

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CRISTINA SOARES SOUTO

**DESAFIOS PARA O USO DO APLICATIVO WHATSAPP EM AULAS REMOTAS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE  
UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ: FAZENDO RAP  
SOBRE O CORONAVÍRUS**

Maceió  
2020

CRISTINA SOARES SOUTO

**DESAFIOS PARA O USO DO APLICATIVO WHATSAPP EM AULAS REMOTAS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE  
UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ: FAZENDO RAP  
SOBRE O CORONAVÍRUS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes

Maceió  
2020

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S728d Souto, Cristina Soares.

Desafios para uso do aplicativo whatsapp em aulas remotas de língua portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede municipal de ensino de Maceió: fazendo rap sobre coronavírus / Cristina Soares Souto. – 2021.

112 f. : il. color.

Orientador: Luiz Fernando Gomes.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 106-112.

1. Ferramentas de ensino. 2. Whatsapp (Aplicativo de mensagens). 3. Ensino de língua portuguesa. 4. Ensino remoto. 5. Educação de jovens, adultos e idosos. I. Título.

CDU: 806.90-5: 371.3

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</b> <b>FACULDADE DE LETRAS</b> <b>MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</b>	
---	--	---

## TERMO DE APROVAÇÃO

**CRISTINA SOARES SOUTO**

Título do trabalho: “DESAFIOS PARA O USO DO APLICATIVO WHATSAPP EM AULAS REMOTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ: FAZENDO RAP SOBRE O CORONAVÍRUS”

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 25 de fevereiro de 2021, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

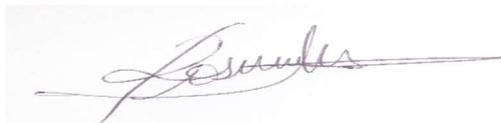
Orientador:




---

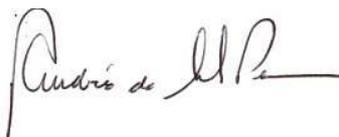
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:




---

Profa. Dra. Rosineide de Melo (UFABC)




---

Profa. Dra. Andrea da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 25 de fevereiro de 2021.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem busquei conforto e segurança nos momentos difíceis.

Aos meus pais, Benedito (*in memoriam*) e Josete, pelo esforço em propiciar uma boa educação para mim e meus irmãos, sempre salientando que estudar era a nossa única forma de avançar na vida.

Agradeço em especial a minha mãe pelo apoio e todos os cuidados com os meus filhos durante os meus estudos e trabalhos.

Aos meus filhos, Letícia e Lucas, meus amores, minha vida, minhas fontes de inspiração, sempre.

A minha irmã, Sandra, ao meu sobrinho, Matheus e ao meu cunhado, José Umberto, por sempre acreditarem em mim, em meu desejo de ir mais longe sempre pela via da Educação.

Ao meu irmão, Alexandre, pelas palavras de incentivo.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos por contribuírem de forma encantadora e comprometida com seus estudos e as palavras de carinho que recebi durante nossas aulas que, embora remotas, mantinham uma conexão, um vínculo de sentimentos recíprocos.

Aos professores, diretoras e todos os funcionários da Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento, que de alguma forma contribuíram para que as nossas aulas emergenciais remotas dessem certo. Em especial, agradeço ao professor de Arte, Adailton, pela forma generosa com que estabeleceu uma interdisciplinaridade com as minhas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo significativamente, e à coordenadora pedagógica Maria Carolina, a Carol, pelo apoio sempre presente, e por suas palavras de incentivo e confiança.

Aos meus professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFAL) pelas horas dedicadas com todos os seus conhecimentos para que nossos estudos e esforços valessem a pena e tornássemos professores pesquisadores.

Aos meus colegas da turma 6 do Profletras, pela amizade, pelo carinho, pelas palavras de incentivo, de força e de fé. Por cada momento de interação, de cuidados, de apoio e de solidariedade recebidos.

Às professoras Dras. Andréa da Silva Pereira e s. Raquel La Corte dos Santos pelas contribuições propiciadas no Exame de Qualificação, que muito favoreceram para nortear este trabalho.

Às professoras Dras. Andrea da Silva Pereira e Rosineide de Melo, por serem gentis em aceitarem o convite de participar da Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições no compartilhamento de seus conhecimentos.

Ao meu professor orientador Dr. Luiz Fernando Gomes, pela forma gentil com a qual me orientou, mas também firme e decisiva. Pelas metáforas ditas no sentido de me fazer enxergar para além dos meus escritos, com toda a sua sabedoria. Sou grata pela confiança e paciência. Sinto-me honrada por ter tido a oportunidade de ser orientada por ele e receber as muitas contribuições que enriqueceram meus estudos, além de deixar plantada uma semente no meu desejo de avançar em futuras investigações.

A todos os meus amigos queridos que torceram por mim e mesmo distantes de corpo, permanecem juntinhos de alma.

## RESUMO

Esta pesquisa propôs apresentar dados e discutir sobre a utilização de tecnologias digitais, notadamente, o aplicativo WhatsApp para o ensino de LP no contexto emergencial da quarentena do coronavírus. Emergencial, porque o uso de tecnologias digitais foi a opção praticamente obrigatória que nos foi proposta como uma maneira de dar continuidade com as aulas. Por essa razão, minha pesquisa foi adaptada para os tempos da quarentena mantendo a temática do rap, mas com novas questões: em que medida é viável dar aulas mediadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e de que maneira a instrumentalização tecnológica constitui-se como suporte (ou aporte) de práticas de letramento e multiletramentos para os jovens e adultos da EJA. Os alunos participantes e envolvidos na pesquisa eram estudantes de três turmas da modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAII do Ensino Fundamental, pertencentes às séries finais (4ª, 5ª e 6ª fases) Anos Finais do período noturno da Escola de Ensino Fundamental Dr. Pompeu Sarmiento, localizada na Avenida Muniz Falcão, S/N, Barro Duro, Maceió – AL, com faixa etária, em média, de 15 a 23 anos de idade. A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, mais precisamente uma pesquisa-ação, de maneira que envolvessem os aspectos sociodemográficos, culturais e cognitivos, tendo em vista uma melhor compreensão da realidade dos alunos jovens da EJA. Como aporte teórico, a pesquisa será fundamentada em estudos e pesquisas teóricas, práticas e metodológicas de Carrano (2007), Fragoso (2001), Gomes (2010, 2011, 2018), Moran (2005, 2009, 2015), Rojo (2012), Silva (2017), Silva (2019), Souza (2004), Street (2014), Thiollent (2011). O uso inevitável das tecnologias, especialmente o do aplicativo WhatsApp propiciou interações escolares entre os alunos diferentes dos usos já sabidos; minhas dificuldades foram várias e me levaram a fazer mudanças nas minhas propostas didáticas; tanto a professora quanto os alunos viveram experiências inéditas, ao final, podemos dizer que houve muito aprendizado de ambos os lados; os alunos aprenderam novas formas de vivência social e desenvolveram novas práticas de estudo que, certamente, lhes serão úteis, já que as aulas remotas se estenderão por mais alguns meses.

**Palavras-chave:** Ensino de Jovens, Adultos e Idosos. Ensino de Língua Portuguesa. Uso de tecnologias na educação. Hip Hop.

## ABSTRACT

This research proposed to present data and discuss the use of digital technologies, notably the WhatsApp application for teaching LP in the emergency context of the coronavirus quarantine. Emergency, because the use of digital technologies was the practically mandatory option that was proposed to us as a way to continue classes. For this reason, my research was adapted to the quarantine times keeping the theme of rap, but with new questions: to what extent is it feasible to teach classes mediated by the new information and communication technologies and how is the technological instrumentation constituted? as support (or contribution) of literacy and multi-training practices for youth and adults at EJA The students participating and involved in the research were students from three classes of Youth, Adult and Elderly Education - EJA I from Elementary School, belonging to the final grades (4th, 5th and 6th phases) Final Years of the night period of the Elementary School Dr. Pompeu Sarmento, located at Avenida Muniz Falcão, S/N, Barro Duro, Maceió - AL, with an average age of 15 to 23 years old. The research was carried out in a qualitative approach, more precisely an action research, in a way that involved the sociodemographic, cultural and cognitive aspects, with a view to a better understanding of the reality of the young students of EJA. As a theoretical contribution, the research will be based on theoretical, practical and methodological studies and research by Carrano (2007), Fragoso (2001), Gomes (2010, 2011, 2018), Moran (2005, 2009, 2015), Rojo (2012) , Silva (2017), Silva (2019), Souza (2004), Street (2014), Thiollent (2011). The inevitable use of technologies, especially that of the WhatsApp application, has led to school interactions between students different from the uses already known; my difficulties were several and led me to make changes to my teaching proposals; both the teacher and the students had unprecedented experiences, in the end, we can say that there was a lot of learning on both sides; the students learned new forms of social experience and developed new study practices that will certainly be useful to them, since the remote classes will extend for a few more months.

**Keywords:** Youth, Adult and Elderly Teaching. Portuguese Language Teaching. Use of technologies in education. Hip hop.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 – O que você precisa saber e fazer. Como prevenir o contágio?</b> .....	68
<b>FIGURA 2 – Atividade de Língua Portuguesa</b> .....	68
<b>FIGURA 3 – Instrução para visualização de vídeo</b> .....	76
<b>FIGURA 4 – Logo “Rap é compromisso”</b> .....	76
<b>FIGURA 5 – Resultado do quiz</b> .....	79
<b>FIGURA 6 – Outros resultados do quiz</b> .....	80
<b>FIGURA 7 – Slide 1</b> .....	81
<b>FIGURA 8 – Slide 2</b> .....	81
<b>FIGURA 9 – Slide 3</b> .....	82
<b>FIGURA 10 – Slide 4</b> .....	82
<b>FIGURA 11 – Slide 5</b> .....	83
<b>FIGURA 12 – Grafite em Belo Horizonte, Brasil</b> .....	84
<b>FIGURA 13 – Slide 6</b> .....	84
<b>FIGURA 14 – Slide 7</b> .....	85
<b>FIGURA 15 – Slide 8</b> .....	86
<b>FIGURA 16 – Grafites pesquisados pelos alunos</b> .....	87
<b>FIGURA 17 – Grafite 1</b> .....	87
<b>FIGURA 18 – Grafite 2</b> .....	88
<b>FIGURA 19 – Grafite 3</b> .....	88
<b>FIGURA 20 – Grafites dos alunos</b> .....	89
<b>FIGURA 21 – Monalisa</b> .....	90
<b>FIGURA 22 – Monalisa funkeira</b> .....	91
<b>FIGURA 23 – Rap de um dos alunos</b> .....	95
<b>FIGURA 24 – Estrofe A</b> .....	97

<b>FIGURA 25 – Estrofe B</b> .....	97
<b>FIGURA 26 – Estrofe C</b> .....	97
<b>FIGURA 27 – Estrofe D</b> .....	98
<b>FIGURA 28 – Estrofe E</b> .....	98
<b>FIGURA 29 – Letra 1</b> .....	99
<b>FIGURA 30 – Letra 2</b> .....	100

## LISTA DE SIGLAS

ANPOLL	Associação Nacional de Pesquisa em Letras e Linguística
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COMED	Conselho Municipal de Educação
Covid-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
EaD	Educação à Distância
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EUA	Estados Unidos da América
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LINTEC1	Grupo de Trabalho Linguagem e Tecnologias
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PME	Plano Municipal de Educação
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
VI CONFITEA	VI Conferência Internacional de Adultos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
1.1	Problematização da pesquisa	16
1.1	Reformulação da proposta didática: o uso do aplicativo WhatsApp	18
1.1	Justificativa da pesquisa	20
1.4	Os objetivos da pesquisa	24
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>25</b>
2.1	O Ensino de Jovens Adultos e Idosos (EJAI)	26
2.2	A história do EJA no Brasil	28
2.3	Jovens cada vez mais jovens: a mudança no perfil do aluno da EJA	30
2.4	O ensino de Língua Portuguesa	32
2.5	A concepção de Língua e Linguagem no contexto do Ensino Remoto e de pandemia	35
2.6	Letramentos, multiletramentos e novos letramentos	41
2.7	O ensino remoto em tempos de pandemia	45
2.8	A EJA, o rap e o hip hop: “tudo junto e misturado”	50
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>54</b>
3.1	A pesquisa	54
3.2	O contexto da pesquisa	55
3.3	Procedimentos para geração de registros	58
3.3.1	Rodas de conversa	60
3.3.2	Diário de bordo	61
3.3.3	A proposta didática	62
3.3.3.1	<i>Etapa 1: apresentando a situação inicial aos alunos</i>	63
3.3.3.2	<i>Etapa 2: curtindo um rap</i>	64
3.3.3.3	<i>Etapa 3: conhecendo o movimento hip hop</i>	64
3.3.3.4	<i>Etapa 4: sistematizando o conhecimento</i>	65
3.3.3.5	<i>Etapa 5: produzindo um rap</i>	66
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>67</b>
4.1	Análise da Etapa 2: “Curtindo um rap”	67
4.2	Análise da Etapa 3: “Conhecendo o movimento hip hop”	77
4.3	Análise da Etapa 4: “Produzindo um rap”	92
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2, conforme dados divulgados pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020).

Aqui no Brasil, em 26 de fevereiro de 2020, foi registrado o primeiro caso. No mês subsequente, mais precisamente em 11 de março, a OMS anunciou, em Genebra, na Suíça, que a covid-19<sup>1</sup>, a doença infecciosa que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves causada pelo novo coronavírus: SARS-CoV-2, era então declarada como uma pandemia.<sup>2</sup>

Justamente no início de março de 2020, iniciava-se o ano letivo nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Maceió e, diante de um cenário de incertezas, a nova realidade que se anunciava trazia uma série de expectativas com a possibilidade de suspensão temporária das aulas, tanto na rede pública quanto privada em todo o país.

Com o fechamento das escolas, cerca de 1,5 bilhão de estudantes ficaram sem aulas presenciais em 160 países, nesse mesmo período, segundo relatório do Banco Mundial. Aqui no Brasil, a maior parte dos governos estaduais e municipais optaram pelo fechamento total para reduzir as chances de que os estudantes se tornassem vetores do vírus para suas famílias.

Em 17 de março de 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) anunciou que a Rede Municipal de Ensino de Maceió suspenderia as aulas por quinze dias. A partir daí ocorreu uma sucessão de prorrogação de prazos de suspensão de aulas, o que gerou mais expectativas e preocupação quanto ao que estaria por vir.

O fechamento de escolas públicas e particulares, interrompendo as aulas presenciais, trouxe consigo desafios a se pensar em formas práticas e metodológicas quanto ao uso das novas tecnologias aplicadas ao processo de ensino e de aprendizagem. E na corrida pela necessidade de uma adaptação aos novos tempos, a rede privada de ensino parece ter saído na frente a passos

---

<sup>1</sup> COVID significa Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-Covid-19>.

<sup>2</sup> Pandemia é um termo utilizado para descrever uma situação em que determinada doença apresenta uma distribuição em grande escala, espalhando-se por diversos países. Disponível em: <https://www.biologianet.com/doencas/pandemia.htm>

largos, evidenciada pela implementação de estratégias e ações pedagógicas visando à estruturação de aulas remotas, na medida em que a excepcionalidade do momento ora vivido pedia a adoção de medidas rápidas, complexas e até mesmo inéditas, no sentido de mitigar os danos causados pelo impacto da suspensão das atividades presenciais no ambiente escolar e diante da iminência de graves consequências para o ensino e para a aprendizagem dos alunos.

Apesar das incertezas, com o avanço da doença no Brasil e a necessidade de isolamento e/ou distanciamento social, havia ao menos uma constatação: o Brasil não estava preparado para a nova demanda com o uso da tecnologia da informação e da comunicação nas escolas, ainda centrada no uso de livros didáticos.

Ainda sem uma clara ideia do que estaria por vir, a SEMED iniciou suas ações visando ao acolhimento e à assistência aos alunos e suas famílias com os kits de merenda escolar e posteriormente com a entrega de cestas básicas. Enquanto isso, e devido ao crescente número de casos de infectados por covid-19<sup>3</sup>, em isolamento social aguardávamos as diretrizes da Secretaria de Educação para realizar as estratégias e ações pedagógicas para interagir com os estudantes; no meu caso, jovens e adultos, que nessa nova realidade que se apresentava, já estavam dispersos e ainda não sabíamos como seria o processo de interação almejado.

O que antes tinha planejado metodologicamente para encaminhar a minha pesquisa já não era mais viável. E o que antes era imprescindível, o convívio social, tornara-se motivo de impossibilidade de seguir com a pesquisa diante de um distanciamento social.

Muito antes da pandemia, a minha pesquisa era voltada para as práticas sociais de letramento fora dos espaços escolares de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade de ensino da Rede Pública, regulamentada pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96) e voltada para pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. No município de Maceió, 51 escolas entre 113 ligadas à Secretaria Municipal de Educação oferecem a modalidade, que passou a ter a nomenclatura alterada para EJAI, a partir da Resolução nº 3/2016 do Conselho Municipal de Educação (COMED), por incluir os idosos nessa modalidade de ensino, embora haja um movimento contrário nas séries finais da modalidade, que corresponde ao Ensino Fundamental II do ensino regular.

A Escola De Ensino Fundamental Dr. Pompeu Sarmiento é uma dessas escolas que atende à demanda de jovens, adultos e idosos que não conseguiram estudar no período regular e precisam concluir seus estudos em tempo diferenciado. Está localizada na Av. Muniz Falcão,

---

<sup>3</sup> Para fins desta pesquisa, adotarei os nomes covid e coronavírus com as iniciais minúsculas, seguindo as sugestões do Manual de Comunicação da Secretaria de Comunicação do Senado Federal – Secom. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/coronavirus-1>. Acesso em 03 fev. 2020.

S/N, Barro Duro, possui 1.205 alunos distribuídos em Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Funcionando no período noturno, a EJAI conta com 1º e 2º segmentos, distribuídos em três turmas no primeiro e quatro turmas no segundo.

Nas duas últimas décadas, o perfil dos alunos dessa modalidade era basicamente constituído de adultos, homens e mulheres acima de trinta anos de idade. Eram indivíduos que por algum motivo pararam de estudar ou nunca frequentaram uma sala de aula e, conseqüentemente, apresentavam bastante dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, principalmente em práticas de leitura e de escrita.

Hoje, o perfil desses alunos vem passando por transformações em diversos aspectos: uma boa parte passou a ser constituído por jovens entre 15 e 18 anos, que, por ficarem retidos ano após ano, não podem mais ficar no ensino regular com o avançar da idade; não pertencem à classe economicamente ativa, com poucas exceções, e estão mais expostos à marginalidade.

Tendo em vista esse perfil, principalmente em meados de 2019, quando ainda não havia a existência do novo coronavírus<sup>4</sup>, e não vivíamos em distanciamento ou isolamento social (o distanciamento de no mínimo um metro e meio, segundo a OMS, é necessário para diminuir o risco de contaminação pelo novo coronavírus), eu pretendia realizar esta pesquisa entre alunos que detinham esse novo delineamento, mais especificamente em duas turmas da 5ª fase do segundo segmento do período noturno da modalidade EJA.

Uma nova realidade foi ficando cada vez mais acentuada com a disseminação da doença. Nas primeiras semanas do isolamento social, a SEMED disponibilizou em seu site plataformas educativas, que são ferramentas que usam os recursos tecnológicos com finalidades educacionais. Elas são hospedadas na web, permitindo que mais pessoas possam acessar os conteúdos a qualquer hora e em qualquer local<sup>5</sup>. Esse acesso foi disponibilizado tanto para profissionais da educação quanto para estudantes da rede, com vistas a desenvolver alternativas de promover a aprendizagem dos alunos e capacitar os professores. Até então, a escola Pompeu Sarmiento não tinha começado a articular o processo educativo com os alunos, principalmente os da modalidade da educação de Jovens e Adultos do ensino noturno. A própria gestão escolar não estava preparada para esse momento de impacto social, educacional, político, econômico e principalmente de saúde pública.

---

<sup>4</sup> O novo agente, denominado [SARS-CoV-2](#), faz parte de uma família de vírus chamada de coronavírus. Eles recebem este nome porque quando vistos no microscópio eletrônico têm um aspecto de coroa.

Disponível em: <https://www.hospitalinfantilsabara.org.br/perguntas-e-respostas-sobre-o-novo-coronavirus/>

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.ludospro.com.br/blog/plataforma-de-aprendizagem>

Pelos meios digitais disponíveis entre os técnicos formadores, coordenadores e gestores das escolas de ensino fundamental da rede, fomos orientados a executar atividades de teletrabalho, seguindo as orientações em tutoriais e matérias para organização do Projeto Pedagógico, Plano de Ação 2020 das escolas, Planos de Ensino em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e materiais de apoio pedagógico.

Embora todo esse movimento estivesse ocorrendo voltado para os profissionais da educação, a escola não havia encontrado uma forma de promover o *ensino* por meio de recursos tecnológicos aos estudantes, principalmente da EJA. Precisávamos, conforme orientações, organizar as ações pedagógicas de modo que pudéssemos interagir com a classe estudantil de jovens e adultos. Seria então o momento de pensar, diante do contexto de aumento exponencial da covid-19, o que fazer com os poucos recursos tecnológicos disponíveis que tínhamos, nós professores e principalmente alunos, que muitas vezes não possuem o acesso à Internet.

E, se no contexto inicial, em que havia um relacionamento comunitário de vínculos fortes entre meus alunos, a escola não estava preparada para lidar com a educação de jovens e adultos, nesse novo contexto mostrou-se despreparada para flexibilizar com a nova realidade, que era de fundamental importância o distanciamento social<sup>6</sup> para diminuir o contágio por coronavírus enquanto durasse o estado de pandemia, segundo orientações médicas e governamentais, e ao mesmo tempo promover a interação social e pedagógica.

Após um mês da suspensão das aulas, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU/AL), em 20/04/2020 a portaria nº 69/2020, de 17 de abril de 2020, regulamentando o teletrabalho no âmbito da SEMED. Em seu artigo 2º, a portaria definia como teletrabalho a atividade ou conjunto de atividades específicas realizadas fora das dependências físicas do órgão, que sejam passíveis de controle e que possuam metas e prazos previamente definidos. Teríamos, nós professores, que elaborar relatórios de atividades concretizadas no teletrabalho, de forma remota, enquanto durasse o distanciamento social, pois até aquele momento não tínhamos ainda as atividades com os alunos. Ficamos então quase dois meses em regime de trabalho remoto, somente elaborando os relatórios individuais de acordo com as “recomendações” a serem encaminhados para a SEMED semanalmente, entre outras atividades.

---

<sup>6</sup> “O distanciamento social é uma medida que reduz a interação entre pessoas de uma comunidade na qual os indivíduos podem estar infectados, sem sintomas e sem diagnóstico. Isolamento é a separação de pessoas infectadas daquelas não infectadas, geralmente aplicado em ambiente hospitalar. Quarentena é a restrição de locomoção de determinada pessoa, com vigilância da temperatura corporal, quando não se tem evidências clínicas e/ou laboratoriais de que esta pessoa está infectada. E a contenção inclui medidas que vão do aumento do distanciamento social à quarentena em toda a comunidade.” Disponível em: <https://www.sbac.org.br/blog/2020/03/25/licoes-a-serem-aprendidas-a-importancia-do-distanciamento-social-em-casos-de-pandemia-viral/>

De acordo com a referida portaria, essas atividades pedagógicas de interação com os estudantes e outras atividades específicas definidas por cada Unidade de Ensino poderiam ser realizadas por meio da mediação tecnológica disponível, a fim de manter uma rotina de interlocução com os estudantes. Além disso, as atividades pedagógicas deveriam servir de referência para uma avaliação qualitativa, posterior ao período de isolamento social, sem atribuição de nota, sendo considerados os registros realizados durante o teletrabalho quanto ao desenvolvimento do estudante, além de possibilitar a criação de um espaço virtual de leitura (não ficou claro como ou qual seria esse espaço virtual, ficando a critério de cada escola a escolha desse ambiente virtual. Mais à frente será explicada a nossa escolha.), como também para o envio de textos em pdf ou *links* de acesso a materiais de leitura, contribuindo para a promoção do incentivo à leitura, com vistas à ampliação do vocabulário, à melhora da escrita, ao desenvolvimento do senso crítico e, também, da criatividade.

À primeira vista, tais recomendações pareciam aportes prático-metodológicos mais que suficientes para o desenvolvimento das atividades propostas com os alunos durante o período de isolamento social, ocasionado pela pandemia da covid-19. Entretanto, isso não seria uma tarefa fácil, tendo em vista as dificuldades que eu começava a elencar ao vislumbrar de que maneira essa nova realidade se confirmava, caracterizada pela dificuldade de acesso dos estudantes à internet, aos meios digitais, pela falta de preparo em tecnologia, plataformas e mídias digitais e pelo desconhecimento da realidade atual não só por parte dos alunos, como de toda comunidade escolar.

Especificamente em relação à modalidade EJA da Escola Pompeu Sarmiento, como professora de Língua Portuguesa eu não mantinha acesso à tecnologia, quer seja por não ter um ambiente propício para desenvolvimento das TICs, quer seja pela própria dificuldade de acesso à internet pelos próprios alunos. Alguns deles não dispunham de dispositivos celulares, utilizavam os de familiares.

Ademais, quando as aulas ainda se situavam no espaço físico da escola, os recursos disponíveis não passavam de aulas com a utilização de um aparelho projetor de vídeo como recurso pedagógico pelos professores. Os próprios alunos ainda não estavam nem na soleira da porta da democratização do acesso à internet, pois somente professores podiam ter senha de acesso para conexão à internet. Sem contar o mar de proibições referentes ao uso de dispositivos móveis em sala de aula, que ainda é visto como um grande vilão, pois o aluno precisa estar “atento” à aula.

Essas entre outras questões ligadas às limitações de utilização de aparatos tecnológicos e recursos multimídias ensejam uma demanda: pensar rapidamente em alternativas prático-

metodológicas para o ensino de atividades didáticas em Língua Portuguesa para a EJA, que envolvam o planejamento de objetivos e de conteúdos ligado às novas tecnologias e novas linguagens, como forma viável para desenvolver habilidades e competências promovendo a aprendizagem.

Ainda assim, cada escola da rede de ensino municipal foi orientada pela gestão da Secretaria de Educação Municipal a propor atividades de interação com seus alunos por meios digitais, como por exemplo as *lives*, que são transmissões ao vivo de áudio e vídeo na Internet em tempo real. “*Live* em português significa, no contexto digital, “ao vivo”. Na linguagem da Internet, a expressão passou a caracterizar as transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais” (REIS, 2020). Em tempos de pandemia da covid-19, as *lives* explodiram no país principalmente no cenário musical em que ganharam destaque durante a quarentena global para conter a pandemia do novo coronavírus e logo migrou para áreas educacionais e empresariais. As *lives* são feitas de forma simples e ágil, geralmente sem limites de tempo de exibição ou de quantidade de espectadores.

Essa proposta de atividades de interação por meios digitais confunde-se com o conceito de interatividade quando usado aleatoriamente, o que leva a uma noção coloquial e muitas vezes aplicado de maneira indiscriminada (SILVA, 2009).

Vários autores se destacam nos estudos sobre concepções e uso do termo interatividade, como Lemos (2000), Belloni (1999), Primo (2007), Silva (2002). Entretanto, para Frago (2001, p. 01), “não há consenso a respeito do significado e aplicabilidade do neologismo interatividade ou de expressões correlatas, principalmente interação e interativo”. Ressalta ainda que “[...] grande parte das discussões sobre interatividade tende a polaridades bastante improdutivas” Frago, (2001, p. 02) E alerta para o fato de que “muitas argumentações sobre os benefícios ou os perigos da interatividade acabam subestimando ou simplificando o papel do contexto sociocultural e econômico na definição das formas de apropriação das tecnologias digitais de comunicação” (FRAGOSO, 2001, p. 02).

## **1.1 Problematização da pesquisa**

Entre inúmeros problemas, um dos maiores desafios em tempos de pandemia da covid-19 é a necessidade de adaptação da escola a uma situação para a qual ninguém estava preparado, ou seja, promover aprendizado de uma maneira diferente com um tempo mínimo e emergencial, tão rapidamente, sem ter um horizonte mais à frente, com dúvidas, incertezas, insegurança e inquietação por parte de todos os lados envolvidos.

À inquietação com questões técnicas, tecnológicas, pedagógicas (como, por exemplo, a metodologia a ser aplicada, a elaboração de material didático em várias mídias a serem disponibilizadas e como os alunos teriam acesso a esse o material), somava-se uma preocupação com a participação dos estudantes, uma vez que restava a dúvida se haveria realmente o engajamento dos alunos, além de entender se as aulas iriam fazer sentido, saber se os alunos de fato iriam aprender, interessando-se pelas aulas remotas, se conseguiriam administrar as tarefas em casa, entre outras questões e demandas dessa nova realidade.

A escola Dr. Pompeu Sarmiento, durante muito tempo, não estabeleceu um canal de comunicação com as experiências vivenciadas extramuros pelos alunos. Desse modo, tornava-se até certo ponto incapaz de manter um olhar atento às necessidades dos seus educandos, bem como incluí-los em um processo educacional condizente com suas realidades. A escola ainda é um espaço de resistência ao novo, ao diverso e ao que não é hegemônico. Há quase uma década, Nogueira, Gomes e Soares (2012, p.130) já apontavam:

Diferentes modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento têm surgido a partir das comunidades de prática e das redes sociais. Com elas, emergem a necessidade de novos letramentos e de formas outras na construção de conhecimento. Lidar com essas necessidades tem sido um desafio para escola (NOGUEIRA; GOMES; SOARES, 2012, p.130).

Dessa forma, passei a refletir se seria possível promover boas práticas de ensino e de aprendizagem mediadas pelo uso das novas tecnologias, considerando que durante as últimas décadas estudos foram realizados, porém não alinhados às práticas escolares, ficando ainda centrada em aulas presenciais e na figura do professor como detentor do saber. Temo que a escola, quer seja pela gestão, coordenação, professores e principalmente alunos não estejam preparados para, nesses momentos de crise impactando todo os setores da sociedade em que vivenciamos atualmente, adaptar-se a essa realidade local da EJAI mediada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

Trago, então, como problema de pesquisa, a constatação que, de forma geral, a escola não esteve atenta e nem está preparada para, nesse momento de crise sanitária em que se faz necessário socialmente o distanciamento, acolher esses jovens que têm uma marcação forte da cultura popular e de pouco prestígio e ainda possuem ligações cada vez mais intensas com os meios digitais, influenciando diretamente o seu cotidiano. Essa falta de preparo da escola no tocante às novas tecnologias é atualmente uma grande deficiência da escola, tendo em vista a dificuldade em aliar, harmonizar e articular conteúdos programáticos às mídias sociais e suas linguagens. *Portanto, procuro investigar nesta pesquisa, no contexto da falta de preparo da*

*escola diante da necessidade de aulas remotas, em virtude da pandemia de Covid-19, em que medida é viável dar aulas mediadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e de que maneira a instrumentalização tecnológica constitui-se como suporte (ou aporte) de práticas de letramento e multiletramentos para os jovens e adultos da EJA.*

## **1.2 Reformulação da proposta didática: O uso do aplicativo WhatsApp**

Concordo com Moran quando enfatiza a importância do uso das tecnologias na educação, mas adverte que ela é “[...] sempre um meio, um apoio, não pode converter-se numa finalidade em si [...] é preciso estarmos atentos, individual e coletivamente, para utilizá-la de forma sensata, equilibrada e inovadora” (MORAN, 2005, p. 13). Dessa tríade, a utilização de forma inovadora, nesse momento pandêmico inusitado, leva a uma questão que ainda precisa ser experimentada e investigada: se ainda é possível o processo de ensino/aprendizagem, possibilitado por novas tecnologias e suas linguagens, ser o resultado de ações inovadoras e integradoras, embora estudos e pesquisas já tenham atentado para o fato de que a velocidade das mudanças e o avanço das novas tecnologias da informação e das comunicações exigiam um comportamento digital e tecnológico da escola como um todo, entretanto velhas práticas ainda continuam sem mudanças para um novo paradigma didático/pedagógico, principalmente relacionadas às práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa e ao uso social que se faz dela.

Face ao momento de suspensão das atividades presenciais, as atividades remotas com o auxílio de ferramentas tecnológicas obviamente não seriam a solução mágica para anos de distanciamento digital e tecnológico de minhas práticas de ensino em Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos, mas poderiam trazer uma luz e uma reflexão sobre minha prática pedagógica para que, vislumbrando uma pós-pandemia, as minhas aulas não continuassem as mesmas.

A SEMED, por meio da Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental, destacou como prioridades para o momento de teletrabalho: a elaboração/conclusão do Plano de Ação Anual 2020 da escola, a atualização de parte do Projeto Político Pedagógico (a conclusão dependeria da publicação do Referencial Curricular de Maceió), a elaboração/revisão do Plano de Ensino Anual conforme BNCC (BRASIL, 2017) e demais documentos curriculares da SEMED, a elaboração de planos de aula com base no plano de ensino, além de estudo e/ou a elaboração/revisão de outras produções que a escola necessitasse. Dessa forma, cada gestor passaria a ser o responsável pelo estabelecimento de metas e atividades a serem desempenhadas

pelos servidores sob sua coordenação durante o período de isolamento. Todas essas prioridades foram repassadas para todos os professores da Educação de Jovens e Adultos da escola Pompeu Sarmiento por meio de reuniões com a coordenação pedagógica por chamada de vídeo no dispositivo celular.

Assim, o planejamento das minhas aulas remotas de Língua Portuguesa estava ocorrendo concomitante ao preenchimento de tabelas com metas e atividades para o Plano de Ação Anual da escola, em cumprimento ao Plano Municipal de Educação (PME) 2020-2025, além de preencher o caderno de planejamento baseada na Rede Temática<sup>7</sup> e nas Orientações Curriculares<sup>8</sup> para reformular o Plano de Ensino Anual 2020.

A disciplina Língua Portuguesa é um componente curricular inserido na área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, regulamentada na Resolução nº 3/2016 do Conselho Municipal de Educação (COMED), que dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Toda a reformulação do Plano de Ensino Anual dessa modalidade de ensino da Escola Dr. Pompeu Sarmiento e, por conseguinte, a atualização do Plano de Ensino de Língua Portuguesa serão, principalmente, para implantação para o período pós-pandemia, quando voltarmos às aulas presenciais e não somente para as aulas remotas, e deverão estar articulados à BNCC e às ao Caderno de Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da SEMED.

Desse modo, foi preciso adaptar o meu Plano de Ensino, mesmo sem a atualização concluída, para esse período emergencial de distanciamento social. Além disso, como a escola também não tinha seu Plano de Ensino Anual reformulado, a gestão, por meio da coordenação pedagógica, propôs a todos os professores ministrar as aulas remotamente via *WhatsApp*, e cada um seria responsável por suas estratégias didáticas.

Assim, sabendo que de certo modo já teria que usar o suporte do dispositivo móvel para dar aulas remotas, procurei aliar meu planejamento às orientações curriculares, no que diz respeito:

---

<sup>7</sup> Rede Temática é um trabalho de reorientação curricular e se utiliza da pesquisa participante. Seu fundamento teórico-metodológico tem como base os estudos de Freire (1995). Disponível em: <https://www.ecowd.inf.br/cms/img/updocs/www.projetosemedpnud.org/Ejai.pdf>

<sup>8</sup> O Caderno de Orientações Curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) foi elaborado no âmbito do projeto de cooperação técnica entre a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e financiado com recursos de contribuição voluntária do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/semmed/publicacoes-orientacoes-e-guias>.

A estrutura curricular na Educação de Jovens, Adultos e Idosos valoriza as especificidades dessa modalidade, compreendendo o perfil dos estudantes e considerando o contexto social, de trabalho, familiar, geracional, cultural, os saberes e a visão do mundo em diálogo com o tempo escolar (SEMED, 2018, p.190).

Neste sentido, na busca de respostas para estas indagações que suscitavam práticas inovadoras e integradoras e seguindo as recomendações da Secretaria Municipal de Educação, busquei utilizar as tecnologias para, de certa forma, mantivesse minha proposta inicial de pesquisa, que era aproveitar o gosto, a preferência, dos alunos, observados por mim pela cultura do Hip Hop, adaptando-a, naquele momento, à situação de distanciamento social. Para isso trouxe uma proposta de elaboração de atividades didáticas com o uso do aplicativo *WhatsApp*, sem perder de vista minha proposta de pesquisa anterior, para trabalhar a Língua Portuguesa voltada para suas práticas e usos cotidianos, procurando ganhar, assim, sua aderência à proposta de ensino, assim como aproveitando para discutir problemas trazidos pelas manifestações de Hip Hop que se aproximavam das experiências vividas pelos meus alunos naquele bairro/comunidade.

Assim, minha proposta era, por meio de visitas a sites da internet e redes sociais, fazer um trabalho de leitura e pesquisa para saber o que os rappers têm composto, dito e/ou postado nesses tempos de pandemia e, após análise de algum material coletado pelos alunos, pedir a eles que produzissem um rap, um grafite, um *break*, em que eles pudessem expor suas ideias, sentimentos, opiniões e impressões. Obviamente, como a proposta seguiria em andamento com o cenário social, de saúde pública, político e econômico, estaria aberta a mais possibilidades, mediante desafios a encontrar.

### **1.3 Justificativa da pesquisa**

Tanto eu, como professora, meus alunos da EJA e a escola de um modo geral tínhamos pouco contato com tecnologia dentro do espaço escolar antes do advento da pandemia, tivemos que começar a planejar aulas mediadas por telas junto a coordenadores pedagógicos, gestores e técnicos formadores da SEMED ao mesmo tempo em que descobríamos sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas. Com a recomendação de atividades remotas surgiram e surgirão ainda novos desafios que não eram comuns nos encontros presenciais, já que ainda imperava o paradigma tradicional e unidirecional nas atividades pedagógicas. Com certeza, esses desafios talvez não fossem tão novos, apenas potencializaram-se ou mudaram de

foco, já que diante da excepcionalidade do momento não seriam mais pontuais, tais como: problemas de conexão com a internet, indisponibilidade de dispositivos móveis, tempo e espaço apropriados para estudo dos estudantes, familiaridade tanto do professor quanto o aluno com os recursos tecnológicos e engajamento dos alunos a distância, além da interação social.

Para dar continuidade à minha pesquisa, embora em um contexto bastante diverso de quando iniciei, busquei outros caminhos que pudessem ressignificar a minha prática pedagógica, não mais no espaço físico da sala de aula e começando por pensar coletivamente, com os demais professores e coordenação da escola e com a anuência da direção geral, uma maneira de dar aula para os nossos alunos remotamente.

Seria o momento ideal para o desenvolvimento de um planejamento com aulas remotas, ao colocar em prática novas ideias e fomentar as aprendizagens por metodologias ativas (MORAN, 2018), trazendo novas possibilidades para a prática pedagógica, principalmente a prática de leitura e escrita, por meio de ferramentas e plataformas digitais e novas estratégias de ensino ligadas à Tecnologia da Informação e da Comunicação, necessárias para estimular e engajar os alunos, principalmente os da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto a escola deixa a desejar em relação à exploração e à utilização da tecnologia por meio de recursos midiáticos, de maneira consciente e consistente, pois ainda não consegue relacionar o mundo tecnológico com seu universo educacional. A escola não consolidou ao longo dos anos o processo de ensino e de aprendizagem com os recursos audiovisuais disponíveis e ainda persiste em práticas metodológicas, objetivos, conteúdos e formas de avaliação centrados no livro didático e distante da realidade do aluno e do mundo que o cerca. Mundo este que já vem passando por grandes transformações tecnológicas e midiáticas, e há algum tempo já se entrevê a necessidade de práticas pedagógicas permeadas pela integração de diversas mídias, conforme Anacleto, Michel e Otto (2007, p. 22):

O mundo caminha para a era do domínio de novas tecnologias, novas mídias surgem a cada dia, e sob esse contexto, o ensino deve também sofrer avanços, adaptar-se a novas linguagens e formas de conhecimento, assim como se tornar mais atraente, dinâmico e que facilite o processo de aprendizagem dos educandos.

No final da década de 1990, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxe um novo referencial curricular que mudou os paradigmas de ensino e de aprendizagem no Brasil. Entre as mudanças, a que mais se destacava é a proposta de um novo eixo para a Língua Portuguesa em que os fenômenos gramaticais, a leitura e a produção escrita seriam trabalhados em conjunto, de forma contextualizada: uso, reflexão e uso novamente, procurando colocar o

aluno em contato com a língua em uso. Nesse contexto, o professor deveria assumir a postura de mediador no processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 1998).

Entretanto, nessa tríade que propiciava o processo de ensino e de aprendizagem em língua portuguesa: aluno, conhecimentos das práticas sociais da Linguagem e mediação do professor, pertinente aos PCN, ficou de fora uma nova demanda que se apresentava à época, as novas tecnologias na educação, conforme já anunciava Moran (1994, p. 48):

As tecnologias, dentro de um projeto inovador, facilitam o processo de ensino-aprendizagem: sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, com as outras escolas, aumentam as interações (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação ao ritmo de trabalho de cada aluno) e se comunicam facilmente com o aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia a dia.

A proposta inicial fornecida pela gestão da Escola Dr. Pompeu Sarmento foi trabalhar com turmas multisseriadas, uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha com várias séries do Ensino Fundamental na mesma sala de aula, e atendendo a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. A tomada de decisão sobre quais atividades pedagógicas e quais ferramentas tecnológicas seriam usadas coube à coordenação pedagógica da escola, e sem consulta ou participação dos alunos do período noturno da EJA. Desse modo, conforme dito, foi proposta a utilização do aplicativo *WhatsApp*, formando um grupo único do segundo segmento, séries finais da modalidade EJA, para dar aulas remotas, conforme cronograma orientado pela gestão da escola.

O *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens, fundado por Jan Koum e Brian Acton, juntou-se ao *Facebook*, em 2014. Esse aplicativo atualmente conta com mais de um bilhão de usuários espalhados por todo o mundo. Ganhou notoriedade por ser facilmente acessado por dispositivo móvel e permitir tanto uma conversa assíncrona, como síncrona, com recursos de voz, de imagem e de texto escrito (NAGAMINI, 2017, p. 05).

Embora a Secretaria Municipal de Educação recomendasse que a escola pensasse em estratégias alternativas em momento de distanciamento social que viessem a equipar as aulas com atividades de ensino, arte e de cultura, com vistas a manter o aluno em contato com o dia a dia na escola até o período de pandemia passar e o calendário do ano letivo fosse retomado, o que talvez estivesse por trás dessa cortina de fumaça, vista pelo olhar da própria comunidade escolar, fosse mais uma preocupação político-administrativa em fazer valer o salário recebido pelos professores no período sem aulas e mantê-los ocupados com relatórios individuais, reuniões programadas por chamadas de vídeo em dispositivos móveis, leituras de documentos

oficiais, participações em *lives*, entre outras atividades, ou seja, a suspensão das aulas presenciais ocorreram em meados de março de 2020, porém só iniciamos as aulas de maneira efetiva a partir de meados de maio de 2020.

A proposta de utilização do aplicativo *WhatsApp* foi compartilhada com todos os professores dos dois segmentos da EJA e, embora não tenha sido imposta para os professores, uma vez que poderíamos ensejar outra possibilidade, houve a concordância de todos os docentes. O mesmo não aconteceu com os alunos, que foram pegos de surpresa já participando do grupo de *WhatsApp* formado. Na busca de tentar resolver o lado docente, ou seja, acatar as recomendações da Secretaria de Educação realizado por meio do teletrabalho, deixamos de pensar naquele que é a parte mais importante de todo esse processo: o aluno. Sem a participação efetiva dos jovens e adultos não há interlocução, não há interação humana, o que dirá da interatividade digital se em alguns casos alguns alunos não possuem o celular para acessar o sistema 3G ou 4G, ou não possuem acesso a redes de internet em seus lares.

Naquele momento, era o que tínhamos: atividades remotas, com a utilização do aplicativo *WhatsApp* com todas as suas possibilidades, limites e principalmente, uma tentativa de ressignificação da minha prática pedagógica.

Diante de uma situação de isolamento social, seria de bom tom usar as mídias digitais a favor da educação, criando oportunidades de aprendizagem rápida e de melhoria contínua, visto que a tecnologia em formato digital permite que os meios de comunicação atinjam o usuário, de modo que ele obtenha uma resposta imediata, promovendo assim a interatividade, tópico fundamental da comunicação digital. Deparamo-nos, entretanto, com um grande desafio, que era adequar os recursos tecnológicos disponíveis para a aprendizagem em práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa a jovens e adultos, por meio de salas de aula remotas permitindo novas questões. Embora esses aspectos fossem importantes, havia outros a considerar, como por exemplo o processo avaliativo, o controle de frequência dos alunos, o fator emocional e afetivo que influencia no processo de ensino e de aprendizagem, bem como a socialização entre todos da comunidade escolar, já que momentos festivos, comemorativos de datas e feriados cívicos, entre outros, não seriam possíveis presencialmente.

Anteriormente à covid-19, esta pesquisa justificava-se pela possibilidade de apontar possíveis caminhos para a ressignificação da formação docente, por meio da utilização do rap como um recurso pedagógico, contribuindo para favorecer à construção ou ao fortalecimento da identidade social do aluno jovem da EJA. O rap é um termo que significa *rhythm and poetry* (ritmo e poesia) e surgiu na Jamaica na década de 1960. No começo da década de 1970, a

música rap foi levada pelos jamaicanos para os Estados Unidos, mais especificamente para os bairros pobres de Nova Iorque.<sup>9</sup>

Nessa nova realidade era preciso adaptações e mudanças frente ao distanciamento social imposto e a necessidade de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, era possível aliar se não em todo, pelo menos em grande parte, os conteúdos a serem ministrados.

É inegável o papel das redes sociais na vida cotidiana de todo cidadão, possibilitando cada vez mais o processo de interação social, permitindo novas linguagens e servindo a vários propósitos e ações sociais. E não é diferente para os jovens e adultos da EJA: os avanços tecnológicos com ferramentas da era midiática fizeram surgir um novo perfil do aluno dessa modalidade de ensino. São jovens que não se interessam pelas práticas tradicionais de ensino da língua portuguesa.

Além disso, essas práticas escolares tornam-se desinteressantes para os jovens, uma vez que não se reconhecem numa instituição que não assimila suas culturas. Carrano (2007, p. 08) cita Pais (2003) para explicar que “a escola, apesar de ser um espaço onde o jovem pode gostar de estar presente, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação”. E continua:

É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. Parece que nos encontramos, então, diante de um paradoxo: a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder e, as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança. (CARRANO, 2007, P.08).

Logo, esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de apontar possíveis caminhos para a ressignificação da formação docente, por meio da utilização do rap como um recurso pedagógico, mediado pelo uso das novas tecnologias, em especial a utilização do aplicativo *WhatsApp*, contribuindo para favorecer à construção ou ao fortalecimento da identidade social dos alunos da EJA e em suas práticas discursivas em uso na língua materna.

#### **1.4 Os objetivos da pesquisa**

Considerando o contexto atual e os problemas previamente discutidos, esta pesquisa tem por objetivo explorar os recursos do aplicativo *WhatsApp* com fins didáticos para a prática de leitura e de escrita, em continuidade ao ensino de LP que anteriormente era presencial, agora à

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/rap>. Acesso em: 9 fev. 2020.

distância, desenvolvendo atividades que promovam leitura e produção textual focalizadas no contexto atual de pandemia da covid-19 e das realidades vividas pelos alunos das turmas de séries finais, segundo segmento do período noturno da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos da Escola de Ensino Fundamental Dr. Pompeu Sarmiento.

Trago aqui como questões de pesquisa:

- 1) Acostumados a utilizar o *WhatsApp* para atividades não escolares, como os alunos realizarão as atividades de pesquisa, leitura, interação em um único grupo para realização dos trabalhos? Interessa-me saber como utilizarão o aplicativo também para esclarecer suas dúvidas entre si e com a professora.
- 2) Do lado da professora, do ensino, pergunto: quais as dificuldades encontradas para a preparação, entrega e gerenciamento das aulas junto aos alunos?
- 3) Ao final, o que professora e alunos podem dizer sobre essa experiência de ensino e de aprendizagem mediada por tecnologias digitais? Que outras competências e habilidades foram adquiridas além daquelas previstas nas atividades?

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, divido em seções. Inicialmente traço um breve histórico sobre a constituição da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda em seu princípio como Educação de Adultos (EDA), e delineando-se à configuração da EJA mais recentemente. Também apresento um desenho dos novos perfis que estão reconfigurando essa modalidade de ensino.

Na sequência, aponto brevemente as mudanças no ensino de língua materna no Brasil desde o período colonial até os nossos dias, na tentativa de entender como a Língua Portuguesa tornou-se um componente curricular escolar brasileiro, adentrando na concepção de língua/linguagem voltadas para uma concepção enunciativa e dialógica, atrelada e articuladas às novas demandas sociais de linguagens refletidas em um cenário pandêmico inusitado, em que se fez necessário o isolamento e o distanciamento físico e social para evitar contágio da covid-19.

Apresento um pouco do percurso histórico e teórico dos letramentos e multiletramentos, destacando a multimodalidade e as multissemioses com o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, que, aliás, precede ao mesmo tempo que integra também

reflexões sobre o ensino remoto emergencial com o uso de aplicativo *WhatsApp*. Por fim, discorro sobre o movimento hip hop e sua importância e contribuição como temática para a minha prática pedagógica de aulas de LP para os alunos da EJA.

Como aporte teórico, fundamento esta pesquisa em estudos e pesquisas teóricas, práticas e metodológicas de Gomes (2011, 2015, 2018), Rojo (2012), Silva (2017), Silva (2019), Street (2014), entre outros.

## 2.1. O Ensino de Jovens Adultos e Idosos (EJAI)

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *A produção de textos multimodais com foco no cotidiano de alunos do 9º ano*, de 2019, Karine Silva (2019) cita Dellors (1996) para fundamentar os quatro princípios dos pilares da educação, quais sejam: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, como norteadores necessários para uma aprendizagem em práticas pedagógicas. Ainda de acordo com Silva (2019, p. 29),

[...] não é suficiente que um indivíduo acumule no começo da vida uma quantidade de conhecimentos de que possa abster-se indefinidamente. É sim fundamental estar apto para usufruir e explorar, durante toda a vida, oportunidade para aprofundar e enriquecer seus conhecimentos e adaptar-se a um mundo de constantes mudanças.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de se construir uma escola que tenha em suas bases a elaboração e a execução de um projeto de ensino e de aprendizagem que amplie e valorize a consciência dos seus alunos diante da sua função social e seu papel como cidadãos de direitos, bem como uma escola voltada para o respeito às diferenças, às diversidades, ao acolhimento dos diversos saberes e culturas, valorizando também as individualidades, enaltecendo as potencialidades, revelando competências e habilidades a serem descobertas no decorrer do cotidiano escolar e por toda a vida.

Tais pilares da educação, citados acima, são complementados e/ou intrínsecos ao que em dezembro de 2009, em Belém do Pará, os países participantes da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confitea) declararam:

[...] estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagens educação de adultos são também imperativas pra o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento. (UNESCO; MEC, 2010, p. 7)

Poderíamos dizer que essa declaração expressa a essência da Educação de Jovens e Adultos, bem como a importância dessa modalidade de ensino para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que ofereça a todos, principalmente àquelas pessoas que por várias e diferentes razões não frequentaram a escola ou viram-se obrigados a abandoná-la, a oportunidade de retomar ou até mesmo iniciar os seus estudos, independente da fase da vida em que se encontrem, de maneira que, diante do processo de constantes e aceleradas transformações do mundo em que vivemos, agora mais ainda com os novos tempos frente às incertezas do novo coronavírus, estejam preparadas para viverem e aprenderem cada vez mais.

Dizer que a educação é um direito de todos transformou-se em um lugar comum, mas é sempre bom lembrar, mesmo porque é impossível esquecer-se que a Constituição Federal de 1988 assegura, em seu art. 205, que a “[...] educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Em conformidade com a Constituição, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu art. 4 que “[...] o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Assim, o art. 37 da citada Lei, refere-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA), determinando que “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Ao longo dos anos, diversas concepções pedagógicas e políticas públicas foram aplicadas à prática educativa da EJA. Ações de diferentes governos e da sociedade civil, em momentos diversos, com distintos objetivos, foram implementadas para combater o analfabetismo e possibilitar a escolarização de jovens e adultos. Tais ações governamentais nessa modalidade de ensino deveriam servir como base para a garantia de acesso, permanência e sucesso na educação formal. Entretanto, para estudiosos como Santos (2009), a EJA no Brasil tem caráter assistencialista e discriminatório, conforme afirma:

A visão do analfabeto como um indivíduo alienado, incapaz, ignorante, à margem das decisões da sociedade e do poder construída ao longo da nossa história, continua influenciando a maneira pela qual os poderes públicos tratam a questão da educação de jovens e adultos, sua inclusão na sociedade e inserção no mundo do trabalho. São várias investidas em campanhas e programas que não tiveram êxito pelo seu caráter emergencial e existencialista (SANTOS, 2009, p. 1).

## 2.2 A história da EJA no Brasil

A partir de 1920 surgiram as primeiras escolas brasileiras para adultos que foram criadas para atender à crescente urbanização e industrialização, com o objetivo de formar mão de obra para tal fim. Anos depois, a Constituição Federal de 1934 assegurava no sistema público um lugar para a educação do segmento adulto da população no ensino primário de adultos, passando este a ser um dever do Estado.

Em 1947, o governo federal lançou a primeira Campanha Nacional de Adultos, com o objetivo de enfrentar um quadro bastante desalentador, pois naquela época mais da metade da população brasileira era analfabeta. Com metas ambiciosas, a campanha pretendia alfabetizar os alunos em apenas três meses, por meio de uma cartilha que se constituiu como o primeiro material didático produzidos no Brasil.

Em 1950, a campanha foi extinta, embora tivesse uma certa importância histórica, pois destacou-se em promover a alfabetização em massa. Entretanto obteve severas críticas sob vários aspectos, tendo como principal o fato de não levar em consideração a diversidade cultural brasileira, além de suas propostas se mostrarem inadequadas ao público adulto, ao qual se destinava.

Quando a campanha foi concebida e posta em prática, o analfabetismo era visto como decorrência da incapacidade do aluno, fato este que o levaria à condição de pobreza. Assim a intenção de alfabetizar e escolarizar os adultos era uma resposta à demanda de ampliação do contingente apto para o trabalho e à vida cívica.

Mas foi Paulo Freire, educador pernambucano que, a partir dos anos 1960, trouxe em seus trabalhos a inversão da relação de causalidade entre analfabetismo e pobreza. Para Freire (2005), o professor precisa, por meio do diálogo inicial, conhecer sua realidade cultural e identificar os vocábulos empregados para expressar essa realidade. A partir daí selecionar palavras que possam contribuir para um exame crítico da realidade mais imediata desses alunos adultos e o estudo da escrita e da leitura.

Para Freire (1989, p.09), a ideia de que “[...] a leitura do mundo precede à leitura da palavra”, confere à ação educativa, à produção cultural e aos recursos expressivos de grupos sociais não letrados um lugar central, que até aquele momento eram vistos como marginalizados. Assim a educação passaria a ser um instrumento formador de consciência e contribuiria para transformar a estrutura social que produzia o analfabetismo, e isso só aconteceria por meio do exame crítico da realidade dos alunos.

A partir da obra de Paulo Freire, o analfabetismo foi então melhor compreendido como consequência, e não como causa da pobreza e da desigualdade. Desde a década de 1960, até os nossos dias, professores e especialistas em EJA e em classes populares inspiraram-se no modelo pedagógico freireano, conhecida como Educação Popular. A EJA alinha-se a essa corrente orientada pelo ideal de transformação de sua condição de vida.

Foi assim que em 1963 o governo federal lançou o Plano Nacional de Alfabetização e nele adotava o método Paulo Freire, com o propósito de promover a alfabetização com o apoio de organizações sociais e da igreja. Todavia, o Golpe Militar de 1964 e a repressão aos programas interrompeu o plano precocemente. E no lugar desse plano de alfabetização, o governo instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral, e assim o regime legitimava essa ação como uma entre muitas no campo da educação de adultos. O foco passou a ser então a mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho e também do modelo econômico vigente, abandonando o propósito de conscientização das ações educativas e fechando os canais de participação social.

Foi diante desse novo cenário que ocorreu a regulamentação do então chamado Ensino Supletivo, que tinha como objetivo repor a escolaridade que não acontecera na faixa etária considerada na época “apropriada à aprendizagem”.

Com a abertura política, o Mobral foi extinto e a Educação de Adultos voltou a experimentar novamente o legado que a Educação Popular tinha deixado, com o apoio da sociedade civil. Desse modo, a participação de movimentos sociais nos debates sobre políticas públicas para a educação de adultos foi fundamental e decisiva para que a Constituição de 1988 garantisse o ensino gratuito a todos brasileiros, inclusive os jovens e adultos.

Assim, a Constituição Federal de 1988 “[...] fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30” (HORTA, 1998, p. 25).

Nos anos de 1990, o conceito de reposição relacionado ao ensino de adultos seria então superado pela perspectiva de uma educação continuada. Assim, o marco histórico dessa nova tendência, foi a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo (Alemanha) em 1997 que proclamou o direito de todo ser humano de ter acesso à educação ao longo da vida.

Sob a perspectiva da Psicologia Evolutiva, que desde a década de 1970 já demonstrava que a aprendizagem poderia ocorrer em qualquer idade, além do fato de que a escolarização na infância e na juventude havia deixado de garantir uma participação social plena, frente a

velocidade das transformações no mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia, valorizando ainda mais a educação permanente, um novo paradigma de Educação de Jovens e Adultos instituiu-se e assim a aprendizagem ao longo da vida passou a constituir fator de desenvolvimento pessoal e condição para a participação dos indivíduos na construção social, conforme afirma Maria Clara de Pierro:

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente” (DI PIERRO, 2005, p. 1120).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, de 1996, o termo supletivo foi abolido e afirmou a EJA como modalidade da Educação Básica do Ensino Fundamental e do Médio. A partir daí a EJA foi sendo reconhecida como uma modalidade de ensino, com especificidades próprias, a partir do documento que orientam as ações educativas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular para o primeiro e o segundo segmentos de Ensino Fundamental. Desse modo, a LDB, possibilitou a ampliação de políticas públicas voltadas para a EJA.

### **2.3 Jovens cada vez mais jovens: a mudança de perfil do aluno da EJA**

Recentemente, a modalidade EJA passou a absorver um grande contingente de alunos egressos do ensino regular, turmas inteiras de alunos jovens e adolescentes, com faixa etária principalmente entre 15 e 18 anos, fazendo com que essa modalidade de ensino passe por um processo de rejuvenescimento no que diz respeito ao perfil desses alunos. Pesquisadores como Carrano (2001) e Andrade (2004), dentre outros, definem como “rejuvenescimento da EJA” esse crescente fenômeno.

Ribeiro (2001) apresenta esse fenômeno como “juvenilização” da EJA e salienta que não ocorre em locais e regiões isoladas, mas numa amplitude nacional, conforme explica:

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino e de sua adequação as características específicas da população a que destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela (RIBEIRO, 2001, p. 64).

Tal razão para a crescente expansão de alunos cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos ocorre devido à implantação da A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional 9394/96 que determina a idade mínima permitida de 15 anos para ingressar no Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio, nessa modalidade de ensino, conforme preconiza:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I -no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos; II -no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p. 15).

Até pouco tempo, os alunos dessa modalidade de ensino representavam um grupo relativamente homogêneo do ponto de vista social, tendo em vista que a maioria eram adultos que, afastados da escolarização regular, almejavam a certificação escolar na busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho. Entretanto, com alunos egressos do ensino regular cada vez mais jovens, um outro aspecto se sobressai: do ponto de vista cultural, compõem um grupo amplamente diversificado, deixando marcada a heterogeneidade ao reunir pessoas que diferem entre si quanto ao lugar de origem (diga-se de passagem que nos últimos anos houve uma crescente demanda de alunos vindos da zona rural), faixa etária, as experiências de vida extramuros, os interesses, os valores, as concepções de mundo, entre outros aspectos.

É essa diversidade de histórias de vida que promove, conseqüentemente, uma diversidade de conhecimentos e habilidades relacionadas às suas práticas sociais que marca as turmas da EJA. Nesse sentido, o ensino voltado para jovens e adultos deve considerar um tipo de abordagem que aproxime o processo de ensino e de aprendizagem da realidade vivida pelos alunos, pondo em relevo sua diversidade social e cultural, a fim de tornar esse ensino mais acessível e significativo e favorecendo a uma reconfiguração da educação de jovens e adultos. Para tanto, é fundamental pôr em destaque importantes fatores que contribuem para atingir tal objetivo, entre os quais estão a necessidade de compreender quem são esses alunos, suas intenções, suas motivações, suas vontades e desejos. E isso será possível no momento em que a escola der voz a esses alunos da EJA, tornando-os protagonistas de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Andrade (2004, p. 1) considera que:

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em práticas e

não somente em enunciados de programas e conteúdos: que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento.

Corroborando com esse pensamento, Mahmías (2006, p. 125) afirma que:

A educação adquire significado na vida das pessoas quando o aprendizado fundamenta-se no cotidiano, quer dizer, sustentam-se na necessidade de mudar uma cultura que transmite a valorização do externo, do especializado, do profissional por uma cultura que reconhece nas situações concretas uma oportunidade educativa que potencializa o sentido de identidade e pertencimento com o entorno e com um contexto.

Alunos cada vez mais jovens, evasão escolar, desmotivação, autoestima comprometida, descaso do poder público com programas apenas pontuais, professores despreparados para essa modalidade, dificuldades graves de leitura e escrita, são alguns dados que precisam ser revistos, esclarecidos a fim de que tenhamos condições de conhecer e reconhecer as características e especificidades inerentes ao novo perfil do aluno da EJA, de modo que nós do corpo docente possamos perceber as implicações que essa mudança de perfil traz para a nossa prática de ensino e a partir daí ter o aporte necessário para desenvolver melhor as habilidades discursivas desses sujeitos.

Para tanto, as pesquisas de Andrade (2004), Arroyo (2005), Brunel (2004), Reis (2009), Soares (2005), são de extrema relevância para esta pesquisa, no que concerne à reflexão sobre as características e as especificidades desses indivíduos dessa modalidade de ensino, visto que conhecer seu público facilitará a elaboração de processos pedagógicos específicos para suprir suas necessidades linguísticas; apontar caminhos para a construção de uma identidade social não fragmentada do jovem da EJA; chegar a um entendimento sobre de que maneira a instrumentalização tecnológica constitui-se como suporte (ou aporte) de práticas de letramento.

## **2.4 O ensino de Língua Portuguesa**

A nova configuração da EJA faz repensar sobre novas práticas pedagógicas fazendo uso de metodologias que perpassem por uma concepção de novas linguagens que atenda à realidade do educando, mantendo cuidado com as padronizações que levam a um aprendizado reducionista a símbolos predeterminados e que não condizem com o contexto, entretanto – e

sobretudo – é fundamental levar em consideração o conhecimento trazido pelo aluno na sua trajetória de vida, cabendo ao educador a mediação da aprendizagem, transpondo esse conhecimento prévio para o conhecimento letrado.

Nesse sentido, o estudo da linguagem é um instrumento fundamental para a apropriação do conhecimento em suas diversas áreas, tanto para os alunos do ensino regular quanto para os da modalidade EJA. Tal aquisição deve favorecer a uma visão de mundo ampla, saber o que acontece em seu mundo interior, em seu cotidiano, de socialização e de exercício de cidadania.

De acordo com o caderno de Orientações Curriculares (SEMED, 2018), baseado na perspectiva freiriana da Educação Popular<sup>10</sup>, e com a metodologia que orienta o currículo da EJA, a Rede Temática, os conteúdos ligados ao componente curricular de Língua Portuguesa, visam a essa concepção de mundo e ao acolhimento dessas competências e habilidades, na medida em que o professor procura trabalhar o conteúdo a ser ensinado - a língua escrita - com a preocupação de que seus alunos estejam compreendendo o sentido para o sistema da escrita, a partir de temas e palavras geradoras, ligadas às suas experiências de vida, ou seja, nessa concepção a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos de interação entre educador e educando.

Antes de adentrar especificamente no ensino da língua materna na EJA, traço aqui um breve histórico, no sentido de compreender como a Língua Portuguesa se tornou objeto de ensino no currículo escolar brasileiro, até chegar aos nossos dias.

Somente nas últimas décadas do século XIX, a Língua Portuguesa foi incluída no currículo escolar do Brasil, influenciada pelos propósitos sociais, políticos e econômicos, assim como a concepção de linguagem que se aderiu à época e passando por diversas variações. Até meados dos anos 1960, a linguagem era considerada um sistema, predominando mais tarde nos anos 1980 como um sistema de comunicação. Nos dias atuais a concepção de linguagem vigente é de que a linguagem é dialógica, ou seja, deve ser considerada como enunciação, discurso e interação, influenciando de maneira significativa a concepção de ensino, bem como as práticas escolares (EJA MODERNA, 2013).

No Brasil colonial, a LP era ministrada como um instrumento para a alfabetização e não fazia parte do componente curricular. Nessa época, as práticas escolares eram fundamentadas pelo Latim, a partir dos estudos de gramática e retórica. A partir de 1759, com a reforma

---

<sup>10</sup> A Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. (...) A principal característica da Educação Popular é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/educacao-popular>.

pombalina, a disciplina se tornou obrigatória no Brasil, com o intuito de tornar obrigatório o uso do idioma no Brasil com vistas a manter o controle sobre as colônias. Assim os estudos de gramática e retórica ainda prevaleceram até meados do século XIX, entretanto somente com o desuso significativo do Latim nas quatro primeiras décadas do século XX, é que a gramática passou a ser ensinada com autonomia. Na época, as gramáticas apresentavam uma concepção de linguagem como sistema, pois os materiais publicados traziam um conjunto de regras a serem seguidas por uma comunidade linguística, entrando de vez nas escolas com a função de disseminar a língua padrão (EJA MODERNA, 2013).

A partir dos anos 1960, a Teoria da Comunicação<sup>11</sup> foi entrando nos currículos brasileiros. Assim, considerando a prática linguística como comunicação, a língua passou a ser vista como um código e entendida como um meio de comunicação de que os falantes deviam se apropriar para transmitir informações com eficácia. O ensino de LP precisou se tornar um objeto de reflexão quando, por volta de 1950, houve uma massificação do acesso à escola por parte de uma população que não tinha o domínio da língua padrão culta e se expressava por meio de diferentes variedades. A partir da década de 1970, gramática e texto foram se articulando, embora livros didáticos ainda conservassem textos clássicos como modelos de falar e de escrever. Após essa década, uma nova concepção de linguagem se instaurou, permitindo um olhar mais ampliado à leitura, com escolha de textos verbais e não verbais, e não apenas literário e sim os textos que estavam relacionados às práticas sociais. Nesse novo panorama teórico o aluno deixava de ser visto como o receptor de códigos verbais, para ter o acesso aos mais diversos códigos que permeiam a comunicação (EJA MODERNA, 2013).

No final da década de 1990, a publicação dos PCN trouxe um novo referencial curricular, com um novo eixo de ensino-aprendizagem procurando colocar os alunos em contato com a língua em uso, com base na leitura, na reflexão e na discussão de um determinado texto. Assim, desde a implantação dos PCN, o ensino de LP passou a eleger os gêneros textuais como unidade principal de trabalho, partindo da noção de gênero e da perspectiva bakhtiniana que considera a linguagem dialógica, interativa e social (BAKHTIN, 1997).

Assim, de acordo com os PCN: “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático estilo e construção composicional” (BRASIL, 1997, p. 23).

---

<sup>11</sup> A Teoria da comunicação é o resultado das pesquisas feitas a partir de estudos sobre a comunicação social. Foram pesquisadas áreas da psicologia, antropologia, sociologia, linguística, além de filosofia, para melhor conhecer a comunicação humana. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/teoria-da-comunicacao>.

Assim, durante várias décadas o ensino e o currículo do componente de LP tem sido alvo de revisões teórico-metodológicas, tendo como ponto marcante a implantação dos PCN na década de 1990. Duas décadas depois, a BNCC assumiu a tarefa de rever à luz das recentes pesquisas e exigências impostas por novas demandas, ao propor uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, conforme explica:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativa-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

## **2.5 A concepção de Língua e Linguagem no contexto do ensino remoto e de pandemia**

Em nosso cotidiano e em nossas relações interpessoais, estamos expostos a diversas situações comunicativas, obviamente cada qual situada em seu próprio contexto. Isso fica claro no simples ato de sentar-se à frente de uma televisão, ou quando abrimos um jornal ou revista, impresso ou digital, já estamos, pois, em contato com diversas estruturas padronizadas. Notícias, artigos de opinião, propagandas, anúncios, reportagens, entre tantos outros textos orais ou escritos, impressos ou virtuais, que se fazem adequados às necessidades de quem os escreve, e apresentam finalidades distintas e definidas.

Nesses novos tempos de pandemia da covid-19, nunca se falou tanto em novas tecnologias, mídias, redes sociais, internet, e tantos outros termos que fazem parte do universo digital e tecnológico. Conjuntamente às novas demandas tecnológicas, vários modos de escrever, com novas linguagens estão surgindo. O avanço das mídias eletrônicas, e mais recentemente as digitais, ampliou a noção de texto, fazendo com que dominar o texto escrito não seja suficiente diante de conhecimentos, capacidades e habilidades relativas a diversas linguagens e semioses facultadas pelos novos letramentos.

Dominar parte dessa novidade tecnológica e compreender o mundo como digital, feito de conexões em alta velocidade, fragmentação e compartilhamento, facilitadas pela internet não é em todo uma realidade para os alunos da EJA. Ainda. Eles podem ter nascido na era dos nativos digitais<sup>12</sup>, alguns deles até o são, principalmente os mais jovens com mais habilidades. Entretanto, alguns fatores atrapalham ou impossibilitam o desafio de acolher essa novidade tecnológica e suas implicações discursivas, quando se trata do ensino de LP em espaços

---

<sup>12</sup> São considerados nativos digitais todos que nasceram de pois de 1980, quando as tecnologias, como a Usenet e a Bulletin Board Systems chegaram online. (PALFREY; GASSER, 2011).

escolares, ainda moldada no livro didático, e na palavra do professor. Não que seja necessário substituir o primeiro pela segunda, mas é preciso promover o equilíbrio entre o trabalho com os artefatos artísticos, culturais e midiáticos com o uso de gêneros mais próximos da cultura juvenil, que são próprios da contemporaneidade ainda pouco explorados na escola.

Nas últimas décadas, os equipamentos informáticos e as novas tecnologias da comunicação vem mudando substancialmente o cotidiano, tanto das pessoas quanto das instituições. De forma mais ou menos intensa, as modificações nas formas e possibilidades, de modo geral na linguagem e em particular na língua materna, são reflexos dessas mudanças e afetam o processo de ensino e de aprendizagem (MARCHUSCH, 2005, p. 5).

O momento histórico brasileiro e mundial em que vivenciamos o ano de 2020 é de expectativas, de tensões, de rupturas e de incertezas frente a uma ideia de normalidade que não vislumbramos alcançar, até que cheguem novos tempos em que estejamos protegidos ou distantes do vírus letal que fez de quase toda uma população mundial refém. Apesar da tendência a se considerar a nova realidade decorrente do distanciamento físico e social e suas mudanças de hábitos e demais implicações sob diversos aspectos, como “novo normal” e sem entrar no mérito dessa classificação e por falta de outro mais apropriado (já que, em parte, comungo com a opinião do educador e filósofo Renato Janine Ribeiro que o termo “novo normal é um termo “cafona”) podemos dizer que essa nova realidade nos direciona o olhar para a velocidade das transformações na área linguística, que, tal qual o cenário educacional que se estabeleceu no Brasil devido à crise causada pela pandemia da covid-19, é sem precedentes.

Claramente, percebe-se a que a linguagem com novos termos, criados ou adaptados de outras línguas, destacam-se para explicar essa nova realidade. Como os vocábulos que emergiram para o nosso repertório cotidiano como quarentena, *lockdown*, *lives*, *home office*, remoto, isolamento, entre tantas outras que permeiam todas as relações sociais, linguísticas, de trabalho, disponibilizadas e propagadas pelas redes sociais, internet e a mídia global, com volume de informações e acesso instantâneo às medidas relacionadas à covid-19 e às descobertas científicas, intensificaram-se e ganharam novos sentidos.

As várias linguagens também se acentuaram e vieram acompanhadas de sons, imagens, vídeos, que expressam novas formas de escrita. Essa multimodalidade da nova forma de escrever e seus usos já vem desde a implantação da Web.2.

De acordo com Gomes (2012, p 129):

[...] passamos, a partir de 2005, para a Web 2.0, com novíssimas possibilidades de interação, que permitem não apenas consumo, mas também – ou principalmente –

produção de textos, agora textos feitos de imagens, textos audiovisuais, textos com *links* e textos com palavras e imagens.

E se antes, em que o convívio social era frequente, “[...] o compartilhamento de informações, o falar de si, o desejo de visibilidade e a disponibilidade de sons, imagens e vídeos, dentre outras razões propiciaram novos usos da escrita” (GOMES, 2012, p. 129), imagine que em plena fase de distanciamento em que esse convívio (ao menos físico) tornou-se mais restrito, ou inexistente, como nos espaços escolares, a imagem, ao receber a relevância que não tinha anteriormente, passou a ter o importante papel de centralidade na construção dos sentidos (GOMES, 2012). Essa centralidade ampliou-se de modo a fazer parte na vida cotidiana de tal maneira que sua posse insere-se em redes de sociabilidade conectadas pelo estilo de consumo tecnológico característico da modernidade. Além disso, a facilidade em leitura e escrita hipertextual permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea não linear e não hierarquizada.

Pensava-se no início da pandemia, nos primeiros meses de 2020, que o distanciamento físico em decorrência do novo coronavírus iria impor uma nova ordem: a escassez do contato social, ou seja, a sociabilidade estaria prejudicada por conta do isolamento e principalmente do distanciamento que, físico, também poderia se estender ao social. Entretanto, as novas linguagens, interacionais, dialógicas, em constante movimento evidenciadas pelo uso frequente e acelerado das TICs, foram cada vez mais ampliadas para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), já que nesse novo cenário de pandemia, o digital tem sido extremamente exigido.

Entre os equipamentos digitais, de acordo com Gomes (2018, p. 1) “[...] o telefone celular é talvez, o dispositivo tecnológico mais presente em nossas relações cotidianas [...]”, principalmente ocasionado pela grande quantidade de vantagens que encerra pelas suas características técnicas e infindáveis possibilidades de uso, de aplicativos e de conexões em redes, e de hipertextualidade. Enfim, “[...] não apenas comunica, mas também agrega, cria e amplia regras, informa e transforma de modo definitivo nossas interações sociais” (GOMES, 2018, p. 1). Sem dúvida, o celular é o artefato símbolo da contemporaneidade inserido numa sociedade mediada pelo acesso aos bens de consumo e pela tecnologia, independente da classe social ou da faixa etária.

Assim, as múltiplas possibilidades de leitura, de escrita e de construção de sentidos, mediadas pelas novas tecnologias digitais da informação e da comunicação ultrapassam a concepção de linguagem que se tem ideia na atualidade. O universo tecnológico tornou-se tão

amplo que ultrapassa as fronteiras do ensino de língua espaço físico e, nesse sentido o ensino remoto pode ser um grande aliado, se auxiliado pelo uso de uma ferramenta como o aplicativo *WhatsApp*, em que essa pesquisa se propõe a assumir como intervenção e prática pedagógica com o uso do dispositivo móvel celular, alimentada por uma concepção de língua/linguagem articulada às mudanças trazidas pelas TDICs, que propiciaram ao ensino de Língua Portuguesa novos regimes de interação, disponibilizada por novos dispositivos comunicacionais e informacionais. Ademais, grande parte dos alunos da EJA já ao menos conhecem, se não dominam, parte das novidades e compreendem o mundo como digital, com altas, velozes e compartilhadas conexões.

Nesse contexto, a escola não deve se dar ao luxo de desconectar-se dessas “novidades tecnológicas” e suas implicações discursivas tão experienciadas na contemporaneidade. Para tanto, faz-se necessário e imprescindível as estratégias didático-pedagógicas, usos de práticas de leitura e de escrita mais próximas das vivências culturais dos alunos da EJA, tão pouco exploradas nos espaços escolares. Daí a importância em que busco uma coerência teórico-metodológica, que aponto nesta pesquisa como norteadora da abordagem das linguagens voltadas para a multimodalidade dos textos e suas multissemioses, que se transformam constantemente de acordo com o avanço proporcionado pela internet.

Segundo a BNCC:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p. 67).

Consequentemente, adotar a pedagogia dos multiletramentos como norteadora de uma prática para além do ensinar a ler e escrever é alinhar as novas práticas de multiletramentos aos objetivos de tornar os alunos capazes de ler, de escrever e de expressar-se articulada e criticamente em diferentes linguagens como forma de habitar o mundo criticamente e transformá-lo. Para isso, é fundamental desafiá-los a lançarem-se na cibercultura e na esfera tecnológica digital a fim de dotarem-se de recursos de reflexão crítica, de pensar sobre e de agir.

E a escola não pode eximir-se de acolher as diversas transformações do acesso ao conhecimento. Porque o pós-pandemia é esperado, embora não tão rápido, e virá acompanhado de um novo paradigma criado a partir desses momentos sócio-históricos em que vivemos,

devendo-nos preparar para as práticas multissemióticas manifestadas nos mais diversos meios de circulação. É o destino dialógico e transformador da linguagem que se avizinha com os processos criativos das novas linguagens em uso nesses tempos de pandemia.

A hibridização de linguagens, a maneira fácil de se replicar mensagens, a modernização de plataformas e de suportes de leitura e escrita digital, bem como suas práticas de interação exigem um preparo para lidar com jovens e adultos inquietos, curiosos, que trazem um repertório cultural, de experiências e práticas sociais.<sup>13</sup>

Desse modo cada vez mais objetos como celulares, TVs e computadores permitem e reúnem múltiplas funções, voltadas para a interação, à leitura e a troca de mensagens. Há uma complexidade que molda e desafia professores a mediar uma aprendizagem que suponha alunos de comportamentos passivos, vez que interação, participação e compartilhamento, são ações que constituem uma maneira de ser, de estar no mundo em rede e compreendê-lo.

A incorporação de apelos sensoriais e multissemióticos dos objetos contemporâneos atravessa o desafio do ensino de LP. E por que não se jogar ou não resistir a esses apelos? Somente concentrar-se na leitura de um livro ou a apreciação contemplativa de uma imagem (não que isso não seja importante), não é suficiente para compreender o universo transmidiático em que os alunos da EJA se comunicam, com modos peculiares e próprios de leitura e de escrita.

É preciso aparelhar nossos estudantes para movimentarem-se nos circuitos comunicacionais que exploram a multissemiose e a convivência com diferentes linguagens além de, como docente, contribuir para uma abordagem singular e apropriada para dar conta de uma realidade plural, complexa e multicultural, sobretudo na sociedade contemporânea em que, no ano atípico e pandêmico de 2020, as informações circularam em enorme quantidade, velocidade e instantaneidade, marcadas pela grande diversidade de meios multissemióticos de expressão.

Estudos realizados por pesquisadores como Moran (2012), Kenski (2013), Coscarelli (2012), Gomes (2011, 2018), Rojo (2012), dentre outros, apontam para o uso coerente das TIC no processo de ensino e de aprendizagem como eficiente e promissor. O planejamento na utilização de plataformas e ferramentas digitais contribui significativamente para que cada aluno desenvolva habilidades e competências compatíveis com as novas demandas sociais de práticas de leitura e de escrita, para que dessa forma possa trilhar seu próprio percurso de aprendizagem a partir das suas necessidades e de forma autônoma.

---

<sup>13</sup> As ideias desenvolvidas credito às leituras que foram feitas a partir das anotações de aulas do programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, além das leituras de dissertações realizadas na fase mais teórica da pesquisa.

Quanto a isso, corroboramos com Moran (2013, p. 30) que ressalta que “[...] a chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios”. E completa: “[...] os próximos passos na educação estarão cada vez mais interligados à mobilidade, à flexibilidade e à facilidade de uso que os tablets e iPods oferecem a um custo mais reduzido e com soluções mais interessantes, motivadoras e encantadoras” (MORAN, 2013, p. 34).

Assim é importante revisitar conceitos de hipertexto e hipermídia, com os quais busco juntamente com os conceitos de multiletramentos balizar esta pesquisa.

Sob a ótica de Gomes, o hipertexto:

[...] pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de *links*. Esses *links*, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos *links*. É um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção de *links* (GOMES, 2011, p. 15).

Xavier (2010) também acrescenta:

[...] ao atualizar o hipertexto e percorrer seus *links*, o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso, porque, em última análise, é ele mesmo quem define a versão cabal do que será lido e compreendido. É bem verdade que ao deixar seduzir pela forma de imprevisibilidade latente em tais ligações digitais, o navegador poderá descobrir fatos e histórias interessantes, mas poderá perder tempo precioso com coisas frugais (XAVIER, 2010, p. 216).

Em entrevista concedida por ocasião do seminário intitulado *Novos Letramentos, Novas Agências, realizado pelo Grupo de Trabalho Linguagem e Tecnologias (LINTEC1)*, da Associação Nacional de Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), o autor dos livros *Hipertextos Multimodais: leitura e escrita na era digital* e *Hipertexto no Cotidiano Escolar*, Luiz Fernando Gomes, destaca o conceito de hipertexto relativo às mudanças na nossa maneira de ler e de escrever mediadas pelas mudanças tecnológicas e de linguagem, além de diferenciar os textos tradicionais dos digitais. Nesse sentido,

[...] o hipertexto é um texto exclusivamente digital, cuja diferença fundamental, em relação ao texto, digamos tradicional, é a presença e a centralidade dos *links*, e se a

gente imaginar então que a presença de *links* é fundamental e que os *links* só existem no ambiente digital, então o hipertexto só tem sua plenitude, enquanto texto digital.<sup>14</sup>

Outro enfoque dado pelo autor dos livros é a diferença entre textos e sistemas hipertextuais, visto que um texto digitalizado não é um hipertexto, ou seja, “Ao abrirmos um portal, temos vários *links* que nos levam a vários conteúdos, mas não necessariamente esses conteúdos são hipertextuais, somente o sistema é” e ao acessarmos esse texto, o fazemos por meio de “de *links* organizacionais”<sup>15</sup>.

## 2.5 Letramentos, multiletramentos e novos letramentos

Embora muitos docentes queiram apenas ensinar os jovens e os adultos a ler e a escrever, esquecem-se que o universo cultural desses alunos precede o processo alfabético, visto que eles já vão para a escola com o que alcançaram de conhecimento já absorvido em seu cotidiano de práticas sociais de linguagem muito antes. Diante disso, fica claro que os jovens e adultos já interagem socialmente com as práticas de letramento em seu universo social.

Com o avanço da tecnologia, as possibilidades são inúmeras; tomemos como exemplo a diversidade de textos com múltiplas semioses que permite dar significado em práticas sociais do uso da linguagem. A exemplo disso, temos o jovem ou adulto que mesmo não tendo uma prática letrada escolarizada é capaz de entender em seu celular um *meme*, ou o percurso que tem que fazer em um caixa eletrônico, ou que ônibus deve tomar para chegar ao trabalho.

Para Almeida (2014, p. 205), o letramento “[...] designa na ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita em diversas situações sociais”.

Historicamente, o ensino dedicado a EJA tem sido considerado assistencialista e compensatório, não como uma garantia de direitos. Nossos jovens e adultos frequentemente se veem em escolas com práticas de ensino, principalmente referentes à Língua Portuguesa com leitura e escrita alicerçadas em demandas de conhecimento escolares que visam, superficialmente, à produtividade econômica, ou seja, práticas de letramento engessados, que têm o objetivo de tornar o aluno da EJA capaz de se inserir no mercado de trabalho, apenas, pois o intuito é “melhorar de vida”.

---

<sup>14</sup> JUNQUEIRA, Eduardo S. ENTREVISTA: HIPERTEXTO NO COTIDIANO ESCOLAR. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 94-102, set. 2014. ISSN 2358-5870. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/266>. Acesso em: 5 nov. 2020.

<sup>15</sup> Idem

Assim, a história da criação da EJA, ainda que sob esse enfoque de assistencialismo e aos diversos níveis de compensação, é bem mais antiga que a ideia de incorporar uma abordagem multimodal, situada e relacional ao uso de linguagem e outros meios semióticos dentro e fora dos espaços escolares. Apesar de ser um grande salto em tempos de globalização e de grandes avanços tecnológicos, não houve grandes transformações nas práticas de ensino e de aprendizagem que incluíssem práticas sociais de linguagem, sobretudo respeitando a grande diversidade cultural e de linguagens tão características nessa modalidade, tanto quanto a sua heterogeneidade em diversos aspectos, bastante já citados nesta pesquisa, muito menos aliadas às diversas pesquisas e estudos teórico-metodológicos envolvendo os letramentos e os multiletramentos (ROJO, 2012).

Há algumas décadas, vêm sendo realizados vários estudos e pesquisas acerca do(s) letramento(s) numa tentativa de compreender melhor a complexidade de sua natureza e as múltiplas faces que constituem esse fenômeno. Letramento é uma tradução da palavra em inglês *Literacy*, que significa “a condição de ser letrado”. Seria então um atributo dado tanto para aquele que dominam as habilidades de leitura quanto para os que sabem usá-las em diferentes situações sociocomunicativas nas quais são requisitadas (SILVA; ARAÚJO, 2012, p.02). Desse modo ao dizermos que uma pessoa sabe ler e escrever, não quer dizer que seja letrada, é muito mais que codificar e decodificar, é apropriar-se da escrita sabendo fazer uso social da linguagem, entendendo-a como prática social.

A palavra letramento começou a ser usada no Brasil a partir da década de 1980, inicialmente por Mary Kato em seu livro *No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística* (1986), em que defende que é tarefa da escola tornar o indivíduo funcionalmente letrado para responder às demandas sociais de uso da escrita, e dessa forma contribuir para a construção de um:

[...] sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p. 7).

Autores renomados como Street (1993, 2013), Kleiman (1995), Rojo (1998), entre tantos outros passaram a usar o termo e avançar nos estudos. Com destaque para esta última pesquisadora, que caminhou seus trabalhos chegando aos multiletramentos que trataremos mais adiante.

Ancorada nos escritos de Scribner e Cole (1981), Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. Desse modo, essa concepção relaciona-se às diversas possibilidades de uso da escrita, decorrente das várias práticas sociais que usam essa modalidade escrita da língua sob situações e objetivos específicos. Entende-se, assim, a amplitude do fenômeno letramento, que ultrapassa os espaços e domínios das escolas

Em sua obra, intitulada *Os significados do Letramento*, de 1995, Ângela Kleiman apresentou vários estudos sobre letramento desenvolvidos no país e definiu letramentos como “[...] um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Brian Street (1984, p. 47) em *Literacy in theory and practice* argumenta que “[...] seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a letramentos do que a um único letramento, tanto no sentido de diversas linguagens, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita”.

Ao referenciar Street (2014) em seus estudos, Silva (2019, p. 40), explica claramente que “[...] as práticas de letramento são atividades rotineiras de linguagem (leitura/escrita) presentes nas diferentes comunidades socioculturais, situadas histórica, social, culturalmente e norteadas por ideologias”. Silva (2019, p. 42) vai além ao entender a principal diferença entre termos alfabetização e letramento e embutido seu sentido neste último como “[...] o emprego da leitura e da escrita em situações reais de uso da língua que contribuam para o aprimoramento desta prática nas mais diversas situações reais de interações verbais.” Daí a importância de se ter um novo termo para o fenômeno mais complexo do letramento que amplie o conceito de alfabetização tido como prática de leitura e escrita cognitiva e individual, desvinculada do uso que se faz da linguagem, em práticas sociais, fortemente percebidas nas últimas décadas com as novas demandas da sociedade, principalmente relacionadas às transformações digitais e tecnológicas.

Street (1984, 1993, 2014) em suas pesquisas sobre letramento deu enfoque a dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No primeiro a escrita é autossuficiente, uma vez que não depende de seu contexto de uso e de produção, prioriza um letramento único, individual, neutro e autonomia dos usos e da aprendizagem da escrita e da leitura, sem considerar a dimensão de poder que está presente nessas práticas. Além disso, “[...] a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento

a outras classes sociais, grupos e culturas” (STREET, 2013, p. 53). Neste sentido, esse modelo autônomo não considera os contextos sociais, o que apenas reforça a hegemonia do padrão de prestígio da língua e deixando à margem os que não tem acesso a ela.

O segundo, o modelo ideológico, refere-se a práticas sociais de usos da linguagem, sem representar a neutralidade, já que variam de um contexto para outro. Assim:

O letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p. 53).

Vivemos em uma sociedade contemporânea que tem sido caracterizada, desde as décadas finais do século XX até os dias atuais, pelas novas e múltiplas formas e possibilidades de acesso à informação e à comunicação, facilitados pela emergência de novos recursos tecnológicos digitais, ocasionando inúmeras transformações em diversos âmbitos da vida humana. Da mesma forma, novas linguagens surgiram (e continuam a surgir) permitindo novos modos de interação.

Rojo (2012, p. 37), afirma que “[...] a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação”.

É mais do que notória a presença cada vez mais massiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as chamadas TDICs. Entretanto, ainda parece estar um pouco abstrato no pensamento de docentes em suas práticas de ensino da língua materna, dissociadas das diversas possibilidades de práticas de linguagem que essas TDICs trazem. Mas na prática, não parece abstrato para os alunos cada vez mais envolvidos com textos permeados e inseridos em linguagens verbais e não verbais, em que os recursos de imagens, fotos, vídeos, sons, etc, facilitam os significados atribuídos a esses textos multimodais e multissemióticos.

Rojo (2012, p. 19) aponta para a multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, os quais exigem os multiletramentos, como “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

O termo “multiletramentos” surgiu em 1996, em um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais), resultante de um colóquio de um grupo de estudiosos dos

letramentos, o Grupo de Nova Londres, que se reuniu em Connecticut, nos Estados Unidos da América (EUA), apontando para a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, haja vista a grande variedade de culturas que já se fazem presentes nas salas de aula, em decorrência de um mundo globalizado, e que a escola deve levar em conta e incluir nos seus currículos, tomando a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em parte decorrente das novas TICs.

De acordo com Rojo (2012, p.13), o conceito de multiletramentos:

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

A ideia de incorporar uma abordagem multimodal situada e relacional ao uso de linguagens e outros meios semióticos, como um outro modo de ensino em consonância com a era digital, com a pluralidade cultural e social é plausível sob a ótica dos multiletramentos. E é sob essa ótica que esta pesquisa ancora-se. Além disso, trabalhar nessa perspectiva em que ganham espaço as novas práticas sociais, culturais e de linguagens mediadas pelas novas tecnologias não é somente incluir novos gêneros digitais ou novas ferramentas e ambientes tecnológicos no currículo, é antes de tudo propor práticas de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita permeadas pelas dimensões ética, estética e política.

Portanto, concordo com Silva (2017) quando afirma que as aulas de Língua Portuguesa necessitam ter como objeto de discussões a grande diversidade de textos apresentadas pelo mundo pós-moderno em práticas sociais, bem como compactuo com a ideia de que:

A escola tem que formar cidadãos competentes na leitura de diversos textos, seja do visual ao escrito, acompanhar as mudanças sociais no século XXI e estar atenta ao novo perfil do aluno que transita pelas imagens em suas redes sociais como se tivessem lendo um texto visual. Os alunos precisam entender que vivem numa diversidade cultural e, ao mesmo tempo, aceitarem conviver harmoniosamente nesse mundo multicultural. Além disso, saber lidar com outras linguagens além do texto escrito (SILVA, 2017, p. 37).

## **2.7 O ensino remoto em tempos de pandemia**

No Brasil, para dar continuidade ao ano letivo de 2020 em meio às restrições impostas pela pandemia de covid-19, muitas redes de ensino optaram pela modalidade de ensino remoto, como se fosse uma educação à distância (EaD) improvisada, com a produção de materiais às

pressas para que os alunos pudessem estudar em suas casas, bem como envolvendo professores na gravação de videoaulas e transmissões ao vivo em múltiplas plataformas virtuais.

Devido à suspensão das aulas presenciais, o Ministério da Educação (MEC), em caráter excepcional e emergencial, divulgou logo no início da pandemia de covid-19 uma portaria que autorizava a retomada das disciplinas em andamento por meio de aulas *on-line* e atividades remotas. Desse modo, muitas escolas adotaram essa modalidade em substituição às aulas presenciais. E nesse contexto, acreditou-se que EAD e aula remota fossem o mesmo. Esse entendimento deu-se principalmente pelas características que as aproximam, mesmo em suas especificidades, reforçadas por conceitos e definições de teóricos sobre a EAD, como Moran (2002), Silva (2003), Santos (2010), entre outros.

Vergara (2007, p. 02) define a Educação a Distância como:

uma modalidade de educação não-presencial, isto é, aquela que não conta com alunos e professores compartilhando uma mesma sala de aula, um mesmo espaço físico. A separação física entre professor e aluno é mediada por algum recurso impresso, mecânico ou eletrônico, que pode facilitar-lhes a interação. (VERGARA,2007, p. 02

Para Silva (2003), pode-se definir educação online como o conjunto de ações de ensino e de aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência. Segundo Barbosa (2005), a EAD consiste em utilizar as tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra. Já para Santos (2010), é uma modalidade educacional historicamente mediada por mídias de massa (impressos, audiovisuais em geral) que não liberam o polo da emissão.

Histórica e oficialmente, a Educação a Distância surgiu no Brasil por meio do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, revogado posteriormente e atualizado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até os nossos dias, o qual define em seu primeiro artigo:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, não paginado).

Basicamente, enquanto em aulas remotas a tecnologia é utilizada para replicar o modelo de aula presencial por meio da internet, com previsão de atividades síncronas para expor os conteúdos e desenvolver as atividades, propiciando uma interação entre professor e aluno nos

horários estabelecidos para as aulas, no Ensino a Distância (EaD) as atividades são propostas e planejadas para serem assíncronas, de tal modo que permitem a autonomia do aluno para realizar seus estudos no horário que melhor lhe convier, com poucos momentos de interação síncrona entre o professor e o aluno, além da existência de um tutor para auxiliar o estudante em seus questionamentos.

Almeida (2004, p. 330) enfatiza que:

O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento. (ALMEIDA, 2004), P. 330).

As aulas remotas surgiram como uma alternativa emergencial, devido às medidas de isolamento social que impossibilitaram a realização dos encontros presenciais nas escolas entre professores e alunos, com o objetivo de minimizar os impactos no processo de ensino e de aprendizagem. Na prática, o ensino remoto é feito por um professor que ministra aulas, sejam elas gravadas ou ao vivo, por meio de videoconferência ou algum recurso similar. A carga horária é a mesma das aulas presenciais e mantém a frequência.

Enquanto a modalidade de ensino a distância já é conhecida por muitos brasileiros há várias décadas, o mesmo não acontece com a aula remota, uma vez que vem sendo considerada como resposta emergencial imediata ao momento de crise sanitária em decorrência da pandemia de covid-19. Na literatura educacional, praticamente não havia pesquisas e estudos a respeito do ensino remoto nos moldes como vinha (e vem ainda) acontecendo, até porque ainda não há uma regulamentação de todo concreta dos órgãos governamentais. Entretanto com o avançar dos meses, em que a covid-19 também evoluiu com a propagação do novo coronavírus, resultando em novos casos em grande proporção em todo o Brasil, novos estudos começaram a surgir.

No contexto do coronavírus, as aulas remotas ocorreram mediadas pelas tecnologias, entretanto era preciso ter o devido cuidado para que não fossem orientadas pelos princípios da educação presencial. A necessidade de adotar novas metodologias, com mudança de práticas docentes e prioridades letivas, apesar de percebidas como necessárias, de modo geral, ainda não foram colocadas em prática. Na verdade, configurou-se mais como sobrevivência e manutenção das atividades letivas, e não exatamente inovação e preparação para uma nova realidade.

A utilização de ferramentas para fins pedagógicos, em sua grande maioria digitais, foram usadas em várias redes de ensino após a suspensão das aulas presenciais. Com o objetivo de os alunos seguirem estudando em suas residências, até a volta definitiva às escolas. A introdução de vez da tecnologia como instrumento pedagógico dependerá de vários fatores para que os recursos tecnológicos façam cada vez mais parte do cotidiano escolar. Contudo, é preciso reconhecer que o país ainda está longe desse cenário, visto que muitas escolas enfrentam o desafio da conectividade, há grande heterogeneidade no acesso a recursos tecnológicos entre classes sociais e muitos professores não possuem formação específica para lidar pedagogicamente com os recursos tecnológicos.<sup>16</sup>

Neste sentido, é importante entender que o ensino remoto não deve ser uma solução emergencial, temporária e mitigadora de danos e sim como uma aliada contínua de maneira adequada, estruturada e planejada às práticas docentes de modo a desenvolver competências e habilidades no processo de ensino e de aprendizagem.

A necessidade de reorganizar a prática pedagógica por meio das TDICs, devido ao distanciamento físico e social provocado pela crise sanitária que se estabeleceu com a pandemia de covid-19, trouxe desafios aos professores especialmente na Educação Básica ao vivenciar a experiência com o ensino remoto. Foi preciso “reinventar-se” (o termo do momento em diversas áreas) para acompanhar as mudanças provocadas pela suspensão das aulas presenciais e a imposição do distanciamento físico, ao tempo em que foi preciso pensar em uma nova concepção de ação pedagógica, com a integração das TDICs.

A propagação do novo coronavírus exigiu das autoridades governamentais do Brasil e do mundo medidas importantes para dar conta do enfrentamento, da adaptação e da prevenção à covid-19 em todos os aspectos da vida humana, inclusive o educacional. Constituindo-se como solução mais urgente e rápida, as aulas remotas incorrem no risco de tornarem-se desalentadoras se a partir do momento em que a transição do presencial para o online nessas circunstâncias, às pressas, sem planejamento e sem preparação não for o suficiente para tirar o máximo proveito dos recursos e possibilidades do formato online, ainda seguindo o estigma de que o aprendizado online é um método com qualidade inferior ao presencial, apesar de muitos estudos e pesquisas mostrarem o inverso.

Analisando as mudanças ocorridas, Couto (2020), defende o isolamento social criativo, já que vivenciamos um isolamento social marcado por experiências ciberculturais, aqui afirmado:

---

<sup>16</sup> Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/433.pdf?1194110764](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/433.pdf?1194110764).

[...] professores e alunos matriculados em cursos antes presenciais, migraram para atividades educacionais em rede. Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos. Muitos estão repensando e recriando metodologias ativas mais sedutoras e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e com interações crescentes” (COUTO, 2020, p. 209).

Ao longo do ano de 2020, durante os meses que se seguiram com a indicação do Ensino Remoto Emergencial, foram muitas as discussões e debates sobre a integração das Tecnologias Digitais vinculadas ao processo educacional, ganhando uma atenção especial em *lives*, videoconferências, rodas de conversa e reuniões virtuais, realizadas em diversas plataformas. Tudo isso para reafirmar a necessidade de novos modos de ensinar e aprender, promovida pelas novas linguagens e tecnologias, modificando cada vez mais a comunicação e a interação entre as pessoas. Neste sentido, trabalhar com as TDICs não é mais apenas uma opção, pois não podemos voltar atrás ou ignorar que as mudanças atravessam o contexto escolar por meio da diversidade de culturas e de linguagens (ROJO, 2012), vivenciada pelos alunos em suas comunidades e a escola, como instituição formadora de cidadãos de direitos, não pode se abster disso.

Do mesmo modo, também foram muitos os debates e discussões sobre a volta gradual das aulas presenciais, tendo em vista a redução (mesmo a passos curtos) do número de casos de contágio e de mortes, calculado pela média móvel.

No dia 07 de outubro de 2020, o Ministério da Educação (MEC) apresentou, o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica, produzido pelas secretarias de Alfabetização, de Educação Básica e de Modalidades Especializadas de Educação. O documento tinha o objetivo de disponibilizar informações para que as redes estaduais e municipais se preparassem para um retorno com segurança. Além disso, o guia reunia normas técnicas de segurança em saúde e recomendações de ações sociais e pedagógicas a serem observadas pelos integrantes da comunidade escolar para um retorno seguro. A decisão de retorno às aulas presenciais, no entanto, era exclusiva de estados e municípios.<sup>17</sup>

Um dos defensores da volta as aulas presenciais, o Todos pela Educação, uma Organização Não Governamental, em Nota Técnica no mês de maio de 2020 já postulava a retomada das atividades presenciais nas escolas, desde que fosse implementado um plano de

---

<sup>17</sup>Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/mec-apresenta-guia-para-retorno-de-aula-presencial-na-educacao-basica>.

ações em diversa frentes e ainda se mantém com o mesmo posicionamento após meses ainda no cenário pandêmico.

Por outro lado, Educadores como Renato Janine Ribeiro, afirmava que havia razões objetivas em desaconselhar a volta as aulas, principalmente nas escolas públicas, antes de dois conjuntos de protocolos que ele considerava importantes serem atendidos: haver no mínimo quinze dias ininterruptos de queda no número de contágios e de mortes devido ao coronavírus e um conjunto de cuidados quanto à higienização e preparação das escolas e salas de aula. Apesar disso, o Ex- Ministro da Educação considerava importante a volta as aulas do setor pública, desde que atendidos os devidos protocolos de segurança. Argumentava que a volta das aulas presenciais deveria ocorrer nas escolas públicas da Educação básica, tendo em vista que as escolas particulares conseguiram manter um ensino remoto emergencial, de forma que os prejuízos foram menores em relação às escolas da rede pública, que em muitos casos os resultados foram mais inferiores, ou nem existiu o ensino emergencial, ou os alunos não o seguiram.

Podemos considerar que tal posicionamento advém da constatação ao longo dos meses pandêmicos de que as escolas da rede privada de ensino tomaram um rumo senão diferenciado, ao menos mais à frente das escolas públicas em relação às aulas que passaram da modalidade presencial para a vivência de uma experiência de aulas síncronas, ou seja, ao vivo e com a participação tanto do professor, quanto do aluno, e com a vantagem de todo o conteúdo das aulas também serem vistos de maneira assíncrona, disponibilizado em uma plataforma específica, o qual pode ser utilizado como material de apoio a qualquer tempo.

Embora possa parecer como modalidade EaD, não podemos confundir com a situação específica de emergência no contexto de covid-19, visto que a modalidade de Ensino a Distância é mais ampla e necessita de recursos estruturais, pedagógicos e de encaminhamentos diversos das aulas remotas, além disso possibilita ao aluno a experiência do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma sala de aula virtual em que se encontram disponíveis os conteúdos programados em vídeos já gravados, e-books, atividades, fóruns, desafios, questionários, entre outros tópicos.

## **2.8 A EJA, o rap e o hip hop: “tudo junto e misturado”**

De maneira geral, as pessoas que ingressam na EJA não iniciaram ou não concluíram o ensino regular. São jovens e adultos que retornam aos estudos provenientes de condições socioeconômicas, origens, idades e ritmos de aprendizado bastante variados.

Se o ensino regular não abarca esses perfis, a EJA deveria fazê-lo com bastante eficiência. Entretanto, quando a escola atende o ensino regular, o faz priorizando alunos diferenciados dessa realidade descrita, considera apenas os vistos como “bem-comportados”, “inteligentes” e “estudiosos” e empurra para a EJA os considerados “mal comportados”, os que não querem nada com a vida”, que vêm de muitas retenções e reprovações. Ao chegar na EJA, permanecem com os mesmos estigmas e até mais, pois são vistos também como “marmanjos” e “tranqueiras”. Isso ocorre porque essa modalidade ainda não está preparada para lidar com esse público, fazendo-os sentirem-se “desencaixados” e “mal vistos”.

Os espaços escolares são instâncias fundamentais de socialização dos alunos jovens, entretanto ainda têm dificuldade em apropriar-se das práticas de letramentos engendradas pelas culturas populares extramuros. Há um desconhecimento sobre essa condição do jovem na sociedade contemporânea, resultado de um distanciamento das experiências juvenis de letramento, práticas singulares da linguagem em uso das periferias, as quais não são tomadas como objeto de reflexão de maneira mais aprofundada, permanecendo ignoradas.<sup>18</sup>

As culturas e manifestações culturais populares não são valorizadas dentro dos espaços escolares, por isso é importante levar para a sala de aula elementos que estejam diretamente ligados à cultura popular dos jovens e adultos dessa modalidade de ensino, que fale a mesma linguagem deles.<sup>19</sup> Além disso, fora do ambiente escolar, esses alunos já tem uma vivência que está ligada à cultura urbana e utilizam em suas práticas sociais as novas tecnologias digitais, em especial o telefone celular, “[...] talvez, o dispositivo tecnológico mais presente em nossas relações cotidianas. [...] Ele não apenas comunica, mas também agrega, cria e amplia regras, informa e transforma de modo definitivo nossas interações sociais” (GOMES, 2018, p. 01). São justamente essas interações sociais que são permeadas e articuladas com o que os jovens e adultos tem às mãos como aparato tecnológico com a facilidade prometida e cumprida. Para muitos desse jovens, suas conexões com ritmos musicais estão imbricadas em suas vivências em comunidade e o telefone celular é o meio que permite essa ligação.

Nesse sentido, muitos desses jovens e adultos alunos da EJA estão interconectados em suas redes sociais e de relacionamentos, promovendo sua própria cultura local, elegendo o rap, essa forte vertente da cultura urbana hip hop, em suas práticas sociais.

---

<sup>18</sup> Aqui também destaco as leituras que foram feitas a partir das anotações de aulas do programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, além das leituras de dissertações realizadas na fase mais teórica da pesquisa, que resultaram nesses escritos.

<sup>19</sup> Idem

Segundo Souza (2004, p. 69):

O surgimento do hip-hop está diretamente vinculado à história da música negra norte-americana e à luta por espaço e visibilidade por parte desse segmento. Os guetos de Nova York – habitados majoritariamente por uma população negra e pobre - foram o local de onde surgiram as primeiras experiências dessa cultura. De lá, o hip-hop se disseminou para outras áreas, obtendo força principalmente nos centros urbanos que apresentam uma deficiente infraestrutura sócio urbana. Através das letras das músicas, os grupos denunciam ou relatam tais condições adversas e, ao mesmo tempo, concedem o “direito à narrativa” aos setores socialmente marginalizados. No Brasil, o hip-hop foi acolhido inicialmente pela cidade São Paulo, que posteriormente o apresentou para o resto do país.

Esse elemento da cultura hip hop, o rap, é um estilo musical basicamente rítmico, com falas rimadas. Tem uma batida rápida e acelerada e a letra vem em forma de discurso, muita informação e pouca melodia. Geralmente as letras desse gênero musical falam das dificuldades da vida cotidiana dos habitantes da periferia das grandes cidades.

A música rap é feita partindo das experiências reais, das histórias de vida dos adolescentes retratadas nas “[...] quebradas, isso torna os rappers autores de sua própria história. E essa autoria cria uma identidade dos adolescentes com grupos de rap de sucesso, porque somente nas letras de rap eles se veem retratados dignamente” (CAMPOS, 2007).

Importante também ressaltar que o rap é “[...] o elemento do hip hop que tem o poder de sedução sobre o jovem da periferia, pois as letras desse estilo musical retratam crônicas sociais da vida marginalizada da periferia” (SILVA 2017, p. 40) O rap é a voz para os marginalizados, que denunciam as injustiças advindas das desigualdades sociais e do preconceito racial

Um dos primeiros teóricos a estudar no Brasil sobre o movimento hip hop foi a educadora Elaine Nunes de Andrade, em 1996, com a tese de doutorado Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo, pela Universidade de São Paulo. Dando Continuidade aos estudos e reflexões, Andrade (1999) organizou o livro “Rap e educação, rap é educação”, uma compilação de artigos de teóricos do movimento.

Essa importante manifestação artística da cultura Hip Hop surgiu na Jamaica, em meados da década de 60, onde ganhou impulso com o aparecimento de equipamentos sonoros que eram dispostos ao ar livre nos guetos deste país, dando vida às festas produzidas nas ruas jamaicanas. No início dos anos 70, o rap desenvolveu-se entre as classes pobres dos EUA, particularmente entre os afro-americanos e os hispânicos, que ansiavam por uma sonoridade que traduzisse seu cotidiano e sua cultura. O primeiro rapper foi provavelmente o DJ jamaicano Kool Herc, que tocava nas festas do bairro do Bronx, em Nova York, usando dois toca-discos.

Entre os primeiros rappers estavam Afrika Bambaata e Grandmaster Flash. Em 1979, a canção “*Rapper’s Delight*”, de Sugarhill Gang, foi o primeiro grande sucesso de rap.<sup>20</sup>

Os primeiros shows de rap no Brasil surgiram em 1986 na cidade de São Paulo e eram apresentados no Teatro Mambembe pelo DJ Theo Werneck. Na década de 80, o rap não era muito bem aceito, pois consideravam este estilo musical como sendo algo violento e tipicamente de periferia.

De acordo com Fernandes, Martins e Oliveira (2016, p. 185), “[...] o rap nacional começou a ser disseminado no Brasil, principalmente no centro de São Paulo, na década de 1980, por meio de encontros de dançarinos de break e integrantes do movimento hip-hop, que ocorriam no largo São Bento e nas galerias da rua 24 de Maio”.

Na década de 1990, o rap ganha as rádios e a indústria fonográfica começa a dar mais atenção ao estilo. Os primeiros rappers a fazerem sucesso foram Thayde e DJ Hum. Logo a seguir começam a surgir novas caras no rap nacional: Racionais MCs, Pavilhão 9, Detentos do Rap, Câmbio Negro, Xis & Dentinho, Planet Hemp e Gabriel, O Pensador.

E para além dessas práticas de letramentos que envolvem diferentes contextos culturais, o rap é uma cultura local dos sujeitos jovens da EJA que deve ser efetivamente acolhida e contemplada pelas escolas, como objeto de ensino de leitura e escrita, embora muitos estudos da esfera acadêmica tenham se concentrado em analisar socialmente o rap como discurso político de resistência.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/rap/482331>

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorro sobre as ações metodológicas para a investigação desta pesquisa, a saber: uma breve descrição da minha escolha pela pesquisa de cunho qualitativo, mais precisamente a pesquisa-ação; os detalhes do contexto em que ocorreram os procedimentos para geração de dados da pesquisa, traçando um linha do tempo, visto que esta pesquisa possui o antes e o durante, dadas as circunstâncias pandêmicas às quais minhas ações estiveram atreladas no curso das minhas ações metodológicas; os instrumentos necessários para atingir os objetivos propostos, bem como os procedimentos e as ações propriamente ditas, por meio de uma proposta didática com vistas a responder as minhas questões de pesquisa.

#### 3.1 A pesquisa

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, mais precisamente uma pesquisa-ação, de maneira que envolvessem os aspectos sociodemográficos, culturais e cognitivos, tendo em vista uma melhor compreensão da realidade dos alunos jovens da EJA. A abordagem qualitativa é a que melhor atende esta pesquisa, pois possibilita uma aproximação com os participantes da pesquisa, sendo a “metodologia que tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento [...] procura estudar os fenômenos educacionais e seus atores dentro do contexto social e histórico em que acontecem e vivem...” (FARIAS, 2010, p. 2).

De acordo com Bogdan e Buklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes”.

Segundo Thiollent (2009), em Metodologia da Pesquisa-ação, pode-se definir a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Afirma Thiollent (2011) que “[...] há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores

no seu relacionamento com a situação investigada”. E justamente essa flexibilidade foi preponderante para a escolha da metodologia dessa pesquisa, uma vez que as aulas remotas aos grupos formados no aplicativo *WhatsApp* e a própria dinâmica da EJA, com possibilidade de inclusão de alunos a qualquer época, permitiram a sua aplicação metodológica de pesquisa. Tanto as circunstâncias como a dinâmica interna do grupo formado pelos meus alunos participantes precisaram de adaptações desde o início à situação investigada. Logo, esta pesquisa insere-se perfeitamente na perspectiva da pesquisa-ação.

Neste sentido, mediante os desafios impostos pelas novas demandas de uso das tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo no tocante à utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta pedagógica em práticas de leitura e escrita, destaco a pesquisa-ação como possibilidade de ensejar à pesquisadora envolvida na pesquisa condições de investigar suas próprias práticas crítica e reflexivamente, além de profícuo envolvimento entre pesquisadores e pesquisados na busca de estratégias para tomadas de decisões e soluções de problemas.

Assim, Para que as estratégias sejam efetivas, faz-se necessário o enquadramento de ações que visem a responder o objetivo precípua que é explorar os recursos do aplicativo *WhatsApp* com fins didáticos para a prática de leitura e escrita, em continuidade ao ensino de LP que anteriormente era presencial, agora à distância, desenvolvendo atividades que promovam leitura e produção textual focalizadas no contexto atual de pandemia da covid-19 e das realidades vividas pelos alunos das turmas de séries finais, segundo segmento do período noturno da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos da Escola de Ensino Fundamental Dr. Pompeu Sarmiento.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

Antes da suspensão das aulas presenciais devido à ocorrência da Covid-19, o ano letivo estava programado para iniciar as aulas em março de 2020, e até começou, mas logo nas primeiras semanas de aulas presenciais, os órgãos governamentais resolveram por bem suspender as aulas presenciais na tentativa de evitar contágios. Anteriormente, minha pretensão era aplicar a proposta de sequência didática nas aulas presenciais, sob a temática do hip hop, com ênfase na música rap para estudar a relação entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos e a realidade deles com suas práticas sociais de letramento. Com o advento da pandemia, foi preciso seguir o fluxo das legislações nacionais e locais que suspendiam as aulas presenciais e encontrar soluções plausíveis para que os alunos continuassem a ter aulas.

Para tanto, as novas tecnologias da informação e da comunicação surgiram como grandes aliadas para manter a interação entre alunos, professores e escola e dar continuidade ao processo pedagógico já tão prejudicado. Desse modo, seguindo as recomendações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio das portarias, a Coordenação Pedagógica, em reunião com os professores, propôs aulas remotas com a utilização do dispositivo móvel celular e o uso do aplicativo *WhatsApp*, formando um só grupo para as séries finais da EJA, com todos os alunos que quisessem participar. Cada professor iria ministrar suas aulas uma vez por semana no período noturno, conforme calendário previamente elaborado pela coordenação pedagógica da escola. O grupo foi formado inicialmente com 50 alunos participantes e todos os professores e coordenadora pedagógica. Cada série tinha uma quantidade de alunos no limite mínimo para a formação de turmas para iniciar o ano letivo, conforme as exigências legais da SEMED, por isso foi possível a formação de um único grupo.

A escolha pelo uso do celular deu-se pelo fato de que quase todos os alunos possuíam o dispositivo móvel. Da lista de alunos com dados pessoais, elaborada pela coordenadora escolar, somente uma aluna não o possuía. Entretanto, antes mesmo de iniciar todo o processo de aulas remotas, ainda no período organizacional, a referida aluna veio a óbito, vítima de assassinato. Desse modo, não houve impeditivo para o uso dessa ferramenta para as aulas emergenciais.

Para a realização dessa pesquisa, inicialmente foi pensada e planejada a realização de atividades de leitura e escrita com a temática do hip hop, mais especificamente a música rap dentro das salas de aula, em espaços escolares. Entretanto, com a chegada da covid-19, ocasionada pelo novo coronavírus, houve a necessidade de suspender as aulas presenciais, com o respaldo das legislações nacionais, o que em muito alterou o meu planejamento inicial para esta pesquisa. Como trabalhar com o rap era a minha proposta inicial, procurei mantê-la, porém com temas que estivessem voltados para não só para a realidade dos alunos participantes da pesquisa, mas sim a realidade de toda a população mundial: o distanciamento físico e social necessário para evitar o contágio pelo novo coronavírus. E já que as aulas não poderiam ser mais presenciais, foi preciso descobrir uma estratégia que mitigasse o impacto causado pela pandemia de covid-19 no que dizia respeito ao setor educacional. Dessa forma, o uso do aplicativo *WhatsApp* foi a estratégia utilizada para dar aulas remotas e dessa forma verificar, discutir e analisar, para fins desta pesquisa, a viabilidade e aplicação das novas tecnologias de acordo com os objetivos propostos.

A escolha pelo rap ocorreu quando as aulas ainda eram presenciais, em meados de 2019, em decorrência da minha percepção à preferência de uma grande parte dos alunos por esta vertente musical do hip hop durante uma oficina ministrada por algumas estagiárias de uma

instituição de ensino em que observei que um dos alunos produziu um texto com a letra de um rap de sua autoria. Com sua autorização, li o texto e percebi que, diferentemente do que produzia em atividades de relatos pessoais nas aulas de Língua Portuguesa, conseguia expressar-se de maneira bastante singular. Havia uma produção de sentidos em seu texto, uma interação entre a sua língua de uso e sua realidade, a ponto de ser reconhecido entre seus pares, como um MC (Mestre de Cerimônias) em sua comunidade local, uma vez que participava, juntamente com outros alunos dessa mesma escola, de um grupo de rap intitulado Família do Grutão – FDG e possuíam um canal no YouTube (disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=DcTLBAhp\\_4A](https://www.youtube.com/watch?v=DcTLBAhp_4A) ) em que postavam seus raps com letras autorais. Fui descobrindo aos poucos que muitos alunos se interessavam pelo rap.

Paralelamente a isso, durante minhas inserções no comércio de uma das comunidades a que meus alunos pertenciam, pois minha residência ficava à época no entorno desse bairro, passei a ter mais contato com esses jovens e pude perceber a interação, o sentimento de pertença e principalmente as experiências que os levam às práticas de letramento por meio de novas linguagens, porém bastante diversas das minhas práticas de ensino em Língua Portuguesa, as quais estavam voltadas para as mesmas práticas de quando eu dava aulas na escola regular, ou seja, práticas de leitura e escrita que não contemplava a realidade do meu aluno.

Antes da pandemia, o planejamento das aulas era pensado para momentos de sala de aula, com a presença física dos alunos, mas foi preciso reestruturá-lo para a nova realidade do momento emergencial, em que o distanciamento era imperativo, por isso foi preciso ajustar a carga horária das aulas de Língua Portuguesa. Em relação à carga horária das aulas presenciais, eram cinco horas/aulas distribuídas ao longo da semana. Mas como não seria possível manter da mesma forma, a coordenação pedagógica da Escola Pompeu Sarmiento organizou um calendário com escalas de aulas para cada componente curricular, de tal forma que cada professor ministraria aula em um dia por semana, com carga horária de 3 horas.

As aulas de língua Portuguesa foram dadas pelo aplicativo *WhatsApp*, em tempo real no horário de 19 às 21h, com atividades propostas para serem realizadas e postadas na mesma aula, preferencialmente. Essas aulas incluíram atividades de leitura, compreensão, discussão, análise de músicas rap sobre o tema do coronavírus que seriam enviadas por meio de vídeos, áudios, fotos, textos, imagens, além de *links* para pesquisa. Também foram utilizados slides em *Power Point* e proposição de atividades de produção escrita sobre o rap. As postagens dos alunos seriam analisadas e refeitas e caso não houvesse tempo numa mesma aula, os alunos poderiam realizar os ajustes e alterações para a aula seguinte.

Como as aulas ministradas pelo aplicativo WhatsApp aconteciam uma vez por semana, os alunos já sabiam que o horário da aula seria de 19h e 30min às 21h e 30min, mas algumas horas antes, eu já postava uma mensagem de texto ou áudio avisando que naquele dia teríamos aulas de LP. Desse modo, no horário predeterminado, eu iniciava com o tradicional “boa noite” e, após cumprimentá-los, começava a aula. Os alunos eram orientados a se identificarem com seus nomes por mensagem de textos e em seguida eu já compartilhava com todos o roteiro de atividades daquele dia.

Todas as postagens e compartilhamentos de imagens, fotos e mensagens de textos e atividades, que pudessem porventura serem utilizados para fins de identificação e publicação desta pesquisa, foram informados aos alunos participantes e autorizados por escrito por eles.

Os alunos participantes e envolvidos na pesquisa são estudantes de três turmas da modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) do Ensino Fundamental, pertencentes às séries finais (4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> fases) Anos Finais do período noturno da Escola de Ensino Fundamental Dr. Pompeu Sarmento, localizada na Avenida Muniz Falcão, S/N, Barro Duro, Maceió – AL, com faixa etária em média de 18 a 30 anos de idade.

### **3.3 Procedimentos para geração de registros**

Intencionei como objetivo primário explorar os recursos do aplicativo *WhatsApp* com fins didáticos para a prática de leitura e de escrita, em continuidade ao ensino de LP que anteriormente era presencial, agora à distância, desenvolvendo atividades que promovessem leitura e produção textual focalizadas no contexto atual de pandemia da covid-19 e das realidades vividas pelos alunos das turmas de séries finais, segundo segmento do período noturno da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos da Escola de Ensino Fundamental Dr. Pompeu Sarmento. Tal objetivo é para resolver as seguintes questões de pesquisa:

- Acostumados a utilizar o *WhatsApp* para atividades não escolares, como os alunos realizarão as atividades de pesquisa, leitura, interação em um único grupo para

realização dos trabalhos? Interessa-me saber como utilizarão o aplicativo também para esclarecer suas dúvidas entre si e com a professora.

- Do lado da professora, do ensino, pergunto: quais as dificuldades encontradas para a preparação, entrega e gerenciamento das aulas junto aos alunos?
- Ao final, o que professora e alunos podem dizer sobre essa experiência de ensino e de aprendizagem mediada por tecnologias digitais? Que outras competências e habilidades foram adquiridas além daquelas previstas nas atividades?

Inicialmente, a coordenação pedagógica, com o aval da direção escolar propôs a todos os professores ministrar as aulas remotamente via aplicativo *WhatsApp*, tendo como suporte o dispositivo celular, em turmas multisseriadas (o grupo ao qual eu daria aulas como professora foi constituído pelas turmas de 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> fases). Além disso, caberia a cada um dos professores a responsabilidade por suas estratégias didáticas.

Antes da suspensão das aulas, no início do ano letivo, todos os professores e de acordo com o componente curricular, receberam da coordenação pedagógica as listas com os nomes, data de nascimento e contato (número do celular) dos alunos matriculados na escola em cada turma. Esse levantamento é feito sempre no início do ano letivo, é um procedimento já padronizado pela coordenação pedagógica da escola Dr. Pompeu Sarmiento. Desse modo foi possível também fazer um levantamento a respeito do número de alunos que não possuíam celulares com o *WhatsApp* instalado para que possibilidades e alternativas fossem aventadas.

Para a realização dessa pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados as postagens em áudio, vídeos e mensagens de textos disponibilizadas pelos alunos durante as aulas remotas de Língua portuguesa, de acordo com os elementos referentes à temática hip hop escolhidos por eles. Foram também promovidas rodas de conversa digital, interativa, com participação em mensagens de texto, áudio e vídeo de maneira informal. Além disso, foi elaborado um diário de bordo, que me possibilitou anotações desenvolvidas a partir das interações nas atividades realizadas durante as aulas remotas. Destaco que as aulas em tempo real por meio do *WhatsApp* não possibilitam agilidade em preencher o diário de bordo concomitantemente. Entretanto, uma vez que todas as postagens, *links*, conversas, imagens, vídeos, áudios e tudo o mais ficavam registrados e armazenados, foi possível registrar no Diário de Bordo tão logo terminavam as aulas remotas, para que pudessem ser analisadas posteriormente.

A seguir, discorro um pouco mais sobre cada um dos instrumentos de coletas de dados e de que maneira contribuiram para que as minhas questões de pesquisa fossem respondidas.

### 3.3.1 Rodas de conversa

O primeiro instrumento que utilizei para o levantamento de dados foram as rodas de conversa, que tinha como objetivo responder a seguinte questão: Acostumados a utilizar o *WhatsApp* para atividades não escolares, como os alunos realizarão as atividades de pesquisa, leitura, interação em pequenos grupos para realização dos trabalhos?

Antes mesmo de desenvolver esta pesquisa com aulas remotas mediadas pelo uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, já observava que no contexto das aulas presenciais as rodas de conversa realizadas em espaços escolares, em sala de aula, eram bastante efetivas para o momento do falar e do ouvir; mais que ouvir, escutar o que o outro tem a dizer. Em aulas remotas emergenciais, as rodas de conversa passaram a ser digitais e, de certa forma, assumiram um outro sentido, a partir do momento em que, se presencialmente o aluno não se sentia à vontade pra falar, nas rodas de conversas virtuais, cada aluno sentia-se mais propenso a interagir, a expressar-se, a posicionar-se, a emitir opiniões, a tirar dúvidas. Desse modo, o que poderia ser visto apenas como conversas informais, com o direcionamento da professora/pesquisadora, os alunos tinham a possibilidade de alinhar seus pensamentos às ações didático-metodológicas, (re)construindo conhecimentos. Numa roda de conversa nos moldes de uso da tecnologia do aplicativo *WhatsApp*, esses estudantes jovens e adultos não sentem o olhar do outro sobre si, de tal modo que venha a se tornar incômodo. Dessa forma não segrega, mas sim agrega em uma participação ativa. Numa roda de conversa digital o aluno sente que tem voz, que pode ser protagonista e torna-se visível para todos.

De acordo com Moura e Lima:

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (2014, p. 101).

Para fins desta pesquisa, as rodas de conversa realizadas tiveram como ponto de partida temas disparadores da temática hip hop, previamente definidos, com o objetivo de introduzir o assunto, provocar análise, discussões e contribuições. Assim as rodas de conversa nas aulas remotas com a utilização do *WhatsApp* surgiram como instrumentos de geração de dados, contribuindo para responder as minhas questões de pesquisa, entre elas, em relação ao fato de

que os alunos estavam mais acostumados a utilizar o *WhatsApp* para atividades não escolares, entretanto, as rodas de conversa propositalmente direcionadas contribuíram para que os alunos realizassem as atividades de pesquisa, leitura, interação em um único grupo de *WhatsApp*. Além disso, as rodas de conversa proporcionaram uma maior interação entre professora e alunos e entre eles próprios a ponto de não terem vergonha de se expor e poder esclarecer suas dúvidas ao utilizarem o aplicativo. E todas as conversas foram devidamente arquivadas para que, a qualquer momento, pudessem ser analisadas e registradas no Diário de Bordo.

### 3.3.2 O diário de bordo

Esse instrumento de geração de dados possibilitou responder às seguintes questões de pesquisa: Do lado da professora, do ensino, pergunto: quais as dificuldades encontradas para a preparação, entrega e gerenciamento das aulas junto aos alunos?

Importante para auxiliar no desenvolvimento do processo investigativo desta pesquisa, o diário de bordo permitiu a geração de subsídios para a reflexão crítica da minha prática docente, no que diz respeito às dificuldades encontradas para o gerenciamento, principalmente as aulas dadas sem ser de modo presencial ao qual já estava tão acostumada como professora. Como pesquisadora, o diário de bordo favoreceu para o registro dos caminhos percorridos ao longo das aulas remotas por meio do aplicativo *WhatsApp*. As conversas, as explicações, as interações, e todo o material postado foram arquivados pelo próprio aplicativo para que estivessem ao alcance nos momentos de registro dos dados no Diário de Bordo. É de suma relevância para o professor pesquisador registrar por escrito as experiências vivenciadas com as interações com os estudantes, as atividades propostas que deram resultados ou não, os avanços ou os recuos, as descobertas, as satisfações, mas também as frustrações, e toda a sorte de sentimentos que abrangem os registros dessas aulas.

De acordo com Zabalza (2004, p. 137):

A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente.

Zabalza (2004) afirma também que:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

De modo geral, o Diário de Bordo foi uma ferramenta importante de observação, direcionando o olhar do professor/pesquisador para responder aos desafios, possibilitando as intervenções e mediações necessárias no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a adoção desse instrumento de registro de aulas transformou-se em um objeto de reflexão e de tomada de consciência para que, ao procurar dados que pudessem responder às minhas questões de pesquisa sobre as dificuldades encontradas para a preparação, entrega e gerenciamento das aulas remotas, fosse possível reavaliar e reelaborar minhas ações metodológicas e conseqüentemente a minha prática docente.

### 3.3.3 A proposta didática

Sabemos que a linguagem é um poderoso instrumento de expressão do ser humano e, como tal, um meio de aproximação, de interação e de comunhão entre as pessoas.

Nesse sentido, sendo a Sequência Didática “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), este trabalho propõe atividades em que os conteúdos sejam trabalhados de forma significativa para o aluno, além de proporcionar aos alunos o desenvolvimento linguístico, comunicativo e de uso em suas práticas sociais de leitura e escrita.

As atividades remotas com a utilização da ferramenta *WhatsApp* em práticas de leitura e de escrita sobre a temática hip hop, principalmente sobre o rap, foram disponibilizadas em aulas sequenciais, tendo em vista que durante o período de distanciamento social, as aulas remotas deveriam obedecer a um cronograma preestabelecido pela coordenação pedagógica da escola, desse modo todo o desenvolvimentos das práticas de leitura e de escrita seria por etapas.

Cada etapa teve a proposta de atividades relacionada aos elementos constitutivos da cultura hip hop, relacionando à temática do distanciamento e do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19, visando a resposta às seguintes questões da pesquisa: Ao final, o que professora e alunos podem dizer sobre essa experiência de ensino e de aprendizagem mediada por tecnologias digitais? Que outras competências e habilidades foram adquiridas além daquelas previstas nas atividades?

Portanto, levando em consideração todo o contexto de aulas remotas por meio do aplicativo *WhatsApp* em dispositivos móveis, devido à suspensão das aulas presenciais para evitar a contaminação pelo novo coronavírus, apresento atividades de uma proposta didática com uma dinâmica própria, ainda que obedecendo às características de uma sequência didática, As etapas foram se constituindo e se construindo à medida que a proposta foi acontecendo, dando possibilidade de mudanças no percurso, conforme as demandas em todo o desenrolar do processo. Desse modo a proposta pôde obter direcionamentos de acordo com as necessidades dos alunos e do momento de aulas e de atividades propostas, que a seguir apresento por etapas, as quais geraram dados que serão analisados no próximo capítulo da pesquisa.

### *3.3.3.1 Etapa 1: apresentando da situação inicial aos alunos aos alunos*

Nessa primeira etapa, o objetivo era levar os alunos a deixar explícito os seus conhecimentos prévios acerca do momento de distanciamento físico e social, em decorrência da pandemia de covid -19, além de saber sobre o uso que eles estão fazendo ou não das tecnologias digitais. Para tanto, a roda de conversa, um dos instrumentos de geração de dados, é fundamental para que os alunos interajam por meio das perguntas que seguem.

- O que os alunos sabem sobre o distanciamento e/ou isolamento social?
- Que informações eles têm sobre a Covid-19, e onde eles buscam informações?
- O que estavam fazendo em relação ao tempo em que passaram em casa sem aulas presenciais?
- Que atividades eles buscam realizar para amenizar a falta de contato com os amigos e o fim da rotina diária de ida à escola?
- Fazem uso das tecnologias digitais, como computadores, tablets, smartphones, TVs?
- Quais as expectativas com a volta às aulas, só que de modo remoto, por meio das aulas pelo aplicativo *WhatsApp*?
- Que práticas de leitura e escrita eles têm feito, ou não?

Ainda nesta etapa inicial, foi compartilhado com os alunos a proposta didática, a fim de informá-los acerca do trabalho que seria realizado com eles, as atividades propostas, o contexto e as condições de produção.

### 3.3.3.2 Etapa 2: curtindo um rap

O objetivo da proposta de atividade dessa etapa é a familiarização do aluno da EJA com a música rap, voltada para o tema do novo coronavírus. Para isso, foi disponibilizado um *link* com o vídeo da música do rapper MV Bill, intitulada “Isolamento”<sup>21</sup>, para escuta, apreciação, discussão e análise do tema proposto, estabelecendo relações entre os versos da letra da música com o que cada um dos alunos identificavam que era bastante parecido com a vida deles naquele momento.

### 3.3.3.3 Etapa 3: conhecendo o movimento hip hop

Nesta etapa, o objetivo era promover ao aluno o conhecimento da cultura hip hop e os elementos que fazem parte do movimento, tais como o break dance, o rap, os DJs e o grafite, por meio de visitas a sites de busca na Internet e redes sociais. Foram disponibilizados *links* para acesso à leitura e à pesquisa para saber o que os rappers têm composto, dito e/ou postado nesses tempos de pandemia. Também houve a coleta de material pelos alunos e postagem de textos, imagens, áudios, fotos, desenhos ou vídeos sobre o break dance, além dos DJs e a música rap.

Foi dada a possibilidades para alunos que não se interessassem pela música rap poder coletar e postar os materiais de seu interesse, porém algum viés ou alinhamento com o rap, como por exemplo o rap gospel, o funk, o samba, etc.

*Links* oferecidos para pesquisa e leitura:

<https://www.suapesquisa.com/rap/>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Rap>

<https://www.infoescola.com/musica/rap/>

<https://veja.abril.com.br/blog/veja-musica/o-rap-embebido-em-fe-de-kanye-west/>

[https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Dan%C3%A7a\\_hip\\_hop](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Dan%C3%A7a_hip_hop)

Nesta etapa foram propostas as atividades envolvendo o grafite, a fim de que os alunos estabelecessem diferenças entre o Grafite e a Pichação. Os alunos foram estimulados a buscar pesquisas em sites da internet e, além disso, foram previamente elaborados e apresentados os

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hiLt06ahZ9Y>.

slides em *Power Point* pela professora para estimular o debate e discussões. Os alunos também produziram desenhos com seus próprios nomes e também palavras que se vinculassem às expressões estéticas dessa arte hip hop procurando refletir o cotidiano dos alunos em tempos de distanciamento social, bem como retratar as constantes mudanças pelas quais estávamos todos passando em tempos de pandemia.

A duração desta etapa ampliou-se conforme os objetivos propostos e a média de tempo que os alunos precisavam para concluir as tarefas, sendo necessário mais vezes voltar ao mesmo conteúdo em mais dias de aulas remotas, o que será relatado no capítulo da análise dos dados.

#### *3.3.3.4 Etapa 4: sistematizando o conhecimento*

O objetivo desta etapa era proporcionar aos alunos uma sistematização do conhecimento adquirido pelas leituras de textos e pesquisas realizadas pelos alunos com o direcionamento da professora. Nesta etapa, os conteúdos foram apresentados em forma de slides em Powerpoint e postados no grupo um a um, com análise e discussões.

Na sequência, foi dado um texto para leitura e após conversas informais de compreensão do texto, os alunos responderam às perguntas previamente selecionadas. Conforme a seguir:

- 1) O que é o rap?
- 2) Qual o significado da sigla RAP, em inglês, e o que significa em português?
- 3) Como o rap surgiu nos Estados Unidos?
- 4) O rap conta histórias sobre o quê?
- 5) Provavelmente, quem foi o primeiro rapper, e o que ele fazia?
- 6) Qual foi o primeiro grande sucesso de rap?
- 7) Nos anos 1990, uma forma de rap conhecida como gangsta rap se tornou popular. Quem cantava canções desse gênero e falava sobre o quê?
- 8) Explique como o rap surgiu no Brasil?
- 9) No início, como os rappers eram conhecidos?
- 10) O que é o brakedance?
- 11) Dê exemplo de artistas nacionais do gênero rap.

### *3.3.3.5 Etapa 5: produzindo um rap*

Nesta etapa, o objetivo era levar os alunos a produzirem um rap em que eles expusessem suas ideias, sentimentos, opiniões e impressões a respeito do momento em que estavam vivendo em meio à crise na saúde, em decorrência da covid-19. Para isso, foi necessária a realização de atividades que envolvessem dentro da temática citada, o estudo composicional de um rap, seus elementos constitutivos, abarcando os conceitos de versificação, no que se referiam às rimas, explorando-as e analisando-as, para então proceder à produção escrita de um rap.

Também foi proposta uma atividade em que os alunos deveriam preencher uma letra de um rap, com lacunas, para que fosse completado com palavras que rimassem. Essa proposta serviu de base para que os alunos pudessem “imitar” ou parafrasear a letra de uma canção de rap já existente para depois criar suas letras completamente.

Em outro momento, a proposta de atividade foi a composição propriamente dita de um rap, partindo da temática e dos exemplos estudados durante as aulas. Com a dificuldade de compor uma letra de música extensa, foi proposto que cada um criasse alguns versos que, após análise, escrita e reescrita, fossem compilados em uma única letra de uma música rap.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo, serão analisadas três propostas de atividades. Por motivos práticos e de tempo, escolhi as mais significativas para fins desta pesquisa, como também as que deram melhores resultados tanto para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos como os objetivos propostos e para as questões da pesquisa.

### 4.1 Análise da Etapa 2: “curtindo um rap”

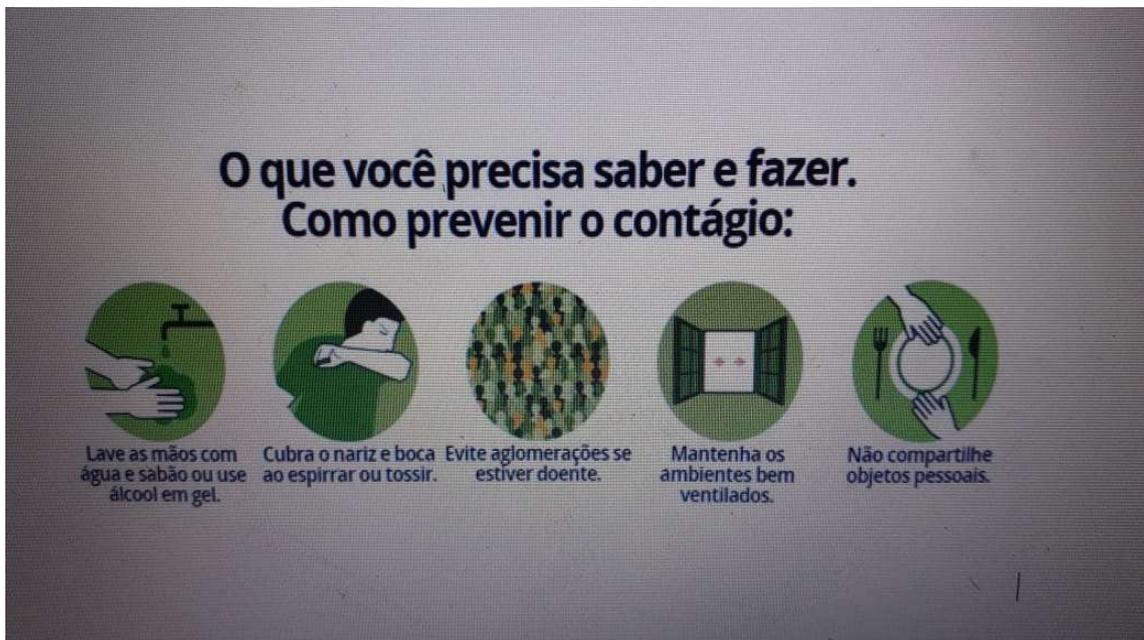
Antes de iniciar a análise desta etapa, darei um panorama da etapa anterior iniciada no dia 20 de maio de 2020, visto que toda essa pesquisa foi realizada no contexto dos acontecimentos relacionados à pandemia da Covid-19, o que viria a ser pano de fundo da temática do hip hop, e principalmente sobre a música rap, estudada nas aulas remotas emergenciais de Língua Portuguesa.

Logo no início, ainda na formação do grupo no aplicativo *WhatsApp*, coube a mim, como professora de LP, a tarefa de começar a dar aulas remotas presenciais, encabeçando o cronograma de aulas organizado pela coordenação da escola. Como seria o início de tudo desde a suspensão das aulas remotas presenciais por conta da pandemia de Covid-19, aceitei a sugestão da Coordenadora da Escola Pompeu Sarmiento para criar um vídeo de boas-vindas aos alunos e ao mesmo tempo já prepará-los para a continuação do ano letivo. Assim fiz. Posso assim dizer, como professora pesquisadora, que esse foi um elemento importante de interação e para que se iniciasse ali a efetivação de todo o processo de aulas mediadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação com a postagem de um vídeo pelo aplicativo *WhatsApp* na primeira aula de Língua Portuguesa, porque embora explicativo, trazia a perspectiva de adentrar em novas linguagens mediadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação digitais.

E sem maiores delongas, já fui mantendo o primeiro contato com os alunos jovens e adultos da EJA, iniciando a roda de conversa compartilhando mensagens de voz e texto, de uma imagem relativa ao contexto da Covid-19 e com as perguntas já citadas na etapa 1 do capítulo anterior desta pesquisa, só para lembrar.

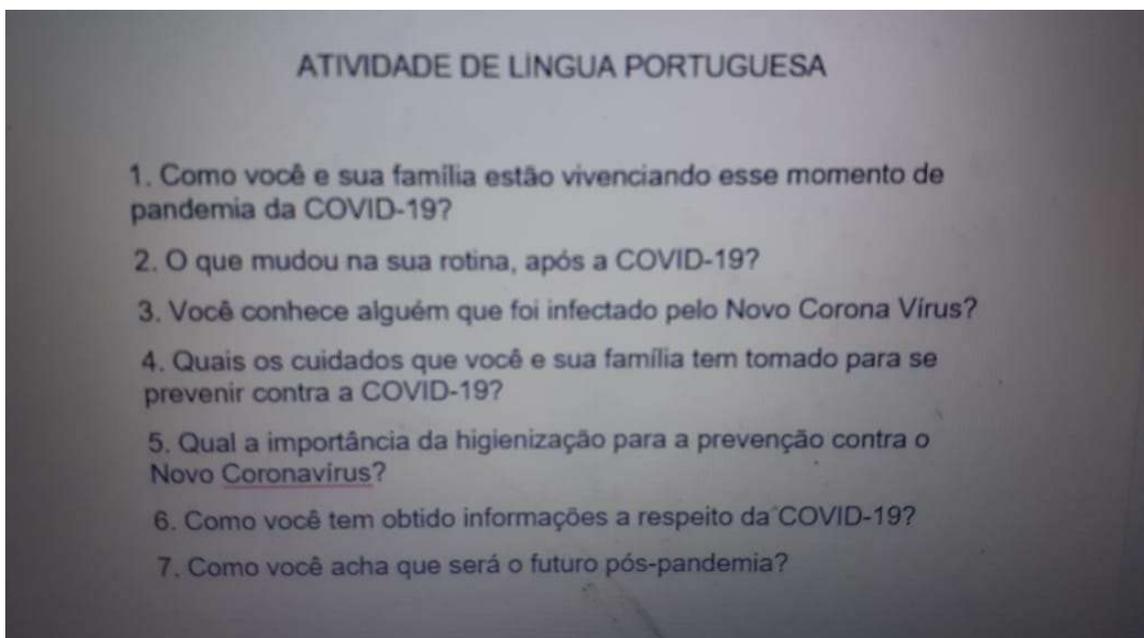
Segue a imagem e o quadro de perguntas utilizadas na roda de conversa da aula inaugural:

**FIGURA 1 – O que você precisa saber e fazer. Como prevenir o contágio?**



Fonte: acervo pessoal.

**FIGURA 2 – Atividade de Língua Portuguesa**



Fonte: acervo pessoal.

Logo no início da formação do grupo pela coordenação da escola, foram adicionados um total de 50 alunos, entretanto no início nem todos participaram efetivamente das aulas

remotas. Alguns alunos escolhiam as aulas de suas preferências para participar, embora a gestão escolar tivesse avisado da necessidade da participação dos alunos em todas as aulas dos componentes curriculares, para fins técnicos, administrativos e avaliativos à Secretaria de Educação do Município.

A roda de conversa digital inicial transcorreu com um grande volume de *posts* dos alunos respondendo às perguntas, emitindo suas impressões e percepções e opiniões, primeiro sobre a imagem compartilhada e depois sobre as perguntas uma a uma. Naquele momento misturavam-se as emoções e os sentimentos em um misto de entusiasmo e euforia diante da nova realidade com um novo formato por meio do uso do celular e do aplicativo *WhatsApp*, mas também de expectativa e de desconfiança com as incertezas impostas com os novos rumos da educação no novo cenário pandêmico.

Embora alguns alunos estivessem ansiosos pela aula via *WhatsApp*, era preciso compartilhar a proposta didática e informar quais seriam as etapas, a contextualização temática com a música rap, pertencente ao movimento hip hop e como seriam as produções. Desse modo, esse panorama de como se constituiu a primeira etapa é imprescindível para as análises a seguir. Importante também destacar que a roda de conversa digital realizada na etapa 1, na apresentação da proposta didática e com as perguntas já citadas no capítulo anterior desta pesquisa, foi importante para dar início ao processo de interação e acolhimento entre professora e alunos, bem como entre eles próprios.

No dia 07 de junho de 2020, iniciei a 2ª etapa da proposta didática. E como eles ainda estavam muito ansiosos pela aula, comecei com duas perguntas bem simples para iniciar a contextualização da temática da minha proposta didática: “*Como estão em tempos de pandemia? Cumprindo o isolamento social?*”

O objetivo desta pergunta era iniciar a roda de conversa com o tema gerador, mas ao mesmo tempo direcionar o diálogo, já que eles ainda não tinham o costume de ter aulas online com o uso do celular e era necessário naquele momento manter o foco. Com a resposta positiva e monossilábica do “sim”, percebi que somente perguntas aleatórias para iniciar uma roda de conversas poderia não ter bons resultados, por conta disso, postei de forma gradativa partes da letra de uma música do rapper MV Bill: “Isolamento”<sup>22</sup>. E perguntei se conseguiam identificar que tipo de texto era aquele. Enquanto alguns consideravam letra de música, outros consideravam poema.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hiLt06ahZ9Y>. Acesso em: 7 jun, 2020.

A seguir, um trecho do rap Isolamento, do rapper MV Bill:

*O distanciamento social já existia antes da Covid*

*Eu tô em casa*

*Ideias na cabeça viram brasa*

*Tamo preso e o pensamento cria asa*

*Ocupando a mente para não pirar*

*Belos dias nas manhãs de outono*

*Oportuno pra lembrarmos que o vírus é sem dono*

*Espalhado em todo Globo terrestre*

O trabalho com turmas multisseriadas revela uma grande dificuldade, tendo em vista que, devido à heterogeneidade e as características específicas da EJA, os alunos dessa modalidade já dispõem de competências linguísticas e discursivas utilizadas em seus processos comunicativos de práticas sociais de interação em seu cotidiano. Dessa forma, não poderíamos nivelar essas competências e habilidades diversificadas que eles trazem para o universo escolar, colocando todos em um mesmo patamar. Nesse sentido, o intuito não é de igualar, mas sim de integrar. Nesse primeiro momento, a roda de conversa teve o objetivo de ampliar o repertório discursivo dos alunos na situação comunicativa proposta por meio da música rap

O excerto da música exposto ao grupo demonstrava os elementos de uma linguagem próxima às das praticadas pelos alunos jovens e adultos da modalidade. Ou seja, a letra da música falava a linguagem deles, pertencente ao universo cultural das comunidades em que vivem. Assim, para fins desta pesquisa, como professora pesquisadora procurei apresentar nesta etapa as atividades da roda de conversa voltadas para a rede temática, bem como checar até que ponto os alunos realizariam as atividades de pesquisa, leitura, interação em um único grupo de *WhatsApp*.

Ensinar e aprender por meio de mensagens instantâneas, síncronas, é um modo novo e desafiador, tanto para a prática docente quanto para a aprendizagem dos estudantes. A conversa como prática social de comunicação advinda das bancas escolares para as telas de um celular nas mãos dos alunos da EJA revelou uma intenção maior em trabalhar em rede, colaborando, construindo lugares e momentos de interação e ampliando os espaços discursivos.

Entretanto, nesse momento inicial, a aula parecia ser somente uma reprodução da aula presencial, com a palavra escrita no quadro e uso do caderno para anotações, precisava de um “pulo do gato”, ou seja, potencializar os recursos das novas tecnologias digitais, afinal “[...] a

monotonia da repetição esteriliza a motivação dos alunos” (MORAN, 2009, p. 349). Assim, a forma como estava conduzindo a aula não parecia atrativa, pois era apenas uma reprodução do que acontecia dentro das salas de aula. E, embora houvesse a identificação do texto por parte de alguns alunos como sendo de uma letra de música ou de um poema, logo postei o *link* com o vídeo da música do rapper MV Bill: “Isolamento”<sup>23</sup> e pedi que assistissem ao vídeo até o final, procurando prestar bastante atenção na letra da música até o final.

De acordo com Moran (1993, p. 2), o vídeo é:

[...] sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial- cinética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.

Apresento a seguir o fragmento relativo à aula remota:

[19:52, 06/07/2020] Cristina: Pessoal, por favor, ouçam a música até o final, é importante para a nossa aula de hoje,  
 [19:55, 06/07/2020] +55 82 9351-4090: Ja ouvi professora  
 [19:55, 06/07/2020] +55 82 8869-3423: Eu também  
 [19:55, 06/07/2020] +55 82 8724-5685: Não tá abrindo aqui professora  
 [20:00, 06/07/2020] Cristina: Ok.  
 [20:01, 06/07/2020] Cristina: Todos ouviram?  
 [20:02, 06/07/2020] Cristina: Vcs sabem que gênero musical é esse? Que tipo de musica é essa?  
 [20:03, 06/07/2020] +55 82 9351-4090: Rep,  
 [20:04, 06/07/2020] +55 82 8724-5685: Não porque o meu aqui ã abriu tá" [20:04, 06/07/2020] Cristina: Rap, Eliane, muito bem.  
 [20:05, 06/07/2020] Cristina: Josafá, apesar de parecidos em alguns momentos, não é um funk. é um rap.  
 [20:05, 06/07/2020] Cristina: O que vcs sabem sobre o rap, qualquer coisa, me digam  
 [20:06, 06/07/2020] Cristina: O que vc sabem, ou já ouviram sobre o rap?  
 [20:06, 06/07/2020] +55 82 8869-3423: Eu não sei de nada professora não curto essas músicas  
 [20:07, 06/07/2020] +55 82 9433-4310: Eu não entendo dessas coisas, pq só escuto louvor  
 [20:08, 06/07/2020] +55 82 9351-4090: Eu ã sei muita coisa professora mais e um tipo de musica que eu ã gosto!  
 [20:08, 06/07/2020] Cristina: Hoje a gente não vai só curtir, Anaelly, vamos também conhecer e pesquisar, vamos conhecer um estilo de letra, de música, de cultura de muitos jovens como vc.  
 [20:08, 06/07/2020] Cristina: Mais um motivo para a gente conhecer.  
 [20:08, 06/07/2020] +55 82 9356-4470: Rap Professora  
 [20:09, 06/07/2020] Cristina: Já imaginaram se a gente só fizesse o que gostasse? kkkkk  
 [20:09, 06/07/2020] +55 82 9351-4090: 😞

<sup>23</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hiLt06ahZ9Y>.

[20:11, 06/07/2020] Cristina: Muto bem, Eliane, a gente precisa refletir. 😞 As letras dos raps trazem muitas mensagens que fazem parte da vida da gente, querem ver?  
 [20:11, 06/07/2020] +55 82 8869-3423: Seria bom  
 [20:12, 06/07/2020] Cristina: " MV Bill está em casa  
 O distanciamento social já existia antes da Covid"  
 [20:12, 06/07/2020] +55 82 9351-4090: Sim  
 [20:12, 06/07/2020] +55 82 9351-4090: Vdd  
 [20:15, 06/07/2020] Cristina: Esse é o início da música.  
 [20:15, 06/07/2020] Cristina: E já nos primeiros versos, já tem muito a dizer.

O fragmento exposto acima trouxe importantes considerações, visto que no momento da aula não foi possível um olhar mais atento como professora pesquisadora, devido à velocidade em que as mensagens eram postadas. Daí a importância do diário de bordo, em que as anotações realizadas pós-aulas baseavam-se nas conversas e mensagens guardadas, já que o aplicativo *WhatsApp* possui esse recurso de arquivamento. Desse modo, essa “volta no tempo virtual” por meio dos registros escritos permite fazer análises mais significativas e ao mesmo tempo reconsiderar a prática pedagógica e estabelecer novas diretrizes, reconduzir e refazer os procedimentos adotados.

O comportamento digital do aluno da EJA não é diferente se estivesse no espaço físico da sala de aula, ele envia mensagens instantâneas e requer respostas na mesma velocidade, rapidamente. Obviamente, quando foi proposto ao aluno assistir ao vídeo, esperou-se um tempo necessário, porém não foi possível saber se realmente os alunos o fizeram, mesmo acreditando que sim, pois está implícita uma confiabilidade. Um pouco diferente do face a face. Pois bem, a rapidez das mensagens enviadas, o curto espaço de tempo para assistir ao vídeo, a visível impaciência juvenil em obter afirmação e informação a curto prazo, não deixaram entrever as curtas mensagens de uma aluna relatando a dificuldade de acesso à rede de internet. Não que sejam somente justificativas para a falta da minha percepção como professora, mas é fato. É notório que o acesso à internet, com todas as suas disponibilidades e facilidades ainda não adentrou substancialmente às comunidades periféricas às quais esses jovens e adultos pertencem, quer seja por razões, financeiras, econômicas, sociais ou de qualquer ordem. De acordo com a pesquisa “Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia”, publicada em setembro de 2020 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), “Seis milhões de estudantes brasileiros, da pré-escola à pós-graduação, não dispõem de acesso domiciliar à internet em banda larga ou em rede móvel 3G/4G para acompanhar aulas e outras

atividades online”. A pesquisa ainda destaca que dos seis milhões de alunos, “cerca de 5,8 milhões frequentam instituições públicas de ensino no país”.<sup>24</sup>

Nesse sentido, a dificuldade de acesso ao vídeo que foi indicada em uma das falas, e não percebidas por mim, como professora, poderia levar a aluna (ou outros, se e quando houvessem) a se desmotivar e desistir de continuar naquela aula, ou até mesmo no grupo. Mais adiante, ao analisar os registros no diário de bordo, foi possível retomar e buscar novas estratégias que em outra etapa pudessem ser contornadas as dificuldades de acesso, caso viessem a acontecer.

Um outro aspecto a ser considerado no planejamento inicial é sobre a ação que o professor pesquisador deve ter ao observar e/ou identificar que algum participante não se identifica com o tema ou a atividade proposta. Ao serem perguntados sobre o gênero musical em questão, três alunos disseram não conhecerem ou não gostarem daquele tipo de música. No primeiro momento, a estratégia adotada foi a tentativa do convencimento, buscando estabelecer relações com o estilo de música que a maioria dos que estão no grupo conhece e reconhece como uma das práticas sociais pertencentes à cultura das comunidades em que eles vivem. Entretanto, fazer parte de uma comunidade não implica a homogeneidade do gosto musical. Mas como o ensinar e o aprender implicam mudanças de paradigmas, e a cultura urbana permeia as relações interacionais desses indivíduos sociais, é possível caminhar para que o aluno desenvolva o pensamento crítico, o autoconhecimento e amplie sua visão de mundo e de estar no mundo. Assim, quebrar a barreira da resistência não tem sido uma tarefa fácil, mas podemos chegar a um patamar de despertar intenções de construção do conhecimento.

Um outro destaque é a inserção, ainda que acanhada, de um *emoji*.<sup>25</sup> Embora pareça que os *emojis* são meras ilustrações, na verdade podem revelar-se como uma “[...] rede complexa de sentidos” (PAIVA, 2016). Quando os *emojis* aparecem sozinhos, sem apoio de palavras, nem sempre produzem sentidos, não fazem parte de um contexto, apenas representam um desenho, uma figura ou imagem, conforme explica Paiva (2016, p. ??): “Na maioria dos casos, precisamos de apoio das palavras para produzir sentido com os exemplos, ou pelo menos um contexto”.

No caso do *emoji* (🙄) enviado após a mensagem: “[20:09, 06/07/2020] Cristina: Já imaginaram se a gente só fizesse o que gostasse? Kkkkk”, revela aparentemente uma atitude de

<sup>24</sup> Os números apresentados pelo Ipea são baseados na análise de dados da Pnad Contínua de 2018, feita pelo IBGE. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2020-09/seis-milhoes-de-estudantes-nao-tem-acesso-internet-em-casa>

<sup>25</sup> *Emoji* é de origem japonesa, composta pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji>. Acesso em: 5 fev. 2021

reflexão. Naquele momento, não precisou do apoio de palavras, mas o contexto se fazia presente e a representação imagética de uma “carinha” pensando, refletindo, demonstrava os sentimentos e emoções do aluno participante. A emissão desse *emoji* foi preponderante naquele momento para que eu pudesse intervir e ao mesmo tempo tentar retomar uma situação de desconforto em relação à falta de identificação com a música rap, talvez até pela falta de conhecimento, que mais tarde, em outras etapas, poderia se constatar ou não.

De acordo com Paiva (2015, p. 396-397):

O crescente uso dos *emojis* é uma tentativa de transmitir mais sentido de forma mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções. (...) As práticas sociais de linguagem acontecem de forma complexa devido à inter-relação dos vários agentes e modos de produção de sentido e das tecnologias que medeiam essas práticas. A linguagem está em constante processo de mudança e se adapta aos propiciamentos e às restrições presentes nas tecnologias digitais.

Continuei com a próxima pergunta na intenção de que os alunos pudessem se expressar um pouco mais: *Vocês sabem o que é distanciamento?*

A partir daquele momento, as mensagens com respostas às perguntas iam sendo postadas com mais frequência e intensidade, criava-se aos poucos as interações e vínculos tão necessários. Mais alunos começavam a participar independentemente do horário já avançando, desse modo o volume de mensagens ia aumentando. A grande vantagem do dispositivo móvel celular é a mobilidade e a ubiquidade. Numa aula remota, o aluno entra na aula a qualquer momento e em qualquer lugar, desde que esteja conectado a uma rede, seja móvel ou fixa, diferentemente das aulas presenciais em que há horários para o fechamento dos portões e para o acesso à escola e à sala de aula

Após as respostas dadas sobre o que eles entendiam como distanciamento social, retomei a letra da música postando em estrofes e fiz alguns questionamentos acerca das percepções que eles tinham em relação ao que a música expressava e ao mesmo tempo estabelecia relações com a maneira pela qual eles estavam enfrentando a mesma realidade expressa na letra do rap. Além disso, cada aluno poderia manifestar seus sentimentos em relação ao momento de distanciamento físico e social imposto pela pandemia de Covid-19 e a possibilidade de contágio pelo novo coronavírus, já que a realidade de muitos dos alunos que fazem parte de comunidades mais periféricas não se veem na condição de seguir esse distanciamento, mesmo porque as condições materiais de vida dos jovens e adultos da EJA não permitem ficar em casa, conforme já evidenciado na forma como respondiam aos questionamentos baseados na música rap apresentada.

Na sequência dessa etapa, para identificar se os alunos já estavam mais familiarizados com a música rap, postei dois *links*<sup>26</sup> a fim de que exercitassem inicialmente a apreciação e em seguida pudessem identificar alguns elementos pertinentes ao estilo musical, sem maiores aprofundamentos, visto que em etapas posteriores seria retomado o tema para realizar a escrita composicional.

Segue um fragmento das mensagens postadas:

[19:47, 11/08/2020] Cristina: Quem não conseguiu abrir, tente por aqui 📌  
<https://www.youtube.com/watch?v=aHTCRkXrLL4>  
 [19:51, 11/08/2020] +55 82 9351-4090: Aqui so esta aparecendo pra eu ler professora  
 [19:51, 11/08/2020] +55 82 9948-5532: É bom  
 [19:51, 11/08/2020] +55 82 8869-3423: Eu conseguir muito bom  
 [19:52, 11/08/2020] +55 82 9824-1210: Tem no cantinho um botao pra aperta play  
 [19:54, 11/08/2020] Cristina: Muito bem Patrícia,  
 [19:55, 11/08/2020] +55 82 9351-4090: Eu ja comeguei obrigada 😊  
 [19:55, 11/08/2020] Cristina: Obrigada pela ajuda

A indicação de *links* diferentes permitiu aos alunos fazerem comparações sobre os elementos que constituíam as canções de rap. No rap 1, foi postado somente o *link* da música em áudio e vídeo, sem a letra. No rap 2, pedi que além de ouvir a música, também acompanhassem com a leitura da letra. O segundo pertencia a um site que também oferecia as letras das músicas, além do acesso aos vídeos.

Retomei a aula anterior em que alguns alunos não conseguiram as conexões de acesso às redes de internet ou aos pacotes de dados 3G/4G. Assim, após reformular meu planejamento, propus mais de um site de buscas e compartilhei a letra como mensagem de texto. Além disso, uma das alunas participantes não estava conseguindo visualizar o vídeo proposto. Nesse momento, outra aluna participante compartilhou uma informação que facilitou o acesso à visualização do vídeo. Isso somente foi possível devido aos recursos que o aplicativo e o dispositivo móvel possuem. Na imagem encaminhada havia a sinalização com uma seta do local exato onde a aluna deveria clicar em cima. Esse compartilhamento de informações facilita o aprender dos próprios participantes, gerando colaboração e reciprocidade.

---

<sup>26</sup> Rap 1: Coronavírus VS. Mussoumano - Batalha Cartoon #FiqueEmCasa #Comigo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCHiHjLBhHw>. Rap 2: Inimigo Invisível Coronavírus Rap NuKaus. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rap-nukaus/inimigo-invisivel-coronavirus>.

**FIGURA 3 – Instrução para visualização de vídeo**



Fonte: acervo pessoal da autora.

Na sequência, solicitei que eles fizessem análise das diferenças e semelhanças que eles percebiam em relação à composição. As respostas foram satisfatórias na medida em que os aspectos composicionais ainda não tinham sido trabalhados totalmente, naquele momento estava na fase mais exploratória da aula. O fragmento abaixo contém algumas das respostas dadas sobre as diferenças entre os dois vídeos dos raps assistidos

- [19:57, 11/08/2020] +55 82 9824-1210: O ritmo e a letra
- [19:57, 11/08/2020] +55 82 9351-4090: A letra e diferente um pouco e o ritmo mais lento eu acho 😞
- [19:57, 11/08/2020] +55 82 9824-1210: O jeito de cantar acho
- [19:58, 11/08/2020] +55 82 8840-0809: O primeiro é uma batalha e o segundo é só o rap
- [19:58, 11/08/2020] +55 82 8840-0809: E o ritmo muda
- [20:01, 11/08/2020] Cristina: Batalha de quem contra quem, Dejanete?
- [20:02, 11/08/2020] +55 82 8840-0809: Do coronavírus e o Mussoumano
- [20:03, 11/08/2020] +55 82 9948-5532: O ritmo da música
- [20:03, 11/08/2020] +55 82 9351-4090: Rima professora

As respostas dadas revelaram que já tinham alguns conhecimentos prévios dos elementos característicos de uma canção rap e além disso elas serviram de base para o material de estudo e para as intervenções que seriam realizadas nas aulas das próximas etapas.

Ao finalizar esta etapa, como professora pesquisadora, pude constatar que as aulas remotas mediadas pelo uso das novas tecnologias digitais, tendo como instrumento didático o aplicativo *WhatsApp* e principalmente a utilização do dispositivo móvel celular, serviram bem aos propósitos planejados, bem como ao atendimento às expectativas previstas. Na análise de Gomes (2018, p. 01) sobre o dispositivo móvel:

Ele está nas mãos de pessoas de todas as faixas etárias e de variado poder aquisitivo e passou a ressignificar nossos modos de ser, estar, de nos comunicar e de participar da vida cotidiana. (...) Ele não apenas comunica, mas também agrega, cria e amplia regras, informa e transforma de modo definitivo nossas interações sociais.

#### **4.2 Análise da Etapa 3: “conhecendo o movimento hip hop”**

Para fins de análise desta etapa, selecionei as atividades mais significativas em relação às intervenções realizadas que promoveram discussões, análises e aprendizagens bastante interessantes. A primeira proposta de atividade foi a postagem de um texto sobre o movimento hip hop, sua origem e os elementos que o constituem como uma cultura urbana, promovendo uma conversa sobre o que eles já conheciam ou não do movimento. Essa estratégia visava a deixá-los estabelecer as relações, à medida em que iam produzindo sentidos nos textos lidos relacionados às imagens, analisando, comentando, contribuindo com as discussões fomentadas, a fim de facilitar a construção de seus próprios conhecimentos conhecendo os elementos que fazem parte desse movimento como cultura urbana.

Tinha planejado postar o referido texto, dando os devidos créditos de autoria, no formato “copiar e colar”. Como no princípio dei um tempo para que os alunos pudessem fazer a leitura e os possíveis entendimentos, enviei uma sequência de perguntas agrupadas em um único quadro para nortear a compreensão do texto, e solicitei que fossem respondendo e postando por mensagem de texto ou de voz. Essa ação não deu bons resultados para ambas as partes. De um lado, os alunos ficaram em dúvida se deveriam postar as perguntas e respostas ou somente respostas, também ficaram na dúvida se teriam que escrever no caderno ou não e como deveriam fazer. Do outro lado, a professora não conseguia gerenciar as ações que deveriam ser realizadas, devido à quantidade de dúvidas, e questionamentos de outros e já as respostas dos que entenderam o propósito da atividade. Com vistas a solucionar o problema e melhorar a organização das ações a serem executadas, foi preciso negociar com os alunos e ouvir deles rapidamente uma sugestão e redirecionar as estratégias com comandos que reformulassem a demanda com mais clareza e objetividade. A sugestão dada foi a de escrever no caderno as perguntas e respostas sobre o texto para aqueles que ainda tinham dúvidas de como fazer. E assim foi. Uma boa parte dos alunos realizaram a atividade no caderno, tiraram fotos e postaram no grupo.

Os jovens e adultos da modalidade EJA ainda têm dificuldade de abandonar velhas práticas, sentem-se mais seguros ao escrever nas páginas de um caderno. Esse tipo de suporte de escrita gera um apego tão forte neles a ponto de perguntarem quando a aula iria começar,

pois ainda não tinham escrito no caderno. Não é do dia para a noite que as mudanças serão realizadas, entretanto já é um grande passo que nossos alunos aceitem novos modos de ler e de escrever que não sejam no livro didático e no caderno.

Ao reorganizar essa ação pedagógica, as intervenções de todos os envolvidos levaram a uma prática já bastante usual, nos moldes das aulas presenciais, deixando perceptível que o momento de uma aula remota, em tempo real, requer um desenrolar rápido de um problema para dar continuidade à prática pedagógica. Porém não há como não destacar a importância dos registros no diário de bordo da professora pesquisadora. Os dados coletados e arquivados, somente possível graças aos recursos tecnológicos, possibilitam o necessário distanciamento do pesquisador com o seu objeto de estudo em busca de uma melhor condição de constatar ou refutar os seus objetivos e as suas questões de pesquisa.

A utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação digitais na prática pedagógica direcionada para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos constitui-se como um grande desafio, entretanto conforme afirma Moran (2015, p. 18):

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

Dando sequência a mais uma aula remota emergencial, com o objetivo de conhecer a cultura hip hop e todas as suas vertentes de arte, propus atividades mais lúdicas com a aproximação e inserção de mais textos multimodais e multissemióticos no contexto das aulas mediadas pelas tecnologias digitais, as quais introduzem “novos modos de comunicação, como a criação de e o uso de imagens de som, de animação e a combinação dessas modalidades” (ROJO, 2012, p. 37). Neste sentido, faz-se necessário explorar as várias possibilidades de uso desses instrumentos digitais e situá-los nas práticas contemporâneas de multiletramentos.

De início, enviei o *link* de um quiz<sup>27</sup> interativo relacionado ao universo da cultura hip hop.

---

<sup>27</sup> O quis é um jogo interativo de perguntas e respostas em certo ou errado, falso ou verdadeiro ou de múltipla escolha. De acordo com Vargas (2017), “o uso de quizzes e jogos em formato de gincana são uma forma interativa de aprofundar, consolidar, reforçar e principalmente avaliar a aprendizagem do estudante”. O quis em questão pode ser acessado através do endereço: <https://pt.quizur.com/trivia/o-quanto-voce-manja-de-rap-nacional-4UXV>.

**FIGURA 4 – Logo “Rap é compromisso”**



**FONTE:** Quiz “O quanto você manja de rap nacional?”<sup>28</sup>

À medida que participavam do jogo, os alunos compartilhavam os resultados e ainda tinham a possibilidade refazer quantas vezes quisessem, caso não estivessem satisfeitos. A seguir um dos compartilhamentos apresentado.

**FIGURA 5 – Resultado do quiz**



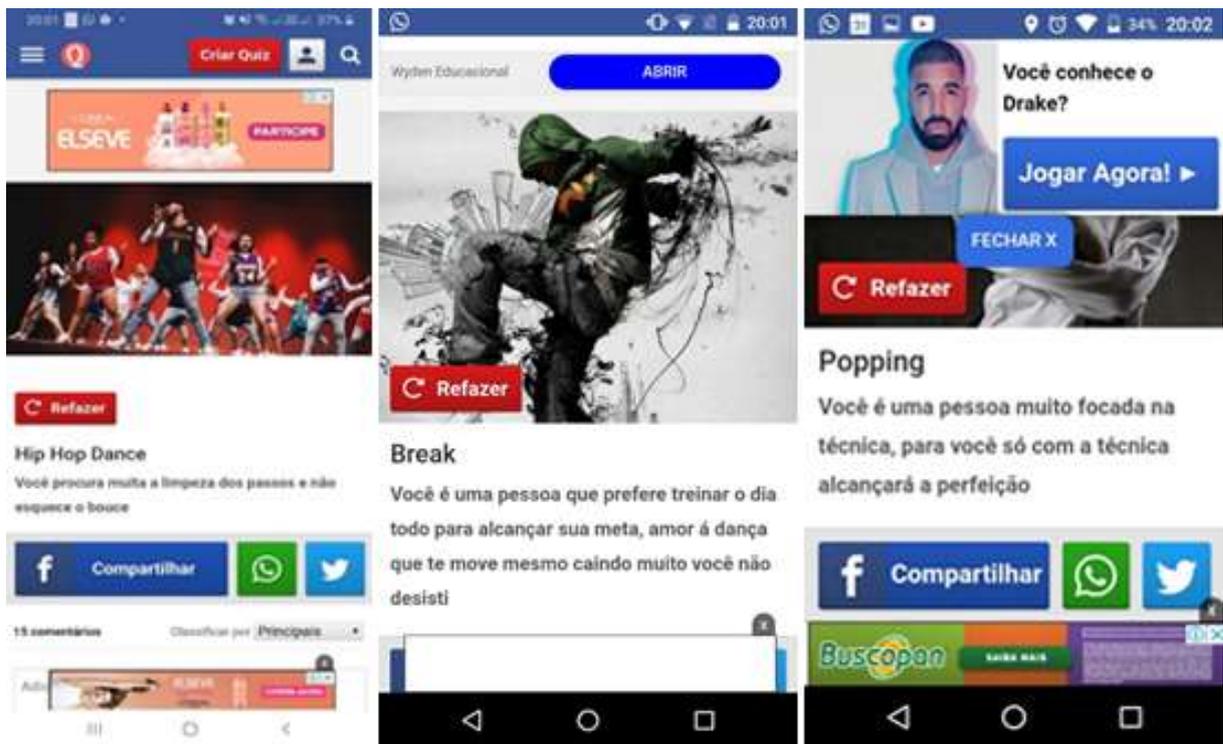
**FONTE:** acervo pessoal da autora.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://pt.quizur.com/trivia/o-quanto-voce-manja-de-rap-nacional-4UXV>.

O próximo jogo era um quiz de personalidade. E como nesse caso era preciso haver uma interação com o universo hip hop sem ser impositivo, propus, então um exercício de imaginação supondo pertencerem à cultura hip hop, de modo que cada um deles tinha um estilo próprio ligado às vertentes de arte do movimento.

Abaixo, estão alguns compartilhamentos dessa rodada do quiz:

**FIGURA 6 – Outros resultados do quiz**



FONTE: acervo pessoal da autora.

Para finalizar, cada uma deveria pesquisar sobre o estilo atribuído, no jogo, a cada um dos alunos para conhecer um pouco mais sobre os elementos que fazem parte da cultura hip hop. Sabendo que a atividade de pesquisa poderia demorar um pouco mais que o previsto, os alunos que não conseguissem concluir a atividade a tempo, poderiam compartilhar no próximo encontro.

Na aula remota seguinte dessa etapa, compartilhei os *slides* do *Power Point* para apresentar informações sobre o grafite, um dos elementos de arte do hip hop. Essa atividade foi realizada com um trabalho interdisciplinar com as aulas também remotas do componente curricular Arte, que faz parte da mesma área de conhecimento curricular, e previamente

acordada e planejada com o professor da disciplina. Ao finalizar a apresentação do *Power Point*, poste o *link* de acesso com as informações dos textos e das imagens dos slides.

Seguem os *slides* apresentados:

**FIGURA 7 – Slide 1**



O GRAFITE É UM TIPO DE ARTE URBANA CARACTERIZADO PELA PRODUÇÃO DE DESENHOS EM EDITAL N° 001/2020-CIED/UFALLOCAIS PÚBLICOS COMO PAREDES, EDIFÍCIOS, RUAS, ETC.

É BASTANTE USADO COMO FORMA DE CRÍTICA SOCIAL, E, ALÉM DISSO, É UMA MANEIRA DE INTERVENÇÃO DIRETA NA CIDADE, DEMOCRATIZANDO ASSIM, OS ESPAÇOS PÚBLICOS.

O TERMO GRAFITE, DE ORIGEM ITALIANA GRAFFITO - PLURAL GRAFFITE - SIGNIFICA "ESCRITA FEITA COM CARVÃO".

**FONTE:** acervo pessoal da autora.

**FIGURA 8 – Slide 2**

## ORIGEM DO GRAFITE

- Se falarmos sobre os primórdios do grafite, teremos que voltar milhares de anos, quando os homens faziam inscrições nas cavernas. Há exemplos de intervenções feitas em locais públicos já na época do Império Romano.
- Na contemporaneidade, essa manifestação artística está relacionada principalmente ao **hip-hop**, movimento cultural que teve início no começo dos anos 70 nos EUA pelas comunidades latinas, afro-americanas e jamaicanas.
- No hip-hop, são três as vertentes da arte: **rap** (música), **breakdance** (dança) e **grafite** (pintura mural).
- O bairro novaiorquino do Bronx foi o berço do grafite, onde os primeiros desenhos foram feitos com tinta spray. Naquela época, os jovens utilizavam a arte nas ruas como forma de protesto.



**FONTE:** acervo pessoal da autora.

FIGURA 9 – Slide 3

## GRAFITE NO BRASIL

- É importante ressaltar que o grafite, inicialmente, foi uma arte caracterizada pela **autoria anônima**. O grafiteiro - ou *writter* - transformava a cidade em um suporte de comunicação artística sem delimitação de espaço, mensagem ou mensageiro.
- Portanto, a preocupação naquele momento era a arte em si e não o nome de seu autor. Por esse motivo, os ditos "cânones" são retirados de sua posição central para dar lugar a uma arte de todos e para todos.
- Assim, desde a década de 70, os grafiteiros brasileiros se apropriaram do **espaço público** a fim de transmitirem mensagens de cunho político, social, cultural, humanitário e, sobretudo, artístico.



FONTE: acervo pessoal da autora.

FIGURA 10 – Slide 4

## O PIONEIRO DO GRAFITE NO BRASIL

- Um importante nome do grafite no Brasil foi o artista **Alex Vallauri** (1949-1987), considerado precursor do movimento no país. Ele utilizou diversos suportes para estampar sua arte, além dos muros e paredes da cidade. Seus desenhos eram simples e objetivos em meio ao caos urbano, facilitando a compreensão da mensagem.
- O desenho dessa, ao lado, fez história nos anos 80 no Brasil. Alex Vallauri é considerado o pioneiro do movimento do grafite no país.
- A arte nesse momento, passa a ser não somente vista dentro dos museus ou dos centros culturais, mas também nas paredes das ruas, nos túneis e nos prédios da cidade.



FONTE: acervo pessoal da autora.

**FIGURA 11 – Slide 5**

Eduardo Kobra (Brasil) Povos Nativos dos 5 Continentes, Rio de Janeiro

Fonte: AIDAR, Laura. Grafite (Arte Urbana) Toda Matéria.  
Disponível em : <https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>  
Acessado em 25 de agosto de 2020

Os *slides* foram postados um a um, com consequente discussão sobre seu conteúdo, a partir de perguntas oferecidas e que, *a priori*, foram planejadas, porém os caminhos percorridos às vezes apontaram para uma direção não planejada, necessitando de adequação, como por exemplo, logo nos primeiros *slides* apresentados, as percepções que os alunos tinham sobre a mensagem que cada imagem poderia passar. Em algumas situações os alunos não relacionavam texto e imagem, era preciso fazer perguntas mais direcionadas a localizar informações explícitas, que estavam na superfície textual. Nesse caso foi preciso avançar em cada *slide* para que as perguntas mudassem de direção e chegassem a uma análise mais inferencial. Para tanto, antes de postar alguns slides com os textos com referências e explicações, postei dois *slides* somente com as imagens e me surpreendi com as respostas dadas.

Ao postar a imagem a seguir, solicitei que observassem bem a imagem e me dissessem o que percebiam, que mensagem eles podiam extrair dali.

**FIGURA 12 – Grafite em Belo Horizonte, Brasil**



**FONTE:** AIDAR, Laura. Grafite (Arte Urbana) Toda Matéria  
Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>  
Acessado em: 25 de agosto de 2020.

Entre as respostas, tivemos estas:

- [20:00, 25/08/2020] +55 82 9362-0100: Pra mim índio um branco ne professora  
[20:00, 25/08/2020] +55 82 9351-4090: Três tipo de povos  
[20:02, 25/08/2020] +55 82 8840-0809: Três tipos de pessoas que faziam parte da população  
[20:02, 25/08/2020] +55 82 9433-4310: Três tipos de raça  
[20:02, 25/08/2020] Cristina: Muito bom. É um grafite muito bonito, que representa exatamente a junção, a miscigenação de três povos que formam a nossa cultura, o nosso povo brasileiro.

E a seguir postei o slide com o texto referenciando e informando sobre a imagem.

**FIGURA 13 – Slide 6**

## GRAFITE NO BRASIL

- A história do grafite no Brasil surgiu na década de 70, precisamente na cidade de São Paulo. ELA NASCE numa época conturbada da história do Brasil, em que a população era silenciada pela censura com a ditadura militar no poder.
- Paralelamente ao movimento que despontava em Nova Iorque, o grafite surge no cenário nacional como uma arte transgressora. A linguagem da rua não pede licença e grita nas paredes da cidade os incômodos de uma geração.
- A partir de então, a arte de grafitar se transforma em um importante veículo de comunicação urbana e colabora para a existência de outras vozes. Outros sujeitos históricos e ativos passam a ter a chance de participar artística e politicamente da cidade.



**FONTE:** acervo pessoal da autora.

**FIGURA 14 – Slide 7**



**FONTE:** Eduardo Kobra, (s. d.).

Nesse *slide*, foram feitas as seguintes perguntas: *O que vocês entendem desse grafite? O que o slide diz sobre ele?* As respostas foram inferências no entendimento da imagem, conforme podemos ver nas falas a seguir:

[20:30, 25/08/2020] Cristina: O que vcs entendem desse grafite?

[20:30, 25/08/2020] Cristina: O que o slide diz sobre ele?

[20:32, 25/08/2020] +55 82 8840-0809: Que a imagem faz homenagem às vítimas do coronavírus no mundo, pede fé na busca da cura para a doença

[20:32, 25/08/2020] +55 82 9351-4090: Um tipo de protesto

[20:32, 25/08/2020] +55 82 9433-4310: Eles estão pedindo a Deus pela cura do coronavírus, cada um do seu jeito

[20:33, 25/08/2020] +55 82 8840-0809: São crianças fé diferentes religiões rezando para que encontrem a cura do coronavírus

[20:35, 25/08/2020] +55 82 8724-5685: E um muro. Colorido com. 5 criança rezando e pedido. Cura pelo corranavirus

Em seguida foi apresentado o texto com a imagem.

## FIGURA 15 – Slide 8

### GRAFITE NO BRASIL

- Com efeito, o grafite é definido como mais que uma linguagem artística, torna-se assim, um importante instrumento de protesto e de transgressão dos valores estabelecidos.
- Esse tipo de expressão possibilitou a comunicação entre os moradores da cidade, a união de muitas culturas que coexistem; em outras palavras, facilitou a fusão entre o centro e a periferia.
- No Brasil, essa arte disseminou-se rapidamente pelo país e, hoje em dia, segundo estudiosos do tema, o grafite brasileiro é considerado um dos melhores do mundo.
- Ao lado, O artista plástico Eduardo Kobra lançou um novo mural de grafite que homenageia as vítimas do coronavírus ao redor do mundo. O mural pede fé na busca de cura para a doença e foi criado no ateliê dele em Itu, no interior de São Paulo.



**FONTE:** acervo pessoal da autora.

O que se nota é que, apesar de embrionário, percebem-se os (multi)letramentos voltados para as leituras imagéticas digitais, que agregam formas, cores, sons, movimentos, com suas multimodalidades ou multissemioses. Desse modo, textos que são constituídos de muitas linguagens necessitam de “[...] capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

E embora os textos multimodais sempre tenham existido nas práticas de leitura e escrita dentro das salas de aulas, desde um gesto às palavras e imagens dos livros didáticos, Silva (2019, p. 49) afirma que

[...] os textos estão se tornando essencialmente multimodais nos quais distintos modos semióticos são combinados simultaneamente atribuindo-lhes significados peculiares em contextos diversos e específicos. Dessa maneira, a relação entre palavra e imagem e outras semioses possibilitam modos de ler diversos resultando na construção de variados significados

Dando sequência, o momento de produção do grafite foi realizado e comecei postando algumas palavras com cores, formas, tamanhos e letras bastante usadas pelos grafiteiros, algumas pintadas em muros. A intenção era levar os alunos a serem produtores e não somente consumidores. A seguir, alguma das palavras postadas a partir do *link*.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Do seguinte *link*:

[https://www.google.com/search?source=univ&tbm=isch&q=palavras+com+grafite&sa=X&ved=2ahUKEwjD4-Cwjc\\_uAhVpG7kGHXUVCHoQjJkEegQIAhAB&biw=1517&bih=666](https://www.google.com/search?source=univ&tbm=isch&q=palavras+com+grafite&sa=X&ved=2ahUKEwjD4-Cwjc_uAhVpG7kGHXUVCHoQjJkEegQIAhAB&biw=1517&bih=666).

**FIGURA 16 – Grafites pesquisados pelos alunos**



**FONTE:** Google.

Em seguida, pedi que escolhessem algumas palavras a partir de pesquisa na internet, compartilhassem a imagem e o *link* de onde foi retirada a imagem. Para a minha surpresa, houve uma expressiva quantidade de postagens de imagens e *links*. Abaixo, algumas delas:

**FIGURA 17 – Grafite 1**



**FONTE:** <https://images.app.goo.gl/ZqLCkdtx6q7BRAL56>

**FIGURA 18 – Grafite 2**

FONTE: blob:https://web.WhatsApp.com/fb00a96f-42b1-4b8a-b8b0-5cf0217bf7fb

**FIGURA 19 – Grafite 3**

FONTE: <https://artesanato.culturamix.com/blog/wp-content/gallery/grafitar-4/Grafitar-8.jpg>

Pude observar nesta etapa que já havia um certo domínio no manuseio da ferramenta utilizada, o celular, combinado aos recursos do aplicativo *WhatsApp*.

Seguindo a atividade proposta, postei algumas imagens de letras de alfabetos com cores, formas e tamanhos variados que os grafiteiros costumam usar e solicitei que os alunos escolhessem um ou mais tipos de letra para que a partir daquele momento eles se tornassem “grafiteiros”, ou seja, iriam grafitar o primeiro nome ou um apelido, ou como queriam ser chamados, ou seja, algo que os identificassem. Caso os alunos quisessem, também poderiam grafitar uma palavra que naquele momento representava um sentimento que expressasse o momento vivido. E para incentivá-los e ao mesmo tempo interagir com o grupo, também realizei a atividade e postei o meu nome em grafite.

Teria mais sentido se fosse grafitado em um suporte diferente de uma folha de caderno, como um muro, um tecido, uma parede de um cômodo da casa, um teto, no piso, etc. Foi proposto, mas não houve essa escolha de suporte diferente do usual de uma sala de aula. Ao que parece, os alunos ainda têm muito arraigado práticas do modelo educacional tradicional da sala de aula, com apenas papel e lápis, por isso é preciso insistir na ressignificação de velhas

práticas incentivando à criatividade, à autonomia e à liberdade de criação. Cabe ao professor assumir o papel de agente mediador na ressignificação dos modos de aprender, e pautar-se no que afirma Gomes (2010, p. 341): “A escrita é uma tecnologia. Atualmente, a palavra está se libertando dos limites do papel e da corporeidade física da tinta. Líquida, infiltra em novos espaços e mescla-se com linguagens visuais, sonoras e espaciais, propondo e criando novas relações de sentido”.

**FIGURA 20 – Grafites dos alunos**



FONTE: acervo pessoal da autora.

Dando sequência às atividades propostas, apresento uma discussão interessante durante uma aula remota ainda sobre o grafite. Iniciei postando uma mensagem de áudio em que dizia que faria uma pergunta e eles poderiam responder opinando e justificando, do mesmo modo, por áudio, ou digitando a mensagem. A pergunta foi a seguinte:

*Na opinião de vocês, pichação é o mesmo que grafite? Pichar é grafitar? Por quê?*

No primeiro momento, todos foram unânimes em dizer que não eram o mesmo. Dois dos alunos participantes enviaram mensagens de voz e os demais por mensagem de texto. A seguir a transcrição do primeiro áudio:

Não, pichação é vandalismo e grafitar é você espalhar a sua arte por todos os lugares e outra, é liberado, ele tem que pedir permissão, agora, se você for fazer coisa numa parede sem permissão é pichação (aluno 1).

Abaixo, a transcrição do segundo áudio:

Grafitar é uma arte, agora, pichação é crime, não combina com a arte do grafite (aluno 2).

Em seguida, encaminhei a seguinte pergunta:

[20:11, 05/10/2020] Cristina: Já que estamos falando de arte, quem conhece a Monalisa?

Somente um aluno disse não conhecer e imediatamente encaminhei o *link*<sup>30</sup> em que aparece a Monalisa em uma obra de arte.

**FIGURA 21 – Monalisa**



**FONTE: Google**

---

<sup>30</sup> <https://images.app.goo.gl/AjHH2pEHAw2bmRNZ7>.

Em seguida, postei uma imagem acompanhada da notícia de jornal<sup>31</sup>. Pedi que lessem a reportagem e observassem a imagem.

**FIGURA 22 – Monalisa funkeira**



**FONTE:** TNH1 on-line, 2018.

Comentei brevemente sobre o conteúdo da notícia, porque o enfoque não era dado ao gênero notícia, e sim gerar uma discussão com questionamento, comentários e inferências sobre a temática abordada no início da aula.

Após um tempo para observação e leitura do texto, lancei a seguinte indagação: *E qual a opinião de vocês sobre a pintura da Monalisa funkeira? É pichação ou é arte?*

As opiniões ficaram divididas, enquanto alguns consideravam somente pichação e outros somente arte, houve quem considerasse ambos: pichação e grafite, visto que era uma arte, porém não tinha autorização para realizar a arte.

Foi possível observar que alguns alunos oscilavam na maneira de pensar, de acordo com os comentários de alunos que mais se sobressaíam. Os alunos com uma opinião mais firme e consistente de certo modo influenciavam a opinião dos outros. Além disso, ao fazer as intervenções com o levantamento de hipóteses, alguns alunos mudavam a direção de seus comentários e opiniões. Como professora, apesar de ficar receosa de que as opiniões pudessem

<sup>31</sup> AUTOR de 'Monalisa Funkeira' é preso por pichação em Maceió. **Tnh1.com**, 4 out. 2018, 08:11. Disponível em: <https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/autor-de-monalisa-funkeira-e-presos-por-pichacao-em-maceio>. Acesso em: 9 fev. 2021.

recair em um lugar comum, ou seja, no senso comum sem embasamento teórico, de acordo com os conteúdos já estudados, pude observar como professora pesquisadora que havia fundamento pautado nos conteúdos, nas análises e discussões a partir dos vídeos, imagens e atividades realizadas na proposta didática, a considerar pela resposta dada por uma das alunas participantes por mensagens de voz, que abaixo transcrevo:

*O grafite é uma arte que é baseada em um desenho, todas as letras e figuras são fixadas na pintura, são pensadas e elaboradas já a pichação é o ato de escrever, é considerado um vandalismo (aluno 3, por mensagem de áudio).*

[20:44, 05/10/2020] +55 82 9341-8211: Na minha opinião é pichação, pq ele não tinha autorização e ele mudou muito a pintura da verdadeira Monalisa.

[20:46, 05/10/2020] Cristina: Valéria, Por que vc acha que ele mudou a pintura da Monalisa? Se fosse outra pessoa, teria o mesmo efeito para quem estivesse olhando? Chamaria atenção das pessoas que passassem naquele local?

[20:49, 05/10/2020] +55 82 9341-8211: Professora na minha opinião ele scandalizou a pintura, talvez se ele tivesse feito a pintura de realmente como ela é, não tinha chamado muito a atenção das autoridades

[20:49, 05/10/2020] Cristina: O que vcs acham?

[20:49, 05/10/2020] Cristina: Mas se fosse como ela realmente é, o artista plástico não seria preso?

[20:51, 05/10/2020] +55 82 9341-8211: Acho q não, pois ela é uma pintura muito bonita.

[20:53, 05/10/2020] Cristina: Valéria se vc considera pichação, então é crime, né? Independente de ser bonita ou não.

[20:53, 05/10/2020] +55 82 9341-8211: É verdade

[20:59, 05/10/2020] +55 82 8724-5685: Pra mim pichacao uo nao e arte

[21:01, 05/10/2020] +55 82 8724-5685: Vedadero ou Nao e arte

[21:01, 05/10/2020] +55 82 9824-1210: Eu acho isso

[21:01, 05/10/2020] +55 82 9824-1210: Entao foi vandalismo

[21:02, 05/10/2020] +55 82 9824-1210: Eles foi esnobe

[21:08, 05/10/2020] +55 82 9341-8211: Pq um grafiteiro que preza pelo seu nome, jamais vai scandalizar ou destorcer a imagem de alguém. Pq eu nunca que soubesse que existia essa Monalisa funkeira, ele podia ter criado outra imagem, sem scandalizar a arte.

### 4.3 Análise da Etapa 5: “produzindo um rap”

Nesta etapa, o objetivo era levar os alunos a produzirem um rap sobre o novo coronavírus. Inicialmente, postei uma pergunta que serviria de mote pra que os alunos pudessem responder e tentar transformar em versos. À medida que eles iam respondendo, já propunha reescrever, só que em versos, conforme a seguir:

[19:45, 09/09/2020] +55 82 9433-4310: Eu tô passando uma fase difícil, pq temos que usar essa máscara eu tive uma virose muito forte, mais com Jesus no barco agente vai vencendo.

[19:46, 09/09/2020] Cristina: Josafá, vamos fazer uma rima com o que vc escreveu?

[19:57, 09/09/2020] +55 82 9433-4310: Estava bem com a vida De repente tudo mudou. Pois este corona vírus meu sossego levou. Mais eu clamei por Jesus e Ele me ajudou!

[19:58, 09/09/2020] +55 82 9362-0100: 🍌🍌🍌🍌🍌🍌🍌🍌🍌🍌🍌🍌🍌🍌🍌

[19:58, 09/09/2020] Cristina: Uau, Josafá, muito bem. 🙏👏👏👏

[19:59, 09/09/2020] +55 82 9433-4310: Obrigado

Observei que ao enviar a mensagem, o aluno que fez a rima não conseguiu formatar o texto em versos, então nesse momento fiz a intervenção formatando o texto e apresentando em seguida da seguinte forma:

“ESTAVA DE BEM COM A VIDA,  
DE REPENTE TUDO MUDOU,  
POIS ESTE CORONAVÍRUS  
MEU SOSSEGO LEVOU.  
MAS EU CLAMEI POR JESUS  
E ELE ME AJUDOU”.

À medida que os alunos iam enviando as mensagens, esperavam que como professora reorganizasse a estrutura do texto em versos. Como o objetivo era que a composição da letra e o formato fosse de autoria deles, deixei que as mensagens postadas servissem a título de contribuições para as discussões da temática proposta e antecipei uma atividade que já havia sido planejada para aulas posteriores. A instantaneidade numa aula remota leva o professor a tomar decisões no calor do momento e mudar a direção sempre que sentir que não há avanços, é preciso ter sensibilidade e percepção de que “[...] a ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema” (THIOLLENT, 2004, p. 70).

Partindo dessa perspectiva, propus outra atividade que tinha o seguinte comando: “completar o texto com lacunas, no caso a letra de um rap, com as palavras que desejarem, mas procurando escrever palavras que rimem com as que estejam no texto”.

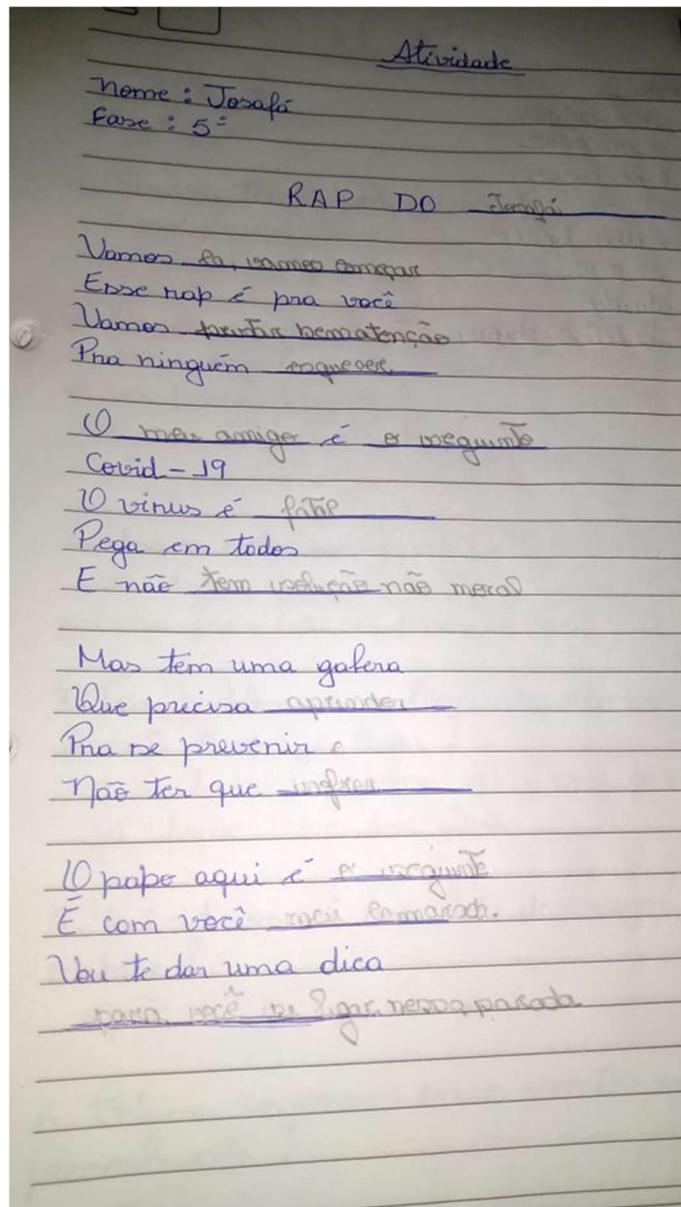
Segue o texto original, o texto adaptado e uma das composições.

### QUADRO 1 – Rap

<p>Rap do Vovô e da Vovó<sup>32</sup> Nego Zu</p> <p>Vamos se cuidar Vamos ficar em casa</p> <p>"fica em casa vovó"</p> <p>Tem mais de 60? Esse rap é pra você Vamos ficar em casa Pra ninguém adoecer (refrão)</p> <p>O bicho tá pegando Covid-19 O vírus é malandro Pega em todos E não escolhe</p> <p>Mas tem uma galera Que precisa se ligar Pra se prevenir Não ter que remedir</p> <p>O papo aqui é reto É com você idoso Vou te dar uma dica Mais fácil que miojo Tem mais de 60? Esse rap é pra você Vamos ficar em casa Pra ninguém adoecer</p> <p>Não sai de casa não Você tem que se cuidar Quem tem baixa imunidade É mais difícil se curar</p> <p>Espera mais um pouco Que logo vai passar Tua netinha tá pedindo Não faz ela chorar</p> <p>Então você já sabe Agora é pra valer Acaba com esse vírus Que nós vamos vencer</p> <p>Tem mais de 60? Esse rap é pra você Vamos ficar em casa Pra ninguém adoecer</p>	<p>RAP DO _____</p> <p>Vamos _____</p> <p>Esse rap é pra você</p> <p>Vamos _____</p> <p>Pra ninguém _____</p> <p>O _____ é _____</p> <p>Covid-19</p> <p>O vírus é _____</p> <p>Pega em todos</p> <p>E não _____</p> <p>Mas tem uma galera</p> <p>Que precisa _____</p> <p>Pra se prevenir</p> <p>Não ter que _____</p> <p>O papo aqui é _____</p> <p>É com você _____</p> <p>Vou te dar uma dica</p> <p>_____</p> <p>Não _____</p> <p>Você tem que se cuidar</p> <p>Quem tem _____</p> <p>É mais difícil se curar</p> <p>Espera mais um pouco</p> <p>Que logo vai _____</p> <p>_____ pedindo</p> <p>Não faz _____ chorar</p>
--	--

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/nego-zu>. Acesso em: 5 fev, 2021.

**FIGURA 23 – Rap de um dos alunos**



FONTE: acervo pessoal da autora.

Devido à dificuldade de visualização, segue abaixo uma transcrição da resposta dada por outro aluno participante:

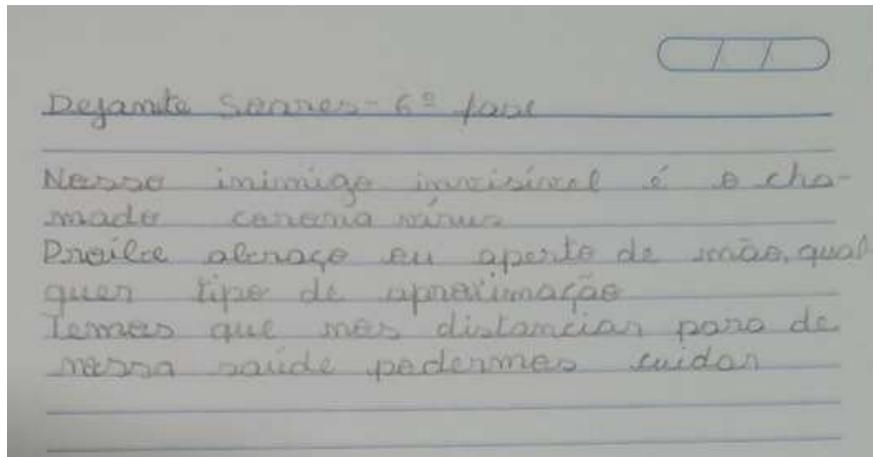
Rap do corona  
Vamos gente boa  
Esse rap é pra você  
Vamos ver esse rap  
Pra ninguém ficar de fora

O problema é sério  
 Covid-19  
 O vírus é terrível  
 Pega em todos  
 E não alivia  
 Mas tem uma galera  
 Que precisa de mais cuidado  
 Pra se prevenir  
 Não ter que se contaminar  
 O papo aqui é prevenção  
 É com você muita atenção  
 Vou te dar uma dica  
Cuidado com o seu pulmão  
 Não vacila não  
 Você tem que se cuidar  
 Quem tem problema de coração  
 É mais difícil se curar  
 Espera mais um pouco  
 Que logo vai passar  
Vou pedindo  
 Não faz seus pais chorar

É possível observar que no início do texto houve uma maior dificuldade para encontrar palavras que mantivessem a rima no final do verso. Já no final do texto, houve mais facilidade em dispor palavras que rimavam com as outras já escritas.

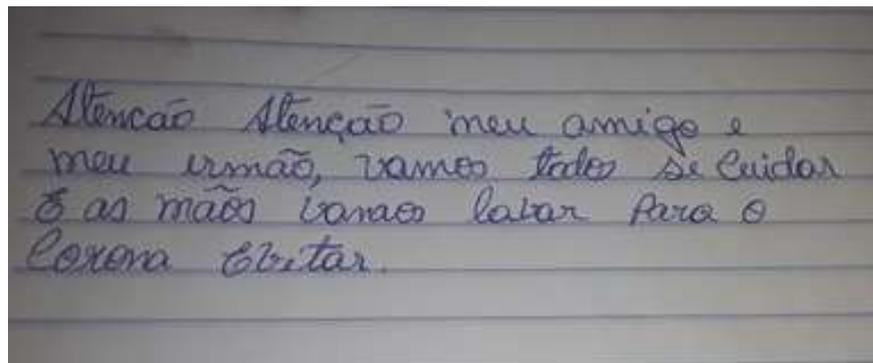
A sistematização dessa etapa ocorreu com a composição da letra de uma música rap, com a montagem de estrofes criadas pelos alunos. Os que conseguiam produzir uma estrofe, iam postando e, ao final, foi solicitado que cada um deles tentassem montar da maneira que melhor lhes conviesse, desde que houvesse sentido e progressão. Seguem algumas das estrofes criadas:

FIGURA 24 – Estrofe A



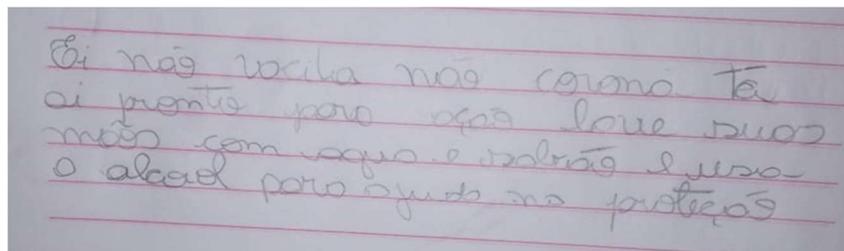
FONTE: acervo pessoal da autora.

FIGURA 25 – Estrofe B



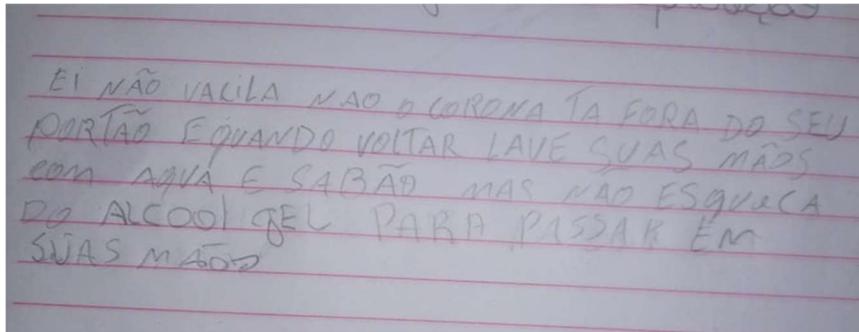
FONTE: acervo pessoal da autora.

FIGURA 26 – Estrofe C



FONTE: acervo pessoal da autora.

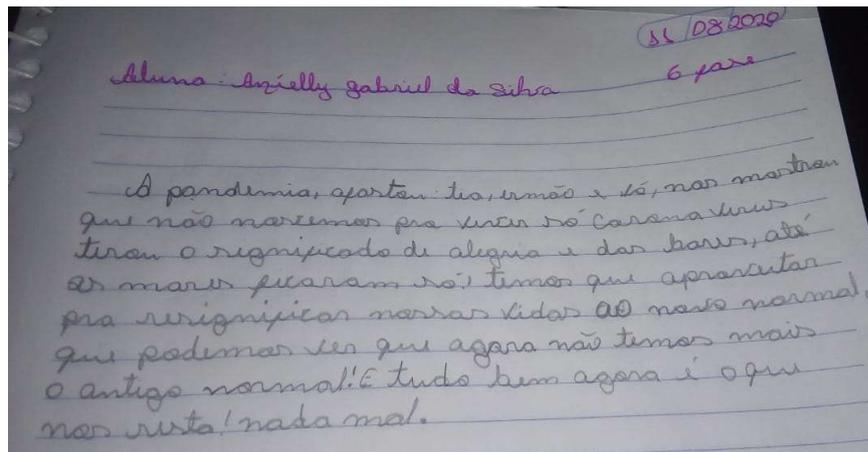
FIGURA 27 – Estrofe D



EI NÃO VACILA NÃO O CORONA TA FORA DO SEU  
 PORTÃO E QUANDO VOLTAR LAVE SUAS MÃOS  
 COM ÁGUA E SABÃO MAS NÃO ESQUEÇA  
 DO ALCOL GEL PARA PASSAR EM  
 SUAS MÃOS

FONTE: acervo pessoal da autora.

FIGURA 28 – Estrofe E



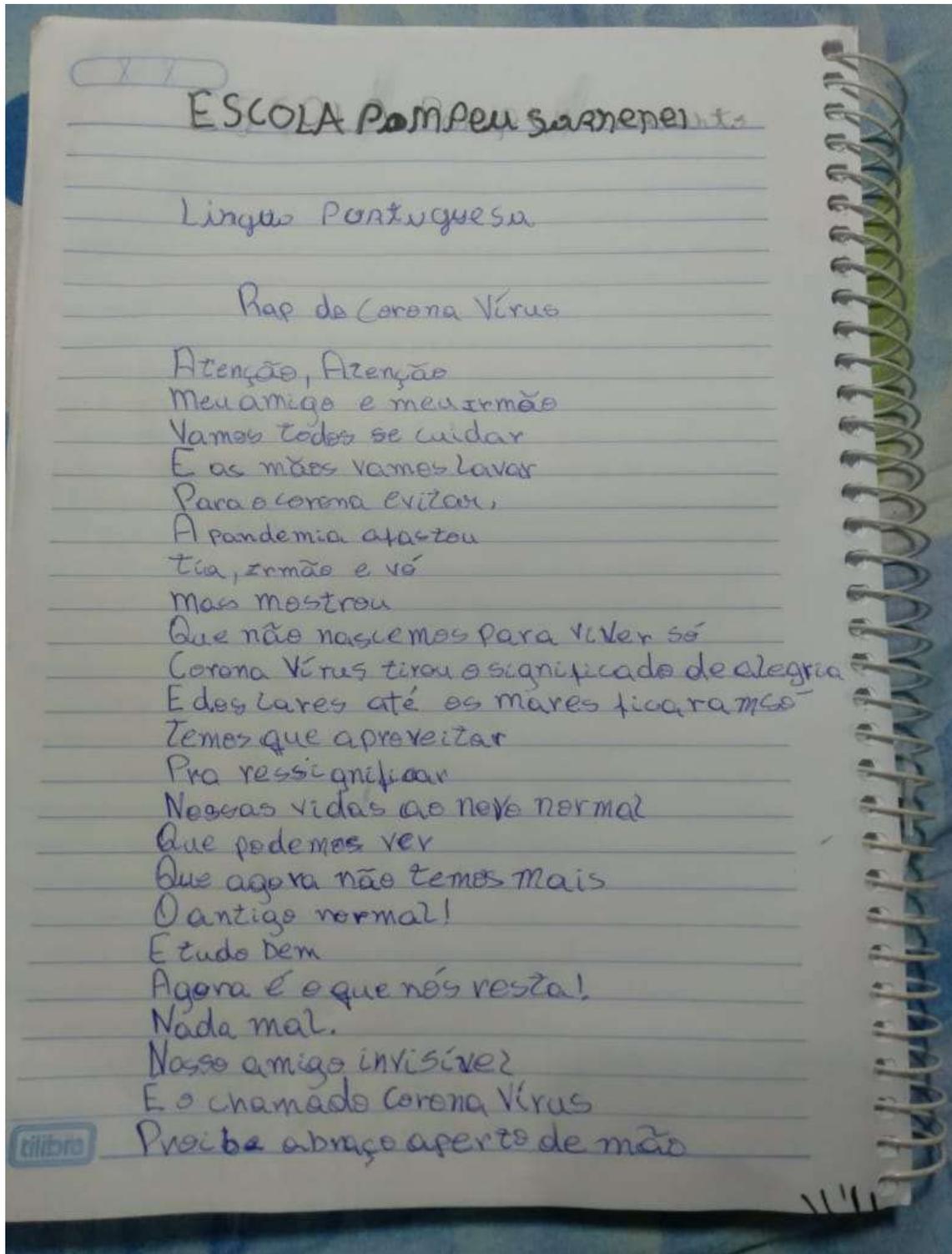
31/08/2020  
 Aluna: Aníelly Gabriel da Silva 6ª série

A pandemia, aparten-tes, irmãs e só, nos mostram  
 que não devemos pra viver do Coromá-lus  
 tirar o significado de alegria e dos barcos, até  
 os mares ficaram só, temos que apror-sitar  
 pra resignificar nossas vidas ao novo normal,  
 que podemos ver que agora não temos mais  
 o antigo normal! É tudo bem agora é o que  
 nos resta! nada mal.

FONTE: acervo pessoal da autora.

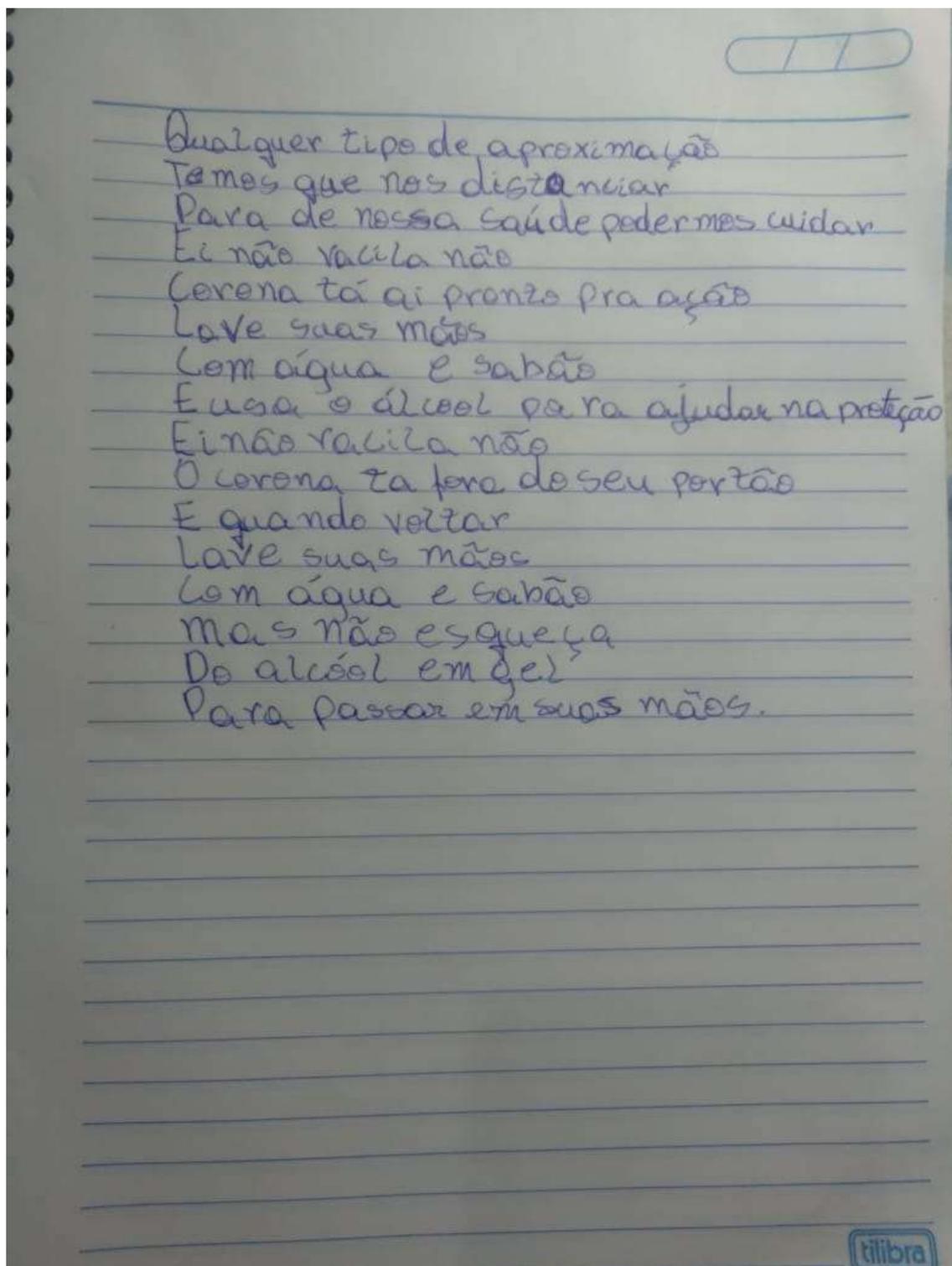
A seguir uma das produções escritas em que foram agrupadas todas as partes que cada um criou e, a seu modo, dispôs as estrofes, agrupando-as para formar uma única letra de rap.

FIGURA 29 – Letra 1



FONTE: acervo pessoal da autora.

FIGURA 30 – Letra 2



FONTE: acervo pessoal da autora.

O processo de criação da letra da música rap alcançou os objetivos propostos no sentido de que houve a aplicação do referencial temático. No início das atividades de produção escrita, houve uma maior dificuldade em utilizar e aplicar os conceitos sobre versificação que foram dados, pois o entendimento sobre esse conteúdo foi parcial. Os alunos tiveram dificuldades em entender sobre como compor uma letra de música rap, mas à medida que o conteúdo ia sendo sistematizado, os avanços foram sendo alcançados gradativamente, ao longo da sequência didática. Embora a produção escrita não tenha sido realizada em sua plenitude pelos participantes envolvidos na criação de seu próprio rap (seriam necessárias as aulas remotas em mais dias, mas o processo foi interrompido com o recesso em 17/12/2020, e não houve retorno, emendou-se com o período de férias), mas já propiciou importantes melhorias para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, no que se refere ao engajamento, à interação, ao compartilhamento e à colaboração.

Em relação ao questionamento desta pesquisa sobre como os alunos realizariam as atividades de pesquisa, leitura, interação em um único grupo para realização dos trabalhos, já que estavam acostumados a utilizar o *WhatsApp* para atividades não escolares, ficou evidente o resultado satisfatório alcançado com o planejamento e a posterior aplicação de atividades de pesquisa e análise de textos com linguagem multimodal e multissemiótica, integrando texto, imagem, som, animação, vídeo, entre outros, tendo em vista que proporcionou um maior entrosamento dos alunos dentro do mesmo grupo, em que cada aluno pôde expor suas percepções, sentimentos, opiniões, contribuições e diversidades no modo de ser, pensar e agir, o que talvez demorasse mais a acontecer, ou nem fosse fácil existir entre turmas diferentes nas aulas presenciais. Além disso, o (des)envolvimento de temas mais próximos à realidade do aluno da EJA, como o movimento hip hop e seus elementos constitutivos, em específico nesta pesquisa a música rap, permitiu às aulas remotas mais dinamismo e atratividade, mas sem permanecer somente no campo do entretenimento, quando o celular é usado fora dos muros escolares, mas principalmente do ponto de vista do aluno ao pesquisarem, analisarem, inferirem, produzirem, refletirem e interagirem nas práticas de leitura e escrita.

Entretanto, nem tudo foram flores. As análises linguísticas foram prejudicadas pelo fato de não poder ensinar os conteúdos de análises linguísticas e gramaticais, conforme a grade curricular, tendo em vista o grupo pertencer a uma turma multisseriada, da 4ª a 6ª fase.

O instrumento de geração de dados, como as rodas de conversa, utilizado durante as aulas remotas emergenciais foi preponderante pra deixar o aluno mais à vontade para tirar dúvidas tanto com a professora quanto com os próprios colegas de turma, possibilitando uma independência e uma autonomia que nem sempre existem em alguns dos alunos da EJA quando

estão dentro das salas de aula, dada à inibição ou acanhamento em se expor. Pode-se afirmar que as aulas remotas via *WhatsApp*, tendo como suporte o celular, aflora até no aluno mais tímido um empoderamento que o faz ser o construtor de seu próprio conhecimento.

Uma outra questão a que esta pesquisa buscou responder, trata-se das dificuldades que encontrei como professora, em relação ao ensino, ao preparar, entregar e gerenciar as aulas junto aos alunos. O preparo e a entrega das atividades aos alunos deram melhores resultados em função do planejamento com antecedência, bem como a utilização dos diários de bordo com os registros feitos, que foi nesta pesquisa um instrumento de coleta de dados relevante para o meu acompanhamento e a avaliação que fiz do percurso trilhado ao longo da pesquisa, assim como das propostas que encaminhei ao grupo. Diante disso, foi possível analisar o que proporcionou bons resultados, o que não estava dando certo e o que poderia ser melhorado, à medida em que as aulas iam acontecendo e a pesquisa se desenvolvendo, conforme já citados nas etapas da proposta didática. Entretanto o fator tempo foi o que mais dificultou o gerenciamento das aulas remotas mediadas pelo *WhatsApp*, tendo em vista que as aulas virtuais correspondiam à metade do tempo da carga horária de uma aula presencial, desse modo, os alunos que demoravam mais a realizar a atividade no dia da aula postergavam para a aula seguinte a entrega. E isso levava o aluno a não realizar a atividade por inteiro ou não entregar para análise e possíveis ajustes.

Os resultados das atividades da proposta didática, instrumento de geração de dados utilizado para atender a questão de pesquisa sobre o que a professora e alunos podem dizer sobre essa experiência de ensino e de aprendizagem mediada por tecnologias digitais, superaram as expectativas, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, discursivas, comunicativas nas aulas de língua portuguesa utilizando a tecnologia digital da informação e da comunicação de maneira mais efetiva, inovadora e interativa no processo de ensino e de aprendizagem, às quais os jovens e adultos da EJA não estavam acostumados. Vale salientar que aulas mais dinâmicas e integradoras favorecem a um melhor aprendizado e, principalmente, leva o professor a repensar a sua prática pedagógica, diante dos possíveis caminhos para a ressignificação da formação docente. Além disso, a utilização do rap como um recurso pedagógico, mediado pelo uso das novas tecnologias, em especial a utilização do aplicativo *WhatsApp*, contribui para favorecer à construção ou ao fortalecimento da identidade social dos alunos da EJA e em suas práticas discursivas em uso na língua materna.

Quanto à questão de pesquisa referente a outras competências e habilidades adquiridas além daquelas previstas nas atividades, ressalto que, embora as aulas remotas tenham sido dadas em tempo real, todas as mensagens de texto, de voz, os *links*, os vídeos, as imagens, as fotos,

ou seja, tudo que foi postado ou compartilhado não se perdeu no tempo, devido aos recursos e configurações do aplicativo *WhatsApp*. Dessa forma, tanto a professora quanto os alunos são capazes de a qualquer momento e em qualquer lugar rever, analisar, concretizar, por meio dessas linguagens multimodais, todo o conteúdo revelando novas formas de aprender e ensinar.

Desse modo, sob a perspectiva dos multiletramentos, esta pesquisa buscou incentivar o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação digital, por meio de atividades sequencias no ambiente do aplicativo *WhatsApp*, tendo como o suporte o dispositivo móvel celular, com vistas a efetivar as aulas remotas emergências de Língua Portuguesa, como prática social dos novos letramentos, de forma a produzir atividades de práticas de leitura e escrita fora do ambiente convencional de sala de aula, estimulando a comunicação dos alunos, valorizando sua linguagem de acordo com sua realidade cotidiana, e que façam sentido para os estudantes do Ensino de Jovens e Adultos, motivando à interação social.

No início das aulas emergenciais remotas, foram adicionados cerca de 50 alunos no grupo de WhatsApp, vários alunos desistiram e saíram do grupo nos meses seguintes, alguns voltaram depois, ficando em torno de 25-30 alunos. Os que permaneceram até o final foram os mais adultos, talvez pelo fato da desmotivação com o formato não presencial.

Embora o número de alunos no grupo tenha reduzido durante o período de aulas, isso não prejudicou o andamento das atividades propostas, uma vez que um único grupo com muitos alunos proporcionou mais situações-problemas, enquanto que com o grupo mais reduzido o rendimento com as produções de leitura, e principalmente escrita, foi melhor, inclusive para o gerenciamento das aulas – embora lamente a falta do contato com os alunos que desistiram.

. De todo modo, esta pesquisa comprova a viabilidade de aulas mediadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, de maneira que a instrumentalização tecnológica constitui-se como suporte (ou aporte) de práticas de letramento e multiletramentos para os jovens e adultos da EJA.

Os resultados obtidos na aplicação da proposta didática embasada na abordagem da metodologia da pesquisa-ação demonstraram que é possível vencer o desafio e, desse modo, trazer novas possibilidades para a prática pedagógica, principalmente a prática de leitura e de escrita, por meio de ferramentas e plataformas digitais e novas estratégias de ensino ligadas à Tecnologia da Informação e da Comunicação, necessárias para estimular e engajar os alunos, principalmente os da Educação de Jovens e Adultos, na construção de seu próprio conhecimento de forma independente, autônoma, construindo sentidos, passando de meros receptores a produtores

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação digital, por meio de atividades sequencias no ambiente do aplicativo *WhatsApp*, em aulas remotas emergências de Língua Portuguesa no contexto da pandemia de covid-19, como prática social dos novos letramentos. Desse modo, para alcançar os objetivos propostos e responder as minhas questões de pesquisa, propus a aplicação metodológica, sob a perspectiva da pesquisa-ação, de uma proposta didática com atividades sobre a temática hip hop, principalmente sobre o rap, em práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa.

A partir dos dados coletados, percebi que as atividades de práticas de leitura e escrita fora do ambiente convencional de sala de aula e utilizando ferramentas tecnológicas estimularam a comunicação dos meus alunos jovens e adultos, valorizaram suas linguagens de acordo com a realidade cotidiana de cada um e promoveram a interação social e a sensação de pertencimento ao grupo.

Embora as dificuldades de acesso à rede de internet existissem eventualmente, as contribuições dos alunos com o compartilhamento de textos multimodais e semióticos englobando vídeos, imagens, *links*, fotos, áudios, mensagens de texto e voz, relacionadas à temática hip hop, em todas as suas vertentes de arte, surpreenderam-me tanto quanto me causaram estranhamento. Surpresa em conhecer novas competências e habilidades dos alunos para além das bancas escolares e do apoio pedagógico do livro didático e estranhamento pelo não aproveitamento na sala de aula, menos ainda no espaço da comunidade escolar quando as aulas ainda eram presenciais, em valorizar as práticas sociais de multiletramentos, tão fortemente marcadas nos espaços comunitários em que nossos alunos vivem.

Neste sentido, destaco como falha no percurso metodológico a aplicação de estratégias de atividades que previssem dar uma maior visibilidade e voz aos alunos no que diz respeito às suas práticas socioculturais de leitura e escrita. Durante as atividades propostas, não dei ênfase aos multiletramentos ensejados pelos jovens alunos da Escola Pompeu Sarmiento que participam do movimento hip-hop, que produzem música rap e têm posição de destaque entre seus pares e em suas comunidades. Faltou a otimização do tempo de aula, já que as aulas eram muito espaçadas, somente uma vez por semana, com metade da carga horária semanal.

Apesar disso, esta pesquisa abre espaço para novos olhares para a Educação de Jovens e Adultos e para a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação digital, visto que é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, mas não se configura como uma solução mágica. O mais importante não é somente a sua inserção no processo educacional,

mas sim o uso que fazemos dela, que deve ser com planejamento, com objetivos bem delimitados e exequíveis. Até porque dar aulas mediadas pelas tecnologias de improviso para atender às demandas emergenciais não pressupõe alunos críticos, reflexivos, engajados, conscientes de seu papel na sociedade e como cidadão do mundo, na construção de seu próprio conhecimento de forma independente, autônoma, construindo sentidos, passando de meros receptores a produtores de saberes.

Embora o momento atual leve a crer que caminhamos para a efetivação do ensino híbrido, ou pelo menos com o maior apoio das novas tecnologias digitais, é preciso cuidado para que as aulas como as remotas não virem uma tendência que favoreça às interações momentâneas e deixe de lado todo o processo de humanização, de criação de vínculos, de compartilhamentos físicos, e as relações venham a ser só virtuais e efêmeras. Neste sentido, esta pesquisa abre não “janelas”, mas “portas” de oportunidades contribuindo para novos estudos, debates e discussões sobre o destino das inovações tecnológicas e metodologias a serem empregadas.

Com esta pesquisa, espero contribuir com o desenvolvimento de um planejamento para o uso das tecnologias, não só em aulas remotas emergenciais, como também vislumbrando a iminência do pós pandemia com o retorno das aulas presenciais no ano de 2021 ou ensino híbrido, ao colocar em prática novas ideias e fomentar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente destinando a um olhar mais flexível às novas práticas de leitura e escrita em novos modos de ensinar e aprender as novas linguagens multimodais e multissemióticas.

É possível apontar novos caminhos para à prática docente, bem como para o aprendizado de nossos alunos, uma vez que há uma urgência em implantar na sala de aula, após o retorno das aulas presenciais, as inovações tecnológicas com as quais os alunos já estão acostumados a lidar em sus práticas sociais de leitura e de escrita.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria E. B. de. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em 2 abr. 2020.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020.
- ANACLETO, A.; MICHEL, S. A.; OTTO, J. **Cinema e Home Vídeo Entertainment: o mercado da magia e a magia do mercado**. Np. 2007.
- ANDRADE, E. R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (orgs.), Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ANDRADE, E. N. **Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ANDRADE, E. N. Hip hop: movimento negro juvenil. In: ANDRADE, E. (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999. p. 83-91.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2008.
- ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>. Acesso em 06 jun. 2020.
- BARBOSA, Rommel Melgaço. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 3 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

#### **Legislação comum**

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao .pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf). Acessado em: 03 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta Curricular**. Brasília: MEC, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-daeducacao-superior-seres/194-secretarias-112877938/secad-educacaocontinuada-223369541/13533-proposta-curricular>. Acessado em: 7 jun. 2020.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Ed. Porto Alegre, Mediação.2004

CARRANO, Paulo. **Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-11, 2007. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_-\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf) Acesso em: 12 dez. 2019.

CASAGRANDE, R. **Coronavírus no Brasil: como a pandemia prejudica a educação**. Entrevista concedida à revista eletrônica Guia do Estudante. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/coronavirus-no-brasil-como-a-p>. Acesso em: 24 mai. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

COSCARELLI, C.V. 2012. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte, Autêntica, 176 p

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

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

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1169, especial-out. 2005.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas (PR): Kaygangue, 2005.

EJA MODERNA: **Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental: Língua Portuguesa, manual do educador**. Organizadora: Editora Moderna, 1.ª ed. São Paulo, 2013.

FALCÃO, S. L. **O celular na sala de aula: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

FRAGOSO, Suely. **De interações e interatividade.** Revista Fronteiras: estudos midiáticos. São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 83-96, 2001.

FRAGOSO, Suely. De Interações e Interatividade. In: COMPÓS, 5, 2001, Brasília. Texto apresentado e debatido no Grupo de Trabalho Comunicação e Sociedade Tecnológica. Brasília: Compós, 2001. p. 1-11. Disponível em: . Acesso em: 28 jun. 2016.

FERNANDES, A. C. F.; MARTINS, R.; OLIVEIRA, R. P. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, p. 183-200, ago. 2016.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, L. F. Tecnologia no cotidiano escolar: tensões na presença e na ausência. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 30, p. 339-348, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com hipertexto no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o uso do celular e a construção de sociabilidade.** 2018. Disponível em: <http://hipertextosmultimodais.blogspot.com.br>. Acesso em: 5 jul. 2020.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

JUNQUEIRA, E. S. Entrevista: hipertexto no cotidiano escolar. **Leia Escola**, v. 13, n. 2, p. 94-102, set. 2014. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/266>. Acesso em: 5 nov. 2020.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. C. B. R. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 29 set. 2020.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus Editora. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEIÓ. **Orientações Curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)**. Maceió: Viva, 2018. Disponível em:

<https://www.ecowd.inf.br/cms/img/updocs/www.projetosemedpnud.org/Ejai.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_.; XAVIER, A C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MORAN, J. M. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento, **Revista Brasileira de Comunicação – INTERCOM**, São Paulo, v. 17, n.2, p. 38-49, jul/dez. 1994. Disponível em:

<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewArticle/844>. Acesso em: 4 jun. 2020.

\_\_\_\_\_, J. M. As múltiplas formas de aprender. *Revista Atividades & Experiências*. Julho 2005. Disponível em <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23855/6910/positivo.pdf> Acesso em 08/10/2020.

\_\_\_\_\_, José M.; PEDAGÓGICA, Mediação. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, p. 30-35, 2013.

\_\_\_\_\_. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, mar. 2009. Disponível em:

<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785/642>. Acesso em: 2 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, 2015. Disponível em:

<http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021

\_\_\_\_\_, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 30-35.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda. Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NAGAMINI, E. “A linguagem da internet: interferências nas atividades de leitura e escrita”. In: CITELLI, A. **Comunicação e educação: desafios para a desaceleração do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.

\_\_\_\_\_. O uso do aplicativo *WhatsApp*: tempo de escrita/oralidade de alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Intercom 40 anos: comunicação, memórias, historicidades**. Curitiba: Intercom, 2017. p. 1-15.

NAHMÍAS, M. T. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: P. PONTUAL; T. IRELAND (Orgs.). Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília, MEC/UNESCO, p. 125-133. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 15 ago. 2020.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; GOMES, Luiz Fernando; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Redes sociais e escola: o que temos a aprender. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Impresso), v. 7, p. 124-138, 2012. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1011/717>. Acesso em: 16 jun.2020.

Organização Pan-Americana da Saúde. Organização Mundial da Saúde. OPAS/ **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**. Brasília (DF); 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em 05 mar. 2020.

PAI S, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: AMBAR, 2003. Disponível em

PAIVA, V. L. M. O. A linguagem dos emojis. **Trab. linguista. apl.**, Campinas, v. 55, n. 2, pág. 379-401, ago. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132016000200379&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200379&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 2 fev. 2021.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

REIS, E. O que é uma live? Saiba tudo sobre as transmissões ao vivo na Internet. **TechTudo.com.br**, 24 mar. 2020, 02:00. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghhtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

REIS, S. M. A. de O. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação**. Belo Horizonte: Programa de PósGraduação em Educação - Fae/UFMG, 2009. (Dissertação de Mestrado).

RIBEIRO, R. J. Ex-ministro da Educação alerta para o perigo da volta imediata às aulas presenciais. **SocialistaMorena.com.br**, 21 set. 2020, 15:11. Disponível em: <https://www.socialistamorena.com.br/ex-ministro-da-educacao-alerta-para-o-perigo-da-volta-imediata-as-aulas-presenciais>. Acesso em: 22 out. 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ROCHA, J.; DOMENICH, M.; CASSEANO, P. **Hip-hop: a periferia grita**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

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

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.  
SAE Digital. **Plano de aulas remotas – Como fazer?** (s.d.). Disponível em: <https://sae.digital/plano-de-aulas-remotas>. Acesso em: 21 mai. 2020.

SANTOS, I. M. S. **A Educação De Jovens E Adultos No Brasil**. Fazer Pedagogia. 2017  
Disponível em: <https://fazerpedagogia2.webnode.com.br/news/a-educa%c3%a7%c3%a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil/>. Acesso em 20/09/2020.

SANTOS, E.O. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura**. In: SILVA, Marco; PESCE. Lucília; ZUIN, Antonio (Orgs). Educação online: cenário, formação e questões didáticometodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SEM CENSURA. Educação em tempos de pandemia. **TvBrasil.ebc.com.br**, 14 abr. 2020, 14:00. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/sem-censura/2020/04/educacao-em-tempos-de-pandemia-realidade-e-desafios>. Acesso em: 21 mai. 2020.

Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) / [Secretaria Municipal de Educação]**. – Maceió : Editora Viva, 2018. Disponível em: <https://www.ecowd.inf.br/cms/img/updocs/www.projetosemedpnud.org/Ejai.pdf>. Acesso em: 08, set. 2020

SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Letramento: um fenômeno plural. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0812> Acesso em: 16 jun. 2020.

SILVA, K. M. F. **A Produção de textos multimodais com foco no cotidiano de alunos do 9º Ano**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras e em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, R. A. **O Rap e outros gêneros musicais como prática social sob a perspectiva dos multiletramentos em sala de aula do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SOUZA, G. Novas sociabilidades juvenis a partir do movimento hip hop. **Animus**, Santa Maria, v. 3, n. 2, 2004.

SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec, 1993.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

\_\_\_\_\_. **Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984

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

UNESCO; MEC. VI CONFINTEA. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010a.

VARGAS, D. O processo de aprendizagem e avaliação através de QUIZ. 2017. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2038>. Acesso em: 9 fev. 2021.

VERGARA, S. C. **Estreitando relacionamentos na educação a distância**. *Cad. EBAPÉ.BR* [online]. 2007, vol.5, n.spe, pp.01-08. ISSN 1679-3951. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

XAVIER, A.C. **Leitura, texto e hipertexto**. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 207-220.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.