



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS FOZ DO IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS
NÍVEL MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E
FRONTEIRAS

MALGARETE TEREZINHA ACUNHA LINHARES

**O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O
USO DO APLICATIVO *WHATSAPP* COMO ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

FOZ DO IGUAÇU - PR
2019

MALGARETE TEREZINHA ACUNHA LINHARES

O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O USO DO APLICATIVO *WHATSAPP* COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado – área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Rosana da Silva Moraes.

**FOZ DO IGUAÇU - PR
2019**

Linhares, Malgarete T. Acunha.

L755u O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA – Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo *Whatsapp* como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa. Foz do Iguaçu: 2019.
143 f.

Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Denise Rosana da Silva Moraes.
Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) –
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
campus Foz do Iguaçu.

1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Novas tecnologias. 4. *WhatsApp*. I. Moraes, Denise Rosana da Silva. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. III. Título.

CDU – 374.7

MALGARETE TEREZINHA ACUNHA LINHARES

O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O USO DO APLICATIVO *WHATSAPP* COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras-Nível de Mestrado, área de Concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade do Oeste do Paraná-UNIOESTE
(Orientadora)

Profª Drª Andreia Nakamura Bondezan
Universidade do Oeste do Paraná-UNIOESTE

Profª Drª Maristela Rosso Walker
Universidade Tecnológica do Paraná –UFPR- Santa Helena

**FOZ DO IGUAÇU - PR
2019**

Dedico esta pesquisa à Comunidade Escolar, em suas amplas esferas, pois a Escola é o meu chão, o meu cotidiano, nela me inspiro todas as manhãs para Novas Práticas. Ser professor em tempos difíceis é Resistência. No entanto, somos Professores por essência, não importam as contradições. E que não nos abalemos por nada, ensinar é um privilégio.

Agradecida!!

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar esta pesquisa, uma das pessoas homenageadas era minha mãe, Dona Inês Tonello Acunha, que tanto batalhou junto com meu pai, Maximino Acunha, para formar os filhos e torná-los cidadãos de bem. No entanto, ela encerrou sua jornada nesse plano de Vida antes que eu pudesse finalizar a dissertação. Assim, agradeço aos meus pais (*in memoriam*), que muito me ensinaram para que eu pudesse encontrar caminhos melhores.

A Deus, por sua ínfima bondade, por me dar o sopro da Vida e por realizar milagres todos os dias, sem que percebamos, permitindo-nos passar pelos sentimentos do mundo.

À minha orientadora querida, amada, amiga, dinâmica e muito guerreira, professora doutora Denise Rosana da Silva Moraes, que, também em meio a tantos ventos adversos, estendeu-me seu conforto nos momentos difíceis, orientou-me com dedicação e carinho e acreditou em minha pesquisa, dando-me a oportunidade de participar do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Aos meus filhos, Jheneffer, Dieysse e Pedro, por me aguentarem durante esses dois anos de pesquisa, pois me tornei cedro diante dos livros, computadores e quase me esqueci deles.

Aos meus familiares em Santa Catarina, irmãs, cunhados, genro, sobrinhas e netos, que sempre estão juntos nos momentos alegres e tristes, resistindo às tempestades e fortalecendo-me com palavras e com um ombro suave para me acalantar.

Aos membros da banca, que gentilmente aceitaram o convite e leram a pesquisa, sugerindo e contribuindo para que o texto se tornasse melhor.

À Direção, aos colegas de trabalho e alunos do CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra, a minha escola, lugar que escolhi para desenvolver minha pesquisa, e minha terceira casa.

Ao meu amado amigo Nelson figueira, pelo companheirismo na caminhada que estabelecemos durante o curso, contando sempre com sua sinceridade, paciência e momentos ímpares.

Aos colegas e professores do programa de mestrado, que proporcionaram dias alegres de estudo e aprendizado, com muito chimarrão, piadas, interações, com as risadas inesquecíveis de nosso amigo Givaldo, os docinhos, chocolates e muito carinho. Como foi importante conhecê-los(as); a minha teia de amigos aumentou e com fios fortes, sustentando-a, e eles fazem parte desse emaranhado.

Às amigas de todas as horas Cristiane Hansen, Maria Rangel, Marta Manfrin, Janete Colombelli, Maria Madalena Ames e Rosa Busarello, que tranquilamente souberam entender a minha falta de tempo para sair e compartilhar momentos de lazer.

Às pessoas queridas e iluminadas que também passaram pelo meu caminho, que por vezes não lembramos, e que deixam sempre algum aprendizado que carregamos por toda a vida.

LINHARES, Margarete T. Acunha. **O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA – Educação de Jovens e Adultos:** o uso do aplicativo *WhatsApp* como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa. 2019, 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *campus* Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a aplicação dos recursos tecnológicos como estratégia pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental II no CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra, em Foz do Iguaçu (PR), com enfoque no uso do aplicativo *WhatsApp*. Partindo da indagação: Como o uso dos recursos tecnológicos pode ressignificar a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos?, a pesquisa visa levantar dados, por meio de questionário *online*, acerca do uso do celular nas ações pedagógicas envolvendo docentes e alunos e demonstrar outros elementos tecnológicos usados como estratégias de aprendizagem na Plataforma Dia a Dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná, culminando com atividades de produção e edição de texto por intermédio do aplicativo *WhatsApp*. Além disso, a pesquisa busca ainda oportunizar a interação de alunos brasileiros e estrangeiros, por meio do aplicativo, possibilitando o estabelecimento de diálogos e o fortalecimento de vínculos afetivos. Como fundamentação teórica, a pesquisa se ancora nos Estudos Culturais e em escritores que destacam a importância da EJA, da valorização das diferentes identidades e da inserção das novas tecnologias no meio escolar, propiciando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Assim, com base em Paulo Freire (1987), discute-se sobre o sujeito e o Outro; as identidades que circulam na EJA são analisadas observando Bauman (2005) e Hall (2006); com relação à interdisciplinaridade e os saberes na fronteira, a pesquisa baseia-se em Moraes e Silva (2016). As questões centradas nas mídias são analisadas por meio dos aportes de Thompson (2011) e Kellner (2001), além de Frau-Meigs (2014), Kenski (2015), Lévy (1999), Pretto (2013) e Amaro Gomes (2017). Com uma abordagem metodológica qualitativa e também inserida na pesquisa-ação, ao final a pesquisa possibilitou observar que o celular é um objeto de uso contínuo dos alunos da EJA e que esses não apresentaram dificuldades em desenvolver as atividades propostas com o aplicativo *WhatsApp*. Entre os resultados observados está o desenvolvimento das habilidades de escrita por parte de alunos que anteriormente não conseguiam desenvolver textos, independentemente do gênero discursivo. A produção e edição de textos foram possíveis por meio do dispositivo de voz do aplicativo, a partir da expressão oral transformada em texto escrito. Essa experiência com auxílio das novas tecnologias trouxe aprendizados ímpares, tanto na produção e transmissão do conhecimento, quanto na inserção das linguagens midiáticas aplicadas à prática pedagógica em turmas de EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Recursos tecnológicos. Prática pedagógica. *WhatsApp*.

LINHARES, Margarete T. Acunha. **The use of technological resources in the pedagogical practice of EJA – (Educação de Jovens e Adultos):** the use of WhatsApp application as a pedagogical strategy in Portuguese language teaching. 2019, 142 f. Dissertation (Master's in Society, Culture and Borders) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *campus* Foz do Iguaçu, 2019.

ABSTRACT

This research analyses the technological resources as a pedagogic strategy on middle school classes of youth and adults education – EJA, from CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra, in Foz do Iguaçu (PR), focusing on the use of *WhatsApp* in class. Starting by questioning: “How can the use of technological resources redefine the pedagogical practice on youth and adults education?”, this study tends to gather data by an *online* questionnaire about the use of cellphones in pedagogical actions evolving teachers and students, and to present other technological elements used as learning strategies at Plataforma Dia a Dia Educação – an educational platform from the State of Paraná, resulting in activities of production and edition of texts mediated by the app *WhatsApp*. Furthermore, this research also aims to create opportunities for an interaction between Brazilian and foreign students, through this app, making possible to establish dialogues and the strength of affective bonds. As a theoretical basis, the research is based on cultural studies and on authors that highlight the importance of EJA, the valorization of different identities and the insertion of new technologies in the educational environment, providing a teaching and learning development. So, according to Paulo Freire (1987), this study will discuss about the subject and the other; the identities that surround EJA will be analyzed in accordance with Bauman (2005) and Hall (2006); related to interdisciplinarity and the knowledges on frontier, the research is based on Moraes e Silva (2016). The questions focused on media will be investigated by the contributions of Thompson (2011) and Kellner (2001), as well as Frau-Meigs (2014), Kenski (2015), Lévy (1999), Pretto (2013) and Amaro Gomes (2017). For this purpose, it was carried a qualitative research and also inserted in an action-research, this study allows us to observe that cellphone is a frequently used object to EJA's students, which didn't present any kind of difficulties when asked to develop activities using *WhatsApp* as a tool. Beyond the results observed there is a writing skill growth by students that previously couldn't devolve texts, regardless its discursive genre. The production and edition of texts were possible by a voice device from the app, from the oral expression transformed into written text. This experience managed these new technologies brought to light unique learning methods, as in production and transmission of knowledge, as in media language's insertion due to pedagogical practices on EJA's classes.

Keywords: Youth and adults education. Technological resources. Pedagogical practice. . *WhatsApp*.

LINHARES, Margarete T. Acunha. **El uso de recursos tecnológicos en la práctica pedagógica de EJA - Educación de jóvenes y adultos: el uso de la aplicación WhatsApp como estrategia pedagógica en la enseñanza del idioma portugués.** 2019, 142 f. Disertación (Maestría en Sociedad, Cultura y Fronteras) - Universidad Estatal del Oeste de Paraná - campus UNIOESTE Foz do Iguaçu.

RESUMEN

Esta investigación analiza la aplicación de los recursos tecnológicos como estrategia pedagógica en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de la Enseñanza Básica en CEEBJA Orides Balotin Guerra, en Foz de Iguazú (PR), centrándose en el uso de la aplicación WhatsApp. A partir de la indagación: "¿Cómo el uso de recursos tecnológicos puede resignificar la práctica pedagógica en la educación de jóvenes y adultos?", la investigación tiene como objetivo recopilar datos, a través de un cuestionario en línea, sobre el uso de teléfonos móviles en acciones pedagógicas que involucran a maestros y estudiantes y demostrar otros elementos tecnológicos utilizados como estrategias de aprendizaje en la Plataforma Educativa Día a Día - Portal Educativo del Estado de Paraná, que culmina con actividades de producción y edición de texto por intermedio de la aplicación WhatsApp. Además, la investigación también busca dar la oportunidad de interacción de estudiantes brasileños y extranjeros a través de la aplicación, permitiendo el establecimiento de diálogos y el fortalecimiento de los vínculos afectivos. Como base teórica, la investigación está anclada en estudios culturales y escritores que destacan la importancia de EJA, la valoración de diferentes identidades y la inserción de nuevas tecnologías en el entorno escolar, proporcionando el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Así, con base en Paulo Freire (1987), se discute sobre el sujeto y el Otro; las identidades que circulan en la EJA se analizan observando a Bauman (2005) y Hall (2006); con respecto a la interdisciplinariedad y el conocimiento fronterizo, la investigación se basa en Moraes e Silva (2016). Las cuestiones centradas en los medios se analizan a través de los aportes de Thompson (2011) y Kellner (2001), así como de Frau-Meigs (2014), Kenski (2015), Lévy (1999), Pretto (2013) y Amaro Gomes (2017). Con un enfoque metodológico cualitativo y también insertado en la investigación - acción, esta investigación permitió observar que el teléfono móvil es un objeto de uso continuo de los estudiantes de EJA y que no tuvieron dificultades para desarrollar las actividades propuestas con la aplicación WhatsApp. Entre los resultados observados se encuentra el desarrollo de habilidades de escritura por parte de estudiantes que previamente no podían desarrollar textos, independientemente del género discursivo. La producción y edición de textos fue posible a través del dispositivo de voz de la aplicación, a partir de la expresión oral transformada en texto escrito. Esta experiencia con la ayuda de las nuevas tecnologías trajo un aprendizaje incomparable, tanto en la producción y transmisión del conocimiento, como en la inserción de lenguajes de medios aplicados a la práctica pedagógica en las clases de EJA.

PALABRAS CLAVE: Educación de jóvenes y adultos. Recursos tecnológicos. Práctica pedagógica . Whatsapp

LISTA DE SIGLAS

A.I.: antes da internet

D.I: depois da internet

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

Cebem: Centro do Bem-Estar do Menor (Estado de Santa Catarina)

CEEBJA: Centro de Estudos de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos

DCEs: Diretrizes Curriculares Estaduais

DI: Deficiência Intelectual; também usada como marcador de tempo: depois da internet

EaD: Educação a distância

EC: Estudos Culturais

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

Fundef: Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INSS: Instituto Nacional do Seguro Social

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEB: Movimento de Educação de Base

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEEs: necessidades educacionais especiais

NRE: Núcleo Regional de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PPC: Proposta Pedagógica Curricular

PPP: Projeto Político-Pedagógico

PTD: Plano de Trabalho Docente

SEED: Secretaria Estadual de Educação

Seja: Sistema Educacional de Registro de Jovens e Adultos

SRM: Sala de Recursos Multifuncional

TTU: Terminal de Transporte Urbano

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|--|--------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Frente do CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra..... | Erro! Indicador não definido. | 42 |
| Figura 2 – Interface do Portal Dia a Dia Educação (SEED/PR) | | 91 |
| Figura 3 – Machado de Assis | | 93 |
| Figura 4 – Interface da conta de e-mail da turma..... | | 94 |
| Figura 5 – Interface do <i>drive</i> da turma..... | | 94 |
| Figura 6 – Capa do conto “A cartomante” (Machado de Assis) | | 96 |
| Figura 7 – Interface do dicionário <i>on-line</i> | | 98 |
| Figura 8 – Interface do dicionário analógico..... | | 99 |
| Figura 9 – Interface (pesquisa nos dicionários online)..... | | 102 |
| Figura 10 – Interface do dicionário online | | 103 |
| Figura 11 – Exemplos de <i>emojis</i> presentes na interface do <i>WhatsApp</i> | | 106 |
| Figura 12 – Grupo da turma no aplicativo <i>WhatsApp</i> | | 107 |
| Figura 13 – Microfone que converte voz em texto escrito..... | | 109 |
| Figura 14 – Produção de texto – captura da fala | | 111 |
| Figura 15 – Produção de texto via aplicativo <i>WhatsApp</i> | | 113 |
| Figura 16 – Interface – mensagens copiadas e edição de textos | | 114 |
| Figura 17 – Mensagem de voz editada..... | | 115 |
| Figura 18 – Narrativas pessoais (relatos de vivências) | | 117 |
| Figura 19 – Narrativas pessoais (edição dos textos) | | 118 |
| Figura 20 – Produção e refacção de texto <i>online</i> | | 120 |
| Figura 21 – Texto de alunos que apresentam déficit de leitura, interpretação e de produção escrita . | | 121 |
| Figura 22 – Relato pessoal (edição de texto) | | 123 |
| Figura 23 – Produção e edição de texto de aluno que apresenta NEEs-DI | | 124 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por sexo | 41 |
| Gráfico 2 – Recursos tecnológicos mais usados no cotidiano..... | 67 |
| Gráfico 3 – Recursos tecnológicos usados com maior frequência na prática pedagógica | 68 |
| Gráfico 4 – Relevância dos recursos tecnológicos na prática pedagógica | 70 |
| Gráfico 5 – Formação pedagógica | 72 |
| Gráfico 6 – Internet como possibilidade pedagógica | 74 |
| Gráfico 7 – Como o professor disponibiliza os conteúdos em rede | 75 |
| Gráfico 8 – Recursos tecnológicos mais usados pelos alunos..... | 78 |
| Gráfico 9 – Recursos mais usados pelos alunos em atividades escolares | 79 |
| Gráfico 10 – Frequência com que os alunos usam os recursos tecnológicos na aprendizagem..... | 81 |
| Gráfico 11– A relevância do uso das Novas tecnologias para aprendizagem dos alunos da EJA..... | 126 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Sistema Coletivo e Individual na EJA..... | 45 |
| Quadro 2 – Principais aspectos da Pesquisa-ação..... | 62 |
| Quadro 3 – Contraste entre termos do campo disciplinar | 63 |
| Quadro 4 – Descrição dos alunos participantes da pesquisa | 87 |
| Quadro 5 – Recursos usados, suportes e ações pedagógicas | 100 |
| Quadro 6 – Vocábulo do conto “A cartomante” e respectivos significados..... | 89 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|---|----|
| Mapa 1 – Tríplice Fronteira do extremo Oeste do Paraná | 36 |
| Mapa 2 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais..... | 40 |
| Mapa 3 – Localização do CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra..... | 43 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 QUE VENTOS TRAZEM O INTERESSE POR ESTA PESQUISA? BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A TESSITURA..... | 21 |
| 3 CAMINHOS E DESAFIOS DA EJA NO BRASIL: BREVE PERCURSO..... | 29 |
| 3.1 Foz do Iguaçu e a EJA: as fronteiras e as margens | 35 |
| 3.2 O Plano Nacional de Educação (PNE) e a EJA..... | 39 |
| 3.3 O CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra: um Porto de passagem..... | 42 |
| 3.4 Educação de Jovens e Adultos (EJA): um direito de todos e todas | 46 |
| 3.5 A Educação de Jovens e Adultos à luz de Paulo Freire..... | 48 |
| 3.5.1 O ‘método’ emancipatório de Paulo Freire | 50 |
| 3.5.2 O trabalho de Freire na contemporaneidade | 52 |
| 3.6 Identidades e diferenças no contexto da EJA no CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra | 55 |
| 3.7 O olhar interdisciplinar da pesquisa | 60 |
| 4 O QUADRO, O CELULAR E OUTROS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO PEDAGÓGICO..... | 66 |
| 4.1.1 Os recursos tecnológicos <i>on-line</i> fazem parte da rotina do professor? | 66 |
| 3.1.2 Como os educandos da EJA se relacionam com os recursos tecnológicos <i>online</i> ? | 77 |
| 5 NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS..... | 85 |
| 5.1 A prática pedagógica construída coletivamente com o uso dos recursos tecnológicos..... | 85 |
| 5.1.2 Interface do Dia a Dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná | 90 |
| 5.2 <i>WhatsApp</i>: estratégia pedagógica de interação, informação e aprendizagem | 105 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 130 |
| REFERÊNCIAS | 135 |
| ANEXO | 144 |

1 INTRODUÇÃO

Prelúdio – A paixão pela Educação de Jovens e Adultos

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria

(Paulo Freire).

A urgência das mudanças engloba o uso de novas estratégias didáticas e, um ponto essencial, maior interação com os alunos e as realidades para as quais eles estão sendo formados

(Vani Moreira Kenski).

A Educação de Jovens e Adultos sempre foi nossa paixão, talvez a primeira. Quando, no passado, entramos para carreira do magistério, já brilhavam nossos olhos por essa modalidade de ensino. Com a oportunidade que este momento único permite, relatamos aqui, em poucas palavras, o caminho percorrido. Muito jovem, aos quinze anos, fui trabalhar no Centro do Bem-Estar do Menor (CEBEM)¹, no Estado de Santa Catarina, e fui surpreendida quando me incumbiram de ser monitora de adolescentes que tinham quase a minha idade. O desafio era grande: a cada jornada, uma batalha a mais, vencendo os dias e as aulas como mediadora em jogos e tarefas escolares.

Desenvolver atividades pedagógicas no CEBEM foi uma das mais belas e importantes experiências de minha carreira, pois na prática que eram construídas as estratégias pedagógicas para ações relacionadas aos jogos e às brincadeiras. Não tínhamos cartilha nem manuais, muito menos livros didáticos: era a vivência nos ensinando a lidar com aqueles meninos e meninas cheios de histórias. Dessa época para cá, tivemos a chegada da internet nas escolas, não com a velocidade de alcance com que se disseminou na sociedade de maneira geral, mas, aos poucos, a rede entrou também nos organismos públicos de ensino.

Atualmente, convivendo diariamente com o uso da internet em nossa vida particular e profissional, observamos que algumas escolas ainda não têm cobertura de redes de internet potentes de forma a facilitar o acesso para educandos e profissionais da educação.

O momento atual permite a algumas escolas fazer uso dos recursos tecnológicos digitais mais acessíveis, como aparelhos de celular, computadores, *tablets* e outros,

¹ Cebem: Centro do Bem-Estar do Menor. Projeto de educação para menores em vigor no Estado de Santa Catarina na década de 1980.

conectados às redes *online*. Desse modo, cá estamos, garimpando nosso objeto, a EJA², pela qual tudo começou, como um espaço especial, o *locus* de nossa pesquisa.

O tempo cronológico passa e às vezes alguns sonhos se dispersam, mas outros ficam e despertam quando a vida nos dá oportunidade. Um exemplo é o desenvolvimento dessa pesquisa direcionada à EJA, concretizada por meio da inserção no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras. O desejo de escrever sobre EJA, uma realização profissional e pessoal, surgiu logo no início do meu trabalho no CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra, em 2011. Quando me apresentei para trabalhar, percebi que ali havia um cenário riquíssimo para a pesquisa, pois em um pequeno espaço físico circulavam adolescentes, adultos e idosos de muitas culturas, línguas, dialetos, etnias e identidades, que ficaram anos, décadas, fora da escola e por diversos fatores não conseguiram terminar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Também percebi que havia aqueles que cumpriam medidas socioeducativas e que, por determinação judicial, precisaram voltar à escola. São muitos aspectos que nos provocavam a investigar como tudo se harmonizava num cenário lindo e desafiador, às margens de uma das trípliques fronteiras do Brasil (Paraguai, Brasil, Argentina).

Os estrangeiros também procuram a EJA para concluir os estudos. Em muitos casos, eles desejam se apropriar da língua portuguesa para interagir em sociedade, trabalhar e cumprir o sonho tão almejado: ir para a universidade, ou “fazer faculdade”, como eles mesmos dizem.

Antes de ingressar no programa *Stricto sensu*, desenvolvemos algumas ações relacionadas à aplicação dos recursos tecnológicos, mas sem o acompanhamento de uma linha de pesquisa constando na PPP³ da escola e no PTD⁴. Assim, a partir das nossas inquietações, foram surgindo observações que nos levaram a produzir documentários, poesia digital, mensagens e outros com o uso dos recursos tecnológicos e das mídias disponíveis na escola. Contudo, sentíamos falta de nos aprofundar teoricamente, para melhorar e entender a prática pedagógica aliada às estratégias de aparatos tecnológicos como artefato cultural. Visando a preencher essa lacuna, foi necessário conhecer alguns aspectos peculiares relacionados ao funcionamento da EJA, com o intuito de demonstrar possíveis ações pedagógicas usando os recursos tecnológicos. Essa constatação só foi possível graças ao ingresso no programa de

² EJA: Educação de Jovens e Adultos

³ PPP: Projeto Político-Pedagógico da escola.

⁴ PTD: Plano de Trabalho Docente (nas escolas públicas do Paraná, o professor desenvolve o PTD conforme a PPP e as DCEs da disciplina)

pós-graduação, que nos deu recursos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste sentido, para a tessitura dessa pesquisa parte da seguinte questão: como o uso dos recursos tecnológicos pode ressignificar a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos? Pois na EJA, propor o uso de recursos tecnológicos ainda suscita certa resistência por parte de alguns educadores e alunos. Sendo assim, a pesquisa justifica-se, também, pelo anseio de tornar a prática pedagógica na EJA muito mais “*linkada*”, conectada, usando os dispositivos móveis com acesso às redes como estratégia de ensino e de aprendizagem.

O objetivo da pesquisa foi promover o uso dos recursos tecnológicos, na perspectiva de ensino, em turmas de EJA Ensino Fundamental II. Outro objetivo a ser destacado secundariamente é oportunizar a interação dos alunos brasileiros e estrangeiros com os colegas de classe por meio de um grupo formado pela turma no aplicativo *WhatsApp*. O estabelecimento desse objetivo surgiu por meio da observação, ainda que de forma empírica, de que determinados alunos não conseguem estabelecer diálogos com os colegas e formar vínculos afetivos devido à dificuldade com a língua portuguesa e a um sentimento de desconfiança, pois não se sentem pertencentes ao espaço escolar, o que os levam a não interagir com os demais.

Em diálogos extraoficiais desprovidos de regras e formalidades com alunos e egressos da EJA, sobre o desejo e o sonho de retornarem aos bancos escolares é que se observou a necessidade de aprofundar os estudos sobre a EJA. E assim, apresentar como o CEEBJA tem desenvolvido ações de alteridade⁵ frente aos desafios do trabalho educativo, com características tão peculiares.

Para demonstrar como se deu todo o processo de observação e de pesquisa, este trabalho foi subdividido em quatro capítulos, onde são apresentados tanto as etapas desenvolvidas quanto os respectivos resultados dos questionários *on-line*, dirigidos a professores e a alunos, que tiveram como fim colher dados a respeito do uso dos recursos tecnológicos no cotidiano e, principalmente, nas ações de aprendizagem.

No primeiro capítulo, apresentamos os motivos e interesse da pesquisa de maneira breve, seguindo os pressupostos dos Estudos Culturais (EC)⁶, também abordando a relação do uso dos recursos tecnológicos com a Educação. O capítulo ainda versa sobre o papel das

⁵ Alteridade: Emmanuel Lévinas denomina de alteridade a relação com o outro em que esse não é passível de intelecção e compreensão. É o que do outro escapa ao sistema englobante da razão e, portanto, está fora da totalidade.

⁶ EC: Estudos Culturais são um campo de investigação de caráter interdisciplinar que explora as formas de produção ou criação de significados e de difusão dos mesmos nas sociedades atuais.

práticas pedagógicas na EJA e as contribuições do estudioso Paulo Freire em defesa dessa modalidade de ensino.

Também trazemos à cena um breve relato da história da EJA no Brasil e no Estado do Paraná, demonstrando seu percurso por meio das mudanças que ocorreram. Ainda, como funciona esse ensino no sistema “S” e nas escolas particulares de EJA. Na sequência, um pouco da Tríplice Fronteira, uma região em que as trocas culturais são cotidianas e infindáveis. Também é pertinente mostrar por meio da pesquisa as estratégias e experiências realizadas para divulgar as matrículas nessa modalidade de ensino em Foz do Iguaçu.

Seguindo o percurso do texto, mostramos um apanhado sobre experiências realizadas fora do espaço escolar, como o uso das redes sociais, divulgando a escola. Essas ações se configuraram de maneira geral em ativismo digital, provocando as mídias locais para difusão dos anúncios e engajamento na defesa da Educação de Jovens e Adultos da escola pública.

Após as descrições, é relevante mostrar dados do IBGE⁷ sobre os índices de analfabetismo no Brasil e o não cumprimento da Meta 4, que trata da erradicação do analfabetismo. Arelado a isso, apresentamos o CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra como possível “Porto de passagem”, metáfora que auxilia na compreensão das minudências da instituição pública de ensino, que tem um caráter especial para lidar com essa modalidade. Nessa seção, encontra-se também um quadro explicativo acerca dos sistemas de organização do ensino na EJA, diferenciando sua especificidade. Encerrando esse capítulo, expomos sobre identidades e diferenças no contexto da EJA e na Tríplice Fronteira.

Ressaltamos ainda que existe um fluxo constante de alunos estrangeiros estudando no CEEBJA, com o interesse de conhecer e resolver a regularização de documentos escolares nesse país, também de se apropriar da língua portuguesa.

Como fonte de pesquisa e seu arcabouço teórico, nos ancoramos nas obras de Freire (1987) e Dussel (1977) para discutir sobre o sujeito e o Outro; em relação às identidades que circulam na EJA, a discussão tem base em Bauman (2005) e Hall (2006); com relação à interdisciplinaridade e os saberes na fronteira, nos ancoramos em Moraes e Silva (2016); por fim, as questões centradas nas mídias têm base de discussão nos aportes de Thompson (2011) e Kellner (2001), entre demais pesquisadores (as) de relevância para a investigação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, levamos em conta o norte dos Estudos Culturais, orientados à luz da pesquisa-ação e nos caminhos da interdisciplinaridade, já que o campo das mídias é eminentemente de caráter interdisciplinar. Como abordagem metodológica, optamos

⁷ IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

pela pesquisa-ação, com observações das atividades pedagógicas envolvendo os recursos tecnológicos conectados às redes, em interação com o público envolvido. Sob as considerações dos teóricos, dialogamos a respeito dos aspectos que circundaram as ações, o uso das mídias, pelas óticas dos alunos (as) e a importância na prática pedagógica.

Na abordagem metodológica e interdisciplinar da pesquisa, elencamos os princípios da interdisciplinaridade nas ações pedagógicas, também expomos uma síntese sobre os termos que se referem ao campo interdisciplinar. Desse modo, são colocados os termos disciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar, com base em Veiga-Neto (1995).

A prática pedagógica pensada fora dos padrões pré-estabelecidos, com enfoque no que ainda se considera novo, como, por exemplo, no caso das propostas pedagógicas interdisciplinares e o uso dos recursos tecnológicos, podem causar estranheza para alguns educadores da EJA. Dessa maneira, é relevante que apresentemos os passos dados durante o estudo, em turmas de EJA-Ensino Fundamental II.

Observemos esses detalhes em Thiollent (1985), que se refere à concepção e organização da pesquisa-ação da seguinte maneira:

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. 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. (THIOLLENT, 1985, p. 47).

Iniciada com a leitura dos referenciais teóricos, os quais provocam reflexões e conhecimento sobre o objeto estudado, a Educação de Jovens e Adultos, e também para visualizar melhor o desenvolvimento e ações, a pesquisa foi organizada metodologicamente da seguinte forma:

- a) Leituras: as várias leituras nos orientaram acerca dos pressupostos teóricos mais contundentes e afinados com nossa pesquisa. Essa fase foi de muita importância para dar sustentação teórica no desenvolvimento do estudo. As leituras versaram sobre interdisciplinaridade; as múltiplas identidades; prática pedagógica e uso das mídias; Estudos Culturais (EC) e estudos de alteridade, que contribuíram para tecer o texto;
- b) Descrição do local de pesquisa e apontamentos em relação à EJA e suas especificidades; também breve abordagem sobre o perfil dos educandos;
- c) Obtenção e análise de dados estatísticos relativos à EJA no Brasil por meio de gráficos – IBGE;

- d) Aplicação de dois questionários *on-line* sobre as condições de uso dos recursos tecnológicos no ensino e na aprendizagem: participaram 40 professores e 100 alunos da EJA Fase II, sendo um do Ensino Médio assistido pela Sala de Recursos Multifuncional (SRM)⁸;
- e) Análise e discussão dos dados por meio dos questionários *on-line* de professores e alunos: após a obtenção dos dados, fez-se a análise e leitura dos resultados, por meio de gráficos.
- f) Uso das interfaces do Dia a Dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná, usadas como estratégias pedagógicas de pesquisas; uso do *Google drive* e dicionário *on-line*;
- g) Uso do aplicativo *WhatsApp* como estratégia de produção e edição de textos.

Durante a tessitura dessa investigação, nos deparamos com inúmeros desafios, que foram dando suporte e orientando as novas abordagens de pesquisa. A cada aula com aplicação da proposta de estudo, novos apontamentos surgiam, assim, proporcionando mais interesse na condução da pesquisa. Com a utilização e a prática dos recursos tecnológicos, ampliou-se sobremaneira a pesquisa e seus resultados.

⁸ A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM/SEED-PR) é uma oferta de natureza pedagógica que contempla a escolarização no ensino comum na rede pública estadual de ensino para estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao072016sued.pdf>> Acesso em: 21 de abr. 2019.

2 QUE VENTOS TRAZEM O INTERESSE POR ESTA PESQUISA? BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A TESSITURA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pela LDB (Lei nº 9394/96)⁹. Essa modalidade de ensino tem como fim garantir o acesso da população à educação, direito conquistado há décadas. A EJA tem como um dos idealizadores o educador Paulo Freire, que em muito contribuiu para que a modalidade tivesse destaque, embora ainda seja pouco favorecida diante das prioridades educacionais no Brasil. Em dias de inovações tecnológicas frenéticas e de uma nova compreensão sobre tempo e espaço, em que tudo parece girar na sintonia das descobertas e do relógio, manter ainda pessoas adultas nos bancos escolares, com intuito de que finalizem o Ensino Fundamental e Médio, se constitui em um grande desafio. Observa-se na EJA presencial a oportunidade para aqueles adultos que não conseguiram frequentar a escola na idade certa e que objetivam ingressar no nível superior.

O fato de elencar a EJA como objeto de pesquisa chamou a atenção às especificidades apresentadas no CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra. Essa escola está situada num espaço ímpar, próximo à Ponte da Amizade, que une Ciudad del Este, no Paraguai, à cidade de Foz do Iguaçu, Paraná. Essa localização geográfica faz com que pelos corredores da escola circulem muitos estrangeiros e pessoas de diversas regiões do Brasil. Característica que instigou a elaboração da pesquisa ao se observar o próprio local de trabalho como campo de experiências e trocas culturais, com diferentes identidades circulando e linguajares únicos. Esse espaço escolar reflete a região fronteiriça, pois em quase todas as salas há grupos de diferentes nacionalidades e etnias que apresentam o *locus* da diversidade.

Em tempos anteriores à pesquisa, sentimos a necessidade de trazer à tona essa diversidade dos educandos, de variadas origens e etnias, que frequentavam o mesmo espaço. Dentro dessa perspectiva, realizamos algumas produções pedagógicas, como documentários, vídeos, livro digital e poesia digital, com o intuito não apenas de mostrar o perfil dos alunos, mas também para colocá-los como sujeitos-autores.

⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) organiza e regulamenta a educação nacional de acordo aos princípios preconizados pela Constituição Federal (1988).

Dessa maneira, trazendo para o cenário dos encontros pedagógicos do próprio estabelecimento, buscando responder as seguintes questões: quem são os alunos? De onde eles vêm? E o que trazem em suas bagagens culturais? Esses aspectos levantados durante as atividades anteriores à pesquisa nos provocaram para pensar no redimensionamento da nossa prática pedagógica, por meio do contexto da escola, seu cotidiano e como o uso dos recursos tecnológicos poderiam fazer parte da prática pedagógica. Essas experiências anteriores demonstraram significado especial para os alunos idosos, pois eles não se encorajavam a lidar com tais recursos tecnológicos e foram provocados a usá-los como possibilidades de leitura de mundo e da palavra, tal como nos apregoa Freire (1987).

Essas experiências despertaram nosso interesse pela pesquisa nessa área, levando-nos a conhecer mais sobre as novas tecnologias aliadas à aprendizagem, uma vez que a ausência de formação específica na área contribui para o afastamento de práticas com o uso desses recursos. Sobre a prática pedagógica que se resume na figura do professor dando aulas, Pretto (2013) considera que:

O ponto nevrálgico, penso eu, está centrado sempre e sempre na mesma questão: as políticas públicas consideram que a educação é sempre aula, aula com professor na frente ditando o rumo! Com essa concepção de educação, mesmo que de forma subjacente e não explicitada nos discursos, chegamos à grande questão e ao maior desafio quando pensamos em cultura digital: de que adianta termos *notebooks*, computadores, câmeras e *tablets* se o que se espera da escola em última instância, é que tudo se resuma a um professor dando aulas? (PRETTO, 2013, p.59).

As afirmações de Pretto levam a refletir que inovar não é só receber *tablets*, *Smart TV*, computadores e outros aparatos tecnológicos nas escolas, mas também ter acesso às redes de internet, possibilitando aos educandos usufruir dos espaços de pesquisa. O autor ainda ressalta que o interessante é envolver os educandos nas atividades, possibilitando, por meio de práticas dialógicas, a percepção de que há necessidade de novas aprendizagens, também por meio das mídias digitais conectadas às redes. Isso pode significar alteração na rotina da sala de aula, tendo o professor como mediador das questões e, principalmente, como aquele que problematiza os conteúdos, para que os educandos, principalmente da EJA, possam sentir que são parte ativa no processo de aprendizagem.

A escola deve andar junto às novas tecnologias, contudo, é difícil as estruturas governamentais terem esse entendimento, o que reflete, por exemplo, na morosidade do repasse de recursos financeiros e físicos aos estabelecimentos. Quando acontece, em alguns casos, os aparelhos já estão defasados. As mídias surgem com tamanha rapidez e intensidade que, mesmo que não se façam presentes no espaço escolar, permeiam a vida de jovens e de

adultos. Com isso, a escola não dá conta de agregá-las em sua rotina como elemento cultural e não simplesmente como um aparato técnico (MORAES, 2016).

O professor Pretto (2011) chama a atenção para isso quando diz: “Implanta-se a cultura da velocidade e essa se associa, de forma intensa, com a velocidade com que são descartadas soluções tecnológicas que mal foram criadas”. Nesse aspecto, a escola timidamente lida com os recursos que dispõe. Embora muitos educandos possuam dispositivos móveis (celulares, *smartphones*, *tablets*) bem sofisticados – principalmente nesta fronteira, onde é possível adquirir tais aparelhos a preços mais acessíveis, devido ao comércio de eletrônicos na vizinha Ciudad del Leste, no Paraguai – o mesmo avanço tecnológico não é observável no meio escolar. Nesse sentido, percebemos que é necessária a formação dos docentes para a utilização das novas tecnologias conectadas em rede sem que o conhecimento se torne vazio.

Seguindo essa premissa, Moraes (2016) destaca que:

[...] o desafio da educação atual é incentivar o uso das tecnologias sem, contudo, permitir que o conhecimento se torne vazio, fragmentado e supérfluo. Esse incentivo viria de uma formação que instrumentaliza tecnicamente e proporciona o pensamento crítico acerca do mundo e do contexto educacional, com vistas à sua repercussão na escola e na sala de aula. Os descompassos, problematizados nas pesquisas em educação sobre o uso das mídias, têm gerado tensões, dificultando uma visão mais ampla sobre o novo campo, uma vez que os/as professores/as, distanciados/as das observações e pesquisas elaboradas por seus pares nessa área de conhecimento, que integra educação e comunicação, têm tido dificuldade em estabelecer uma ideia própria e crítica acerca desse tema. (MORAES, 2016, p. 60).

Um dos desafios é aliar o uso dos recursos tecnológicos à prática pedagógica sem que o conhecimento científico fique à margem das atividades educacionais. Outro desafio está na formação de professores (as) em relação à utilização das mídias disponíveis na escola, que é vista muitas vezes como treinamento, quando se deve fazer uso dos recursos midiáticos como artefatos culturais, incorporados ao cotidiano da sala de aula. É preciso, como assegura Moraes (2016), que esses descompassos sejam percebidos e problematizados, a fim de que na Educação Básica, e mais especificamente na EJA, esse caminho seja estreitado.

Pretto (2011), ao dialogar sobre o acesso às novas possibilidades midiáticas, constata que:

Pensar em outras educações, neste momento contemporâneo, pode ser, por exemplo, pensar na ideia de uma *escola 2.0*, para fazer associação ao que foi denominado de

web 2.0 – aquela do partilhamento *on line* intensivo –, pensando numa educação que compreenda as múltiplas possibilidades trazidas pela complexidade. Esse conjunto de relações leva-nos a pensar nos caminhos e no caminhar (PRETTO, 2011, p. 109, grifos do autor).

O caminhar depende de encontrar caminhos, os quais conectem a escola à cultura digital, estabelecendo pontes para as informações e conteúdos, estreitando as dificuldades de acesso e promovendo melhorias na educação. Em especial, fomentando projetos que articulem a aprendizagem com o real uso das mídias, fazendo sentido para o aluno: como usar, por que e para quê.

Pensando nisso e no quanto o ensino e a aprendizagem são significativos para o Outro¹⁰, dentro do universo da EJA, é que nos lançamos e nos aprofundamos na pesquisa. Para tal realização, foi preciso reconhecer o uso em sala de aula e acreditar também na capacidade e desenvolvimento dos alunos, usando os recursos tecnológicos para potencializar a aprendizagem.

Moraes, Tonatto e Domingos (2016) ressaltam que o conhecimento da mídia vai além de simplesmente aprender a trabalhar com ela, mas tem fundamental papel de contribuir com as mudanças necessárias que estão se avizinando da escola, exigindo uma rearticulação das práticas.

Essas mudanças na prática pedagógica, evidenciada pelas pesquisadoras, devem fluir do fazer pedagógico do professor: é o “querer” mudar, aceitar as inovações e perceber que a Educação não anda sozinha. Usar as mídias em favor do ensino e da aprendizagem traz para o centro das aulas fortes aliadas, aproximando alunos e professores, tornando-os conectados, estabelecendo uma relação de cumplicidade diante de tantas informações que demandam conhecimentos novos todos os dias. Desenvolver ações pedagógicas interagindo com a linguagem midiática não é simplesmente ligar aparelhos ou saber manuseá-los, mas também problematizar os conteúdos de maneira que as mídias façam parte das atividades.

Percebemos esses apontamentos nas relevantes expressões de Freire (1987):

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária [...] Daí que se identifique com ele como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 1987, p.42).

¹⁰ Teoria da Libertação – Dussel

Paulo Freire dedicou boa parte do seu tempo à Educação, em especial aos menos favorecidos, aos oprimidos, com notável dedicação à Educação de Adultos, uma forma de aproximação amistosa, em que o professor e aluno aprendem juntos, indicando como saída e superação da opressão.

Sobre a educação problematizadora, Beisiegel (1982) ressalta que,

esta educação deveria proporcionar as condições para que o educando pudesse passar do nível da *doxa* para o nível do *logos*, buscaria promover a “emersão da consciência do educando e sua inserção crítica da realidade”. (BEISIEGEL, 1982, p. 273).

Assim, vê-se o quão interessante e motivador é para o educando conhecer a realidade que o cerca, para agir criticamente. E num espaço propício como o CEEBJA, com muitas diversidades num mesmo local, transitando sem fronteiras, o que é oportuno observar a comunicação e aprendizagem entre as culturas, tecendo aspectos interculturais.

Candau e Russo (2010) dão relevância à maneira como é concebida a interculturalidade: como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais.

Em consonância com as inferências das autoras, percebe-se traços de interculturalidade no cotidiano da Educação de Jovens e adultos na região de fronteira. E reforçando essa interação, são pertinentes as ações pedagógicas que proporcionam aos educandos um ambiente de prazer para estudar, com atitudes de alteridade, sensibilizando-se com o “Outro”.

A integração social e cultural vai além dos portões do Centro Educacional, é direcionada também pelo bem-estar de seus alunos e familiares. A luta em defesa da EJA é uma constante na rotina do CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra, divulgando o sistema de ensino para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo certo e que são, na maioria das vezes, marginalizados pela sociedade devido à condição social e ao grau de instrução.

Este contexto exigiu que fossem repensadas, ou mesmo redimensionadas, as ações e as abordagens pedagógicas voltadas aos alunos trabalhadores, que há muito não frequentavam a escola, ou mesmo que não dominavam a forma escrita do idioma nacional brasileiro, e que procuram o CEEBJA para ampliar suas chances de integração no mercado de trabalho. Nesse sentido, os EC (Estudos Culturais) estabelecem uma conexão com a educação, pois se interessam em observar as dimensões do planejamento diário da escola e do trabalho docente. Uma das dimensões dos EC é a sua radical antidisciplinaridade, ou, como apregoa Silveira

(2008), a intenção desse campo de estudos e pesquisas é transgressora e crítica às fronteiras disciplinares, que tendem a dividir os objetos de estudos dos diferentes campos.

Quando Stuart Hall, um dos precursores dos EC, chama a centralidade da cultura, ele indica a preocupação desse campo com a cultura plural, alargada, que abrange toda a rede de significações em que os grupos de homens e mulheres se movem.

Nesse sentido Silveira (2008) acrescenta acerca dos EC:

Os EC se espalharam por países variados, colorindo-se pelas temáticas e traduções específicas, e, por outro lado, eles estão profundamente conectados com a contemporaneidade, envolvendo-se em questões que as novas configurações do mundo em que vivemos assumem. (SILVEIRA, 2008, p.8).

E essas novas configurações estão relacionadas às mídias, conectadas à contemporaneidade. Escosteguy (2005), estudiosa dos EC, escreve que o campo é novo no Brasil. Entretanto, é um campo fértil para novas formas de pensar e repensar, replanejar, redimensionar, atuar e avaliar a prática docente. Importante, como a autora menciona, é pontuar que os EC não são uma nova teoria de aprendizagem ou concepção pedagógica, mas têm chamado a atenção para novas temáticas e questões que já estavam lá, no âmbito da escola e da sociedade, entre nossos alunos e alunas e já discutidas por nós, professores (as). Os Estudos Culturais, de maneira geral:

Constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

E, levando em consideração os apontamentos acerca dos EC no campo pedagógico, perceber na prática questões essenciais como cultura, identidade, discurso e representação é redimensionar esta prática, é ir além dos limites dos conteúdos científicos.

Propor novas estratégias pedagógicas, alterar o cotidiano dos alunos e da escola é muito desafiador. No entanto, é necessário, pois essa está ilhada num oceano de novas tecnologias.

Ao abordar os recursos tecnológicos na prática pedagógica na EJA, é importante destacar o conceito de educação de adultos em Freire (2001):

[...] uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas nos procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. (FREIRE, 2001, p. 16).

Assim, pensar a prática por meio das mídias e problematizá-las criticamente é uma das formas de aprimorá-la, buscando a melhoria na aprendizagem. E isso resulta num trabalho formativo junto aos professores (as) de reflexão sobre a prática, usando as mídias como artefatos de cultura (EC), como expressa Romão (2011):

Partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também de ensinar), a relação professor/aluno torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem de mão dupla: os caminhos do ensino descortinam horizontes para a aprendizagem e esta revela instrumentos e mecanismos para o aperfeiçoamento do primeiro. (ROMÃO, 2001, p. 87).

Como bem destaca autor, os caminhos descortinam horizontes para a aprendizagem. Podemos entender esses caminhos como novas estratégias que nos levam a descobrir a relevância dos instrumentos criados. Assim, somos capazes de compreender que uma estratégia instigante, usando os recursos midiáticos, poderá levar a mecanismos de aperfeiçoamento, colaborando com o processo de ensino e a aprendizagem e promovendo a autonomia do educando.

Para Rojo (2011), as pessoas precisam ter autonomia para aprender:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (ROJO 2011, p. 27).

As constatações de Rojo transcritas acima sintetizam alguns dos ideais da EJA. A busca por autonomia e flexibilidade é uma constante entre os educandos da modalidade, pois é desejo unânime concluir os níveis de ensino e não depender de ninguém para escrever, ler ou interpretar, bem como desenvolver cálculos matemáticos. Assim, presencia-se na EJA grande potencial para desenvolver ações que aproximem a prática da teoria, pois ambas guardam uma relação íntima. Em favor disso, Barreto e Barreto (2011) defendem que o grande segredo de uma boa formação é “trabalhar no sentido de modificar a teoria, modificada à teoria, modificar-se-á à prática”.

Para entender um trabalho acerca dessa temática, também se faz necessária a compreensão da motivação que leva o pesquisador a se lançar nesse universo, em defesa da Educação de Jovens e Adultos em tempos de minimização e fechamento de turmas, em que a prática pedagógica pensada para essa modalidade não prioriza os recursos tecnológicos. Para

tanto, apresentamos, na sequência, de maneira simples, os caminhos pelos quais a EJA tem percorrido no Brasil.

3 CAMINHOS E DESAFIOS DA EJA NO BRASIL: BREVE PERCURSO

A EJA no Brasil já contabiliza quase um século de história. Contudo, a luta pela permanência dessa modalidade é grande, sobretudo no sistema presencial. Sinteticamente, a seguir recordamos os principais momentos históricos da EJA no Brasil, como meta de demonstrar que não foi um caminho fácil, mas cheio de percalços. O texto toma como base as leituras de Almeida e Corso (2015).

O período de 1930 se faz lembrar pela estruturação do Brasil urbano-industrial, fazendo com que os trabalhadores não tivessem a oportunidade da escolaridade, conseqüentemente gerando mão de obra barata. A elite brasileira ditava os patamares mínimos de escolarização a todos. Assim, contribuindo para o acúmulo do capital (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Com a consolidação das bases do Estado Novo (1937-1945), são traçadas as demandas educacionais, conforme as leis orgânicas de ensino, anunciadas pela reforma Capanema, isso em 1940. Reduziu-se e limitou-se a vida escolar dos trabalhadores e de seus filhos. E, conseqüentemente, para atender às demandas da indústria, o modelo de ensino se complementa com o ensino profissionalizante – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) –, sendo orquestrado e dirigido por empresários. Com o término do Estado Novo e a expansão do capitalismo no Brasil, começam novas demandas. Dessa maneira, o Estado se viu obrigado a implantar políticas de abrangência nacional para atender a Educação de Jovens e Adultos (ALMEIDA; CORSO, 2015). Beisiegel (1992) cita o prenúncio dos primeiros movimentos voltados à educação de massas de adolescentes e adultos analfabetos:

Já na década de 1940, os primeiros movimentos voltados para a extensão do ensino às grandes massas de adultos analfabetos respondiam, perfeitamente, àquelas características típicas atribuídas aos processos de “educação para o povo”. Pressupunham a necessidade de uma determinada educação para todos os habitantes; consideravam que esta educação devia estender-se a todos, mesmo quando nem todos tivessem consciência da necessidade individual e social de serem educados; deduziam e justificavam os conteúdos dessa educação necessária a partir dos conteúdos de um projeto de aperfeiçoamento da sociedade (BEISIEGEL, 1992, p. 13).

Um dos objetivos principais, segundo o autor, era aumentar o contingente eleitoral; ou seja, alfabetizar para que a população fosse votar. Assim, surgem nesse período as campanhas de alfabetização, para atender àqueles que ficaram fora do sistema regular de ensino e do ensino profissionalizante – ocorrendo no final dos anos 1940 e início dos anos 1960. Os anos

que se sucederam foram marcados por intensas mobilizações para que houvesse uma reforma na base educacional.

Com o fim da Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que teve início em 1947, o Ministério da Educação incumbiu o educador da Universidade Federal de Pernambuco Paulo Freire na construção de um Programa Nacional de Alfabetização. Contudo, veio o Golpe Militar em 1964 e interrompeu o programa.

Almeida e Corso (2015) destacam alguns aspectos relacionadas aos movimentos de educação popular, inclusive a sobrevivência do Movimento de Educação de Base (MEB, 1961):

A tensão do período 1961-1964 foi decidida com a intervenção dos militares apoiados pelas elites civis. Todas as manifestações de reformas foram abolidas e colocadas na clandestinidade. Entre os movimentos de educação popular, a ditadura civil-militar permitiu a sobrevivência apenas do MEB, sob o custo da ruptura com os compromissos da educação de classe que vinha desenvolvendo e da revisão de seus objetivos teóricos e metodológico, além de sua mudança geográfica (deslocamento do Nordeste para a Amazônia). (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 8).

Nesse período, os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos e censurados, com seus líderes mantidos sob ameaças e repressão. Nos primeiros anos da ditadura, a EJA não teve continuidade. O fato tem repercussão internacional e a UNESCO intervém. Com isso, técnicos americanos passam a orientar as ações pedagógicas. Haddad e Di Pierro (2000) consideram que o golpe militar produziu uma ruptura política, os movimentos de educação e de cultura popular foram reprimidos e seus direitos censurados.

A partir do regime civil-militar têm-se três ações para a EJA: a primeira: o governo ditador cria a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), de cunho estadunidense, que visava à subordinação internacional, uma espécie de Cruz vermelha. Depois, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou quinze anos, visando a ensinar a ler e a escrever. Como terceira ação figura a criação do ensino supletivo, regido pela Lei nº 5.692/71, onde pela primeira vez se estabeleceu um capítulo específico para a EJA, o Capítulo IV¹¹, intitulado “Do ensino supletivo”, o qual possuía cinco artigos.

Os governos Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) freiam os avanços na EJA, pois desresponsabilizam o Estado da Educação de Jovens e Adultos, o que causa um tremendo retrocesso, ficando a modalidade de ensino à mercê da iniciativa privada (ALMEIDA; CORSO, 2015). No governo Fernando Henrique Cardoso, por

¹¹ LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5.692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 nov. 2018.

meio da expansão e aprofundamento das reformas neoliberais, iniciam-se sucessivas ações no campo educacional que reforçam ainda mais essa ‘desresponsabilidade’ do Estado com a EJA, remetendo-a para a iniciativa privada e para a filantropia.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹², também no governo Fernando Henrique Cardoso, descarta-se a EJA dos recursos financeiros.

No governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) incorporam-se vários projetos e programas para atender a Educação de Jovens e Adultos. Embora esses não exatamente desenvolvam ações voltadas especificamente para o ensino e aprendizagem, pois são partes de ações sociais. Destacando-se a questão da empregabilidade.

Sobre a implantação de políticas públicas para melhoria da EJA, Haddad (2007) relata:

Apesar de a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mesmo assim, não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira. (HADDAD, 2007, p. 1).

A busca pela escolarização é uma constante na EJA, contudo, ainda há a necessidade de que o sistema de ensino nacional articule o atendimento a todos os cidadãos e cidadãs, possibilitando aos educandos concluírem a escolaridade. As escolas do Paraná que ofertam a EJA também passam por frequentes cortes no porte escolar, isso devido a cálculos que levam em conta somente a medida de 75% para cada aluno; ou seja, tudo corresponde a essa porcentagem para gerar os valores do Fundo Rotativo, um programa de verbas do governo estadual.¹³ Numa escala, por exemplo, se o estabelecimento tem mil alunos (1000), só contabilizará setecentos e cinquenta (750).

Historicamente, são poucos os investimentos nessa modalidade educativa. Assim, ao longo do tempo têm-se desconstruído a ideia de o aluno frequentar as escolas em Centros de

¹² O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério é um conjunto de fundos formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil, para promover o financiamento da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

¹³ O Fundo Rotativo é oriundo de programas descentralizados de recursos financeiros desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=35>. Acesso em: 27 jan. 2019.

EJA. Abrindo com isso margem para as escolas de EJA da rede privada que, em sua maioria, funcionam por meio da Educação a Distância (EaD), assumindo a responsabilidade que deve ser da escola pública. Nas escolas de EJA da iniciativa privada, os(as) alunos(as) comparecem para realizar provas *online* sem a responsabilidade da frequência efetiva.

Em contrapartida, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 asseguram a escolaridade gratuita aos indivíduos que, por motivos diversos, não frequentaram a escola na idade própria. Contudo, é importante destacar alguns aspectos sobre o PNE¹⁴ e a vinculação da EJA na nova BNCC.¹⁵ A Lei nº 13.005/2014, que aprova o plano, traz, no seu artigo 2º, importantes pontos para nortear os objetivos da política educacional, como se observa:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação [...] (BRASIL, 2014).

O referido documento mostra a legitimidade de acesso à educação a todas as modalidades e níveis de ensino, garantido a universalização do atendimento escolar. Também demonstra a perspectiva otimista da superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Essas diretrizes encantam os leitores e os agentes engajados nessa causa, tanto os atores do meio educacional, como da sociedade em geral. Em contrapartida, a teoria se distancia da prática quando se observa que não houve espaço para a EJA na construção da BNCC para, assim, caracterizar a especificidade dessa modalidade.

Após algumas consultas públicas realizadas há mais de uma década, as instâncias colegiadas responsáveis pela elaboração desse documento chegam à nova versão da BNCC em 2018. O que vale ressaltar nesse documento é que os conteúdos e especificidades são direcionados ao Ensino Fundamental I e II e ao Ensino Médio, sendo que não há nenhum capítulo específico para tratar das questões específicas dessa modalidade de ensino.

A respeito dessa indiferença, Sousa et al (2017) trazem as seguintes colocações:

Chamamos a atenção para o fato de que enquanto o PNE abre as possibilidades para o direcionamento de investimentos e esforços conjuntos na melhoria da qualidade de ensino no país, abrangendo todas as modalidades e níveis de ensino, a BNCC limita e reduz as possibilidades de construção curricular. Construção esta que respeite e valorize as particularidades da EJA, que tem princípios fundantes baseados em

¹⁴ Plano Nacional de Educação.

¹⁵ Base Nacional Comum Curricular.

tempos e espaços diferentes e singulares, público alvo específico e diverso. (SOUSA et al., 2017, p. 13).

Conforme destacam os autores, é preciso que se respeite as particularidades da EJA, pois esta possui um caráter diferenciado. No entanto, com a BNCC a Educação de Jovens e Adultos terá que se encaixar nas referências de outros níveis de ensino. Sobre como a modalidade é vista e organizada nos documentos oficiais e norteadores, Arroyo (2005) adverte:

As dificuldades de diálogo e de inserção nas redes de ensino são enormes, ficando inúmeros projetos nas periferias das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos de avaliação de rendimentos [...]. Projetos lidos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação que têm vida curta porque não cabem na rigidez das etapas de ensino. Por que não questionar essa rigidez instituída em vez de encaixar nela a EJA? (ARROYO, 2005, p. 227).

Conforme sugere o autor são projetos que se intitulam progressistas, mas que não contemplam as especificidades da modalidade. Na tentativa de uma resolução, na nova versão da BNCC houve a intenção de incluir a EJA, sendo alterados termos como “crianças e adolescentes” para “crianças, adolescentes, jovens e adultos” (SOUSA et al., 2005). Segundo os autores, essa inclusão só convulsionou a questão, pois não houve preocupação em problematizar as especificidades da EJA, tampouco houve a criação de um capítulo específico. Por conseguinte, continua se perpetuando o desgaste em relação ao direito da educação para todos (as), desrespeitando camadas da sociedade historicamente esquecidas. A preocupação maior destacada na BNCC está relacionada à educação infantil. Obviamente, não se está, aqui, desmerecendo a modalidade, pois, juntamente com os outros níveis educacionais, esta merece todo cuidado e atenção. No entanto, a Educação Infantil aparece no documento com a perspectiva de erradicar o analfabetismo, esquecendo-se de que há um débito com os excluídos, pois estes ficaram, no passado, excluídos por algum motivo, como observam Sousa et al. (2017).

Percebemos que a BNCC dispensa uma atenção maior à educação infantil, fomentando a ideia de que educando as crianças futuramente erradicaremos o analfabetismo, sem levar em consideração o débito que o sistema tem com outros públicos. Jovens e adultos, por exemplo, em sua maioria foram crianças que não entraram em tempo hábil na escola e evadiram por diferentes motivos. (SOUSA et al., 2017, p. 12).

A falta da escolarização é um dos grandes obstáculos que os alunos da EJA encontram na inserção ao mercado de trabalho. Em detrimento às demandas urgentes de

formar pessoas para esse mercado e com a perspectiva de cumprir a Meta 4¹⁶ do PNE, ocorrem nas instituições públicas provões estaduais e nacionais *on-line* e presenciais, facilitando a conquista do Ensino Fundamental e Médio. Isso se constitui numa dualidade, pois ao passo que o cidadão adquire a certificação automática pelos processos *on-line*, também deixa de aprender conteúdos essenciais, impossibilitando o conhecimento suficiente para disputar vagas em vestibulares públicos, concursos, ENEM e outros. Nesse contexto também estão as escolas privadas que oferecem facilidades aos alunos, como a frequência apenas uma vez por semana e a conclusão do curso em menos de doze meses, sendo possível eliminar todo o Ensino Fundamental ou Médio. Também entra nesse caso o Sistema “S”,¹⁷ que oferta aula uma vez por semana, com promessas de finalização de curso muito rapidamente e atende principalmente trabalhadores e que mesclam o ensino com aulas no sistema *on-line*. O educando pode ainda fazer as provas também por esse recurso, com frequência de uma vez por semana. O detalhe mais intrigante é que o proponente deve pagar pelas aulas, o que gera uma contradição, já que há um sistema que oferta essa modalidade de forma gratuita.

O que se observa é que algumas empresas cobram de seus funcionários a escolarização imediata. Por essa razão, os trabalhadores se submetem à iniciativa privada, em busca da rapidez do processo de formação. O que parece importar nesses casos é a certificação.

Almeida e Corso (2015) reafirmam que,

A inclusão da EJA na legislação configura-se como uma opção política que precisa ser legitimada pela prática pedagógica [...] Portanto, na base da organização e da orientação do trabalho pedagógico na EJA, está o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta à exclusão e se garanta aos jovens e adultos, o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica como direito fundamental. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 15).

Desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos implica em observar o meio em que se encontram os educandos. Dessa forma, facilita-se o acolhimento desse público em suas diferentes especificidades. Em solo fronteiriço, com um

¹⁶ Uma das 20 metas do PNE, a Meta 4 é uma das que se referem à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. Ambas levariam os cidadãos e cidadãs a uma situação de equidade. “Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (AGUIAR *et al*, 2014).

¹⁷ Integram o Sistema S nove organizações corporativas. Entre elas estão o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), e o Senac: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que oferecem educação profissional para os trabalhadores dos respectivos setores.

grande fluxo migratório, é primordial perceber a EJA e seu funcionamento, uma vez que o perfil dos educandos vem mudando. Isso impressiona, causa emoção e fornece energia para tecer essa pesquisa, é preciso ousar para ser “porto de passagem” para tantos que se entrecruzam pelos corredores da escola com suas mais variadas culturas e línguas.

Em vista disso e no intento de defender a EJA presencial, as equipes de diretores, professores e funcionários do CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra desenvolveram ações de divulgação no ano de 2015, e que se repete na atualidade, com o auxílio das mídias, visando a incentivar adultos e jovens a retornarem aos bancos escolares. A campanha também foi importante para atrair estrangeiros, por meio da divulgação da possibilidade de estes terminarem os níveis de ensino de maneira gratuita. Essa ação será mais detalhada a seguir.

3.1 Foz do Iguaçu e a EJA: as fronteiras e as margens

Estar geograficamente nessa Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina) implica um olhar diferenciado para os seus habitantes, transeuntes e outros personagens que circulam nesse espaço, pois não é possível dizer que há uma comunidade local típica, com suas características culturais e históricas, sem que se possa citar a influência dos povos que por aqui circulam. A aproximação dos povos possibilita também diversas formas de interação, sendo a escola um dos espaços onde ela ocorre. Por esse aspecto, destacamos, na sequência, o Mapa 1, que mostra os três países:

Mapa 1 – Tríplice Fronteira do extremo Oeste do Paraná



Fonte: Mapas da Tríplice Fronteira¹⁸

A imagem sugere uma aproximação, pois as divisas geográficas são estreitadas quando se percebe a troca de culturas e conhecimento mútuo que os habitantes desenvolvem ao se relacionarem. Nesse contexto de pluralidades, destaca-se a missão da EJA de contribuir com a vida das pessoas no sentido de ofertar ensino de qualidade para quem ficou à margem da escola. Esse fator expressa bem o objetivo da Educação de Jovens e Adultos, de ofertar o direito à educação, independentemente dos povos. Para tanto, o cenário atual demanda que se observem os povos circundantes, que o espaço da escola seja acolhedor, uma vez que os alunos e alunas se deslocam de muitos lugares e chegam para estudar com insegurança.

Assim, para compreender melhor o funcionamento da EJA em Foz do Iguaçu, apresentamos a maneira como está organizada. Esta é uma das modalidades que está sob a responsabilidade do Núcleo Regional de Foz do Iguaçu (NRE), que abrange nove municípios: Foz do Iguaçu, Medianeira, Ramilândia, Itaipulândia, Missal, Santa Terezinha, Matelândia, São Miguel do Iguaçu e Serranópolis do Iguaçu. Na cidade de Foz do Iguaçu, atualmente onze escolas públicas do Ensino Regular ofertam EJA. As aulas ocorrem somente no período noturno, pois no período diurno é ofertada educação básica regular. Na cidade existem dois

¹⁸ Mapas da Tríplice Fronteira. Disponível em:

https://www.google.com/search?q=mapa+da+triplice+fronteira+brasil+paraguai+e+argentina&rlz=1C1GGRV_ptBRBR751BR751&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=7vJZc2OSofZ05M%253A%252CcRK7QfOa0hjq0M%252C_&vet=1&usg=AI4_-kQ_iku9lQcZ7XKyBxSrcLRMUWbD9Q&sa=X&ved=2ahUKEwikwL2o2-AcessoTjAhWMH7kGHbWoBEsQ9QEwAHoECAYQBA&biw=1350&bih=616#imgrc=7vJZc2OSofZ05M:
Acesso em: 23 jul. 2018.

CEEBJAs: o Helena Kolody, que se subdivide na Penitenciária Estadual 1 e na Penitenciária Estadual 2 e atende somente pessoas em privação de liberdade; e o Prof. Orides Balotin Guerra, localizado no centro da cidade e que atende a toda a comunidade, sem restrições, em três turnos.

Embora a oferta da modalidade seja prevista na Constituição (1988) e no PNE (2014), no início de todos os semestres letivos ocorrem situações desagradáveis, pois o Governo do Estado tende a fechar turmas nessa modalidade, alegando número de alunos insuficientes, tendo como parâmetro o número mínimo de vinte alunos por turma. Essa exigência dificulta a abertura de mais turmas, ocasionando desistência. Diante desse aspecto e da falta de informação acerca do funcionamento do CEEBJA, a instituição promoveu, no ano de 2015, uma ampla campanha nas redes sociais incentivando o retorno dos adultos à escola. A ação refletiu positivamente e resultou na ampliação do número de matriculados, que triplicou, passando de 450 para 1400.

Para ilustrar melhor a ação, que envolveu diversas mídias sociais, segue breve relato de como se procedeu. No primeiro semestre de 2015, mais precisamente no mês de janeiro, período de matrículas em todos os estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, os registros do sistema SEJA¹⁹ contabilizavam em torno de 450 matriculados no CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra. Esses números estavam abaixo das expectativas, o que geraria um impacto na vida dos alunos e também na organização funcional da escola: menos turmas, menos professores e menos funcionários. Assim, não seriam atendidas as necessidades dos alunos, principalmente dos adultos, que necessitavam de vagas nesse estabelecimento de ensino em horário específico.

Sendo assim, diante da situação que se apresentava, as equipes diretivas, de professores e funcionários, resolveram mover uma campanha para divulgar a escola em diversas mídias. A meta era mostrar à população de Foz do Iguaçu que havia uma escola para jovens, adultos, idosos e estrangeiros. Com esse intuito, iniciou-se uma intensa divulgação nas redes sociais com *post*²⁰ com dados sobre as matrículas, contendo informações simples e claras a respeito do acesso a esta modalidade de ensino. Informações essas que, para o trabalhador, faziam toda a diferença: horários de funcionamento, sistema de aproveitamento

¹⁹ SEJA (Sistema de Registro – Sistema Estadual de Jovens e Adultos do Paraná). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=222>. Acesso em: 24 maio 2018.

²⁰ *Post*: mensagem de texto, imagem, ou qualquer conteúdo, publicado numa página na internet. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/post/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

de séries cursadas e documentos necessários. Além disso, foram produzidos panfletos cujo texto destacava a particularidade: “Ensino gratuito/Escola pública”.

Para a campanha, foram produzidos 2.500 panfletos coloridos e em papel de boa qualidade, o que chamou a atenção nas ruas, pois, devido à qualidade, as pessoas questionavam e pensavam que fosse divulgação de cursinhos particulares. O material foi distribuído nas ruas e colado em pontos de ônibus e nos próprios veículos. Também houve plantão no interior do Terminal de Transporte Urbano de Foz do Iguaçu (TTU), onde os trabalhadores eram abordados por grupos de professores e funcionários, que estabeleciam diálogos, tirando, assim, as dúvidas sobre como se matricular. Foram visitadas também quase todas as rádios AM da cidade, ainda existentes à época, várias emissoras FM, emissoras de TV, em horários de programas jornalísticos de grande audiência, entre outros meios. Ademais, foram veiculadas reportagens nos jornais impressos, *on-line* e televisivos, demonstrando o valor de retornar à sala de aula, com matérias envolvendo as narrativas de superação dos alunos adultos.

A campanha trouxe resultados positivos devido à facilidade de divulgação propiciada pelas mídias, com alcance instantâneo e persuasivo. Sobre isso, Thompson (2011, p. 72) afirma que: “[...] não devemos perder de vista o fato de que, num mundo cada vez mais bombardeado por produtos das indústrias da mídia, uma nova e maior arena foi criada para o processo de autoformação”. Observou-se que as mídias contribuíram de forma rápida, incisiva e importante para levar a escola às redes, fazendo o caminho inverso, e não levar às redes à escola. A escola teve visibilidade na comunidade e na região, ocupando minutos de destaque em horários considerados nobres e de altos índices de audiência.

No final de fevereiro de 2015, quando o sistema rodou nova demanda de todas as escolas, já havíamos conseguido trazer aos bancos escolares cerca de novecentos e cinquenta alunos, totalizando aproximadamente 1.400 alunos com os já existentes. Entre esses também se somaram os alunos e alunas estrangeiros; porém, em parcela menor: em torno de cinquenta, aproximadamente. No decorrer do semestre os números aumentaram, pois foram matriculados outros, que começaram tardiamente ou que ingressaram pelo sistema de aproveitamento de séries cursadas.

A campanha provocou uma grande movimentação na secretaria do CEEBJA, que teve de readequar turmas completas, pois os números mostravam que não havia mais salas de aula para alocar tantos alunos. Concluiu-se, dessa maneira, que as diversas mídias funcionaram como grandes difusoras de mensagens. Os alunos, funcionários e professores se uniram e, mesmo longe do local de trabalho, todos participaram. Muitos estavam viajando, mas

conectados, contribuíram com a causa, divulgando as matrículas, promovendo curtidas e compartilhamentos.

Essa experiência oportunizou a complementação da escolarização de muitas pessoas, pois havia insegurança na abertura de mais turmas, temia-se que fossem fechadas e os alunos ficassem sem algumas matérias naquele ano. Também resultou na contratação – pela mantenedora SEED-PR – de mais funcionários e professores e em mais ofertas de disciplinas nos três períodos de funcionamento. Outro aspecto relevante foi a divulgação da EJA, que até então era pouco conhecida, de forma gratuita na região de fronteira. Devido a esse movimento, muitos estrangeiros procuraram por matrículas, pois até então desconheciam o direito à escolaridade no Brasil. A respeito disso, Thompson (2011, p. 71) ressalta que “[...] estamos ativamente nos modificando por meio de mensagens e de conteúdo significativos oferecidos pelos produtos da mídia (entre outras coisas)”.

A oportunidade que as mídias ofereciam naquele momento era inegável, e foi crucial saber aproveitar um espaço virtual para divulgar a educação pública, informando a tantos cidadãos e cidadãs sobre a existência e gratuidade da modalidade de ensino. Durante essas enunciações, um fator que também atraiu as pessoas para voltarem a estudar foi o fato de saberem que poderiam sair do trabalho, ir direto à escola e jantar às 18h30min. Isso foi relevante principalmente para os alunos adultos, que economizam tempo e gastos com alimentação e transporte, e incentivou o trabalhador que antes não estudava por não ter como ir para casa se alimentar e voltar pra escola.

A EJA, em especial na Tríplice Fronteira, é um lugar propício para receber tantas diversidades, é acolhedora em relação aos estrangeiros e outros que passam por essa região e manifestam o interesse em voltar a estudar. Assim, o centro educacional obteve sucesso nas matrículas durante os anos seguintes, o que se deve em função do trabalho de divulgação desenvolvido semestralmente. Entretanto, a realidade brasileira não é a mesma: ainda nos deparamos com os índices de analfabetismo que imperam por todas as regiões do Brasil, indo na contramão de uma das metas intermediárias do Plano Nacional de Educação (2014), a Meta-9, que se refere à alfabetização da população de 15 anos ou mais.

3.2 O Plano Nacional de Educação (PNE) e a EJA

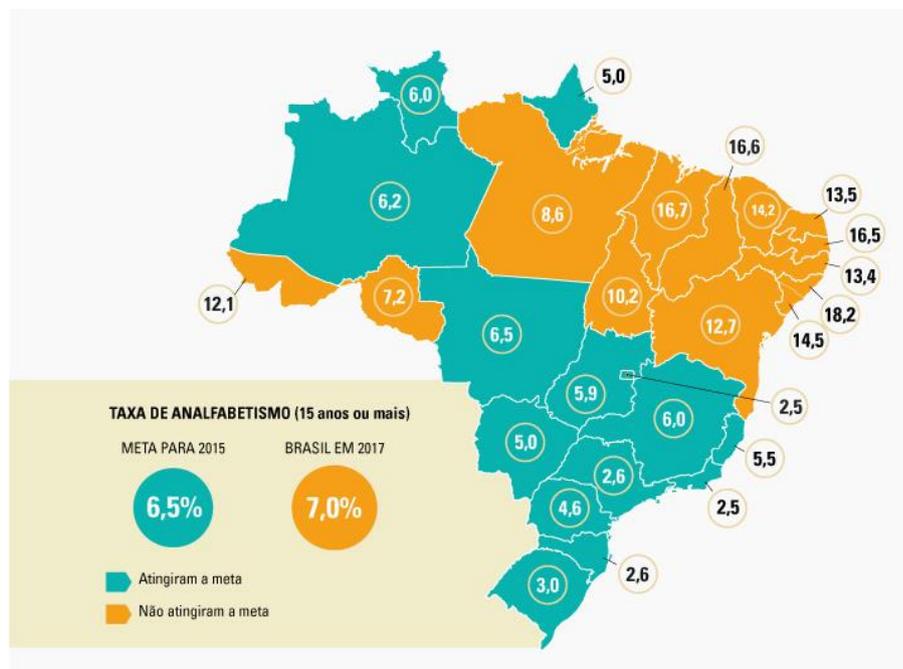
A Meta-9 do PNE (Brasil, 2014) determinou a redução do analfabetismo a 6,5% até 2015, mas isso não aconteceu. Como preconiza a Lei nº 13.005, até 2024 o analfabetismo deve

estar erradicado do país. No entanto, não há uma política educacional que se engaje na alfabetização de adultos, pois a oferta é limitada e não há divulgação e informação a esse respeito.

O Brasil ainda apresenta números elevados nesse quesito, cerca de 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²¹. Os números apresentados fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que teve como base de referência o ano de 2016. A pesquisa mostra ainda a porcentagem por faixa etária, sexo e cor, o que é muito relevante para se entender o fluxo de educandos matriculados na EJA.

Para demonstrar esses dados, valemo-nos dos índices apresentados pelo IBGE, por exemplo, no Mapa 2, que mostra as regiões do Brasil mais afetadas pelo analfabetismo, destacando-se as regiões Norte e Nordeste com maior índice de analfabetos, razão pela qual ainda não atingiram a Meta-4, lançada em 2015.

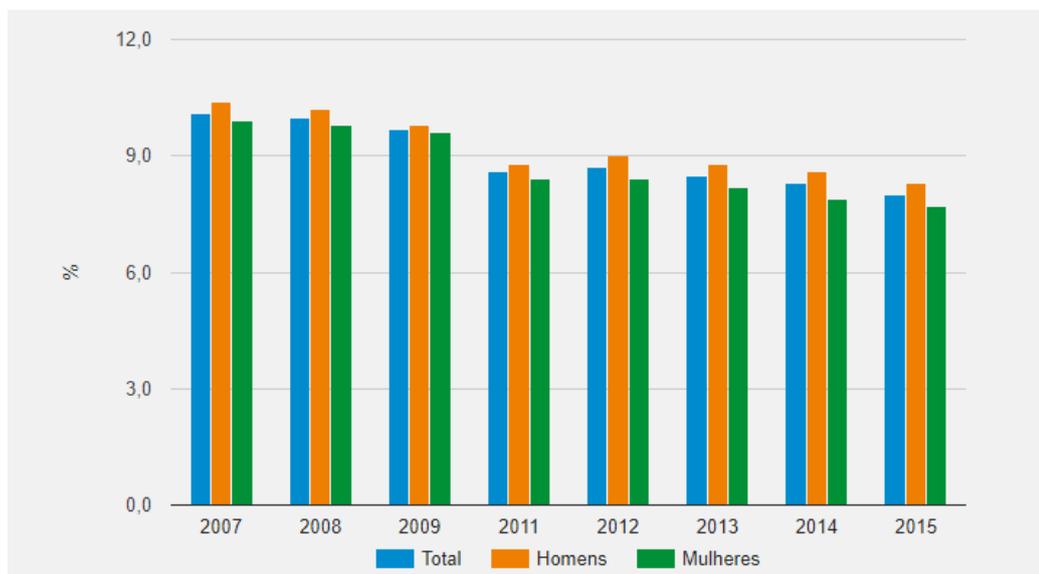
Mapa 2 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais



Fonte: Agência IBGE-PNAD Contínua (2017)²²

A PNAD mostra ainda que, em todo o país, entre a população de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo caiu 0,2 ponto percentual em 2017 em relação ao ano anterior, atingindo 7%. Como já citado, o Nordeste se destaca em relação ao restante do país e aparece com índices altos de analfabetismo em todos os seus Estados. Nota-se que em nenhum deles houve taxa igual ou inferior a 6,5%, percentual que representava a meta para 2015. Na região Norte, Pará, Tocantins, Rondônia e Acre são os Estados onde também não se atingiu a meta de erradicação do analfabetismo. Já as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul apresentam o menor percentual de analfabetismo, obtendo todos taxas igual ou inferiores a 6,5%, significando que atingiram a meta estimada para 2015 (NETO, 2012). Embora essas regiões tenham atingido a Meta-4, isso não as isenta de terem ainda analfabetos em suas populações. Isso deveria importar para as instituições governamentais responsáveis pela modalidade de ensino EJA, mesmo estando fora da zona estimada para cumprimento de metas. Outro fator demonstrado na PNAD/2017 é a questão do analfabetismo levando em conta o sexo. Verificou--se um maior índice entre os homens, como mostra no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por sexo



Fonte: IBGE (2015)²³

²²Agência IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 16 julho 2018.

²³ IBGE – Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 16 jul. 2018.

Esses indicadores podem se repetir a cada pesquisa, o que muito nos frustra. Como educadores que somos, pensamos que a prática pedagógica deve fazer a diferença na vida das pessoas, incentivando-as a exercer o direito à escolaridade, conquistando a plena cidadania. Nessa vertente de pensamento, em que se busca valorizar e defender a Educação de Jovens e Adultos, é que nos deparamos com o CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra. Um estabelecimento escolar com amplo fluxo de educandos, de diversidades e culturas, que se constitui no campo dessa pesquisa, que tem como objeto a Educação de Jovens e Adultos.

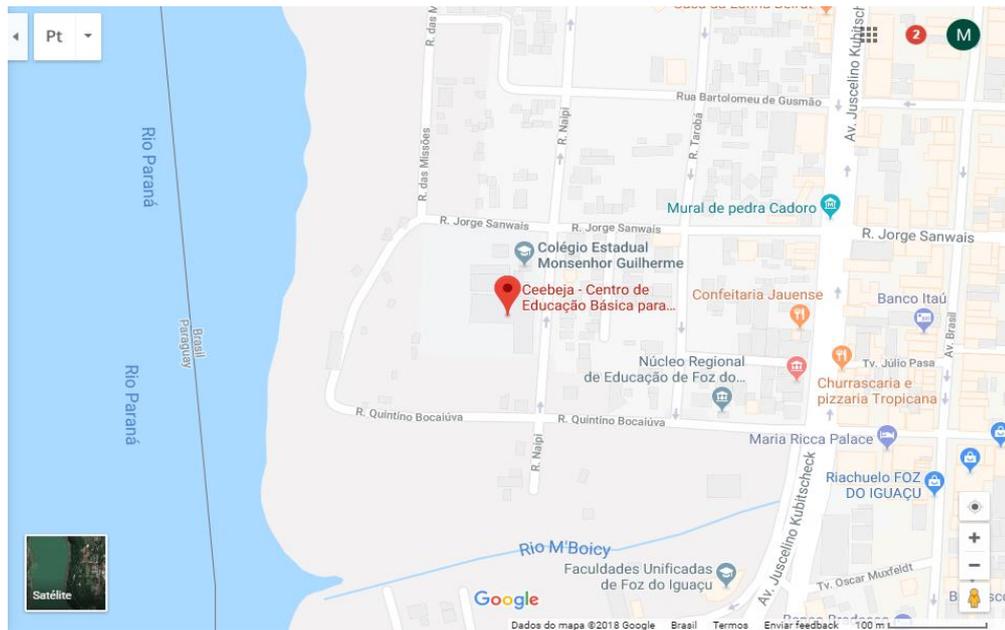
3.3 O CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra: um Porto de passagem

Conhecer o contexto em que se encontram os educandos da EJA é aspecto fundamental. É nesse cenário conhecer o lugar em que nos encontramos para relatar nossa prática pedagógica, é o espaço da escola pública, um “porto de passagem” para muitos alunos estrangeiros e brasileiros que se deslocam de diferentes regiões para essa fronteira.

O CEEBJA: Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Prof. Orides Balotin Guerra (CEEBJA), situado no centro de Foz do Iguaçu, tem em seu conjunto, a preocupação de estabelecer relações de integração e interculturalidade, respeitando a individualidade cultural e intelectual de cada educando, também dos outros profissionais da Educação envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, inclusive preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo (HADDAD, 2008).

O Mapa 3 mostra a localização do CEEBJA, aqui descrito como o local da pesquisa.

Mapa 3 – Localização do CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra



Fonte: Google Maps²⁴

Um diferencial nesse estabelecimento são as adaptações realizadas nos cronogramas de disciplinas e horários, oportunizando flexibilidade ao educando para que possa frequentar até quatro disciplinas no semestre. A escola possui dez salas de aula, todas com TVs *Smart*, com sinal de internet, TVs *Pen drive* e ocupa mais quatro salas de aula do Colégio Monsenhor Guilherme, devido ao número de alunos matriculados e não ter salas disponíveis, uma vez que o ensino se dá por matérias cursadas. Conta ainda com refeitório, onde são servidas três refeições diárias (lanche da manhã, da tarde e janta), banheiros equipados e com acessibilidade, biblioteca, laboratório de informática, pequenas áreas de descanso e lazer, sala de professores, coordenação pedagógica, secretaria, cozinha, despensas e sala de descanso para os funcionários.

Não há salas de aula suficiente, mas como é possível fazer um cronograma com rotatividade de salas, é possível disponibilizar várias disciplinas e alocar os alunos, em dias e horários diferenciados. Contudo, o sistema de aulas funciona normalmente, conforme os protocolos exigidos pela Secretaria Estadual da Educação (SEED/PR), seguindo o calendário anual. Um aspecto relevante a ser destacado é o aproveitamento da série já cursada, assim o aluno volta a estudar aproveitando o que já fez e com carga horária reduzida. Ainda, para os alunos estrangeiros que residem no Brasil, ou cruzam as fronteiras diariamente, há provas de

²⁴ Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Ceebja+Prof+Orides+B+Guerra-Ef+M/@-25.541206,-54.59031,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x8904e2e7d0923967!8m2!3d-25.541206!4d-54.59031>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

classificação de nível de ensino, podendo matriculá-los na série correspondente, conforme documentação do país de origem. Abaixo, temos a representação (Figura 1) da frente do estabelecimento, que foi harmonizado para atender os educandos e educandas, proporcionando momentos de descanso.

Figura 1 – Frente do CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra



Fonte: A Autora (2018)

Atualmente o Centro²⁵ conta com aproximadamente mil e quinhentos alunos (as). Dentre esses, em torno de cinquenta são estrangeiros e aproximadamente 40 alunos apresentam NEEs²⁶. Os sistemas de ensino nos CEEBJAs do Paraná se articulam de forma diferenciada das demais escolas do ensino regular. O aluno pode frequentar turmas de coletivo, constituídas para aqueles que não possuem séries concluídas, e no sistema individual, para os que apresentam aproveitamento de estudos.

Para exemplificar melhor o funcionamento da EJA nos centros exclusivos para essa modalidade, demonstramos a seguir uma síntese (Quadro 1) do sistema coletivo e individual.

²⁵ CEEBJA: Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Orides Balotin Guerra – Foz do Iguaçu-Paraná.

²⁶ NEEs: necessidades educacionais especiais. Alunos que possuem NEEs são acompanhados por especialistas da SRM (Sala de Recurso Multifuncional)

Quadro 1 – Sistema Coletivo e Individual na EJA

| Turma de Coletivo | | Turma Individual | | |
|----------------------|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ENS. FUND. II | Nenhuma série do Fundamental II concluída | 25% 6º ano Concluído | 50% 7º ano Concluído | 75% 8º ano Concluído |
| ENS. MÉDIO | Nenhuma série do Ensino Médio concluída | 25% 1º ano Concluído | 50% 2º ano Concluído | |

Fonte: A Autora (baseada na Instrução nº 13/2014-SEED/SUED)²⁷

No sistema individual os alunos aproveitam as séries já concluídas, cursando menos tempo as disciplinas, o que faz com que aconteça o aceleração e concluem o respectivo ensino mais brevemente. Outro aspecto importantíssimo é a prática pedagógica, que nesse caso é direcionada à etapa, ou série, em que o aluno parou de estudar. Assim, o professor estabelece estratégias e produz o material didático conforme o nível de aprendizagem do aluno. Por outro lado, nas turmas de coletivo, independentemente do nível de ensino, todos os educandos matriculados se encontram na condição de 100%, ou seja, devem frequentar integralmente a disciplina, sem aproveitamento de séries. A prática pedagógica se dá de forma coletiva, em que o professor ministra o mesmo conteúdo para todos.

Para que as organizações das turmas, no formato individual e coletivo, funcione, de maneira a atender a todos (as) os educandos (as) matriculados(as), é necessário que o trabalho da secretaria norteie todo o processo. A equipe de funcionários responsáveis por esse setor examina os documentos e verifica a porcentagem que cada aluno deverá cumprir nas referidas disciplinas. Também já fornece aos educandos uma tabela com a porcentagem e o tempo que levarão para cumprir cada disciplina, uma espécie de crédito, tendo a oportunidade de frequentar de acordo com o horário disponível de cada um.

Devido a essas particularidades pouco conhecidas pela população, há grande procura por vagas após ser desenvolvida uma campanha de divulgação, pois o público em geral não tem esclarecimento a respeito desses detalhes, de como funciona o aproveitamento de estudos na EJA.

Conforme observações desenvolvidas durante as ações pedagógicas, percebemos que as minudências da EJA provocaram reflexões sobre as questões interculturais, identitárias, de

²⁷ Portal Dia a dia Educação. Instrução nº 13/2014-SEED/SUED. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao0132014seedsued.PDF>. Acesso em: 23 jul. 2018.

valorização do outro e do “bem viver” presentes no espaço escolar e que precisam ser aprofundadas, para que os educandos não sejam mais um na lista do Seja (Sistema de Registro de Alunos da Educação de Jovens e Adultos), ou tornem-se alunos “invisíveis”, sem um lugar próprio, sem pertencimento.

Os educandos do CEEBJA não mais se adequam ao estereótipo de que são donas de casa e trabalhadores semianalfabetos. Pelo contrário, há alunas que são empreendedoras; os falantes de outras línguas, gestores; pessoas de variadas nacionalidades que exercem funções bem peculiares no contexto de fronteira, como *maîtres*²⁸, chefes de cozinha bilíngues e trilíngues, guias de turismo e outras ligadas ao turismo. É isso que nos faz ver no CEEBJA um “porto de passagem”, em que rotineiramente passam tantas pessoas, entre idas e vindas.

A partir desta investigação, temos a possibilidade de perceber o contexto que se desenha para, então, pensar, refletir e agregar ações relacionadas à prática pedagógica que contemplem o uso dos recursos tecnológicos na EJA, Ensino Fundamental II no ensino de língua portuguesa. Também algo imprescindível a ser abordado é a valorização e o respeito ao “Outro”, princípios fundamentais para o bom desenvolvimento das ações pedagógicas nessa modalidade de ensino.

3.4 Educação de Jovens e Adultos (EJA): um direito de todos e todas

A Educação de Jovens e Adultos é um direito de todo cidadão e cidadã que não conseguiu finalizar seus estudos na idade adequada. Essa prerrogativa é prevista na Constituição Federal de 1988, que retrata que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Refletir sobre o ensino de EJA é também oportunizar melhorias para essa modalidade de ensino. Além disso, sabe-se que o aluno adulto possui expectativas e experiências distintas. Diante disso, a escola deve estar organizada para receber e considerar os conhecimentos prévios destes alunos, que advêm das interações, de suas vivências nessa sociedade altamente excludente.

Observando as constatações de Freire (1996):

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles

²⁸ *Maître*: A palavra *maître* é de origem francesa e significa **mestre**. O *maître* é responsável por agendar os clientes em **restaurantes**, por coordenar quem vai servir qual mesa e por lidar com as reclamações dos clientes. Disponível em: <http://www.vidadeturista.com/artigos/maitre-de-restaurant-profissao-turismo.html>. Acesso em: 24 maio 2018.

vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitas” com que chegam à escola [...] (FREIRE, 1996, p. 64).

Conhecer e respeitar as diferenças, bem como a cultura que cada educando traz, também é essencial para mantê-lo na sala de aula e, nesse aspecto, vê-se a necessidade do compartilhamento de informações para estabelecer contato com o meio em que estuda, melhorando as relações interpessoais no ambiente escolar. Pensar no “Bem viver” como uma forma de contribuir para a melhoria na aprendizagem dos alunos da EJA é acreditar num projeto político social de vida cidadã, auxiliando os educandos a compreenderem os seus direitos e alcançando a plenitude da realização dos sonhos, por mais simples que possam parecer.

Velasteguí (2012) reitera a respeito do “Bem viver”,

[...] a ideia de “bem viver” representa, reflete, recorre, recria uma maneira de pensar e ver o mundo, um modo de organizar o conhecimento sobre o mundo, uma maneira de viver no mundo. É uma concepção ancestral andina de vida que se mantém em vigor em muitas comunidades indígenas até hoje. Sumak significa ideal, o belo, o bom, o modo de realização; e kawsay é a vida, referindo-se a uma vida digna, em harmonia e equilíbrio com o universo e o ser humano, em síntese o sumak kawsay significa a plenitude da vida (VELASTEGUÍ, 2012, p. 36).

O “Bem viver”, conforme explicita o teórico, não é falar sobre qualquer coisa, mas falar sobre questões maiores, como a vida em comunidade, é semelhante a um projeto político, de vida social, de vida pública, de vida cultural, de vida educacional, de vida cidadã, entre tantos que envolvem a vida coletiva. E a EJA, por comportar, em sua maioria, muitos adultos que não conseguiram estudar na época adequada, necessitam da política do “Bem viver” para auxiliá-los e demonstrar a importância da escolaridade em qualquer momento da vida.

Caovilla (2015) estaca a relevância do “Bem viver” na valorização de todas as formas de conhecimento:

Para muito além, o “bem viver” promove a reintegração, a unidade entre o humano e o natural, que respeita a diversidade de cosmovisões; valoriza todas as formas de conhecimento. A ciência é parte complementar desse saber adquirido (CAOVILLA, 2015, p. 279).

Conforme a pesquisadora, é importante valorizar a cultura e a diversidade, para assim compreender as relações identitárias e como o espaço escolar pode auxiliar no ensino e na aprendizagem, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento, inclusive nos aspectos fundamentais na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da EJA.

Para facilitar a compreensão, apresentamos brevemente como se configuram alguns aspectos identitários no espaço escolar da pesquisa, demonstrando também a importância de conhecer melhor os alunos e suas especificidades.

3.5 A Educação de Jovens e Adultos à luz de Paulo Freire

Independentemente da fundamentação teórica adotada, uma pesquisa que visa estudar a Educação de Jovens e Adultos não pode se furtar de analisar a contribuição de Paulo Freire à área. Patrono da educação brasileira por força da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, Freire influencia teórica, metodológica e epistemologicamente não apenas esse campo, mas também outros das Ciências Humanas e Sociais, como a Comunicação²⁹, por exemplo, o que demonstra o caráter interdisciplinar de seus estudos.

Nascido no seio de uma família de classe média pernambucana, em 1921, Freire frequentou, na década de 1940, a Faculdade de Direito do Recife – atualmente Universidade Federal de Pernambuco. Embora tenha se formado nessa área, dedicou-se ao Magistério e em 1946 passou a comandar o Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco. Neste órgão, iniciou um trabalho de educação de pessoas pobres e analfabetas (BRASIL, 2012).

Anos depois, em 1961, já como diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife, Paulo Freire criou um projeto visando alfabetizar 300 cortadores de cana na cidade de Angicos. Suas ideias e projetos chamaram a atenção do Executivo nacional e, em 1964, o governo do então presidente João Goulart alçou as ideias de Freire ao Plano Nacional de Alfabetização. Porém, com o golpe militar, seu plano foi rechaçado. Preso, o educador foi expulso do país e viveu mais de 15 anos no exílio. No exterior, lecionou em universidades de prestígio e seguiu atuando em programas de alfabetização em países pobres. De volta ao Brasil, passou a lecionar em universidades. Em 1997, com diversos títulos de Doutor *Honoris Causa* – de universidades dos EUA, da Inglaterra e da Bélgica – e vários prêmios, como o Educação para a Paz, oferecido pela UNESCO (BRANDÃO, 2006), o educador morreu.

²⁹ Venício A. de Lima (2001) diz acreditar ter sido um dos primeiros pesquisadores da Comunicação a levar para esta área os estudos de Paulo Freire, na década de 70. Segundo ele, à época o educador já influenciava a Filosofia, o Serviço Social, a Teologia e a Linguística. Um dos principais teóricos da Comunicação na atualidade, Jesús Martín-Barbero (2004) também foi influenciado pelo patrono da educação brasileira, sobretudo ao propor o estudo da dominação como processo de comunicação.

Talvez o pensador brasileiro mais conhecido em todo o mundo, Freire é descrito por Albuquerque, Souza e Ribeiro (2017) – ao discutirem sobre o atual quadro da educação brasileira em razão do momento político e histórico o qual o país atravessa – desta forma:

Precisamos, antes de qualquer coisa, reconhecer sua inegável genialidade e importância para a Educação ocidental, como o brasileiro mais homenageado da história, com 29 títulos de Doutor *Honoris Causa* de renomadas universidades na América e Europa, prêmio da Unesco de “Educação para a Paz” em 1986, o único autor brasileiro a constar na bibliografia dos cem livros mais lidos nas universidades de língua inglesa. Feito que ainda não encontrou sucessor no país, e nem em muitos outros. Esse é o lugar de Freire na história internacional da Educação (ALBUQUERQUE; SOUZA; RIBEIRO, 2017, p. 245)

Assim como sua biografia, Freire deixou uma bibliografia também ímpar, cuja uma das características é alçar o aluno como coparticipante no processo de ensino e de aprendizagem. Superando, com isso, o papel tradicional do docente como o único detentor de conhecimentos. Como apontam as teorias críticas da Didática, o docente deve trazer consigo um conjunto de particularidades que respeitem a autonomia do estudante – o que implica em respeitar o conhecimento do aluno, ainda que esse conhecimento não tenha base científica. Um dos expoentes desta linha de pensamento, Freire (1996) defendia a particularidade de o educando ser sujeito de sua educação. Com isso, saía a figura do docente dominador, autoritário, que se supõe saber mais que o aluno. Por sua vez, o educando é autônomo, e cabe ao professor fazer com que o saber do aluno, mesmo sem método e sem ciência, leve-o até o saber epistemológico.

[...] é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Esse “saber fazer” inclui o rigor metódico, ao mesmo tempo em que há o respeito pelo conhecimento do aluno, mesmo sendo esse conhecimento desprovido de cientificidade. É preciso ainda que o professor tenha uma visão global do processo educativo, ter técnicas e métodos de ensino e saiba organizar a aula e avaliar. Tendo em mente não apenas o objetivo, mas o conteúdo.

O “saber fazer” lembrado por Freire, é possível de ser alcançado baseando a docência não mais em uma dicotomia entre a teoria e a prática, mas, sim, em um binômio teoria-prática em que uma não está dissociada da outra, mas são complementares.

Ao se referir à prática, Freire não falou apenas no conhecimento prático sobre aquilo que se ensina, mas sobre a docência. Afinal, “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p. 68).

3.5.1 O ‘método’ emancipatório de Paulo Freire

Brandão (2006), ao narrar sobre a vida e obra do educador brasileiro, lembra que Freire concebeu uma educação que, independentemente se dirigida a uma criança ou a um adulto, levasse a algo além do desenvolvimento das habilidades voltadas ao trabalho. A pedagogia de Freire voltava-se muito além de propiciar às pessoas aprender a ler, a escrever e a efetuar operações – ou qualquer conhecimento que o encaminhasse ao trabalho.

Ao imaginar uma educação libertadora, como ele a batizou, pensou em um trabalho pedagógico com um profundo e largo sentido humano. Um ofício de ensinar-e-aprender destinado a desenvolver em cada educando uma mente reflexiva, uma amorosa sensibilidade, um crítico senso ético e uma criativa vontade de presença e participação da pessoa educada na transformação de seu mundo (BRANDÃO, 2006, p. 21)

Segundo o autor, os ideais de Freire surgiram do momento histórico em que o mundo atravessava – com os processos de descolonização, o surgimento de novos países, movimentos de libertação e surgimentos de regimes autoritários. Toda esta ebulição teve efeitos no Brasil e fez surgir movimentos populares, emancipatórios e revolucionários – na contramão, como se abordará mais adiante, do conservadorismo vigente na sociedade do país e que em tempos hodiernos tem se fortalecido. É nesse contexto que surge o Movimento Cultura Popular, que permitirá ao educador ter experiência na educação popular.

O conhecimento obtido no projeto será fundamental para que Paulo Freire apresente seus primeiros escritos e, em 1958, divulgue ao mundo o que seria o seu “método de alfabetização” – entre aspas, conforme escreve Brandão (2006). A apresentação resultou no convite para implantar o projeto de alfabetização na cidade de Angicos. Com o compromisso do governo de que não haveria ingerência política, Freire conseguiu alfabetizar os 300 adultos.

Aceitas pelo Sr. Governador do Estado as nossas exigências para realizarmos a primeira etapa do sistema – a de não interferência partidária, a da independência técnica, de fazermos uma educação que se voltasse para a libertação do povo, para a

sua emancipação interna e externa –, iniciamos a preparação das equipes que atuavam em Angicos e em Natal.

Trezentos homens eram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. **Não só alfabetizados. Trezentos homens se conscientizavam e se alfabetizavam em Angicos.** Trezentos homens aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros (FREIRE, apud BRANDÃO, 2006, p. 54, grifos nossos).

Nota-se, pelo excerto, que o trabalho de Freire e de sua equipe ia além de apenas aprender a ler e a escrever e se voltava à conscientização, à emancipação do povo. A inovação do método estava baseada no diálogo entre professor e aluno, entre educador e educando de forma horizontal. Além disso, o processo de alfabetização – ainda que não fosse capaz de levar à leitura mais profunda, interpretativa – era eficaz por também levar em consideração a vivência do aluno.

Ireland (2014) defende que a proposta de educação e alfabetização desenvolvida por Freire e sua equipe na cidade de Angicos trouxe uma pedagogia “superadora da tradicional”, por justamente dar “ênfase no diálogo entre educador e educando e entre os saberes científico e popular”. Ou seja, na pedagogia freiriana, os jovens e adultos do grupo de colhedores de cana da cidade do nordeste foram vistos “como protagonistas e sujeitos do processo educativo” (IRELAND, 2014).

Brandão (2013) é emblemático ao analisar o trabalho desenvolvido por Freire. Segundo o autor, há vários métodos de alfabetização e estes têm materiais como cartilhas, cartazes e outros já prontos. Desta forma, “quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o *saber de quem sabe* no suposto *vazio de quem [não] sabe*”, mais esses materiais serão feitos distantes dos educandos e chegarão prontos até eles. Brandão não aprofunda esta discussão – até porque o livro onde escreve esta citação destina-se a iniciantes. Mas ao se referir à distância do material, o autor se refere não apenas à distância física, mas à distância da realidade que cartilhas, cartazes e materiais de alfabetização prontos têm em relação ao alfabetizado.

Na contramão dessa ideia, o método de Freire se baseia na aproximação entre educadores e educandos, com a construção em conjunto com a comunidade. Cria-se, desta forma, uma “ação dialogal” entre aquele que irá educar e o educando.

Assim, nas primeiras experiências, depois de a comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, a tarefa que inicia a *troca que ensina* é uma pequena pesquisa. É um trabalho coletivo, coparticipado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas (BRANDÃO, 2013, p. 25, grifos nossos)

A pesquisa, base inicial do método, tinha como finalidade levantar o universo vocabular da população. Por meio deste estudo, eram conhecidas e identificadas as palavras que seriam utilizadas pelos educadores na alfabetização dessa população. Segundo Paiva (1983), as palavras eram escolhidas por “sua riqueza fonêmica, pelas dificuldades fonéticas da língua e pelo engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural ou política”.

Conforme Brandão, este trabalho coparticipativo foi nominado por Freire de várias formas. Porém, sempre teve como fim alfabetizar a partir do “universo da fala da cultura” das pessoas que habitam a localidade onde o projeto iria ser desenvolvido. O pensamento do autor pode ser complementado pelo destacado por Paiva (1983), que lembra que as palavras utilizadas remetiam a situações típicas do grupo que estava sendo alfabetizado. Essas serviam como ponto de partida para uma discussão; em seguida, era feita a “decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores”

3.5.2 O trabalho de Freire na contemporaneidade

Além de uma pequena experiência ainda na capital pernambucana, Recife, da já citada alfabetização dos colhedores de cana em Angicos, sucederam-se projetos em Mossoró, também no Rio Grande do Norte, em João Pessoa (PB), Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília (BRANDÃO, 2013). Paiva vai além e afirma que estudantes paulistas foram até Pernambuco, receberam treinamento e passaram a desenvolver o método em Osasco. Todas essas experiências, como já citado, levaram à ascensão dos ideais de Freire ao Plano Nacional de Alfabetização, cuja implantação foi frustrada pelo Golpe Militar.

De concreto, no entanto, ficou a força da proposta de Freire, em que a alfabetização de jovens e adultos parte de palavras utilizadas, conhecidas do próprio aluno.

Invertendo a lógica da grande maioria de propostas pedagógicas anteriores [...] os educandos junto com o seu mundo, a sua cultura e seu conhecimento se viram valorizados e respeitados. Representou uma nova compreensão de educação em que a cultura popular como projeto contra-hegemônico e a educação popular constituíram as pedras angulares de um novo sistema educacional, pensado na sua dimensão política e capaz de contribuir para a transformação da sociedade (IRELAND, 2014, p. 1).

É justamente este caráter emancipatório, transformador, em que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho” (BRANDÃO, 2013, p. 23) um dos grandes legados de Freire. Em um período em que parte da sociedade, muitas vezes sem conhecimento, questiona

a experiência freiriana³⁰, a necessidade de se estudar e divulgar o trabalho de Paulo Freire é ainda mais urgente. Para os professores, e em específico ao professorado do EJA, o desafio, no entanto, vai além de apenas estudar e tornar cada vez mais conhecido o trabalho do educador. Para estes, o desafio é saber “como desenvolver a EJA na perspectiva e no espírito da educação popular e de forma a preparar o cidadão para participar ativamente do processo democrático” (IRELAND, 2014).

A resposta pode estar nos próprios escritos do educador, que em *Educação como prática da liberdade* (1967) destaca ser necessário “ajudar-se o homem é ajuda-lo a ajudar-se”, fazendo com que se torne seu próprio agente e que alcance criticidade para resolver seus problemas. Neste sentido, o desafio do professor do EJA é fazer do aluno seu próprio mestre, seu próprio professor, autônomo. É dar-lhe condições de obter o que lhe é necessário, de conseguir atender “as necessidades fundamentais de sua alma” – particularidade que, no momento atual do país, é urgente:

[...] E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia [pode] ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria [há] de ser corajosa, propondo ao povo [ao aluno] a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse [propicie] a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse [tenha] sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse [leve] em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro [...] no sentido de sua humanização (FREIRE, 1967, p. 57)

Mais do que criticar o verticalismo na educação – em que o professor está acima do aluno – o excerto de Freire é um relato de como sua proposta de pedagogia libertadora, capaz de levar o cidadão à autonomia, vinha na contramão do momento histórico pelo qual o país atravessava nos anos 1950/1960. Mesmo que esta pedagogia libertadora tenha sido originalmente pensada para a alfabetização, esta também é o objeto fim da EJA: fazer com que a educação, em relação aos alunos, “não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem” (FREIRE, 1967) para que se eduquem.

Paiva (1983) analisa estas inferências de Freire como advindas da visão do educador de que a sociedade tradicional brasileira de então (1950/1960) de “fechada” havia se dividido e estaria se tornando aberta, ou seja, democrática. Portanto, a educação proposta por ele ia ao

³⁰ O atual presidente do país, Jair Bolsonaro, defendeu “expurgar a filosofia freiriana das escolas”. O posicionamento contrário é seguido pelos filhos do presidente. Bolsonaro também manifestou desejo de retirar de Freire o título de patrono da Educação Brasileira. (BORGES; AMIN, 2019).

encontro dessa nova sociedade no sentido de fazer com que as pessoas saíssem do estado em que fossem “objeto” para se tornarem “sujeitos da história” (FREIRE *apud* PAIVA, 1983).

Estas particularidades demonstram o quanto os ideais de Paulo Freire se vestem de contemporaneidade, mesmo que 60 anos tenham se passado desde as experiências iniciais em Angicos e outros projetos tenham sido levados a cabo ainda na década de 1960. E esta contemporaneidade deve ser ainda mais destacada em razão do já citado momento político e histórico que o Brasil atravessa. Sem entrar na questão da polarização direita-esquerda existente atualmente, é necessário lembrar que há em um curso uma tentativa revisionista que pode levar o Brasil “a um grande retrocesso e perda das poucas conquistas alcançadas, sobretudo em educação” (ALBUQUERQUE; SOUZA; RIBEIRO, 2017).

Entre as conquistas lembradas pelas autoras está a política de cotas e a Lei 10.639/2003, que prevê o ensino da cultura e história afro-brasileira nas escolas. A solução para isso, conforme elas e com base em Freire, está no diálogo:

Não é nossa proposta defender que um projeto deva prevalecer sobre os demais, ou defender o silenciamento da pluralidade das cosmovisões que formam o caldo social. Ao contrário, reconhecemos que, assim como na sociedade, são muitos os caminhos possíveis, são muitos os currículos que se escrevem e se inscrevem no corpo dessa escola. E nós, como Freire e tantos outros célebres educadores que dedicaram suas vidas a educação popular no Brasil, defendemos o “diálogo” como princípio pedagógico. O diálogo que permite que uma nação democrática, amadurecida, digna para todos emergja das cinzas de tantos anos de tirania. O diálogo é o caminho que expressa nossas contradições e nos permite crescer, coletivamente, construindo um país que seja bom para todos [...] (ALBUQUERQUE; SOUZA; RIBEIRO, 2017, p. 247)

E justamente nestes “inúmeros caminhos possíveis”, na “pluralidade de cosmovisões” que reside em parte a contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire. Mais que isso, contrariamente àqueles que o criticam na atualidade, o educador não pregava um pensamento único na educação, mas uma educação, como escrevem as autoras, baseada no diálogo – o que pressupõe interação, colóquio, troca de ideias, e não imposição.

Esse diálogo é fundamental independentemente da idade do aluno, do pensamento ou tendência política do educador ou do educando. No que tange à Educação de Jovens e Adultos, esta relação dialógica é ainda mais importante, pois é por meio dela que se irá colocar a visão de mundo, as contrariedades, as afinidades. Na atualidade brasileira e na atualidade da Tríplice Fronteira esta característica não é diferente. Em um momento em que qualquer expressão do educador pode ser encarada como ideologização, é ainda mais urgente lançar luz sobre a necessidade de se dialogar.

Enfrentamos projetos que não parecem defender ou mesmo desejar o diálogo. Não respeitam ou defendem a democracia. Desejam apenas a submissão, a opressão e a imposição de suas próprias ideias de forma autoritária a toda a sociedade, a qualquer custo, a qualquer preço. Segundo o pensador italiano Antônio Gramsci, o termo ideologia refere-se à concepção de mundo, ou seja, não há um olhar apenas, mas sim múltiplos olhares que percebem o mundo e suas idiossincrasias. Não existe neutralidade, qualquer proposta que se diz sem ideologia, na verdade, está omitindo ou negando seu teor ideológico; ou seja, não deixa clara qual é a visão de mundo na qual está baseada, ou compreende que apenas a “sua” ideologia é verdadeira, enquanto as demais são “doutrinas (ALBUQUERQUE; SOUZA; RIBEIRO, 2017, p. 248)

Como defende Brandão (2013), por vezes se torna difícil falar de Paulo Freire, pois na verdade ele “não tem sequer uma teoria pedagógica definitiva”. Difícil também, segundo o pesquisador, é explicar com os olhos de cientistas os ideais de um educador que tem como base o amor. Mais ainda, segundo o autor, “para os tecnocratas do poder e da educação” (e a eles, podemos, talvez, colocar os críticos de hoje) possivelmente os textos de Freire não passem de “poesia pedagógica” (BRANDÃO, 2013).

Diante disso, Brandão (2013) lança uma pergunta ao leitor: “E a seus olhos [o que seriam os escritos de Freire]?” Em seguida, ele mesmo responde: “Coisa simples. Paulo Freire acredita que o dado fundamental das relações de todas as coisas no Mundo é o diálogo. O diálogo é o sentimento do amor tornado ação.

3.6 Identidades e diferenças no contexto da EJA no CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra

A escola de EJA na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina é um diferencial em relação a outras regiões brasileiras, pois seus estudantes são um reflexo da fronteira: uma mescla de nacionalidades, regionalismos e etnias. As matrículas na EJA são abertas para todos os cidadãos e cidadãs, até mesmo aos que por aqui transitam, o que facilita o ingresso de alóctones que desejam concluir ou revalidar seus estudos. Essas informações acerca da EJA e da possibilidade de estrangeiros voltarem a estudar estão disponíveis nas redes sociais e em grupos de *WhatsApp* criados por professores e por membros da direção para manter canais de comunicação com os alunos. Isso mostra, mais uma vez, a importância de usar os recursos tecnológicos para aproximar os povos, interagir e agir em prol da educação.

Hall (2005) considera que a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Nessa mescla de culturas e identidades, muitas vezes professores (as) apresentam

dificuldades de perceber o quanto cada educando (a) pode contribuir com o meio escolar, tendo a oportunidade de expor, relatar e compartilhar com os colegas sobre suas vivências e cultura.

É justamente nesse sentido, de tornar o educando partícipe da sua própria formação – promovendo sua autonomia e sua cidadania, a exemplo do que defende a pedagogia freiriana – que há ações pedagógicas como a criação de grupos em ambientes virtuais. Tais grupos têm como intuito trocar experiências e atividades pedagógicas que contribuam para a interação e integração dos alunos. Os grupos formados pelos meios tecnológicos conectados às redes não substituem os momentos presenciais de conversas, de diálogos, mas são importantes para manter um canal de contato rápido e dinâmico. Com isso, alguns alunos se sentem mais tranquilos e desinibidos para participar dessa relação dialógica. Um exemplo são os brasileiros que moraram certo tempo no Paraguai e se auto intitulam ou atendem pelo termo ‘brasiguai’. Em determinados momentos, eles não se sentem à vontade em contar sua história, causando constrangimento. Nesse sentido, são válidas ações que busquem integrá-los ao meio escolar. Sobre o termo brasiguai, Albuquerque (2010) apresenta algumas acepções:

O termo “brasiguai” adquire alguns sentidos nessa zona de fronteiras. De uma maneira genérica, na imprensa brasileira, geralmente é usado para se referir a todos os brasileiros que vivem no Paraguai. No contexto local, a palavra adquire outros sentidos: 1) “brasiguai” como sinônimo de brasileiro pobre que viveu no Paraguai e voltou para o Brasil desde 1985, quando o próprio termo aparece pela primeira vez no contexto de reivindicação de terra no Mato Grosso do Sul e Paraná; 2) “*brasiguayo*” é visto pelos camponeses paraguaios como os empresários plantadores de soja que estão expulsando os camponeses e destruindo o meio ambiente [...] (ALBUQUERQUE, 2010, p. 581).

Entre os brasiguais que frequentam o CEEBJA, a maioria fala espanhol, guarani e português, mas se intimida em afirmar que fala o guarani. Os discursos depreciativos em relação à identidade nacional deles são destrutivos, retratam situações negativas, no intuito de macular sua imagem ou sua identidade, criando uma representação inexistente, solidificada por palavras concretadas no senso comum.

A língua guarani é um item de identificação dos alunos pertencentes às etnias indígenas e que frequentam a EJA, contudo, por vezes eles preferem não serem descobertos como falantes de línguas indígenas, preferem participar da identidade de uma coletividade. Essas relações precisam ser destacadas nos contextos escolares em que se apresentam diferentes nacionalidades, pois demandam relações de poder.

A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo,

afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcados por relações de poder (SILVA, 2004, p. 82).

Dado a isso, a importância e relevância das escolas de EJA observarem as questões de cultura e identidade, para assim desenvolver ações que socializem as informações e o conhecimento, bem como a valorização das questões que envolvem as diversidades. Nessa questão, atitudes de alteridade são substanciais para aproximar a escola dos contextos de vida desses (as) educandos (as). A não compreensão do outro, leva a uma crise do humanismo, que segundo o entendimento de Lévinas (1993):

A crise do humanismo em nossa época tem, sem dúvida, sua fonte na experiência da ineficácia humana posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições (LÉVINAS, 1993, p. 82).

Compreender as diversidades que se apresentam no interior da escola de uma região de fronteira é, como explicita Lévinas (1993), compartilhar as experiências múltiplas que se apresentam em cada um (uma). Nesse sentido, também é oportuno conhecer e debater acerca das identidades e das relações estabelecidas no interior da escola, compartilhando com os educandos e os demais atores do processo. Essas inferências são corroboradas por Caovilla, com base em Dussel (2015), ao destacar que a metodologia de ensino nos países latino-americanos não pode ser a mesma aplicada na Europa, que se baseia no sistema tradicional de ensino:

Uma nova fórmula, o método anadialético, que é diferente da metodologia filosófica original, pois supera as categorias etnocêntricas da modernidade europeia. O método da filosofia da libertação funda-se no princípio da alteridade, no discurso filosófico eminentemente ético, para além da dimensão analógica. O discurso pode ser válido ou inválido, em acordo ou desacordo com a justiça. A justiça está diretamente vinculada à relação com o outro. (DUSSEL *apud* CAOVILLA, 2015, p. 176).

Na relação com o “Outro”, também é pertinente ver a situação dos refugiados que circulam na EJA, pois lhes é dado o direito de estudar e recuperar a cidadania, uma forma de respeitar o outro. Como no caso dos alunos sírios refugiados, que em diversos momentos são alvos de preconceito, críticas e chamados de “terroristas”. Há vários fatores em que a escola pode auxiliar pedagogicamente para que esses sujeitos da EJA não percam o estímulo e o direito à Educação. O senso comum leva alguns colegas a deduzirem que esses refugiados sabem tudo sobre guerra, ou têm relação com grupos islâmicos extremistas. Nesses casos, faz-se urgente uma abordagem pedagógica que priorize a valorização e respeito em relação à pessoa humana.

Da mesma forma também se encontram outros alunos árabes que levam em sua identidade nacional, seja ela brasileira ou árabe, o nome ou sobrenome Hussein o que já motivou conflitos em sala de aula, pois ser chamado de “Hussein”, para a cultura de alguns países árabes, é um insulto à identidade nacional. Isso se deve em função de que o nome “Hussen” faz referência ao ditador iraquiano Saddam Hussein, o que para alguns povos árabes é uma figura detestável, mesmo depois de sua morte.

Contudo, parece que as informações veiculadas pelas mídias contribuem para de práticas preconceituosas, fazendo com que se cristalize o senso comum, proliferando diálogos maldosos e discursos de ódio acerca da identidade dos alunos. A identidade – sejamos claros sobre isso – é um elemento altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha (BAUMAN, 2005). Tendo como base as afirmações do autor, é possível observar que também estamos num campo de batalha, quando num espaço educacional queremos defender o aluno de comentários inadequados ou preconceituosos acerca de sua identidade nacional ou psicológica.

Assim, o pluralismo identitário é uma constante nos corredores do CEEBJA, em que percebemos um campo inesgotável de investigação sobre as mais variadas identidades e os conflitos criados sobre isso, o que é pouco percebido pelos educadores. Nesse sentido, o trabalho educativo sob a perspectiva da alteridade se faz presente e necessário para que haja canais de diálogo.

Entretanto, quando os envolvidos no processo educacional compreendem essas questões identitárias, conseguem nortear as situações conflituosas, possibilitando enxergar o outro e compreender suas diferenças, nessa linha Caovilla (2015), afirma que,

A proximidade instaura a totalidade de um mundo, de um projeto coletivo; estabelece relações com a filosofia, com os seres humanos e com a natureza; organizando o social e o político, cria um sistema de vida, de produzir. (CAOVILA, 2015, p. 177).

Não há a pretensão de conceituar e definir o termo identidade, aqui mencionado em sentido amplo, mas apenas fazer uma reflexão sob o direcionamento teórico de alguns estudiosos como Pollak (1992), em que se refere à construção da identidade recorrendo à psicanálise, para então citar três elementos essenciais.

[...] há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. De tal

modo isso é importante que, se houver forte ruptura desse sentimento de unidade ou de continuidade, podemos observar fenômenos patológicos. (POLLAK, 1992, p. 5).

As afirmações de Pollak (1992) referem-se à construção da identidade colocando que há uma unidade física; há a continuidade do tempo no sentido físico, moral e psicológico; e o sentimento de coerência. Assim, a identidade também está associada à memória, sendo essa um elemento constituinte da identidade, tanto na esfera individual como na coletiva.

Em alguns momentos, dentro do espaço escolar, percebe-se entre os alunos da EJA, especificamente aqui, na fronteira, que as identidades, tidas como sociais, ficam mascaradas para que eles, os educandos, não sofram nenhum tipo de constrangimento. Um exemplo são os alunos paraguaios, sírios e de outras partes de países árabes que estudam no CEEBJA e evitam até mesmo a pronúncia de sua língua, quase que negando sua origem.

O receio em falar sobre si, ou sobre sua nacionalidade, reside no medo e angústia de sofrer com injúrias, que propagam estigmas, estereótipos, entre outros. Em decorrência dos desconfortos ocasionados em algumas salas de aula, observou-se a necessidade de os educadores conhecerem quem de fato são seus alunos.

Tendo em vista alguns aspectos, é interessante saber como os alunos se sentem no ambiente escolar e que contribuições deixam também valores culturais e identitários, ou outras particularidades pelas salas de aula que frequentam. Não somente os alunos “estrangeiros” passam por momentos depreciativos em relação à nacionalidade, mas também alunos brasileiros de diferentes regiões, os quais sofrem com discursos sobre sua origem e seu sotaque. A questão não está só na identidade nacional, da carteira de identificação, o chamado RG, mas na forma como a pessoa fala, apresenta-se e sente. Nesse sentido, o trabalho pedagógico de acolhimento, aceitação e respeito é parte fundamental para o bem-estar do aluno.

A respeito desse sentimento inferiorizado, Quijano (2005) se manifesta da seguinte maneira:

[...] a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado. As noções de “raça” e de “cultura” operam aqui como um dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece assim como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. (QUIJANO, 2005, p. 109).

Esse aspecto é percebido em relação ao comportamento retraído dos falantes de línguas indígenas, pois temem serem ridicularizados. Segundo eles, há reflexos de preconceito

em relação a essas línguas. Para muitos alunos, a EJA é uma forma de ascensão, de vencer obstáculos para se alcançar o objetivo maior que é cursar uma faculdade. Em outros casos, é sinônimo de alegria e terapia. Eles não veem a EJA como uma obrigação que têm de cumprir, mas como um fator de abertura de possibilidades não apenas na busca por emprego, mas na carreira profissional como um todo.

O desejo de mudar e ter, por exemplo, uma carteirinha de estudante, ou o diploma de Ensino Médio, significa muito para os alunos da EJA: é como se acrescentasse um prêmio à carreira ou à identidade. Ademais, para alguns representa uma mudança, o que também representa ter uma identidade estudantil.

3.7 O olhar interdisciplinar da pesquisa

Um olhar investigativo acerca das relações que ocorrem no âmbito da EJA permite perceber possibilidades de integração social e também conflitos que se estabelecem nesse espaço de convivência escolar. Isto constitui possibilidade da construção e reconstrução da identidade, como também reconhecimento do outro. Para tanto, pensando nas vivências e experiências no contexto histórico-social da EJA, optamos metodologicamente pela pesquisa-ação.

A pesquisa-ação contribui na interação de vários “outros” sujeitos, tecendo o texto e auxiliando na desenvoltura do discurso expresso. E como referencial teórico norteador, ancoramo-nos nos EC, por meio dos quais será possível investigar a dimensão cultural e o caráter interdisciplinar do trabalho. Esse método de pesquisa foi escolhido levando-se em conta o interesse por um estudo que promovesse a reflexão, por meio das ações de intervenção que fazem interface com os pressupostos interdisciplinares e os recursos midiáticos, estimulando mudanças na prática pedagógica na EJA. Como Thiollent (1985) explicita:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social 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 da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLENT, 1985, p. 14).

O envolvimento dos participantes e colaboradores é fundamental no andamento da pesquisa, demonstrando a realidade em que se investiga o objeto. Baldissera (2001) apresenta

considerações acerca da pesquisa-ação circundando no campo de projetos de ação social e na solução de problemáticas:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementaridade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados (BALDISSERA, 2001, p. 6).

Em conformidade com as colocações de Baldissera (2001), uma pesquisa não deve prestar-se a simplesmente levantar dados e codificar números, também deve despertar o caráter investigativo e crítico nos participantes e leitores do estudo. Tendo algo a “dizer e fazer”. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1985).

A pesquisa-ação apresenta dois tipos de objetivos: a) objetivo prático: contribui para o melhor equacionamento possível do problema, soluções e propostas de ações, correspondentes às soluções [...] (THIOLLENT (1985). Nesse âmbito, o objetivo prático de nossa pesquisa é observar e propor ações pedagógicas na EJA, que contemplem os recursos tecnológicos, com o intuito de contribuir no ensino e na aprendizagem.

Por outro lado, também é relevante entender o outro: b) objetivo de conhecimento: que aponta para obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento de determinadas situações [...] (THIOLLENT (1985). Em síntese, é o aprofundamento dos aportes teóricos, à luz do conhecimento científico.

Thiollent (1985) defende que na pesquisa-ação os pesquisadores desempenhem um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados. Outro ponto de destaque que o autor reitera é que “a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e as pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo”. Sobre esses apontamentos, também percebemos o contexto dos educandos, pois se encontram e se reconhecem como membros de um grupo, num espaço onde suas experiências de desrespeito são trazidas para a discussão por meio da participação na pesquisa, possibilitando que sejam reinterpretadas, auxiliando no processo formativo na perspectiva de promover uma constituição autônoma dos sujeitos.

Para entender um pouco melhor os principais aspectos da pesquisa-ação, considerando-a como estratégia metodológica da pesquisa social, seguindo os pressupostos do autor, segue uma síntese com os principais aspectos (Quadro 2):

Quadro 2 – Principais aspectos da Pesquisa-ação

| |
|---|
| a) ampla e explícita interação entre pesquisadores/pessoas implicadas na situação investigada; |
| b) ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções encaminhadas sob forma de ação concreta; |
| c) o objetivo de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; |
| d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou esclarecer, os problemas da situação observada; |
| e) acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; |
| f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): aumenta o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. |

Fonte: elaborado pela autora (2018) baseada em Thiollent (1985, p. 16).

Em observação aos aspectos peculiares que caracterizam a pesquisa-ação, temos o item “a” como um ponto de referência em nossa pesquisa: a interação entre a pesquisadora e seus participantes. Assim, espera-se que a metodologia usada, com base na pesquisa-ação, contribua para o aprofundamento teórico e o redimensionamento da prática pedagógica na EJA.

Thiollent (1985) reitera que,

[...] necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. (THIOLLENT, 1985, p.16).

Esses apontamentos postos pelo autor impulsionam a pesquisa e fornecem um balizador para que o estudo não se dilua e perca a linha de investigação e a realidade circundante.

A abordagem metodológica vista, ou alicerçada, numa perspectiva cultural contribui para defender e pensar a EJA, para que não o façamos de forma abstrata, desprezando os contextos dos educandos e da própria educação de jovens e adultos, que até o momento ainda suscita discursos depreciativos, como sendo uma educação inferiorizada. Apostando num

trabalho pedagógico diferenciado, com a interação dos educandos e as mídias, também requer a cobertura de estratégias e ações de cunho interdisciplinar.

O caráter interdisciplinar das ações pedagógicas contribui para uma educação libertadora e crítica. A abordagem tende a ver a interdisciplinaridade como um processo de resolução de problemas ou de abordagem de temas que, por serem muito complexos, não podem ser trabalhados por uma única disciplina (LEIS, 2011). A interdisciplinaridade promove a relação entre as disciplinas na resolução de problemas. A pesquisadora elabora uma analogia a respeito do entendimento e aplicação da interdisciplinaridade em tempos considerados modernos:

Enquanto na época de Aristóteles ou na de Galileu os pesquisadores de diferentes áreas se procuravam mutuamente para compartilhar seus conhecimentos, verifica-se hoje uma tendência geral que vai no sentido contrário, fazendo com que os pesquisadores se entrincheirem nas suas especialidades ou subespecialidades, compartilhando seus conhecimentos apenas no interior de um círculo próximo e restrito (LEIS, 2011, p. 113).

Leis (2011) aponta que a interdisciplinaridade pode se definir como ponto de cruzamento entre atividades disciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, com lógica e histórias diferentes. Os termos “disciplinares”, “multidisciplinares” e “transdisciplinares” utilizados pelo autor são comuns quando se propõe a discutir a interdisciplinaridade da pesquisa. Por isso, tomando os postulados de Veiga-Neto (1995) como base teórica, apresentamos a seguir esses e outros termos e suas acepções, no mais amplo significado, sem a pretensão de conceituá-los, sendo que é sabido que cada autor confere a estes seu olhar mais compilado, de investigador, tratando das minúcias de cada conceito, conforme sua orientação teórica. Apresentamos essa síntese no Quadro 3, visando diferenciar o campo semântico desses vocábulos.

Quadro 3 – Contraste entre termos do campo disciplinar

| Termos | Acepções |
|------------------|--|
| Disciplinar | Áreas do conhecimento apresentadas individualmente. |
| Multidisciplinar | As disciplinas se encontram isoladas, não conversam entre si, como as que estão postas no currículo atual. |
| Pluridisciplinar | As disciplinas trocam conhecimento, contudo, não chegam a criar um novo conhecimento fora delas. |

| | |
|------------------|---|
| Transdisciplinar | Fusão disciplinar, não se pode identificar os limites entre as antigas disciplinas. |
| Interdisciplinar | Integração maior entre as disciplinas, estabelecendo um novo nível de conhecimento. Relação de reciprocidade/mutualidade. |

Fonte: elaborado pela autora (2018), baseada em Veiga-Neto (1995, p. 105).

Os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade causam polêmica na distinção de seus respectivos conceitos e polissemia que os envolvem. Esses termos envolvem acepções múltiplas, conceitos variados e resultados aferidos a partir de configurações quando se trata da questão formação de professores, seja na didática e ou prática de ensino. Dessa forma, refletindo em como a aplicabilidade de atividades sob a envergadura da interdisciplinaridade poderia trazer novas expectativas às aulas da EJA, concomitantemente aos EC, é que nos propusemos a esse campo investigativo, denso por natureza, mas com o intuito de procurar, nas vias teóricas, suporte para a escalada.

Nesse sentido, os encaminhamentos ancorados nos EC e nas abordagens interdisciplinares podem fluir, contribuir, entrar nas fendas mais profundas, como água represada, e propor uma discussão entre os conhecimentos estanques. A interdisciplinaridade chega a lugares recônditos, demonstrando que não há uma ciência isolada da outra, as lacunas do conhecimento de uma área são compreendidas por outra, capaz de propor a solução da problemática.

A abordagem interdisciplinar, portanto, implica a ultrapassagem de fronteiras entre disciplinas na ida do texto ao contexto, portanto dos textos à cultura e à sociedade, ainda, apresenta a necessidade de interligação entre as diferentes áreas do conhecimento, com o intuito de compreender os problemas que afetam a sociedade, Libâneo (1988) expressa que:

A noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade (LIBÂNEO, 1988, p. 37).

A ultrapassagem das linhas divisórias inevitavelmente nos impele para as fronteiras de classe; sexo, raça, sexualidade, etnia e outras características que distinguem os indivíduos uns dos outros e por meio das quais as pessoas constroem sua identidade.

À luz dos Estudos Culturais desenha-se a pesquisa, com intuito de responder a pergunta motivadora, sendo que nesse universo encontramos aporte para nos alicerçarmos e prosseguir com a investigação, tendo a compreensão do espaço/tempo que nossa linha de

pesquisa aborda, para dar significância e “deslumbramentos” aos apontamentos. Entendendo que a prática da pesquisa implica uma escolha teórica do pesquisador, investigador, para tanto, direcionamo-nos em diversas veredas teóricas, guiando-nos pelos EC.

Assim, a escola deve ser um espaço de produção de conhecimento, furtando-se do papel de reprodução de regras que nada significam para o cotidiano dos educandos. São imprescindíveis ações pedagógicas na EJA que demonstrem o caráter pedagógico transformador, gerador de opiniões e críticas e que não seja um mero espaço de imposições do sistema de ensino. Deve-se ver a escola sobre outra ótica, oportunizar aos educandos o lugar de vez e voz sobre o que se aprende, estabelecendo significância para os espectadores e sujeitos de seus atos. A escola não pode perder o lugar de ser e ter o espaço/tempo em que serão geradas as polêmicas e controvérsias.

Esses aspectos indicam que é preciso ter novos olhares sobre o fazer pedagógico, em especial sobre a prática pedagógica, entrelaçando o universo cultural dos educandos com a diversidade e diferenças que se apresentam nessa modalidade (identidades, dificuldades na aprendizagem, conflitos, subjetividades, apátridas, refugiados, etc.). Com isso, é relevante que se norteie as ações de acordo com o contexto dos educandos e o cotidiano em que se desenha o universo cultural escolar.

Para esse contexto, os EC propiciaram os aportes teóricos para dialogar com outras áreas do conhecimento, tudo com intuito de promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem da EJA. Para tanto, faz-se necessário conhecermos, de forma sintética, o que são os Estudos Culturais, não se atentando para definir ou conceituar o termo, mas para situar o leitor neste campo teórico.

O capítulo a seguir aborda o uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, especificamente em turmas de EJA do Ensino Fundamental, assim observando índices de manuseio e ações pedagógicas desenvolvidas acerca dessas tecnologias.

4 O QUADRO, O CELULAR E OUTROS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO PEDAGÓGICO.

4.1 Os recursos tecnológicos *on-line* fazem parte da rotina do professor?

A escola caminha paralelamente às mudanças e inovações tecnológicas, às vezes na contramão do mundo midiático, como se isso não fizesse parte do cotidiano dos educandos. As informações do mundo estão em um segundo dentro dos dispositivos móveis ligados às redes. Ramos (2007) nesse sentido diz:

Uma sociedade baseada na informação e no conhecimento, onde a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante e decisivo, exige aos cidadãos uma constante actualização e adaptação aos novos artefatos e tecnologias que inundam a vida quotidiana nos diferentes e complexos sectores da actividade humana. Esta situação permite, hoje, a uma parte cada vez mais significativa das nossas crianças e jovens, “aprender na escola e em rede”, alargando os espaços e os momentos de aprendizagem. (RAMOS, 2007, p. 143).

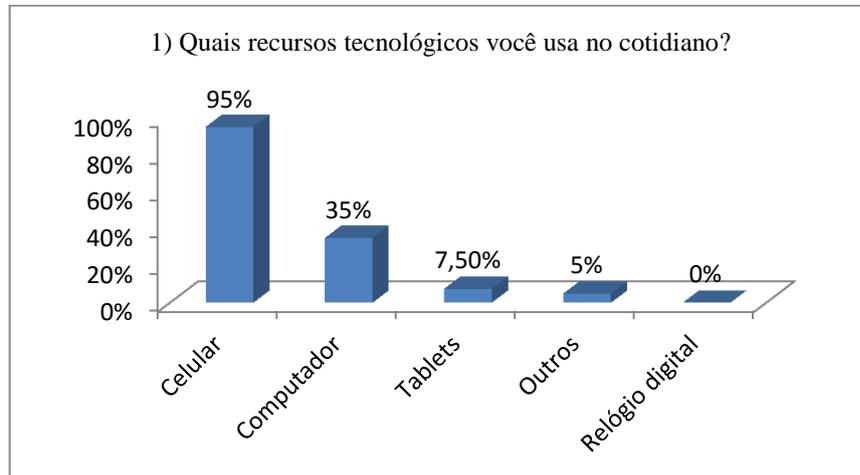
O teórico aborda espaços e momentos de aprendizagem, pois de fato não há um lugar definido para aprender, as salas de aula têm diferentes representações, proporcionando aprendizados variados.

A evolução tecnológica atinge o homem e a sociedade em todos os aspectos. Kenski (1997) vai além e diz que a evolução tecnológica conduziu o desenvolvimento humano para o registro de situações que vão da memória fluida dos relatos orais às interfaces com as memórias tecnológicas gravadas nos equipamentos eletrônicos de última geração. Nesse sentido, a escola é elemento fundamental da sociedade, das civilizações e reflete também esse uso das tecnologias, embora ainda negue, por parte dos educadores mais resistentes, a eficiência desses recursos tecnológicos na aprendizagem.

Observando, empiricamente o uso que os professores fazem dos recursos móveis ligados às redes de *wi-fi*, surgiu a o interesse em buscar parâmetros para que se possa descrever como isso procede no cotidiano. Para tanto, elaboramos uma consulta por meio de questionário *online*, disponibilizado em plataforma virtual. Dos 70 (setenta) professores do CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra, contamos com a participação de quarenta (40), que fazem parte do corpo docente da escola. O propósito do questionário foi de contextualizar as ações e práticas pedagógicas dos docentes quanto ao uso das tecnologias e conhecer como isso acontece.

O Gráfico 2 apresenta um reflexo das condições de uso, como se pode ler por meio dos indicadores:

Gráfico 2 – Recursos tecnológicos mais usados no cotidiano



Fonte: Elaborado pela autora (2018) (Questionário *on line* disponibilizado no *Google Docs* exclusivo para essa pesquisa³¹)

Como mostra o Gráfico 2, dos 40 participantes, 95% usam o celular com maior frequência na vida diária. Isso mostra que esse é o veículo, ou suporte, com maior resultado de conexões das pessoas com o mundo informatizado. Já 35% fazem uso do computador – meio ainda muito usado, mas que necessita de mais espaço e aparelhagem para seu funcionamento, o que talvez explique por que muitos não o tenham como preferência. Outros 7,5% utilizam o *tablet*; 5% usam outros meios e 0% no quesito relógio digital. Os pesquisados poderiam escolher mais de uma opção, por isso os percentuais ultrapassam os 100%. A partir dos números, podemos perceber que o celular é parte dos aparatos de todos os trabalhadores, indissociável do homem moderno e midiaticado.

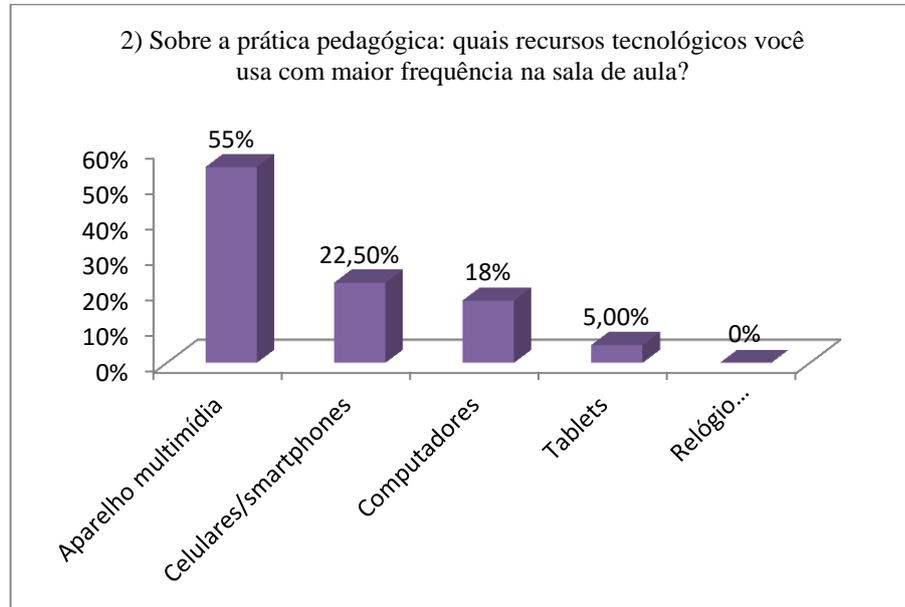
O uso dos recursos tecnológicos se tornaram parte da indumentária humana, cada um se liga ao ciberespaço pelos seus dispositivos em tempo real, sem limites de espaço e de tempo. A tecnologia moderna reestrutura ainda mais profundamente a consciência e a memória, importando uma nova ordem nas formas tradicionais de compreender e agir sobre o mundo (KENSKI, 1997). Agregar os recursos tecnológicos à prática ainda é um grande desafio para os educadores, mesmo em tempos de grande aceleração e invenções tecnológicas.

³¹ Questionário *online*. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1SYVmcBhKHHUxXjN151e2BEIKH5kVSXmVrTH9Yt75Jp0/edit>. Acesso em: 25 jul. 2018.

O Gráfico 3 mostra um panorama acerca da frequência com que os educadores usam as mídias em suas práticas pedagógicas.

Gráfico 3 – Recursos tecnológicos usados com maior frequência na prática pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2018) (Questionário *on-line* disponibilizado no *Google Docs* exclusivo para essa pesquisa ³²)

Apresentamos aqui a realidade escolar do CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra, onde a direção instalou *Smart TVs* em todas as sala de aula. Há também internet com capacidade de alcance no prédio de maneira geral com acesso livre dos alunos. Isso é resultado de promoções e campanhas de arrecadação de recursos com a participação da comunidade escolar. No entanto, sabe-se que não é a mesma situação em outras escolas, em que não há nem esses recursos e nem internet com acesso para os alunos, o que é um dever do Estado proporcionar.

De fato, nem todas as escolas da rede estadual do Paraná estão aparelhadas para desenvolver atividades com o uso dos recursos tecnológicos ligados às redes de internet. Assim, com base na realidade do CEEBJA, é que foi possível desenvolver e aplicar a enquete. No Gráfico 3 percebemos que 55% dos participantes usam o aparelho multimídia com frequência, ainda em alguns casos levando os telões de lona, caixa de som e computador para conectar às mídias. Hoje, com a chegada dos aparelhos de televisão que se conectam às redes

³² Questionário *online*. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1SYVmcBhKHHUxXjN151e2BEIKH5kVSXmVrTH9Yt75Jp0/edit>. Acesso em: 25 jul. 2018.

de *wi-fi*, quase não se usam mais os telões. Por outro lado 17,5% faz uso exclusivamente do computador e outros 22,5% do aparelho de celular na prática pedagógica.

A partir das tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação, a sociedade atual adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e de fazer educação (KENSKI, 1997). Assim, conforme a teórica, a sociedade vive em constante mudança na sua forma de viver. Isso reflete na educação, que ainda faz severas proibições ao uso dos celulares na escola regular. Sendo o celular o dispositivo móvel mais eficiente e usado, conforme a pesquisa, causa estranheza esse não uso do recurso, uma vez que é possível manuseá-lo em qualquer espaço.

Pretto (2011) pensa a escola sob a metáfora do labirinto, que muito estimulou a imaginação das pessoas, com as ricas narrativas, cobertas de mistérios e ações. O pesquisador assim descreve:

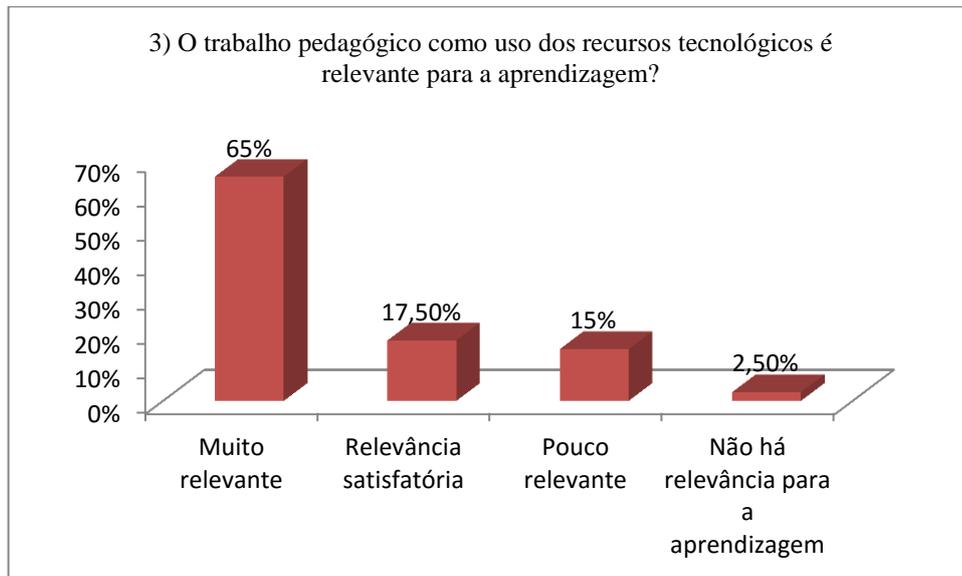
A pensar no labirinto, enquanto uma importante metáfora para os processos educacionais. Pensar, quem sabe, na ideia de uma escola-labirinto, espaço com magníficas possibilidades de caminhos diferenciados, onde o se perder é valorizado, porque possibilita uma enorme diversidade de caminhos e soluções; onde chegar a um lugar é importante, claro, mas sem que isso imponha a perda da riqueza do caminhar, do se perder e do experimentar as inúmeras possibilidades trazidas pelo próprio caminhar (e agora navegar). (PRETTO, 2001, p. 109)

A sala de aula é, na verdade, o melhor espaço para o professor, pois ele tem a opção e oportunidade de ousar e propor aulas mais interativas, com práticas que fogem a tradição, usando de tecnologias ligada à *wi-fi*, para trazer em cena as novidades em pesquisas e possibilitar aos educandos pesquisarem juntos, adentrando, dessa forma, em espaços virtuais de pesquisa, com opções de imagens, áudios, narrações, gráficos e mapas atualizados e com vários recursos que tornam o estudo atraente.

Como bem expõe o professor Pretto (2011), uma “escola-labirinto”, possibilitando novos caminhos, buscando saídas e experimentar as inúmeras possibilidades trazidas pelo próprio caminhar. Vieira (2011, p. 134) ressalta que “Temos que cuidar do professor, porque todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental”. É preciso olhar para a prática pedagógica e ver nela um novo caminhar, novas possibilidades, com professores mais atentos às tecnologias e as suas contribuições para a aprendizagem.

O próximo indicador, Gráfico 4, demonstra a relevância para o professor sobre as práticas pedagógicas com recursos tecnológicos:

Gráfico 4 – Relevância dos recursos tecnológicos na prática pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2018) (Questionário *on line* disponibilizado no *Google Docs* exclusivo para essa pesquisa³³)

Como se percebe no Gráfico 4, dos 40 participantes, 65% pensam ser muito relevante essa prática. Em contrapartida, percentuais quase iguais apontaram que o uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica é “pouco relevante” (15%) e que apresenta relevância satisfatória (17,5). Já 2,5% responderam não ser relevante à aprendizagem. Isso pode demonstrar que ainda é um desafio para os educadores agregar os recursos tecnológicos à prática pedagógica. Nesse sentido, percebemos a importância das formações continuadas como forma de subsidiar e capacitar os professores para fazer uso Dos recursos tecnológicos. Como pesquisadora e professora, elenco a formação de professores como um desafio, pois se observa que nos encontros pedagógicos essa temática é pouco abordada.

Pretto (2013) observa que

Para a passagem do velho modelo de escola para uma nova escola, com futuro, torna-se necessário observar atentamente alguns aspectos da atual estrutura educacional. Um desses aspectos, certamente, é promover uma revisão urgente na formação dos professores no papel das universidades públicas nessa área. (PRETTO, 2013, p. 140).

As transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e de aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de

³³Questionário *online*. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1SYVmcBhKHHUxXjN151e2BEIKH5kVSXmVrTH9Yt75Jp0/edit>. Acesso em: 25 de jul. 2018.

aprendizagem e de adaptação ao novo (KENSKI, 1997). No entanto, essa parcela do professorado, mesmo que pouco tímida em relação às práticas, está no meio do caminho. O fato de, por exemplo, participar de uma pesquisa *on-line* como essa aqui desenvolvida já demonstra interesse e curiosidade pelo assunto.

Em contrapartida, deparamo-nos com uma parcela mínima de participantes que não vê relevância nenhuma nesse tipo de prática pedagógica.

O domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobrepor-se às imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminadas às salas de aula (KENSKI, 1997). A segurança lembrada pela autora pode ser também uma forma de se contrapor às proibições que as escolas regulares fazem em relação ao uso do celular, não permitindo que educandos façam uso na sala de aula.

Conforme Haddad (2008),

A relação entre forma e conteúdo é igualmente dialética e é sua justa mediação que dá ao educando condições de, por um lado, aprender a agir autonomamente dentro de um marco de referência universalista para, por outro lado, habilitá-lo a se desenvolver na sua particularidade. (HADDAD, 2008 p. 23).

Aprender a agir autonomamente para depois desenvolverem suas particularidades. Baseando-nos no que Haddad se refere, percebemos que posturas pedagógicas punitivas em relação ao uso dos aparatos tecnológicos em sala podem comprometer e limitar a autonomia do educando. Por outro lado, ao deixá-los agir autonomamente, eles poderiam, ao lado e com a mediação do professor, pesquisar e contribuir com o ensino e aprendizagem.

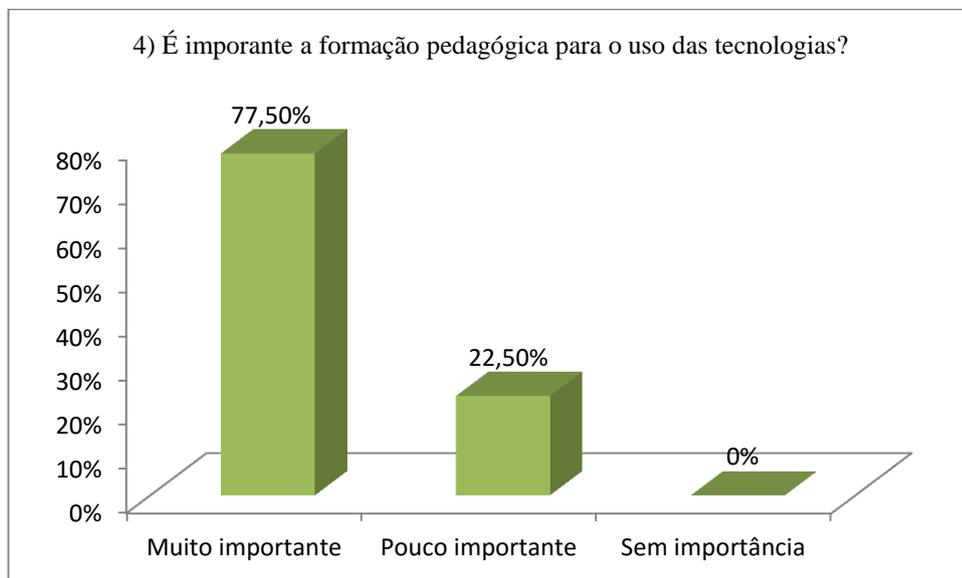
O juízo crítico se desenvolve mais pela forma como se ensina do que pelo conteúdo que se ensina (HADDAD, 2008). Essas normativas presentes nos regimentos escolares, em que se proíbe o uso de celulares nas salas de aula, ainda são um tema que causa conflitos, pois o professor, em alguns casos, se vê diante de barreiras. Tanto professores como alunos precisam compreender melhor o uso desses aparelhos e sua aplicabilidade na aprendizagem. Entretanto, há necessidade de novas formações e aparelhagem das escolas, como se percebe nas afirmações da pesquisadora:

É necessária uma reorientação acerca das mídias digitais no espaço escolar, para incluir um tempo em que se pesquisem as melhores formas interativas de desenvolver atividades fazendo uso dos recursos multimidiáticos disponíveis (KENSKI, 1997, p. 71).

Nisso, percebe-se que as práticas pedagógicas, independentes da área do conhecimento, necessitam de tempo para a pesquisa, assim, o professor poderá desenvolver inúmeras práticas interativas, inclusive atividades com o uso dos recursos tecnológicos.

O Gráfico 5 mostra qual o posicionamento dos docentes acerca da formação pedagógica relacionada ao uso dos recursos tecnológicos *on-line*. A formação pedagógica na área das tecnologias é crucial para dar segurança ao professor, que trabalharia desde a pré-escola para promover nos educandos a ambientalização com as novas linguagens midiáticas. Nesse sentido, elaboramos a seguinte questão: “É importante a formação pedagógica para o uso das tecnologias?”

Gráfico 5 – Formação pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2018) (Questionário *on line* disponibilizado no *Google Docs* exclusivo para essa pesquisa³⁴)

A opinião quanto a importância dada à formação pedagógica para o uso das tecnologias é quase unânime entre os educadores, pois 77,5% consideram muito importante a formação. Em contrapartida, em percentual bem menor, 22,5%, diz ser pouco importante a formação pedagógica nessa área. Não houve resultados para o item “sem importância”. Os números que o gráfico traz nos mostram que há necessidade de formações pedagógicas para essa área de atuação. As instituições responsáveis pelo ensino público devem se preocupar com a entrada das novas tecnologias nas escolas, em saber como isso está acontecendo e,

³⁴ Questionário *online*. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1SYVmcBhKHHUxXjN151e2BEIKH5kV5XmVrTH9Yt75Jp0/edit>. Acesso em: 25 de jul. 2018.

principalmente, fornecer subsídios ao professor para que possa usufruí-las em sua prática docente. Sobre esse aspecto, Kenski (1997) considera que

O enorme *déficit* nas políticas educacionais e, mais uma vez, este estado de coisas só será superado se retomarmos a ideia de rede, articulando todo o sistema, da pré-escola à pós-graduação, e esse com os demais sistemas: da cultura, da ciência e tecnologias, entre outros (KENSKI, 1997, p. 71).

As políticas públicas de Formação continuada não atingem as escolas públicas e suas necessidades organizacionais. Com isso, também há desleixo nas ações direcionadas ao uso das novas tecnologias nos cursos de formação de professores, pois nessa área não há uma continuidade. Da mesma forma, remete também ao cotidiano de escolas que há muito tentam sobreviver com equipamentos tecnológicos sucateados e defasados. Os investimento devem acontecer primeiramente na universidade, na formação de professores. Ademais, deve-se aparelhar as escolas e seus Núcleos de educação para trabalharem com formações mais condizentes com o contexto local e de sala de aula.

Sobre a formação de professores, Kenski (2015) destaca que é preciso mudar, ter novas formas de ação, e reitera o uso dos recursos tecnológicos e as redes sociais:

É preciso mudar. Essas transformações no processo de formação docente exigem tempos e espaços mais amplos [...] Novas formas de ação devem ser praticadas em múltiplos caminhos [...] consiste no uso extensivo das redes sociais e demais recursos que possibilitem a intercomunicação entre todos os participantes do processo de formação. (KENSKI, 2015, p.427).

Freire (1996) e Kenski (2015) abordam a necessidade emergente da formação dos docentes acerca da prática pedagógica. É preciso repensar a prática, independentemente de usar recursos tecnológicos ou não, buscando caminhos para os desafios que se apresentam no cotidiano escolar. O caminho natural é o acesso e uso fluente dos múltiplos meios digitais de comunicação, possibilitando transpor os limites físicos e temporais das salas de aula e alcançar as pessoas (KENSKI, 2015).

Entre os limites estão àqueles advindos do próprio período em que vivemos, quando, se por um lado as tecnologias de informação e comunicação podem ser usadas como recursos, por outro, saber usas essas facilidades, frente à rapidez com que o mundo se transforma justamente em função destes, pode se configurar em um desafio:

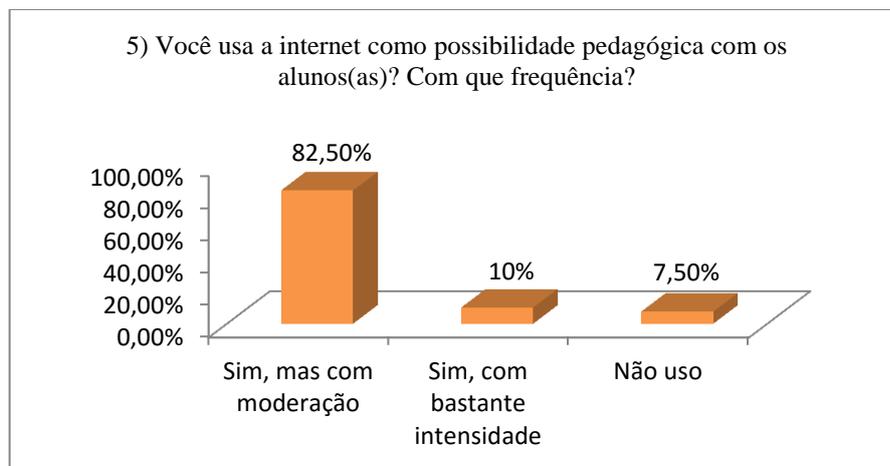
A educação em um mundo de comunicação é, certamente, um desafio a todos, professores, alunos, pais, porque precisa buscar a formação do ser humano em mutação, preparando-o plenamente para viver essa sociedade que se modifica velozmente (PRETTO, 2013, p. 154)

Esse pensamento pode ser complementado pelas inferências de Martín-Barbero (1996), que aponta à necessidade de incluir recursos audiovisuais na comunicação escolar e chama a atenção para o fato de que a escola ignora que há meios de comunicação muito mais dinâmicos na sociedade do que no ambiente escolar:

[...] *en quanto transmisora de conocimientos la sociedad cuenta hoy com dispositivos de almacenamiento, clasificaión, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela* (MARTÍN-BARBERO, 1996, p. 4)

Seguindo essa temática investigativa, apresentamos o Gráfico 6, que mostra as respostas a dois questionamentos feitos aos docentes: se no contexto de sala de aula eles usam os recursos tecnológicos em suas práticas e com que frequência. Atentemo-nos para o índice de docentes que fazem uso.

Gráfico 6 – Internet como possibilidade pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2018) (Questionário *online* disponibilizado no *Google Docs* exclusivo para essa pesquisa³⁵)

Como se constata pela análise do gráfico, dos voluntários participantes da enquete, apenas 10% responderam que usam os recursos em suas práticas pedagógicas com bastante frequência. Esse baixo percentual pode demonstrar certa carência de práticas pedagógicas usufruindo dos recursos tecnológicos. Outros 82,5% disseram que sim, usam os recursos

³⁵ Questionário *online*. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1SYVmcBhKHHUxXjN151e2BEIKH5kV5XmVrTH9Yt75Jp0/edit>. Acesso em: 25 jul. 2018.

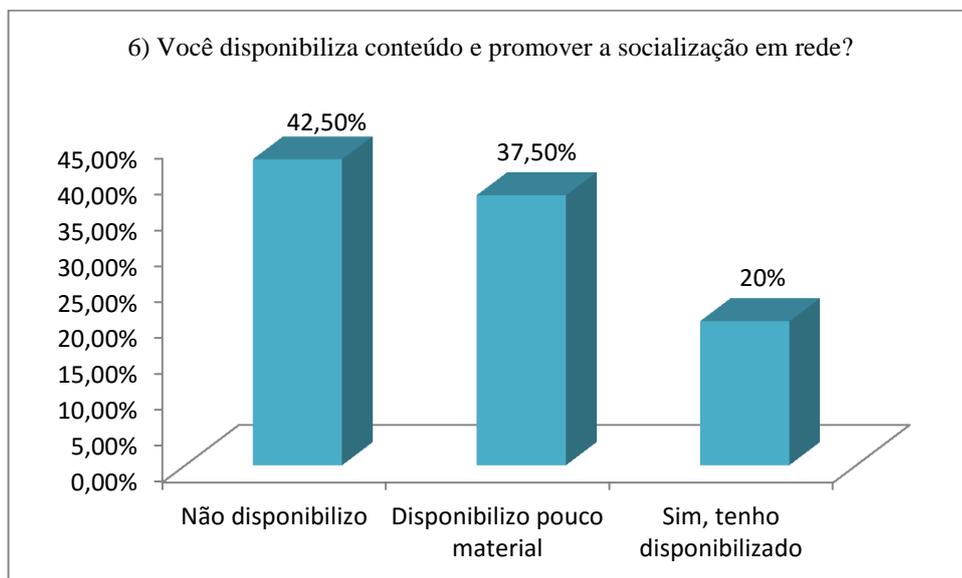
tecnológicos, mas com moderação, não com tanta frequência . Já 7,5% declaram não fazer uso desses recursos.

Martín-Barbero (1996) questiona “*qué transformaciones necesita a escuela para encontrarse com su sociedad?*”. O que nos parece, frente aos resultados alcançados na pesquisa, é que a escola ainda é um campo de muita resistência às tecnologias e que há certo receio em uma parcela de educadores. O autor apresenta o contraponto, caso a escola não se renove para incorporar os meios tecnológicos, estará ocultando seus problemas como numa mitologia:

Por que de lo contrario la mera introducción de medios y tecnologías de comunicación em la escuela puede ser la más tramposa manera de ocultar sus problemas de fondo tras la mitología efímera de su modernización tecnológica (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.11).

Para fechar o bloco de questões que foram disponibilizadas aos educadores, apresentamos a sexta pergunta (Gráfico 7), a qual teve o propósito de observar como os docentes disponibilizam os conteúdos em rede aos educandos, com que moderação, ou se não disponibilizam.

Gráfico 7 – Como o professor disponibiliza os conteúdos em rede



Fonte: elaborado pela autora (2018) (Questionário *on line* disponibilizado no *Google Docs* exclusivo para essa pesquisa³⁶)

³⁶ Questionário online. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1SYVmcBhKHHUxXjN151e2BEIKH5kVSXmVrTH9Yt75Jp0/edit>. Acesso em: 25 de jul. 2018.

Enquanto a escola ainda busca um modo de abordar como se dará a incorporação das tecnologias com acesso à rede às práticas pedagógicas e até mesmo aceitação dessas por parte dos docentes, essas tecnologias se expandem cada vez mais, dificultando para a escola pública acompanhar tais inovações. Fenômeno que ocorre devido a alguns aspectos já mencionados no decorrer desta pesquisa. No gráfico acima, nota-se que 42,5% dos pesquisados não disponibilizam conteúdos em rede, sendo que já há professores e alunos que usam dessa prática, acessando previamente os conteúdos postados em nuvem³⁷. Em outro quesito, 37,5% declaram disponibilizar pouco material em rede, o que pode indicar o início de uma mudança de prática pedagógica. Já 20% dos participantes disponibilizam conteúdo em rede.

Nesse sentido, Martín-Barbero (1996) chama atenção para o desafio cultural que abre uma brecha entre a cultura da qual os professores ensinam e a cultura de que os alunos aprendem:

Los médios de comunicación y las tecnologías de información significan para la escuela en primer lugar eso: un reto cultural, que hace visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos (MARTÍN-BARBERO, 1996, p. 11)

Ainda que com certa resistência às práticas voltadas ao uso das novas tecnologias, temos profissionais que se lançam em novas práticas pedagógicas. No entanto, é preciso que cobremos dos representantes educacionais mais auxílio e amparo técnico e tecnológico, para que assim, o professor possa ter assessoria e suporte para auxiliar e desenvolver ações pedagógicas com os alunos. Uma vez que já convivemos, alunos e professores, diariamente com muitas interfaces³⁸ do mundo conectado, o apoio técnico nos fortaleceria, enquanto professores, pois ampliaria nosso conhecimento acerca da informatização e forneceria segurança durante as atividades. É preciso lembrar também que a docência não existe sem o seu maior bem, os alunos, aqueles que tornam possível as ações programadas. Por esta razão,

³⁷ Computação em nuvem: o internauta pode armazenar seus arquivos por meio deste serviço e acessá-los a partir de qualquer computador ou dispositivo compatível, desde que conectado à internet. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/pet-si/wp-content/uploads/2016/04/Consult%C3%B3rio-de-Software-Google-Drive.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2019.

³⁸ Interface: é como um conjunto de entidades que se comunicam, uma ou mais das quais são seres humanos. Sendo entendida como um espaço para comunicação, os fenômenos que ocorrem nas interfaces são fenômenos da natureza semiótica. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~ihc99/Ihc99/AtasIHC99/art7.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

a pesquisa também voltou seu olhar para o corpo discente do CEEBJA. Na sequência, apresentamos os resultados obtidos por meio do questionário disponibilizado aos educandos no ambiente *on-line*.

4.2 Como os educandos da EJA se relacionam com os recursos tecnológicos *online*?

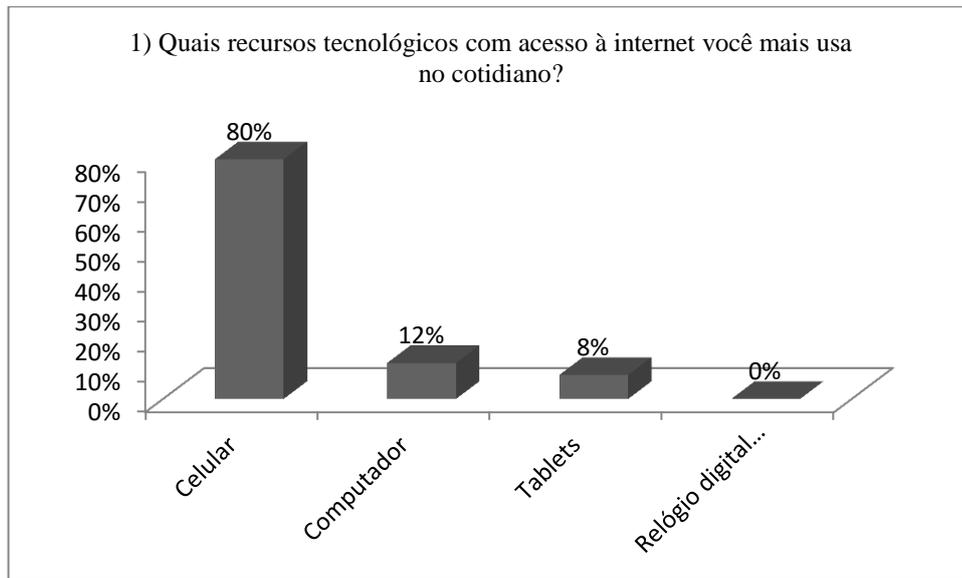
As tecnologias digitais ligadas às redes a cada momento nos surpreendem. E é nesse mar de explosões tecnológicas e revolucionárias que a escola não se encontra, fica à margem. Pensando em ir aos poucos disseminando, em turmas de EJA, a ideia de que as tecnologias tendem a nos auxiliar na aprendizagem, é que propusemos aos educandos que respondessem um questionário *on-line*, disponibilizado no Google Docs.

Os participantes da enquete puderam responder pelo celular, a partir de um *link* da plataforma virtual enviado via grupo de *WhatsApp*. Dessa forma, economizou-se tempo e ampliou o espaço, sendo possível responder as perguntas dentro ou fora do espaço escolar: uma das possibilidades advindas dos ambientes virtuais.

Convivemos com o modelo de pirâmide social, no qual uma grande base de excluídos sustenta alguns poucos privilegiados socioeconomicamente, modelo esse que se repete no caso do acesso ao chamado mundo cibercultural (PRETTO; ASSIS, 2008). Assim, a maioria da população ainda não tem acesso livre à internet. Por isso, é importante que a escola disponha desses recursos ligados às redes, para difundir ainda mais o conhecimento e o acesso às informações, para isso, os educadores devem exigir, dos responsáveis legais pelas escolas, medidas que garantam os suportes técnicos e informatizados para atender essa demanda.

O Gráfico 8 mostra o percentual de quais são os recursos tecnológicos com acesso à internet que os educandos mais usam no cotidiano.

Gráfico 8 – Recursos tecnológicos mais usados no cotidiano pelos alunos



Fonte: elaborado pela autora (2018) (Questionário *on-line* disponibilizado no *Google Docs* exclusivo para essa pesquisa³⁹)

O recurso com maior índice de uso por parte dos alunos é o celular (80%), o que reflete que este é um dispositivo presente na vida dos educandos e já faz parte do seu cotidiano, e em segundo lugar aparece o computador, mas com índice de apenas 12%. O índice pode ser explicado pelo fato de existir aparelhos de celular que exercem as mesmas funções dos computadores, com o diferencial de ocuparem menos espaço no manuseio e transporte. Por fim, 8% fazem uso de *tablets*, também com funções múltiplas, como a possibilidade de fazer ligações, usar como computador, etc. E nenhum dos participantes usa o relógio digital computadorizado.

Kenski (2011) assinala a importância do uso criativo das tecnologias com o fim de promover uma tomada de consciência por parte dos alunos, tornando-os ativos e partícipes do processo de ensino e de aprendizagem e se autonomizem:

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a diferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. (KENSKI, 2011, p. 103).

³⁹Questionário *online* para alunos disponível em:

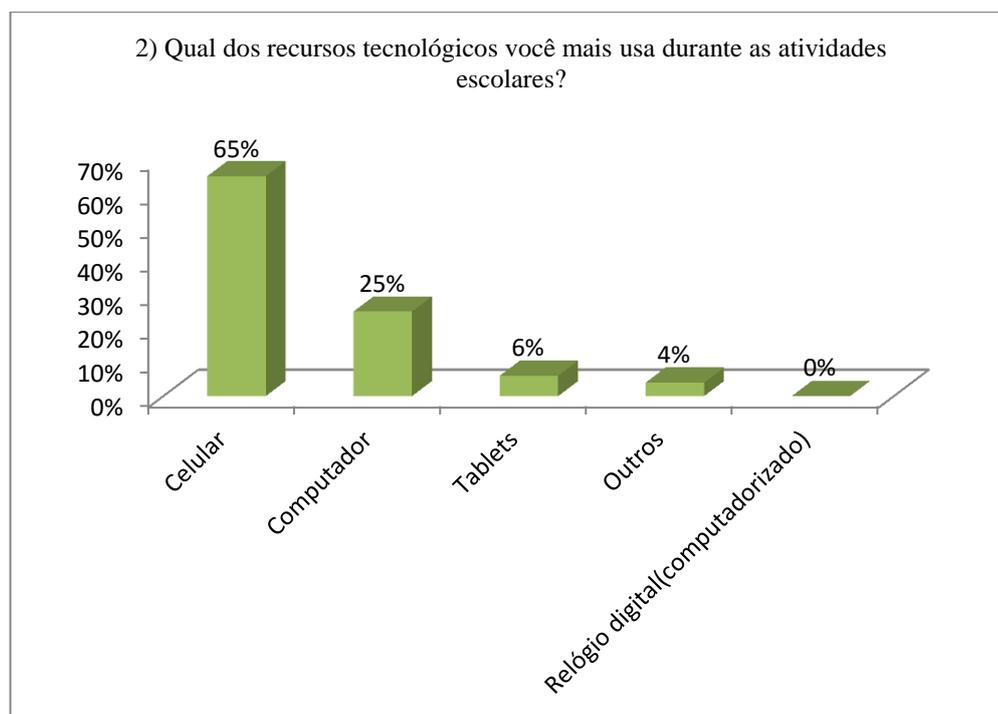
https://docs.google.com/forms/d/1jFJLv0NzKH7ZDijVON6kzouPyveUBWnOfIz9ryucUng/edit?usp=drive_web
 . Acesso em: 25 jul. 2018.

Conforme a autora, o uso criativo das tecnologias poderá substituir o isolamento, a indiferença e a alienação em colaboração, pois nunca antes as pessoas tiveram tantas oportunidades de falar, de ter voz, ir além, participar de textos corporativos e pesquisar por diversos *sites* de pesquisas.

Essas estratégias precisam estar no cotidiano das escolas, como afirma Martín-Barbero (1996, p. 11) “*Es solo a partir de la asunción de la tecnicidade mediática como dimensión estratégica de la cultura que la escuela puede insertarse em los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad*”⁴⁰. Nesse sentido, o uso do celular, com acesso à rede e usando aplicativos, pode possibilitar uma mudança na rotina da sala de aula, tornando o acesso às pesquisas mais ágil, em um triz de tempo.

Ainda tratando da enquete realizada com os educandos, temos o Gráfico 9, que apresenta os índices das respostas à pergunta: Qual dos recursos tecnológicos você mais usa durante as atividades escolares? Como itens para escolha constaram: celular, computador, *tablet* e outros. Nas respostas obtidas, a que nos chama a atenção é o uso do celular, pois 65% dos participantes disseram fazer uso desse recurso conectados à rede, uma vez que, como já dito, a escola oferece internet banda larga com boa capacidade para atender alunos, funcionários e educadores.

Gráfico 9 – Recursos mais usados pelos alunos em atividades escolares



⁴⁰ “É somente a partir da suposição de tecnicidade da mídia como uma dimensão estratégica de cultura que a escola pode ser inserida nos processos de mudança que a nossa sociedade atravessa” (tradução livre).

Fonte: elaborado pela autora (2018) (Questionário *on line* disponibilizado no *Google Docs* exclusivo para essa pesquisa⁴¹)

Com relação ainda ao gráfico 9, outros 25% usam o computador como forma de acessar a internet e 6% fazem uso do *tablet*, já 4% afirmam usar outros meios não descritos e ninguém faz uso de relógio digital nessa situação. O fato de a maioria estar conectada fornece um norte para a continuidade da pesquisa, ao apontar para as inúmeras possibilidades de atividades usando os recursos tecnológicos como auxiliares nas atividades pedagógicas.

Sobre os equipamentos associados às redes e sistemas Preto (2011) pondera:

Esses equipamentos, e todos os sistemas a eles associados, são constituintes de culturas e, exatamente por isso, demandam olharmos a educação numa perspectiva plural, afastando a ideia de que a educação, cultura, ciência e tecnologia possam ser pensadas enquanto mecanismos de mera transmissão de informações, o que implica pensar em processos que articulem todas essas áreas concomitantes. (PRETO, 2011, p. 111).

Pensar em processos que articulem as várias áreas do conhecimento e as tecnologias plugadas às redes é também uma missão para aquela escola que vive uma nova revolução, a tecnológica, que ainda não é observada em todos os estabelecimentos de ensino. A palavra rede assume hoje, na efervescência do progresso digital, uma conotação muito ampla, mas que ainda conserva a noção de entrelaçamento, de múltiplas conexões que, atualmente, permitem a humanidade estar ligada ao mesmo tempo e em diferentes lugares.

A partir da noção de estruturas entrelaçadas, a palavra rede tem sido empregada em diferentes situações (PRETO; ASSIS, 2008). O fato de ter um dispositivo móvel como celular em seus diferentes e modernos modelos não basta, é preciso estar na rede, estar conectado. Rede, portanto passa a ser a palavra de ordem. [...] As propriedades e utilidades “dessas redes” têm servido como metáfora para reflexão sobre princípios de organização social, econômica, cultural e educacional (PRETO; ASSIS, 2008).

E nesse emaranhado de conexões, também estão os alunos, que sabem lidar com seus aparelhos de celular e acabam levando novidades para sala de aula e explorando outros ambientes virtuais, em alguns casos desconhecidos para o professor. Isso, independentemente de idades, gênero, profissão e outros. Nesse caso, observemos as colocações da pesquisadora, que diz “[...] não há mais o que aprender. Pelo contrário, a sensação é a de que quanto mais

⁴¹Questionário *online* para alunos disponível em:

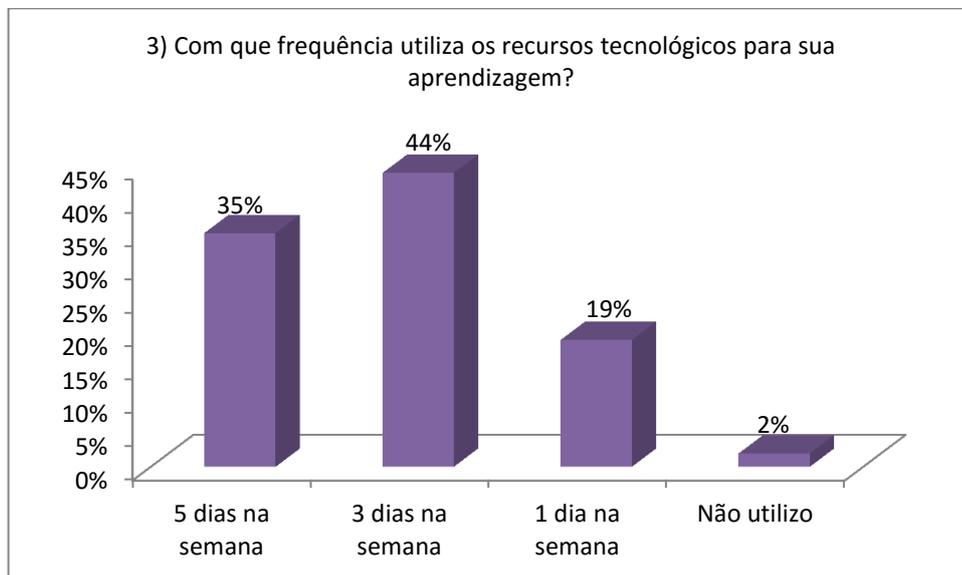
https://docs.google.com/forms/d/1jFJLv0NzKH7ZDijVON6kzouPyveUBWnOfIZ9ryucUng/edit?usp=drive_web
 . Acesso em: 25 jul. 2018.

se aprende mais há para estudar, para se atualizar” (KENSKI, 2011), constatamos que ainda temos muito a aprender observando as inovações, sem descartar a essência de ensinar.

Aprender não pode ser uma das palavras, mas um dos atos que movem o ser humano nas diferentes esferas da vida humana. É o que faz acontecer as mudanças e o tão esperado progresso. As novas linguagens que a mídia traz fazem com que as pessoas tenham que aprender e se inserir nesse cenário. Freire (1996, p. 23) assim explicita: “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”. Observando as considerações do estudioso e defensor das minorias Paulo Freire, pensemos na apropriação dos conhecimentos científicos também com o auxílio dos recursos tecnológicos, como também espaço público e democrático.

Novamente voltando às análises dos dados obtidos por meio das respostas dos educandos, a questão número 3 traz a seguinte indagação: Com que frequência você utiliza os recursos tecnológicos para sua aprendizagem? (Gráfico 10):

Gráfico 10 – Frequência com que os alunos usam os recursos tecnológicos na aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora (2018) (Questionário *on-line* disponibilizado no *Google Docs* exclusivo para essa pesquisa⁴²)

⁴² Questionário *online* para alunos disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/1jFJLv0NzKH7ZDijVON6kzouPyveUBWnOfIZ9ryucUng/edit?usp=drive_web. Acesso em: 25 jul. 2018.

Os indicadores nos permitem ter um breve panorama de como se comportam os educandos em relação ao uso das tecnologias na aprendizagem. Dos participantes, 44% usam três dias por semana os recursos tecnológicos para desenvolverem a aprendizagem, enquanto 35% usam cinco dias da semana. Por outro lado, temos uma parcela de 19% que utiliza só uma vez por semana, e 2% não fazem uso de nenhum recurso.

Como os números apontam, há uso recorrente dos recursos tecnológicos pois, independentemente de o professor ter solicitado o uso do celular, os educandos utilizam-no em diversas atividades. Essa constatação pode ser explicada por meio das inferências de Brant (2008), que analisa o hábito de utilizar o celular como parte de uma nova prática cultural. O autor chama ainda a atenção para a importância e a re(significação) dessa geração, a qual denomina “*alt+tab*”, por ser aquela que navega por meio da troca de janelas na tela clicando nas duas teclas simultaneamente, o chamado atalho, interagindo, assim, em vários ambientes virtuais.

As manifestações da geração “*alt+tab*” são estruturantes de uma forma de exercício da cultura, e é justamente por isso que elas precisam ser compreendidas: para poderem ser discutidas e permanentemente questionadas, não em um exercício de negação, mas num exercício constante de olhar crítico re(significante) (BRANT, 2008, p. 72).

A “configuração” do mundo atualmente – a cobertura por “redes”, a existência de milhares de acessórios tecnológicos e, principalmente, o processamento de informações em altíssima velocidade – cria uma avalanche: quem não correr será sucumbido por essa hecatombe das novas tecnologias adentrando os espaços escolares pelas mãos dos alunos. Por isso, frisa-se novamente, é emergente novas formações para os docentes, para que eles possam interagir melhor com as gerações de nativos digitais, que já trazem em suas bagagens culturais a facilidade desse conectar em redes. Dessa maneira, é possível evitar o olhar externo de alguns professores, como reitera Brant (2008, p. 73) “[...] há gerações inteiras de professores e professoras que, por não compreenderem as arenas da mídia, adotam a pura negação e a crítica como simples olhar externo desconstrutor”.

A desconstrução da ideia de que as tecnologias conectadas à rede, em sala de aula, causam transtornos à disciplina, ao comportamento dos alunos, é um desafio a ser vencido, pois percebe-se que grande parte dos educandos, quando na escola, usa a rede, por meio dos celulares. Contudo, em alguns espaços escolares esse uso é proibido. Brant (2008) complementa dizendo que:

Para uma geração da juventude forjada nessas referências, ser submetida a um olhar simplista sobre as mídias e sobre as tecnologias é a revelação de uma fraqueza que contribui para a negação cada vez maior da escola como espaço de aprendizagem que possa ir além da formalidade (BRANT, 2008, p.73).

Com os recursos tecnológicos conectados à *web*, num simples *click* estamos dentro de uma enorme biblioteca virtual, tendo a oportunidade de ler obras valiosas e que, de certa forma esse sistema capitalista não permite que o estudante, por exemplo, da EJA, tenha recursos para comprá-los. E assim, com o acesso sem fronteiras dos ambientes virtuais de pesquisa, vão se formulando novos conhecimentos: é o universo da informação permitindo o acesso. Teixeira *et al* (2010) se posiciona sobre isso da seguinte maneira:

Para tratar adequadamente da questão da aprendizagem na sociedade contemporânea, do papel de cada agente educacional e dos desafios que se estabelecem na complexa teia do fazer pedagógico, parece fundamental que se estabeleçam reflexões acerca dos processos que se concretizam, e muitas vezes se transformam, em razão das novas dinâmicas instauradas pelo advento das tecnologias digitais de rede (TEIXEIRA *et al*, 2010, p. 184).

Sob a projeção do rastro que as tecnologias produzem, vamos desenhando estratégias para tornar as aulas mais interessantes, saindo da rotina encarcerada das quatro paredes e um quadro-negro e outros aparatos. Nesse contexto, é relevante observar também acerca do ciberespaço, um espaço a parte em que circulam um emaranhado de informações e conexões virtuais. O ciberespaço parece ser a expressão máxima de um “não-espaço” coordenado em “tempo-real” (TEIXEIRA *et al*, 2010). Assim, diante de condições favoráveis em torno do uso da internet em celulares, sem proibições buscamos estratégias para desenvolver boas práticas usando esse recurso, com o intuito de contribuir no processo ensino e na aprendizagem da Língua portuguesa em turmas de EJA fase II. Há, hoje, mais usuários de celular do que internautas no mundo e isso tende a crescer, sendo atualmente o celular e a televisão (os projetos de TV digital) vistos como formas de inclusão digital (LEMOS, 2005). Essa inclusão digital promove ainda uma democratização, advinda da particularidade de o ciberespaço ser um território livre de constrangimentos:

Pois bem, se o ciberespaço é um território livre de constrangimentos espaço-temporais, que possibilita a livre articulação entre sujeitos e tudo o que dele faz parte, é possível afirmar que consiste em um espaço essencialmente democrático e aberto a permanentes, renovadas e inacabadas formas de apropriação (TEIXEIRA *et al*, 2010, p. 187)

As mais diversas formas de apropriação do conhecimento pelos recursos tecnológicos possibilitam ao educando a interação no ciberespaço, que tem em mãos a possibilidade de pesquisar e utilizar meios ou recursos livres. Da mesma forma, é possível ainda navegar, ou seja, agir como internauta e, principalmente, usar recursos em favor da aprendizagem. Pensando nas oportunidades de usar os recursos tecnológicos no ensino e na aprendizagem, exporemos uma amostra dessas ações no Capítulo IV, onde serão apresentadas atividades desenvolvidas com o uso do celular e seus aplicativos.

Num simples olhar prismático, de fora para dentro, é possível observar uma cena: a professora e alunos, atores dessa pesquisa, conectados às redes e aos colegas, ao mesmo tempo e espaço físico, sem limites de navegação. É assim que anunciamos a experiência acerca dos recursos tecnológicos, com o intuito de responder a questão geradora dessa pesquisa.

5 NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS

5.1 A prática pedagógica construída coletivamente com o uso dos recursos tecnológicos

Com toda a licença poética, mas o planeta azul continua com a mesma forma, contudo sua dinâmica de vida mudou, o homem trabalha incessantemente em busca de novas conquistas. Passados tantos anos das navegações em busca de novas terras, hoje, em pleno século XXI, estamos vivenciando a navegação por outros terrenos, conquistando espaços invisíveis que armazenam gigantescos arquivos e dados. Não é possível ver esse novo espaço, mas ele já produz um grande impacto na vida das pessoas. O ciberespaço, que no século passado era tema de filmes hollywoodianos do gênero ficção, hoje não mais é: a realidade virtual se materializou. A esfera terrestre não é mais a mesma depois do advento da internet. Metaforicamente, há um divisor de tempo: (AI) antes da internet e (DI) depois da internet (SCLIAR, 2007).

A vida humana atual está intimamente atrelada às tecnologias. Estas, por sua vez, estão incorporadas no cotidiano das cidades e do campo. Até nos lugares mais ermos, inóspitos, o sinal de internet está chegando. As tecnologias conectadas às redes trouxeram inovação e melhorias para as esferas sociais: na saúde, no trabalho, na indústria, no lazer e, no meio de tantas, na educação. No entanto, nem sempre temos acesso aos benefícios que os recursos tecnológicos poderão trazer ao ensino e à aprendizagem. Atualmente, como já dito, é preciso melhorar a prática pedagógica, motivando também os educadores a entenderem e a usarem esse universo tecnológico:

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendendo muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas (MORAN, 1999, p, 1, grifos do autor).

Isso ocorre em todas as modalidades de ensino e a Educação de Jovens e Adultos necessita de educadores que também possam ser motivadores de sonhos e pessoas. Para Haddad (2008), o objetivo da educação pública é promover autonomia. A regra vale tanto para as instituições de ensino como para os indivíduos. Portanto, desenvolver o pensamento crítico do educando poderá levar à autonomia. Outro aspecto também observado na EJA é a individualidade do educando, para depois trabalhar a coletividade.

Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividade críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo

trabalho, que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles (HADDAD, 2008, p. 23).

Educar homens e mulheres autônomos e com senso crítico sobre os conteúdos também requer colocá-los frente aos novos desafios: a contemporaneidade das tecnologias no entorno da sala de aula. Assim, a partir da análise dos questionamentos, veio à tona algumas reflexões que nos causaram inquietações em relação ao uso dos recursos tecnológicos na EJA, em especial. O que provocou, no decorrer da pesquisa, curiosidade a respeito do uso do celular e de alguns aplicativos, sobre como poderiam contribuir na perspectiva do ensino de língua portuguesa em turmas de EJA Fase II, ressignificando a prática pedagógica.

É impossível ensinar e aprender no momento em que surgem a cada instante novas tecnologias – inserindo não só o sujeito-educando da EJA, mas toda a sociedade num mar de tecnologias digitais – sem ser tocado por uma dessas maravilhas. Isso exige muito mais flexibilidade em se tratar de espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação (MORAN, 1999). Refletindo sobre essa flexibilidade espaço-temporal, diminuindo distância e espaços, possibilitando agir no tempo mais adequado para cada um. Assim, tomamos como ponto de partida os dados obtidos pelo questionário *online*, em que se observou a grande incidência do uso do celular pelos educandos.

Por se tratar de um Centro de Educação de Jovens e Adultos, em que não há uma proibição sobre o uso dos aparelhos celulares, uma vez que os adultos necessitam do dispositivo para eventuais contatos com o trabalho e a família, no CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra o uso desse aparelho é livre, desde que não atrapalhe o andamento das aulas. Essa liberdade com responsabilidade nos motivou e trouxe ânimo para desenvolvermos ações que objetivassem o uso de recursos tecnológicos com acesso à internet e que possibilitassem novas perspectivas para EJA. Perspectivas que extrapolassem o espaço-tempo e que permitissem aos alunos estarem em locais os mais distantes e diferenciados possíveis sem saírem da sala de aula. Que os motivassem a interagir, a serem sujeitos de seu aprendizado sem terem limitações físicas:

[...] linguagens tidas como espaciais-imagens, diagramas, fotos-fluidificam nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos [...] Textos, imagens e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornam-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força dos suportes fixos lhes prestava. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque

delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidades que contemplam com a luz. (SANTAELLA, 2007, p. 24)

Diante de um campo em que não faltam aparelhos celulares conectados às redes, não havia outra saída a não ser experienciar, usá-los como recurso tecnológico, o meio pelo qual os educandos teriam acesso ao conhecimento e à informação socializada, em tempo real.

Para tanto, escolhemos uma turma de Coletivo do Ensino Fundamental Fase II, alunos que frequentaram e concluíram o 6º ano (antiga 5ª série). Considerando que todos os vinte e dois educandos da turma possuíam celulares com acesso à internet dentro do espaço escolar e haviam respondido ao questionário *on-line*, decidimos seguir em frente na aplicação das ações. Para isso, foi necessário verificar a parte técnica e logística, o que demandou solicitar à direção o aumento da potência da internet banda larga em todas as salas de aula, para facilitar os inúmeros acessos simultâneos e garantir que não corrêssemos o risco de ficarmos *off-line*.

Após essa parte de verificações, iniciamos diálogos com a turma, composta por donas de casas, guardas-noturnos, garçons, cabeleireiras, vendedoras, assegurados do INSS, profissionais do turismo, adolescentes com NEEs, outros em cumprimento de medidas socioeducativas. Na turma, há ainda alguns alunos de nacionalidade paraguaia, árabe, argentina, etc. Também merece destaque o fato de no grupo, haver três alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que prontamente aceitaram participar do projeto. Os alunos “I” e “L” apresentam deficiência intelectual leve e o aluno “U” possui o diagnóstico de esquizofrenia. Esse último dificilmente consegue permanecer em sala de aula, sai várias vezes e não retorna, demonstra déficit extremo na leitura, interpretação e escrita. Os alunos com necessidades educacionais especiais têm o direito de frequentar a SRM, contudo, não comparecem para buscar apoio pedagógico.

Para melhor observar as peculiaridades, elaboramos um quadro com a descrição dos participantes:

Quadro 4 – Descrição dos alunos participantes da pesquisa

| PARTICIPANTES | IDADE | SEXO | OCUPAÇÃO / NACIONALIDADE | SÉRIE CONCLUÍDA |
|----------------------|--------------|-------------|---------------------------------|------------------------|
| Estudante - A | 25 anos | feminino | repcionista | 7º ano |
| Estudante - B | 27 anos | feminino | massoterapeuta | 6º ano |
| Estudante - C | 59 anos | feminino | aposentada e confeitadeira | 6º ano |

| | | | | |
|----------------------|---------|-----------|---------------------------------------|---------------------------|
| Estudante - D | 55 anos | feminino | dona de casa | 6º ano |
| Estudante - E | 56 anos | masculino | Assegurado do INSS | 6º ano |
| Estudante - F | 44 anos | feminino | Costureira (paraguaia) | 5º ano |
| Estudante - G | 38 anos | masculino | garçom | 7º ano |
| Estudante - H | 45 anos | masculino | trabalhador do turismo | 5º ano |
| Estudante - I | 28 anos | masculino | trabalhador da hotelaria | 5º ano (DI) ⁴³ |
| Estudante - J | 15 anos | masculino | em semiliberdade | 7º ano |
| Estudante - K | 55 anos | feminino | Assegurada do INSS | 6º ano |
| Estudante - L | 18 anos | masculino | estudante | 6º ano (DI) ⁴⁴ |
| Estudante - M | 20 anos | masculino | trabalhador do turismo (argentino) | 7º ano |
| Estudante - N | 50 anos | feminino | diarista | 6º ano |
| Estudante - O | 37 anos | feminino | autônoma (árabe) | 7º ano |
| Estudante - P | 17 anos | masculino | em semiliberdade (paraguaio) | 5º ano |
| Estudante - Q | 18 anos | masculino | Em semiliberdade (paraguaio) | 6º ano |
| Estudante - R | 26 anos | feminino | manicure | 7º ano |
| Estudante - S | 46 anos | masculino | Atendente de farmácia | 7º ano |
| Estudante - T | 19 anos | masculino | trabalhador do turismo | 7º ano |
| Estudante - U | 26 anos | masculino | estudante | 6º ano ⁴⁵ |
| Estudante - V | 62 anos | feminino | cabeleireira | 6º ano |

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Propusemos ao grupo trabalhar com os recursos tecnológicos nas atividades de pesquisa, durante as leituras e atividades de interpretação de diversos gêneros discursivos.

⁴³ DI: deficiência intelectual

⁴⁴ DI: deficiência intelectual leve

⁴⁵ O aluno tem grau elevado de esquizofrenia

Outro aspecto também muito discutido foi a questão do uso do celular na hora certa, ou seja, para as atividades pedagógicas em sala.

Uma vez que todos os alunos são alfabetizados e leitores, compreendem os códigos escritos, é possível desenvolver um trabalho pedagógico numa perspectiva tecnológica. Mesmo que saibam ler, há a necessidade de fazermos alguns apontamentos, como orientar a ler ícones e imagens que facilitam a navegação e a interação.

Para tanto, no intuito de contribuir com o desenvolvimento das ações, mostramos no telão (aparelho de multimídia) a interface do Portal Dia a dia Educação, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), que disponibiliza gratuitamente muitos recursos para colaborar com a prática pedagógica. Na sequência, apresenta-se um quadro com a síntese dos recursos usados na aplicação da pesquisa: recursos tecnológicos, suporte veiculado e ações desenvolvidas.

Quadro 5 – Recursos usados, suportes e ações pedagógicas

| Recursos Tecnológicos | | |
|---|----------------------|---|
| Recursos | Suporte | Ações pedagógicas |
| WhatsApp | Celular | Produção de narrativas; correções das narrativas; interação da turma via aplicativo; informes e notícias pertinentes aos conteúdos temáticos. |
| Google Drive | Celular | Armazenamento de arquivos para consultas. |
| Dicionários <i>online</i> | Celular | Pesquisa sobre diferentes temas abordados nos debates; vocábulos desconhecidos; uso permanente em sala. |
| Portal Dia a Dia Educação (SEED-vídeos) | Celular e multimídia | Pesquisas em diferentes áreas do conhecimento; Acesso a vídeos e áudios pertinentes aos conteúdos escolares, etc. |

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Os recursos usados foram conectados ao aparelho de celular, que funcionou como um minicomputador e com o alcance do espaço virtual interligado às redes. As ações pedagógicas desenvolvidas demonstraram boa aceitação pelos estudantes, despertando nos alunos anseio em aprender mais e se inteirar às novas tecnologias, compreendendo como podem auxiliar no ensino e aprendizagem.

A seguir, uma demonstração da interface⁴⁶ do Dia a Dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná, onde há muitas possibilidades de usar recursos tecnológicos para contribuir na melhoria da prática pedagógica. Há até mesmo diversos

⁴⁶ Interface: nome dado para o modo como ocorre a “comunicação” entre duas partes distintas e que não podem se conectar diretamente. Um *software* ou sistema operacional, por exemplo, pode ser controlado através de uma pessoa usando computador. A interface entre o *software* e o usuário é a tela de comandos apresentada por este programa, ou seja, a interface gráfica do *software*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/interface/>. Acesso em: 7 abr. 2019.

dicionários *on-line*. Usamos aqui o termo interface para todos os aparatos materiais que permitem interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário (PIERRE LÉVY, 1999, p. 39).

5.1.1 Interface do Dia a Dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná

O Dia a Dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná, sob gerenciamento da SEED/PR, é de uso público. Trata-se de um espaço virtual que comporta muitas interfaces dentro da área educacional. Além de armazenar documentos oficiais, leis, apresenta a organização do Ensino no Estado do Paraná, com as DCEs de cada disciplina, informações documentais dos setores escolares, ações pedagógicas, *sites* de pesquisas, etc. Também disponibiliza uma variedade de recursos didáticos *on-line* que o professor e o aluno têm a opção de escolher. Os recursos didáticos são acessíveis aos docentes e possíveis de serem veiculados nas TVs *Pen Drive*, TVs *Smart* e aparelhos multimídia. Já foram oferecidas formações pedagógicas sobre esses recursos aos professores. Contudo, as atualizações precisam ser constantes.

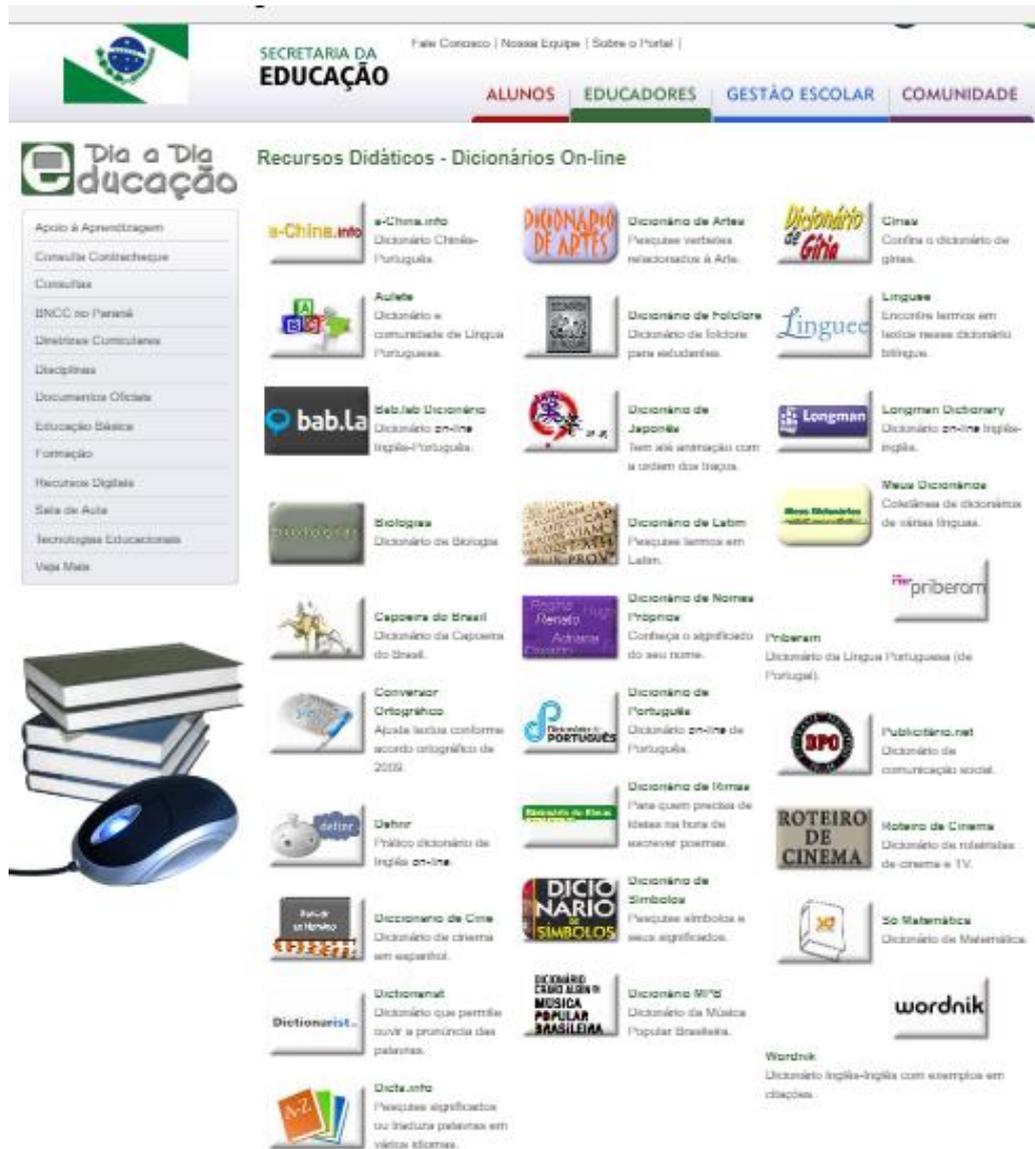
Os recursos do Dia a Dia Educação também possibilitam aos docentes interagir com seus pares e, paralelamente, com os alunos, uma vez que os recursos estão dispostos para todos. Outro aspecto relevante é que o espaço virtual é de domínio público, possibilitando o acesso ao material científico publicado, a imagens, vídeos, áudios e outros que se referem às áreas do conhecimento.

É importante que os alunos tenham também acesso a esse portal, pois é uma fonte de informações e pesquisa com uma interface de fácil compreensão. Embora tenhamos sempre novas atualizações nas áreas tecnológicas, vale ressaltar que o Dia a Dia Educação apresenta um menu variado, em que o aluno e professor podem navegar e observar itens peculiares a determinadas áreas do conhecimento e, como já dito, também podem ter acesso a documentos que norteiam os sistemas estadual e nacional de ensino. Essa interface, aglomerada de outras interfaces, traz muitas referências educacionais em relação a materiais didáticos, via plataforma *on-line*. É possível acessar o portal por diversos canais: celular, computadores, *tablets* e outros.

O interessante ao usar algum recurso dessa interface é que, durante, depois da aula, ou a qualquer momento, o aluno também tem a chance de novamente acessar o portal, buscando novos apontamentos, observações e detalhes sobre o assunto abordado. A formatação e o

*layout*⁴⁷ da página trazem certa harmonia, possibilitando ao internauta observar bem o ícone que representa o assunto a ser pesquisado. Há muitas possibilidades de pesquisa, contudo, é preciso clicar, buscar, perscrutar e também mostrar aos alunos que se trata de uma fonte de conhecimento, mas que não funciona sozinha e depende de alguém para que as interfaces se abram.

Figura 1 – Interface do Portal Dia a Dia Educação (SEED/PR)



Fonte: Portal Dia a Dia Educação/SEED/PR

Diante de vários recursos didáticos *on-line* disponíveis no Dia a Dia Educação, optamos pelo uso, nesta etapa, de dicionários de língua portuguesa. Outro importante recurso é o dicionário analógico, que contribui para que o aluno visualize o verbete e seus sinônimos.

⁴⁷ *Layout*: uma palavra inglesa, muitas vezes usada na forma portuguesa, “leiaute”, que significa plano, arranjo, esquema, *design*, projeto. Disponível em: <https://www.significados.com.br/layout/>. Acesso em: 1 maio 2019.

Essa escolha se deve ao fato de que no CEEBJA Prof. Orides Balotin Guerra não há uma biblioteca adequada para a pesquisa, nem muitas obras para consulta dos educandos. O espaço destinado à biblioteca possui uma metragem mínima, com poucas prateleiras e estrutura de mesas para abrigar os leitores. Ademais, no mesmo local funciona a reprografia da escola, tornando o local ainda mais impróprio para estudar e pesquisar.

Nesse aspecto que apresentamos, sentimos falta de um amplo espaço para alocar os educandos em algumas atividades de leitura e pesquisa. Todavia, enquanto as reformas e futuras ampliações das estruturas físicas não acontecem, buscamos nos recursos tecnológicos a estratégia para o problema, pesquisar via aparelhos de celular. E assim, sem irritações ou desconfortos, procuramos deixá-los à vontade para desvendar um pouco dos espaços virtuais, capazes de contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Levando em conta o contexto, Frau-Meigs discorre sobre o desafio de trabalhar fluxos transfronteiriços e redes sociais. Segundo ela, um desafio adicional proposto à educação para os meios de comunicação no contexto dos fluxos transfronteiriços está relacionado à variedade de culturas e construções identitárias proporcionadas pelas redes digitais (FRAU-MEIGS, 2014).

Outro ponto que nos motivou a usar os recursos tecnológicos com acesso à internet na perspectiva do ensino é a dificuldade dos educandos em pesquisar verbetes desconhecidos nos dicionários impressos. Isso devido às letras minúsculas, num emaranhado de palavras que, para os adultos que usam óculos ou lentes de contato, ou outros problemas, tornam-se empecilhos na hora da leitura. Tanto que as queixas são recorrentes.

Também percebemos a relevância de fazer uso dos recursos tecnológicos como possibilidade de superação de alguma necessidade educacional do aluno, uma vez que o ensino mediado pelos recursos tecnológicos pode alterar a relação entre professor e aluno, como ressalta Kenski:

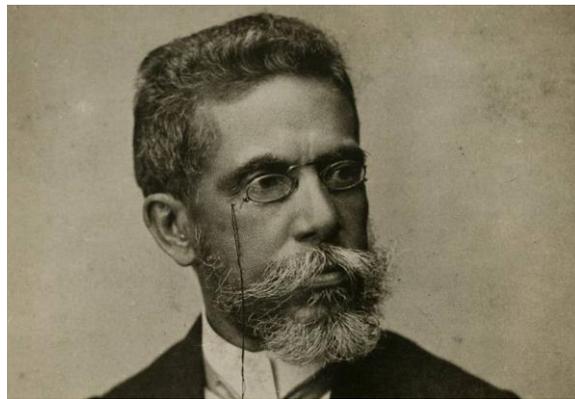
O ensino mediado pelas tecnologias digitais pode alterar estas estruturas verticais (professor>aluno) e lineares de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento. Os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação e de comunicação entre os mestres e aprendizes (KENSKI, 2008, p. 11).

De acordo com a autora há novos espaços, tempos de interação e de comunicação possibilitando aos professores e alunos usufruir das tecnologias digitais. Embora os educandos ainda tenham dúvidas quanto ao uso do celular em sala de aula, pois têm receio e ficam desconfiados, não acreditando se é ensino de verdade.

Assim, no intuito de contribuir na aprendizagem e não causar constrangimentos, propusemos trabalhar com o conto A cartomante, de Machado de Assis. Com esse texto, além do trabalho de identificação do gênero discursivo, configuração, características e atividades de interpretação, também realizamos a busca de vocábulos desconhecidos presentes na narrativa, para depois pesquisar no aplicativo de dicionários *on-line* já conhecidos pelos alunos.

O conto escolhido apresenta um amplo vocabulário, uma linguagem rebuscada e que causa curiosidade. Além do texto, apresentamos aos alunos a vida e obra do escritor Machado de Assis, por meio de imagens exibidas no telão (aparelho de multimídia), para que conhecessem melhor o autor.

Figura 2 – Machado de Assis



Fonte: Museu Nacional ⁴⁸

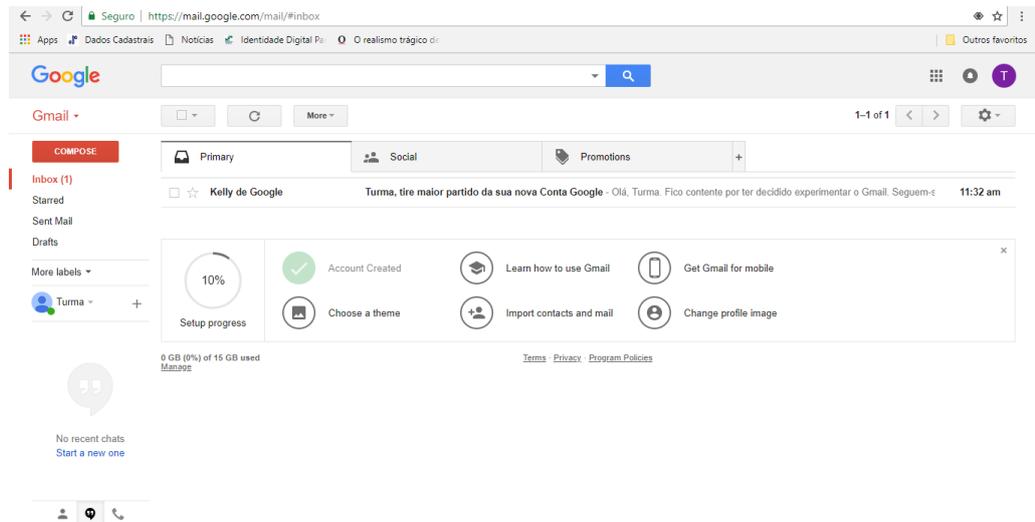
A leitura do conto foi feita coletivamente, por isso, levamos quatro aulas, divididas em dois dias, para não cansar e desestimular os alunos. Distribuímos o conto impresso e também disponibilizamos o *link* do texto⁴⁹ àqueles que dispunham de tempo para ler em casa ou nos intervalos de aula ou trabalho. Para a atividade extraclasse, criamos uma conta de *e-mail* para a turma, com serviço de *drive*, em que os participantes tiveram acesso ao arquivo estudado. As interfaces (Figura 4 e Figura 5) abaixo demonstram as páginas de acesso aos arquivos e ao texto proposto.

⁴⁸ Museu Nacional. Disponível em:

https://www.google.com/search?q=imagem+de+machado+de+assis+museu+Nacional&rlz=1C1GGRV_pt-BRBR751BR751&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=15w9Lp6NkfzkWM%253A%252C-XOtfV_fy5nBSM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kTCvI7GOREIBXil_xYxvARWXEgdHQ&sa=X&ved=2ahUKEwj9v67G4ebjAhWKILkGHS6gBmUQ9QEWA3oECAkQDw&biw=1350&bih=616#imgsrc=15w9Lp6NkfzkWM:&vet=1. Acesso em: 1 ago. 2019

⁴⁹ Conta de *e-mail* da turma. Local para armazenar no *drive* material pedagógico de estudo. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/#inbox>. Acesso em: 4 ago. 2018

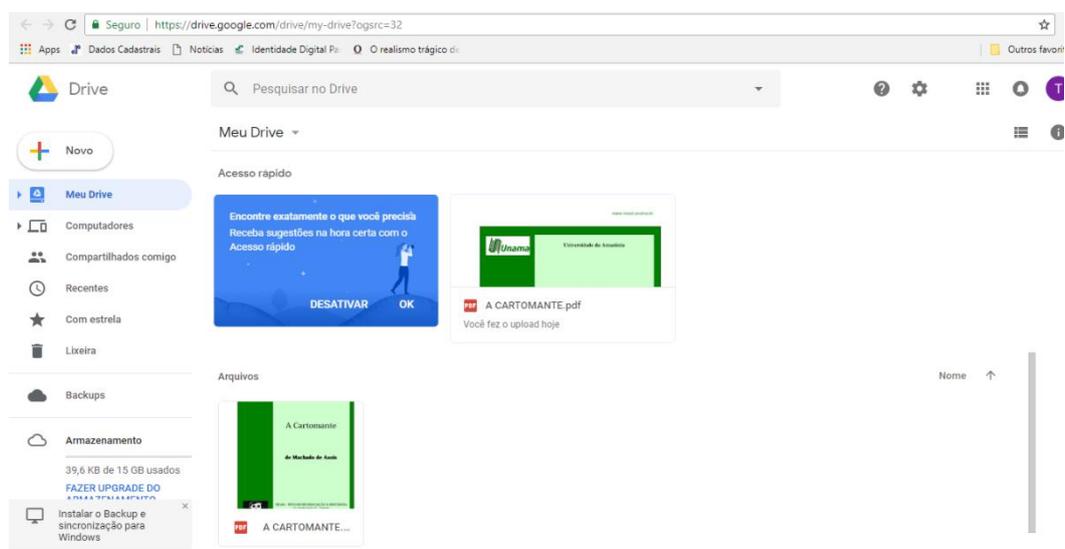
Figura 3 – Interface da conta de e-mail da turma



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Kenski (2008) discorre que em termos de uso das tecnologias digitais para fins didáticos, colocar o programa do curso, os textos a serem lidos ou os exercícios na internet, para acesso e conhecimento de todos os alunos, seria um possível nível interativo elementar.

Disponibilizar esse recurso tecnológico contribuiu também na redução dos custos com materiais pedagógicos, sendo possível ter acesso sem aglomerar livros e demais impressos. A migração dos conteúdos impressos para os digitais em dispositivos móveis traz também uma diminuição do peso nas mochilas e reduz custos e o impacto ambiental (MORAN, 2013).

Figura 4 – Interface do *drive* da turma

Fonte: elaborado pela autora (2018)

A colocação dos conteúdos no *drive* da turma⁵⁰ só foi possível porque temos um espaço invisível, mas latente, no ciberespaço, uma ramificação de conexões que alguns estudiosos chamam de hipertexto. Tal conceito não está ligado à rede, mas à possibilidade oferecida pela informática de criar laços entre qualquer parte de um documento e outras partes ou outros documentos. Os espaços se multiplicam. As salas de aula podem tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação *on-line* (MORAN, 2013). Como também descreve Kenski,

Com grau maior de complexidade nas formas sociais de interação e comunicação no ensino, nós podemos usar o espaço virtual para realizar atividades – didaticamente ativas e envolventes – construídas com a participação e a cooperação entre alunos e professores. Um ensino baseado em trocas e desafios. Que envolva e motive os alunos para a participação e a expressão de suas opiniões (KENSKI, 2008, p. 13).

Em plena ascensão das tecnologias digitais, a escola não poderia ficar de fora, tendo a oportunidade de usar os recursos tecnológicos acessíveis aos educandos com o adendo de que não os onere. Assim, dispor desses espaços é também saber aproveitar o que está posto na sociedade e que poderá trazer contribuições significativas para o ensino e para a aprendizagem.

O fato de alunos e professores terem outros “lugares” para além das salas de aula para poder pesquisar, acessar e ver outros saberes já demonstra autonomia e certa independência: são pequenas mudanças que a escola começa a ter. Um caminho não exclusivo para o início dessas mudanças está na possibilidade de uso das redes sociais e demais recursos disponíveis nos espaços virtuais (KENSKI).

Exemplos disso é o grupo de *Whatsapp* – que serve como canal aberto de comunicação e interação dos educandos com professor e entre eles mesmos – e o *e-mail* da turma, que funciona como repositório de arquivos. Essas estratégias mostram que os recursos tecnológicos ganha um novo espaço na prática pedagógica como salienta Frau-Meigs:

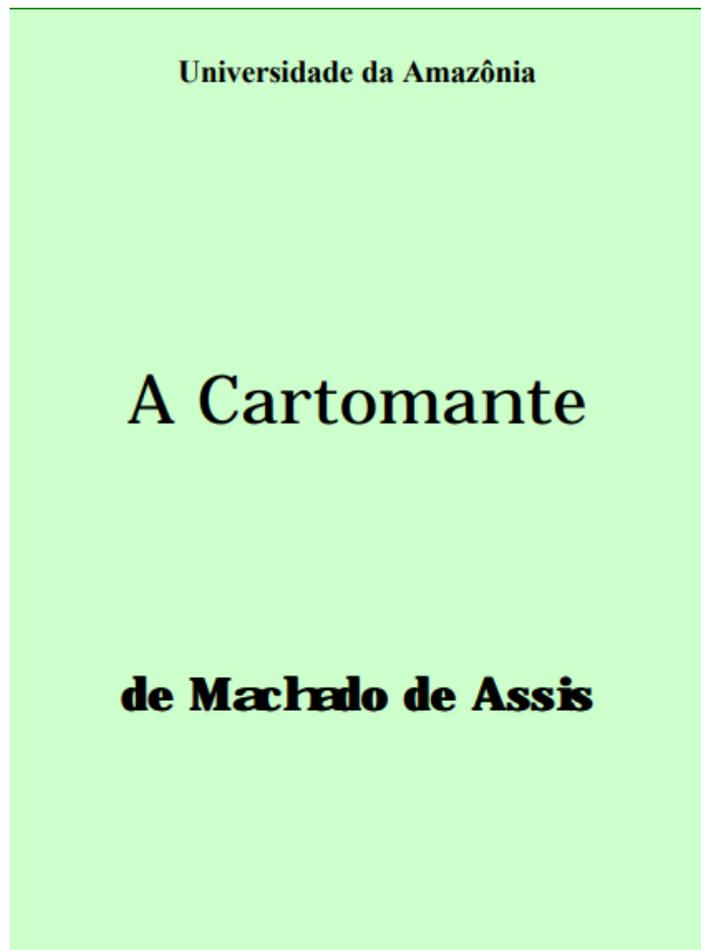
O lugar da tecnologia ganha um novo rumo com a chegada da internet e web 2.0 porque coloca em primeiro plano uma ruptura epistemológica com o que havia antes, pois se trata de uma tecnologia que é também um logos, um modo de discorrer tão radicalmente diferente quanto a chegada do papel em relação à escrita-leitura anterior a este meio. (FRAU-MEIGS, 2014, p.65).

⁵⁰ *Google Drive* da turma contendo arquivos para leitura e estudos. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/my-drive?ogsrc=32> Acesso em: 4 de ago. 2018.

A chegada da internet e web 2.0 ampliou o universo de informações e de pesquisa, tornando-o imensurável. Para o docente, é importante transitar nesse campo cibernético de informações e proporcionar ao educando também essa inserção.

Todas essas perspectivas e inferências dos autores citados foram consideradas no trabalho desenvolvido com o conto “A cartomante” que, além de ter sido lido em sala de aula, como já dito, pôde também ser estudado extraclasse, seja por meio do acesso ao *drive* quanto em outros suportes, como em livro impresso. Na leitura coletiva em sala, foram observadas questões de interpretação do conto, analisado o gênero discursivo e feitas considerações sobre o contexto histórico-social da época.

Figura 5 – Capa do conto “A cartomante” (Machado de Assis)



Fonte: Universidade da Amazônia (UNAMA)⁵¹

Na sequência, tendo lido o conto e explorado o contexto de época, bem como a temática abordada, realizamos a abertura dos comentários relacionando a temática do conto

⁵¹ Conto “A cartomante”, de Machado de Assis. Universidade da Amazônia (UNAMA) Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000181.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2018

com a realidade atual. Observando as semelhanças e se os fatos continuam acontecendo numa sociedade movida praticamente pelos recursos tecnológicos.

Os educandos da EJA apreciam muito momentos em que podem ouvir os colegas emitirem opiniões e exemplos. Também estimam ter vez e voz para dizer o que pensam e se expressar livremente. Seguindo as ações de interpretação textual, de debates e diálogos, oportunizamos, então, o momento de eles mergulharem na pesquisa usando os celulares com os devidos aplicativos de dicionários. Também deixamos os educandos à vontade para baixar outros aplicativos, de outros *softwares*⁵² *livres*⁵³, para que cada um portasse seu próprio dicionário, independentemente de estar conectado na rede *wi-fi* ou não.

A respeito dos conteúdos encontrados livremente na internet, Kenski (2008) coloca que:

Interagir com as informações e com as pessoas para aprender é fundamental. Os dados encontrados livremente na internet transformam-se em informações pela ótica, o interesse e a necessidade, com que o usuário o acessa e o considera (KENSKI, 2008, p. 12).

A interação é peça fundamental para que as atividades fluam na EJA, pois os educandos sentem a necessidade de compartilhar as informações. Além dessa constatação, notamos que as pesquisas no dicionário *online* despertaram muito o interesse dos alunos. As atividades instigaram a curiosidade dos educandos e tornou a procura pelos vocábulos mais acessível e instantânea.

Segundo Pretto (2011), os jovens, apropriando-se das tecnologias, passam a usá-las de forma intensa, construindo novas formas de expressão e de linguagens. Embora o autor cite somente os jovens, incluímos nisso os adultos, alunos da EJA, que também demonstram interesse e empenho em lidar com as linguagens midiáticas. Assim, mesmo que se lute contra as fortes correntes dentro dos sistemas de EJA, também é interessante que as políticas públicas tornem o uso dos recursos tecnológicos parte do cotidiano das escolas.

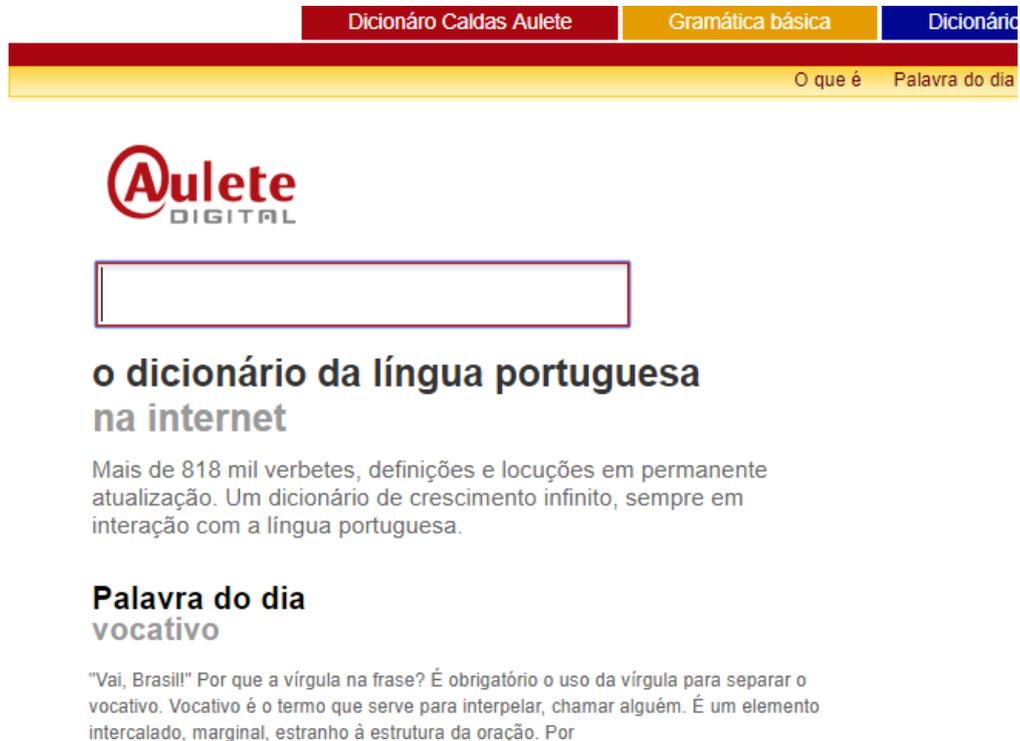
A interface abaixo, disponibilizada no *site* Dia a Dia Educação, representa um passo à frente, pois mostra recursos didáticos *on-line* que estão disponíveis para os educadores e

⁵² *Software*: conjunto de componentes de um computador ou sistema de processamento de dados; programa, rotina ou conjunto de instruções que controlam o funcionamento de um computador, suporte lógico. Disponível em: encurtador.com.br/flwW8. Acesso em: 29 abr. 2019.

⁵³ *Software* livre: expressão utilizada para designar qualquer programa de computador que pode ser executado, copiado, modificado e redistribuído pelos usuários gratuitamente. Os usuários possuem livre acesso ao código-fonte do *software* e fazem as alterações conforme as suas necessidades. Disponível em: <https://www.significados.com.br/software-livre/>. Acesso em: 29 abr. 2019.

alunos fazerem uso. Nesse caso, é o acesso livre ao dicionário de língua portuguesa, um aparato importantíssimo durante as aulas, incrementando as ações pedagógicas (Figura 7):

Figura 7 – Interface do dicionário *on-line*



Fonte: Portal Dia a Dia/SEED/PR ⁵⁴

O trabalho de pesquisa no dicionário possibilita acompanhar os passos que os alunos desenvolvem e o quanto a curiosidade é aguçada. As modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem em geral são também reflexos das mudanças tecnológicas pelas quais o mundo passa. O conhecimento é visto como um construto social, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação (KENSKI, 2008). Os aplicativos de dicionários disponíveis no ciberespaço trouxeram uma infinidade de verbetes para a sala de aula. Num piscar de olhos, tivemos acesso aos vocábulos mais inusitados, com isso facilitando a pesquisa e a informação, dinamizando as aulas.

Outro recurso também interessante e similar é o dicionário analógico⁵⁵, pois já traz os sinônimos do vocábulo, contribuindo assim para ampliar o repertório linguístico dos alunos. Conforme se nota abaixo (Figura 8):

⁵⁴ Portal Dia a Dia Educação. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em 1 de ago.2018.

Figura 8 – Interface do dicionário analógico

The image shows the interface of the 'Dicionário Analógico' website. At the top, there are navigation tabs: 'Sua língua na Internet', 'Dicionário Aulete', 'Gramática básica', and 'Dicionário analógico'. Below these are links for 'Página principal', 'Palavra do dia', 'Downloads', and 'Convide um amigo'. The main area features the 'Analógico DIGITAL' logo, a search input field, and an 'Índice de verbetes' (Index of terms) list. The list includes terms like 'Atividade', 'Atração', 'Atribuição', 'Atrito', 'Audição', 'Aumento', 'Ausência', 'Ausência de motivo', 'Autoridade', 'Auxiliar', 'Auxílio', 'Aversão', 'Azedume', 'Azorrague', 'Azul', 'Baixeza', 'Barateza', 'Barulho', and 'Base'. To the right, a central node 'ausência' is connected to five other nodes: 'isenção', 'ausência', 'insuficiência', 'compreensão', and 'inexistência'.

Fonte: Portal Dia a Dia Educação⁵⁶

Depois de mostrarmos aos alunos as possibilidades de acesso aos dicionários, tanto o *on-line* como o analógico, iniciamos uma busca pelas palavras consideradas desconhecidas por eles. Cada aluno verificou os vocábulos e em seguida os escreveram dispostos em colunas, conforme a ordem em que iam surgindo. Dessa forma, foi possível montar um quadro exibido no telão (multimídia) com os termos sugeridos:

⁵⁵ Segundo o Dicionário Houaiss (2011) da Língua Portuguesa, um dicionário analógico é «o que reúne as palavras, em grupos analógicos segundo a sua afinidade de ideias, partindo de conceitos para indicar os seus significantes linguísticos; dicionário de ideias afins, dicionário ideológico». Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-definicao-de-dicionario-analogico/16218>. Acesso em: 1 ago. 2018.

⁵⁶ Portal Dia a Dia Educação. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/analogico>. Acesso em: 1 ago. 2018.

Quadro 6 – Vocábulo do conto “A cartomante” e respectivos significados

| Vocábulo | Significados |
|-----------------|---------------------|
| Caleça: | |
| Tílburi: | |
| Enxovalhada: | |
| Sufrágios: | |
| Insólita: | |
| Pérfido: | |
| Candura: | |
| Aleivosia: | |
| Obséquios: | |
| Fustigar: | |
| Barcarola: | |
| Canapé: | |
| Exortação: | |

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Atualmente, vivenciamos ações que possibilitam a mobilidade de espaços e locais de pesquisa em um estalo de dedos. “As práticas contemporâneas ligadas às tecnologias da cibercultura têm configurado a cultura contemporânea como uma cultura da mobilidade” (LEMOS, 2005, p. 4), essa mobilidade citada pelo autor se apresenta também com o uso dos aplicativos de dicionários *on-line*, já que os alunos apresentaram amplo desenvolvimento na pesquisa dos vocábulos que causavam mais estranheza, tendo em vista ser uma linguagem rebuscada e do século XIX.

Os depoimentos dos educandos potencializaram a atividade, pois ao mesmo tempo em que eles estiveram conectados, e obtinham os resultados de busca rapidamente, eles poderiam trocar experiências e discutir sobre a própria atividade. Essa interação também contribui para a autoformação do sujeito da EJA, pois ao mesmo tempo em que se pesquisa, se compartilha o conhecimento, a informação, integrando as novidades. Sobre isso, Frau-Meigs (2014) afirma:

Muitas vezes o potencial da mídia é mais suposto do que propriamente utilizado, com muitas funcionalidades ignoradas, o que é típico de situações de autoformação, nas quais se retém tarefas já identificadas e não se exploram outras opções. A capacidade de projeção de autoexperimentação existe para reforçar os usos e integrar as novidades tecnomidiáticas (FRAU-MEIGS, 2014, p. 68)

Com essas experiências, usando o celular como suporte e os aplicativos como recursos de aprendizagem, observamos durante as aulas que os saberes iam sendo construídos a cada nova etapa, por meio do compartilhamento das informações e propiciando uma integração dos educandos. Isso ocorreu, pois a prática pedagógica se projeta à medida que se percebe o aproveitamento dos meios digitais e os avanços proporcionados. Essa sintonia somente foi possível porque a turma toda possui aparelho de celular ligado às redes de internet, o que promoveu também o diferencial nas atividades.

Os desafios que as tecnologias digitais trazem circulam pela sala de aula. Contudo, às vezes fogem da estruturação do ensino. Nesse sentido, é emergente uma reestruturação, pois não há mais volta nessa nova ordem: a informação e o conhecimento estão disponíveis *online*. “É comum que os novos desafios trazidos pela digitalização peçam uma reestruturação da noção de educação para os meios de comunicação” (FRAU-MEIGS, 2014, p. 64).

As imagens a seguir representam uma mostra da pesquisa dos vocábulos nos dicionários *online*, momentos expressos nas faces dos alunos, pelo fato de socializarem o conhecimento e de conseguirem auxiliar uns aos outros para acessar esse recurso tecnológico.

Figura 6 – Interface (pesquisa nos dicionários online)



Fonte: Dicionário *online*⁵⁷

A pesquisa dos vocábulo se tornou mais interessante aos alunos a partir do momento em que perceberam a rapidez e a autonomia em navegar pelo espaço cibernético, desvelando palavras, trocando experiências com outros colegas. Isso não significa que o dicionário físico foi dispensado, pelo contrário, pois também é fonte importante de informação. Na atividade, os dois recursos ficaram disponíveis paralelamente. Contudo, as ações foram desenvolvidas com mais intensidade no celular. Assim, a curiosidade foi aguçada e houve um envolvimento maior na busca pelo conhecimento.

O dicionário *on-line* traz sutilmente uma interação com a interface que se apresenta com cores e *design* diferenciado, com a possibilidade de ampliar a tela, deixando o tamanho das fontes conforme a necessidade visual de cada um, aspecto que atrai a atenção do estudante. O que chamamos de telefone é um dispositivo (um artefato, uma tecnologia de comunicação) híbrido, já que agrega funções de telefone, computador, máquina fotográfica, câmera de vídeo, processador de texto, GPS, entre outras funções móveis. Outro detalhe que

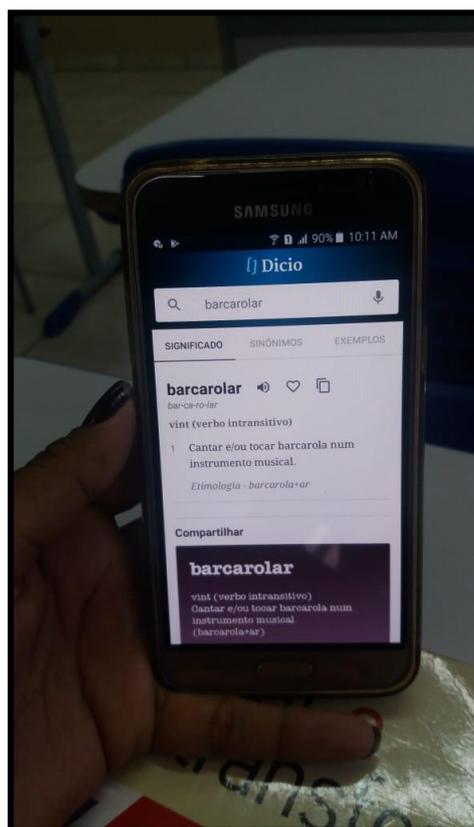
⁵⁷ Dicio – Dicionário de língua portuguesa *online*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 6 maio 2019.

também influencia na pesquisa no celular é o fato de a tela apresentar luminosidade, facilitando a leitura no período noturno, no qual os educandos da EJA, em sua grande maioria, estudam. Assim, o celular se configura num composto de equipamentos, antes desconectados e que agora se tornam simultaneamente um aparato de pesquisa e outras possibilidades.

[...] o uso de tecnologias móveis interfere, como toda mídia, na gestão do espaço e do tempo. Essa subjetividade exteriorizada, desterritorializada, efêmera, empática cria novos formatos sociais que visam compartilhar, a distância e em tempo real, a vida como ela é (LEMOS, 2007, p. 8).

O uso do dicionário *on-line* foi uma demonstração do que o autor teoriza no excerto, pois contribuiu para desterritorializar o espaço, sendo possível navegar por outras fontes de conhecimento e informação. Por meio dessa estratégia de pesquisa em sala de aula, também houve mais interesse pela investigação dos vocábulos e a percepção da importância dessa tecnologia na aprendizagem.

Figura 7 – Interface do dicionário online



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Mediada pelo professor, a atividade também contou com a colaboração dos alunos mais experientes em acessar os aplicativos ou outros recursos no celular, que se tornaram

monitores dos colegas. O aprendizado por meio do dicionário *on-line* proporcionou interação por meio das trocas de experiências pelo celular, que possibilita à vida cotidiana uma infinidade de opções de uso, facilitando as funções em várias esferas da sociedade e principalmente influenciando no modo de vida das pessoas. Nisso, também a educação pode lograr benefícios, uma vez que na escola também se usa celular. Segundo Lemos (2005) o celular é o “teletudo”, realizamos quase tudo por meio dele.

O celular passa a ser o “teletudo”, um equipamento que é ao mesmo tempo telefone, máquina fotográfica, televisão, cinema, receptor de informações jornalísticas difusor de e-mails, SMS, WAP, atualizador, de sites (moblogs), localizador por GPS, tocador de música (MP e outros formatos), carteira eletrônica [...] (LE MOS, 2005, p. 6).

As ações pedagógicas podem refletir as transformações sociais. Por isso, o uso do celular deve ser repensado nos ambientes escolares, pois algumas normas como regimentos escolares proíbem o uso. Com essas medidas, os professores podem ficar limitados para desenvolver práticas com aplicação das novas tecnologias. É preciso avaliar com cautela a realidade de cada espaço escolar e observar se o uso desse recurso poderá melhorar na aprendizagem de determinado grupo educacional.

Com a turma da EJA, o uso do aplicativo *WhatsApp* durante as aulas possibilitou várias atividades, como a produção de textos discursivos do gênero relato pessoal, com a correção dos textos pelo recurso da função “editar”. Essa atividade surpreendeu os educandos, pois alguns alunos chegaram à EJA sem nunca terem escrito um texto, independentemente da área de conhecimento. Além disso, ao usarem o aplicativo para escrever os relatos pessoais, também interagem com os colegas.

As mídias sociais são espaços de interação entre usuários. São considerados exemplos de mídias sociais: blogs, redes sociais (*Facebook* e *LinkedIn*), *messengers*, *wikis*, sites de compartilhamento de conteúdo de multimídia (*YouTube*, *Flickr*) e *WhatsApp Messenger*. Nestes canais, as pessoas podem dialogar e compartilhar informação. O conteúdo de uma mídia social tende sempre ao infinito, uma vez que qualquer membro pode contribuir a qualquer momento (SOUZA; ARAUJO; PAULA, p. 140, 2015).

Ao estabelecermos o aplicativo *WhatsApp* como um dos canais de comunicação e divulgação das atividades pedagógicas, também possibilitou a cada participante ler e interpretar as informações e textos a partir do seu ponto de vista, com a oportunidade de contribuir nas produções dos colegas. O *WhatsApp* não deve ser usado de forma mecânica ou artificial pelos docentes, mas de maneira planejada, com objetivos educacionais e que

proporcionem integração e interação dos alunos entre si e deles com os docentes (AMARO GOMES, 2017).

A colaboração entre os educandos foi importantíssima para que enfrentassem os obstáculos diante de linguagens midiáticas tão peculiares, possibilitando um trabalho em coletividade:

Na pesquisa, observamos o uso do aparelho de celular como um colaborador de aprendizagem, um aparato tecnológico que se incorpora em nossa cultura. Embora o uso do celular e outros recursos tecnológicos não tenham grande adesão nas práticas pedagógicas é preciso demonstrar, aos interessados nessa área, pequenas ações como as descritas na pesquisa, para que se observem a importância do trabalho pedagógico aliado às novas tecnologias.

5.2 *WhatsApp*: estratégia pedagógica de interação, informação e aprendizagem

Como já colocado, um dos motivos que levaram à criação do grupo de *WhatsApp* foi justamente manter a unidade e o empenho da turma escolhida para essa pesquisa, possibilitando um canal de interação aberto e sem limites de tempo e espaço. Essa decisão teve como base a constatação de estudiosos como Moran (1990, p. 7) de que, na sociedade da informação, todos estão reaprendendo a conhecer, a comunicar, a ensinar; a integrar o individual, o grupal e o social. Interação é a palavra que deve circular nas ações pedagógicas para, por meio das mídias sociais, criar formas de contato em que os participantes se sintam pertencentes a um grupo, ação que, no caso específico da turma estudada, teve como recurso o *WhatsApp*. Embora os educandos não ultrapassem mais de quatro meses juntos na mesma turma da EJA Coletivo, eles precisam dessa interação, uma forma de conexão para acompanhar as ações desenvolvidas em sala e fora dela.

O aplicativo *WhatsApp* tem uma interface bem diferenciada, pois agrega ícones, *emojis*, recursos de áudio, vídeo, microfone e outros recursos possíveis de comunicação. Usados nas conversas via aplicativo, *emojis* normalmente são figurinhas que expressam emoções ou ícones que remetem a objetos, atitudes, lugares, profissões e uma infinidade de representações que no discurso virtual economizam palavras, tornando os diálogos *on-line* mais divertidos. Também é possível representar indignação, nojo, aplausos, comemoração de aniversário e formatura por meio de *emojis*. No caso da turma estudada, alunos que

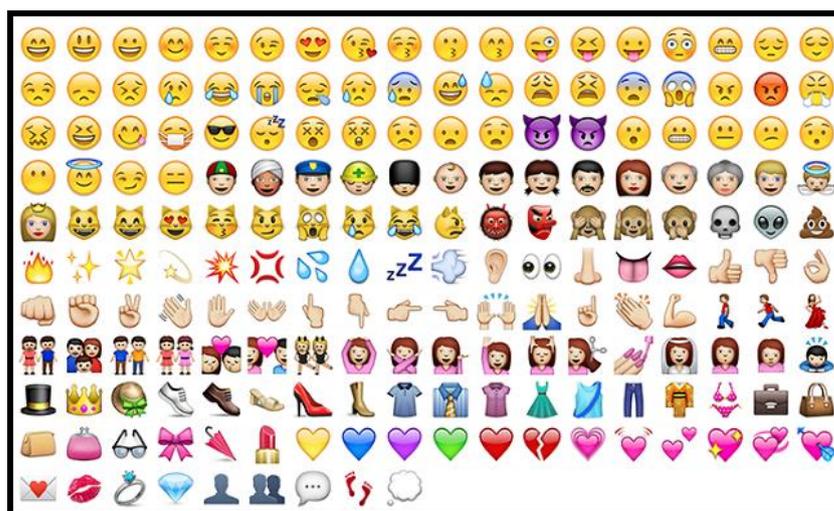
demonstravam extrema dificuldade para expressar o pensamento na fala e escrita desenvolveram diálogos e textos por meio do aplicativo usando os *emojis*.

O uso dessas figuras não se constitui em algo novo, mas recuperado ao longo do tempo pelos recursos tecnológicos, pois os antigos egípcios já usavam figuras representativas nas paredes das edificações milenares, nas lápides de tumbas, entre outros. Como abordam Sgorla e Lindino (2017):

Registra que os primeiros sistemas pictóricos foram os hieróglifos, complicados caracteres simbólicos inventados pelos egípcios. Neles, cada símbolo representava uma ideia, conceito ou coisa, muito parecido com o sistema adotado pelos chineses. (SGORLA, LINDINO, 2017, p.41).

O que se percebe é que agora, com o uso dos recursos tecnológicos, tornou-se funcional e amplamente compartilhado o uso desses ícones. Na Figura 11, apresentamos exemplos de *emojis*.

Figura 8 – Exemplos de *emojis* presentes na interface do *WhatsApp*



Fonte: Tabela de *emojis*⁵⁸

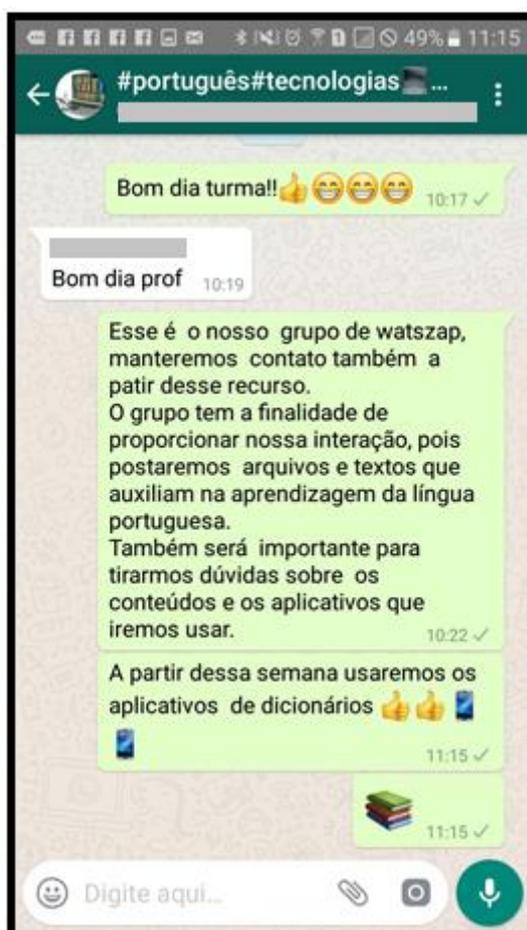
Na prática de produção textual escrita, há pouco tempo, também eram usados desenhos, figurinhas e ícones para compor textos enigmáticos; ou seja: o que temos hoje é uma versão melhorada de recursos que usavam anteriormente, muitas vezes feitos à mão, coloridos com lápis de cor, com mensagens implícitas. Sendo assim, o uso de emojis nos textos escritos via aplicativo é uma estratégia que foi melhorada tecnologicamente.

Na Figura 12, há um exemplo da interface do grupo com os cumprimentos rotineiros, normalmente feitos pessoalmente, frente a frente. Entretanto, como a turma não estava em

⁵⁸ Tabela de exemplos de *emojis*. Disponível em: https://www.google.com/search?rlz=1C1GGRV_pt-BRBR751BR751&biw=1366&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=n3rKXOT-B8ek_QazpbOIBQ&q=tabela+com++do+emojis&oq=tab. Acesso em: 1 maio 2019.

horário de aula, a interação se deu por meio do grupo, o que reitera as palavras de Lemos (2005) quando cita a usabilidade do celular, “a distância em tempo real”, nesse caso a praticidade do aplicativo. Assim, encurtando as distâncias e aproximando os afins pelos mesmos objetivos, interagir, compartilhar, trocar experiências, etc.

Figura 9 – Grupo da turma no aplicativo *WhatsApp*



Fonte: Grupo de *WhatsApp* autorizado pelo administrador (2019)

A interface citada demonstra a forma de comunicação que se estabelece em grupos de *WhatsApp* para fins pedagógicos. O uso do aplicativo foi de extrema importância nas ações pedagógicas da EJA, pois um dos desafios da modalidade de ensino é manter os alunos em sala de aula, frequentando. Mesmo o adulto, que já tem uma trajetória de vida definida, passa por momentos de desânimo. Em razão de episódios de desinteresse, dificuldades financeiras, entre outros, ocorrem muitas desistências. O fato de participarem do grupo *on-line* fortaleceu os desanimados e deu a eles resistência, sendo também um elemento que os motivou na busca

pelo conhecimento. Assim, fazendo eles sempre agem dentro de um conjunto de circunstâncias previamente dadas que proporcionam a diferentes inclinações e oportunidades THOMPSON, 2011). Dessa maneira, como expressa Thompson (2011), observamos que o grupo contribuiu para manter um elo, uma interação diferente entre os alunos, com espaço para escrever e dizer, o que serviu também para valorizar o “Outro”, por exemplo, por meio dos incentivos quando alguém faltava às aulas.

O fato de ser lembrado pelos colegas num espaço virtual que permite que todos os participantes vejam é significativo para o ausente. É levar a informação também para aqueles que estão em outros lugares. Fatos como esse corroboram a afirmação de que os recursos tecnológicos conectados às redes trazem tensões e ao mesmo tempo, possibilidades de mudanças, no enfrentamento aos desafios cotidianos.

A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. As próprias palavras “tecnologias móveis” mostram a contradição de utilizá-las em um espaço fixo como a sala de aula: elas são feitas para movimentar-se, para levá-las para qualquer lugar, utilizá-las a qualquer hora e de muitas formas (MORAN, 2013, p. 1)

O movimento que as tecnologias móveis expressam, como destaca o autor, rompem com as barreiras dos espaços fixos, interligando mundos num piscar de olhos e a sala de aula é um importante palco para acolher essas propostas de práticas inovadoras. Tendo isso em mente e o *WhatsApp* como recurso, propusemos um desafio para a turma, uma vez que a maioria apresentava dificuldades na produção de textos – deficiência constatada depois de várias aulas de produção de textos, onde foram abordados vários elementos da narrativa, questões básicas de pontuação, diálogo e organização do gênero discursivo relato pessoal.

Primeiramente, trabalhamos o gênero discursivo relato pessoal sem o uso dos recursos tecnológicos. Nessa atividade, orientamos os alunos para que escrevessem em uma folha de papel momentos de suas vidas que foram marcantes. Concluída a redação, cada educando leu seu texto para a turma. Na sequência, os textos passaram pela refacção, correção e foram retomados pelo aluno, que fizeram alguns ajustes, adequaram a ortografia, corrigiram a pontuação e observaram questões de coesão e coerência.

Também trabalhamos os discursos direto e indireto do texto narrativo e alguns aspectos da configuração do gênero discursivo relato pessoal. Depois da correção, iniciamos, juntamente com os educandos, o reconhecimento do aplicativo que transforma a voz em palavras. Para isso, incentivamo-los a pensarem nas mais belas histórias que já lhes ocorreram, permitido que saíssem da sala e dessem uma volta pela escola, para o pensamento

fluir. Em seguida, fazendo uso do recurso que converte a voz em texto, eles relataram suas vivências mais interessantes que foram convertidas em texto escrito. A Figura 13 demonstra como se dá o uso desse recurso, uma vez que as pessoas confundem o ícone do microfone com o de áudio.

Figura 10 – Microfone que converte voz em texto escrito



Fonte: Grupo de WhatsApp autorizado pelo administrador (2019)

Ao apresentarmos esse recurso, rapidamente os adultos que estavam fora da escola por longos anos ficaram encantados e se interessaram em aprender o manuseio. Contudo, ainda ficaram um pouco desconfiados quanto a proposta. A desconfiança deu lugar ao novo, uma vez que nunca tinham ouvido falar em escrever textos no celular. As trocas de experiências entre os educandos foram contagiando a turma, pois os adolescentes passaram a mostrar como usar esse recurso, enquanto o professor fez as considerações acerca da produção textual a partir do aplicativo de voz.

Por meio da atividade, percebeu-se que o déficit de aprendizagem na produção de texto foi submetido a outro olhar, outra maneira de produzir, rompendo com os obstáculos impostos pelos bloqueios na hora da escrita, pois falar é um recurso muito mais fácil do que escrever. Rojo (2011) cita que uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas,

nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais). Na atividade, notamos justamente esse aspecto: o uso desse recurso tecnológico *on-line* proporcionou uma quebra de barreiras, antes impostas pelos próprios alunos, a de não ser capaz de produzir seu próprio texto.

Os multiletramentos e os novos (hiper) textos trazem uma diversidade de linguagens, pois possuem características importantes: são interativos; colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; são híbridos, fronteirços, mestiços de linguagens, modos e culturas (ROJO, 2011). Essa transgressão, contextualizada nessa análise é o “não depender dos outros” para construir seu próprio texto. Com isso, na atividade desenvolvida na EJA o espanto logo foi se resumindo em risos, pois essa nova forma de se apropriar do conhecimento e produzir virou também uma curiosidade, uma brincadeira com aprendizagem. Os comentários logo em seguida das ações de produção, usando o então “novo” recurso, trouxeram mais ânimo ao nosso trabalho, pois foi visível a surpresa dos alunos ao verem os próprios textos postados em questão de segundos, e ainda mais, podendo ser corrigido em tempo real com o auxílio dos recursos disponíveis no aplicativo.

Dessa maneira, observou-se que os recursos tecnológicos também são responsáveis por tal autonomia, pois antes os receptores eram reféns da indústria midiática. Hoje, a mobilidade permite à humanidade interagir sem acarretar ônus. A respeito disso, Rojo (2011) pondera que,

Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação –, a ponto de se falar, no caso das mídias, que elas foram destinadas às massas (rádio, TV) em vez de às elites (imprensa, cinema) na constituição de uma “indústria cultural” típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que coloca o receptor no lugar de consumidor [...]. (ROJO, 2011, p. 23).

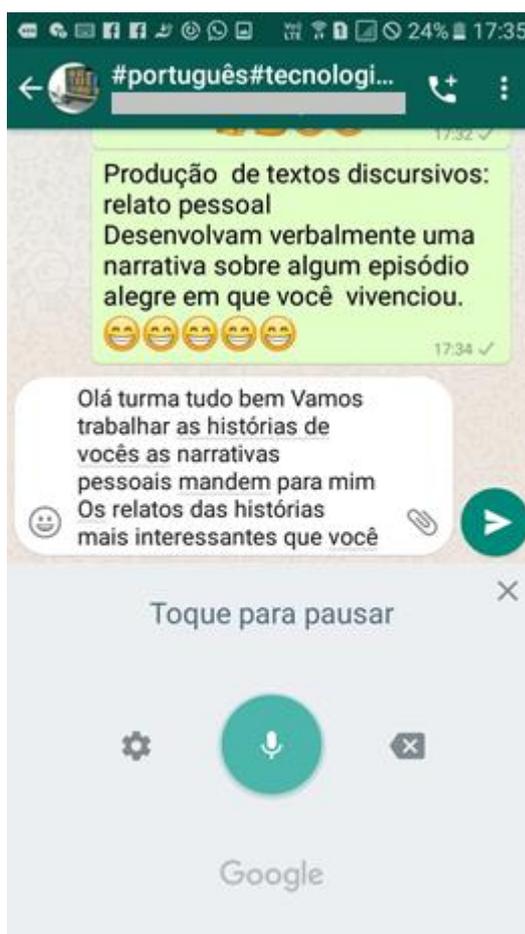
Em observação às colocações da autora, também se percebeu a sensação de liberdade dos educandos em acessarem diferentes ambientes, sem se colocar na função de consumidor, mas como um agente pesquisador na busca da resolução de problemas. Os recursos tecnológicos aos quais nos referimos nessa pesquisa não têm viés mercadológicos ou veiculam conteúdos, mas ferramentas que podem auxiliar no ensino e na aprendizagem.

Voltado à análise da atividade, cumpre dizer que foi encantadora a satisfação estampada no rosto dos alunos, independentemente da idade. Os proponentes não se imaginavam escrevendo e interagindo com colegas e com o professor pelo celular. Ou seja, as circunstâncias de uso do aplicativo levaram à interação.

Essa prática relevou algo que sutilmente se esconde por trás de cada sujeito da EJA, uma vontade muito grande de aprender, mas o medo e a insegurança não permitem que avancem. Essa reflexão provém dos comentários ouvidos no decorrer da atividade: “Tem certeza, professora, que posso fazer o texto no celular?”; “Vale a mesma nota no celular e no caderno?”, entre outros, que demonstravam insegurança. Para essa tomada de atitude, fomos alicerçando os educandos com noções de otimismo frente ao aparato tecnológico, mostrando as possibilidades de usá-lo como um recurso, contribuindo na descoberta de caminhos para se chegar à aprendizagem. Essa relação e ação síncrona permite realizar atividades em um átimo, como demonstrarão as figuras subsequentes.

A interface, tela do celular com o aplicativo *WhatsApp* (Figura 14), mostra o outro momento do texto, sem as devidas correções e ajustes, apresenta-se da maneira como foi capturada a fala.

Figura 11 – Produção de texto – captura da fala



Fonte: Grupo de *WhatsApp* autorizado pelo administrador (2019)

A partir dos primeiros testes e exemplos, foi possível iniciar a prática de produção de narrativas, contando as vivências por meio da fala, possibilitando aos alunos liberdade na temática das narrativas, justamente para não impor obstáculos, rompendo com as dificuldades na hora de escrever. Embora pareça simples a tarefa de escrever, os alunos de EJA apresentam certa dificuldade para expressar o pensamento por meio do texto escrito. Corroborando nessa perspectiva, Fofonca *et al* (2018) reiteram o grande desafio:

O aperfeiçoamento e a expansão do uso das tecnologias digitais e midiáticas enquanto característica da interdisciplinaridade pedagógica constitui-se como um grande desafio a ser contornado nos processos de ensino e aprendizagem das linguagens na instituição escolar contemporânea [...] (FOFONCA et al., 2018, p.40).

De certa maneira, fazer uso dos recursos tecnológicos possibilita acessar outras linguagens, o que se assemelha ao trabalho interdisciplinar, uma vez que ultrapassa as fronteiras dos conhecimentos, ditos como disciplinas. Esse aspecto foi notável durante a inserção dos recursos de texto do aplicativo, pois para plena compreensão, foram necessários outros conhecimentos acerca do funcionamento e produção dos textos. Com isso, esse trabalho favoreceu um cenário de descontração e harmonia diferente das aulas “tradicionais”, transmitindo autoconfiança aos educandos ao usarem o aplicativo. De acordo com Fofonca *et al* (2018) “Compreender a fusão das linguagens possibilita um trabalho do educador mais dinâmico, interdisciplinar e crítico”. É preciso demonstrar ao educando as novas maneiras de aprendizagem possibilitadas com o que possuímos diariamente nos bolsos e bolsas, literalmente.

É essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estas possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica (SERAFIM; SOUZA, 2011). O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade (SILVA, 2001).

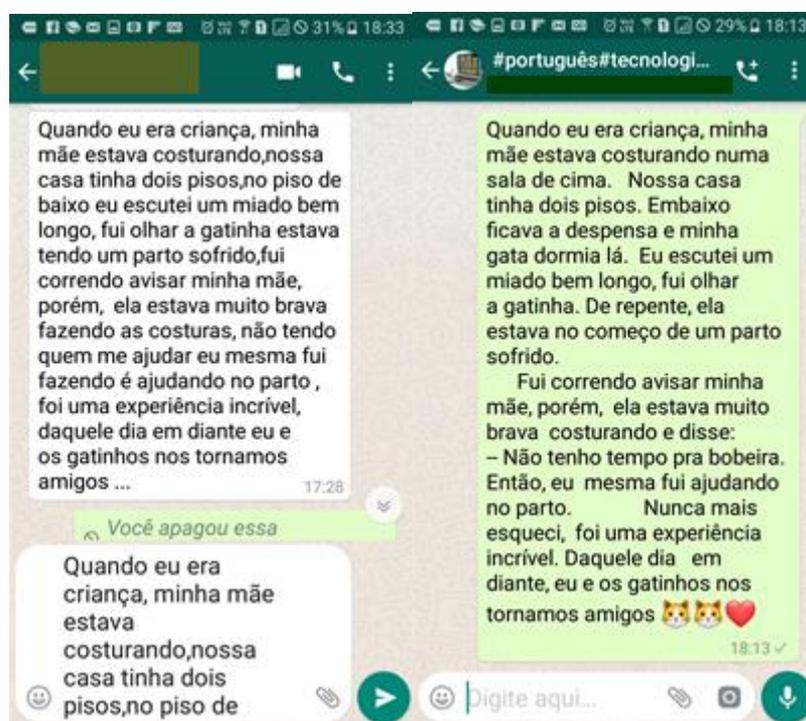
É justamente em razão desse repensar a prática a partir do uso dos recursos tecnológicos imbuídos nas mídias digitais que nos deslumbramos a cada texto produzido pelo educando, seja em sala de aula quanto fora dela, em casa e nos espaços escolares, com o auxílio do aplicativo e suas funções. Isso se deve à versatilidade em produzir, não dependendo de estar num ponto fixo da escola, casa, ou outros ambientes.

A seguir, mais demonstrações das produções digitais, momentos ímpares em que se pode observar a tessitura, cada educando relatando suas experiências, suas vivências de

maneira descontraída. Prova de que o recurso oferecido pelo aplicativo contribuiu para soltar a voz e fluir o pensamento.

Na atividade, o professor, mediador da situação de aprendizagem, paralelamente fez as considerações para a melhoria do texto, sem alterar seu sentido e afetar a criatividade do educando. Todavia, quando é usada a ferramenta de conversão da voz, o texto necessita ser editado. Isso foi feito com o uso de outra possibilidade do aplicativo. Assim, o aluno pôde, junto ao professor, corrigir e acrescentar a pontuação, parágrafos e fazer a adequação ortográfica.

Figura 12 – Produção de texto via aplicativo *WhatsApp*



Fonte: Grupo de WhatsApp autorizado pelo administrador (2019)

A interface acima mostra as ações do aluno na construção do texto, como selecionar e copiar a mensagem para então iniciar a reorganização do texto. Na sequência, abre-se outra tela que possibilita editar o texto. Na tela, aparece a seguinte “mensagem copiada”. Isso significa que o aluno pôde colar o texto na própria tela, num *box* que se abre, trazendo o texto na íntegra, sem alterações e modificações. Esse recurso abriu a possibilidade do professor orientar o aluno a organizar o seu próprio texto de maneira versátil, pois a barra de escrita *online*, o teclado, também já apresentam as opções de ortografia dos vocábulos grafados de forma inadequada. Assim, após copiado virtualmente o texto e editado, ele foi novamente

lançado no grupo, para que os participantes pudessem ler e apreciar a escrita dos colegas. Abaixo, um exemplo de *interfaces* exibindo o modo de copiar e editar o texto na tela do celular.

Figura 13 – Interface – mensagens copiadas e edição de textos



Fonte: Grupo de *WhatsApp* autorizado pelo administrador (2019)

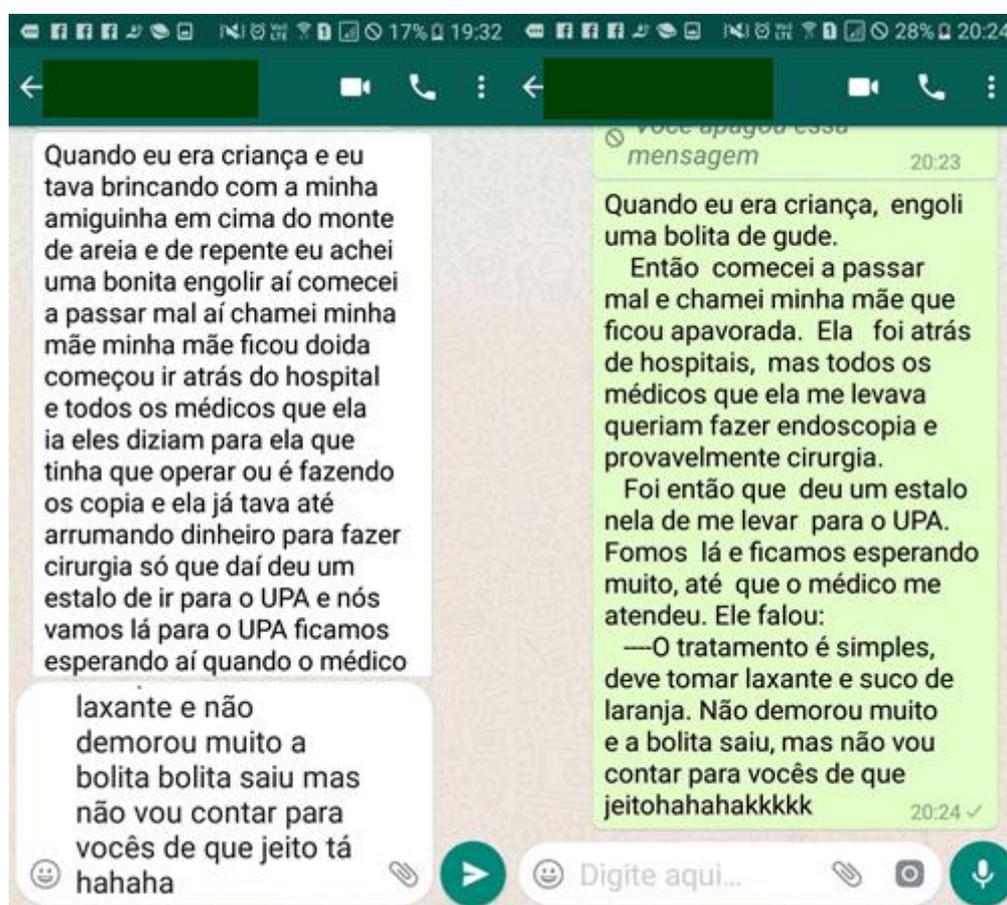
A primeira tela da figura 16 mostra o texto copiado no espaço virtual, originalmente sem alterações, configura-se em texto falado transformado em texto escrito com a possibilidade de edição pelo teclado, com o auxílio do professor. Na segunda tela demonstra-se parte do texto produzido sendo editado com os recursos disponíveis no teclado do próprio celular. O teclado apresenta muitos recursos que fornecem opções de colocações de ícones, pontuação e gerenciamento de outros aspectos importantes na reedição.

Numa perspectiva dialógica da linguagem, Bakhtin (2010, p. 183) afirma que “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. E precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem”, dessa

maneira, a língua é viva em suas infinitudes de uso e de ações, não importa o meio, ou aparato, ela precisa ser usada. A reflexão do pensador russo leva em consideração a visão social da língua, em sua completude, concreta, viva e, em seu uso real, assim, trabalhar a voz transformada em texto faz parte da dinâmica de uso da língua, também apropriação de texto, uso efetivo da língua oral entrelaçada à escrita, principalmente para estudantes quase ágrafos.

Assim, a versatilidade e praticidade impulsionam o estudante a escrever, uma vez que pode usar a voz como meio para originar o primeiro plano do texto. A Figura 17 apresenta as duas versões de um mesmo texto, exemplo usado pelo professor para orientar os estudantes na produção individual.

Figura 14 – Mensagem de voz editada em forma de texto escrito



Fonte: Grupo de WhatsApp autorizado pelo administrador (2019)

O texto acima foi elaborado por um aluno em questão de minutos, passando depois pela edição, com o auxílio da professora, isso pelo meio do recurso voz-texto, o que se diferencia da forma convencional de escrita é a possibilidade que o aluno tem de materializar o texto, transformando voz em escrita, de forma rápida. Sem o uso de recursos tecnológicos, a

produção do texto demora em média duas aulas, sem levar em conta as correções. Essa atividade trouxe reflexos positivos para a prática pedagógica, pois sempre ouvíamos queixas dos alunos sobre a dificuldade em escrever, em expressar o pensamento no papel. Com essa atividade, rapidamente, por meio da fala, o texto surgiu na tela do celular. Esse ponto foi nossa “Eureka”⁵⁹, algo que faltava em nossa prática pedagógica para facilitar a construção da escrita dos educandos da EJA. Esses resultados vão ao encontro do escrito por Rojo (2011):

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designers* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos, dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “fratrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”. (ROJO, 2011 p. 25)

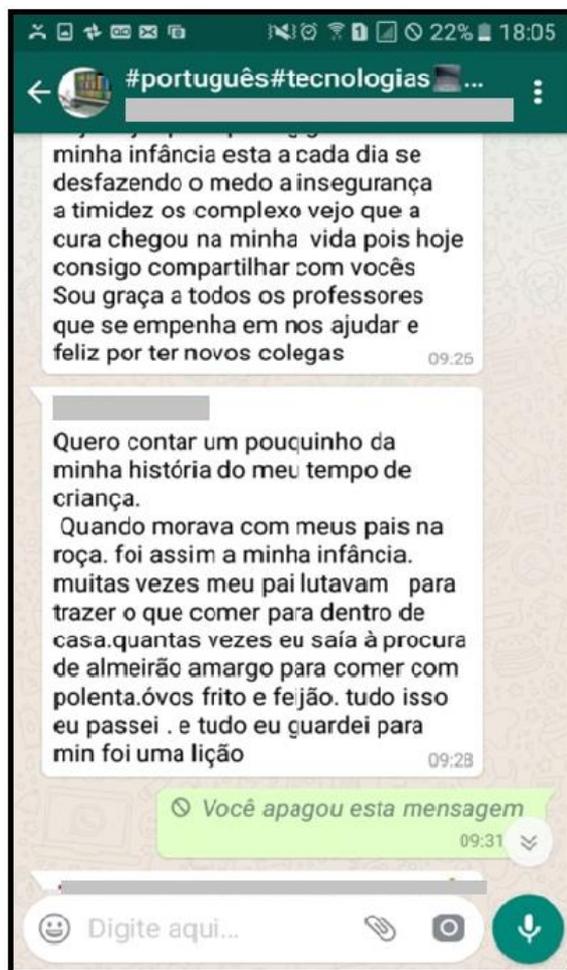
Conforme Rojo, a possibilidade de criação de variados textos dilui a ideia de propriedade das ideias, sendo possível que outros também se apropriem das inovações, num caráter mais colaborativo e participativo. Foi admirável testemunhar o momento em que o texto foi visto pelo seu próprio autor (educando), num ambiente digital e em frações de segundos, um pequeno exemplo do uso das mídias que demonstra a importância de tornar o professor e o aluno também usuários, sabendo como usar e para que usar os recursos digitais, e conhecendo em que isso implica na aprendizagem. Diante da prática coletiva, todos os atores do processo aprendem juntos. Como bem Freire (1996) expressa, o educador aprende com o sujeito educando. O exercício cotidiano que o educador desenvolveu demonstrou essa aproximação com o aprendiz, o desvelamento dessas relações tão próximas (MORAES, 2016).

Na atividade desenvolvida com os alunos, não tínhamos o mapa do percurso por onde a pesquisa caminharia. Isso foi levando a professora-pesquisadora e os educandos, pois tudo também era novo para nós (o desenvolvimento dos alunos com o auxílio do aplicativo). Em síntese: foi, de fato, o educador aprendendo com o educando e ambos interagindo e usufruindo dos ambientes midiáticos, dos aparatos tecnológicos conectados às redes.

As Figuras 18 e 19 mostram o desenvolvimento na escrita dos educandos, que produziram textos, à medida que adquiriam mais confiança e segurança. A sensação era de uma experiência em alfabetização, como se fosse para eles a apropriação de um novo código iconográfico e seus desdobramentos.

⁵⁹ Eureka: expressão usada ao se encontrar a solução de um problema difícil; eureka [ETIM: gr. *heureka* ‘achei!’.do perf. Do ind. Do v. gr. *heurisko* encontrar, descobrir, inventar, obter]. HOUAISS – Dicionário conciso. São Paulo, Moderna, 2011, p. 497.

Figura 15 – Narrativas pessoais (relatos de vivências)



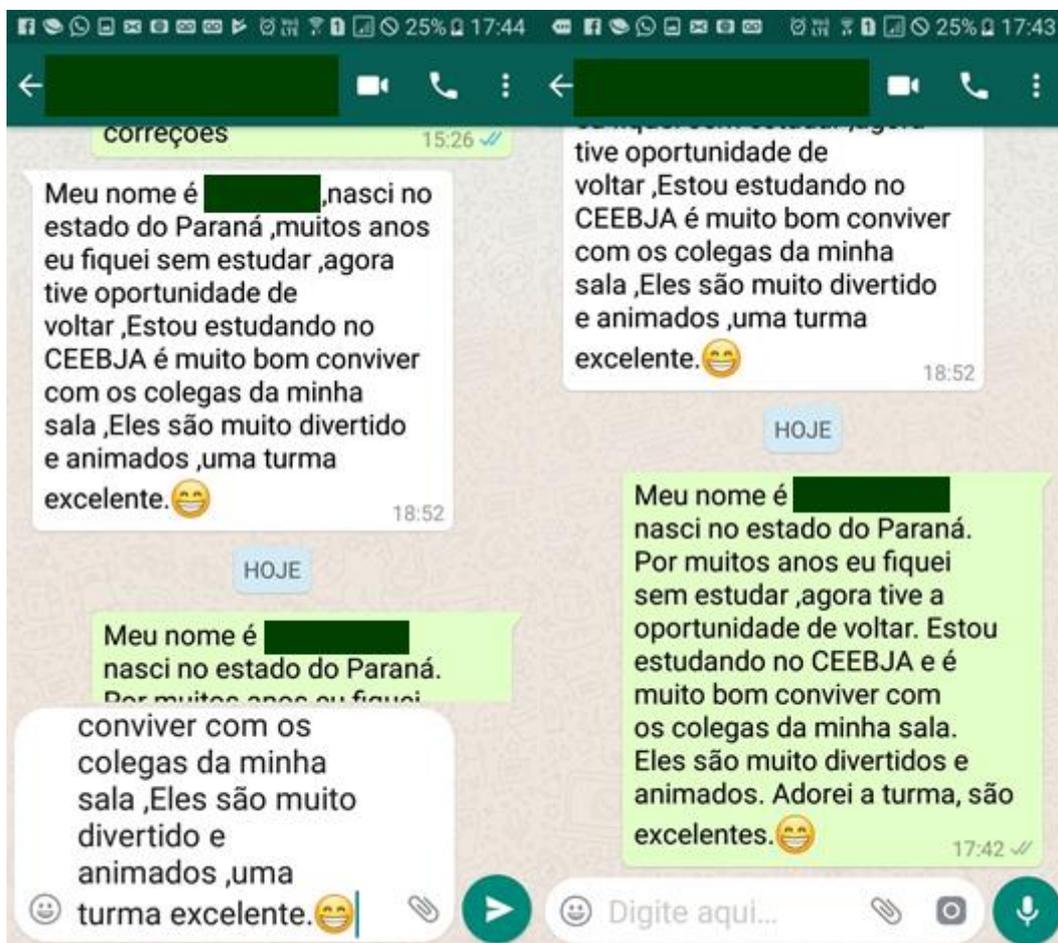
Fonte: Grupo de *WhatsApp* autorizado pelo administrador (2019)

As narrativas acima transgridem, como expressa Rojo (2012), o olhar do educador, pois se nota que se trata da expressão dos sentimentos dos alunos, desprovidas de preocupação com os problemas linguísticos. a importância maior é dada ao ato de aprender por outras vias, ou fontes, antes nunca tentadas. A presença dos recursos tecnológicos em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e assim, como a tecnologia da escrita, devem ser adquiridas (ROJO, 2012).

E nós, como educadores, onde ficamos nesse processo, pois não sabemos tudo sobre o uso das mídias digitais? De certa forma, estamos partilhando de conhecimentos difundidos pelas redes, entre outras. As mídias digitais, com suas formas de multimídia interativa, estão

sendo celebradas por sua capacidade de gerar sentidos voláteis e polissêmicos que envolvem a participação ativo usuário (SANTAELLA, 2007).

Figura 16 – Narrativas pessoais (edição dos textos)



Fonte: Grupo de *WhatsApp* autorizado pelo administrador (2019)

As telas capturadas das narrativas apresentadas na Figura 19 já demonstram o auxílio dos colegas, uns entendendo mais rápido o processo que os outros e conseguindo contribuir com o colega. Isso mostra o caminhar por essas novas sendas, verificando o trajeto que cada educando escolhe para percorrer, chegando juntos à aprendizagem, cada qual com suas limitações e especificidades, um ensinando ao outro. O desenvolvimento dos alunos nessa atividade contribuiu para a construção de novas estratégias metodológicas, com a aplicação dos recursos digitais.

Observando as produções é possível perceber o uso simultâneo de palavras e ícones, dando ao texto um caráter emotivo e engraçado. Além do educando usar o recurso de voz

transformado em texto (palavras), ainda é possível agregar à produção os emoticons⁶⁰ conforme convinha às circunstâncias. O uso dos ícones é importante para compor o campo semântico da mensagem, uma vez que torna o texto mais alegre e dinâmico.

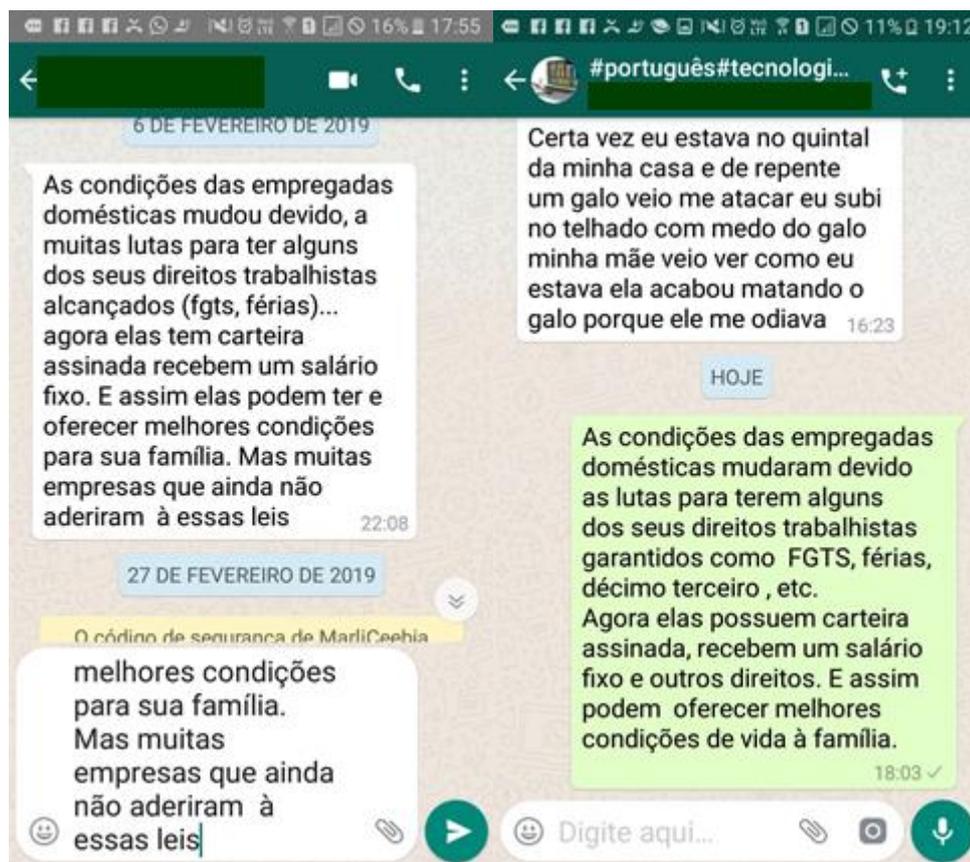
Sobre essa possibilidade Rojo (2012) ressalta que as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, com a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Isso facilita a compreensão de quem lê a mensagem. Esse cenário pressupõe outras aprendizagens para dar fim ao que para alguns estudiosos são “alfabetismos”, que implicam na necessidade de conhecer os recursos tecnológicos com que trabalham e saber para que usam. Dessa maneira, o trabalho da escola sobre esses “alfabetismos” estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformam em criadores de sentidos (ROJO, 2012).

Usar os recursos tecnológicos *on-line* na aprendizagem vai além de aprender a manusear e conhecer os aspectos técnicos e operacionais, alcança a significação para o aluno, as mudanças que refletem na cultura e nos processos educacionais. Estamos diante de novos encaminhamentos metodológicos com os avanços tecnológicos, síncronos, que permeiam o cotidiano da humanidade e também estão presentes nos espaços escolares. É um desafio que o homem contemporâneo não tem por onde escapar, ou o conhecimento será inatingível para muitos. Nesse aspecto, Lima Júnior (2005) chama atenção para:

[...] o desafio do conhecimento humano, hoje, é captar a oscilação permanente do real, mas do real situado e datado, já que, apenas se dá um deslocamento de eixo: da preocupação com a verdade para a pertinência e eficácia, no processo, isto é, na operação em andamento. (LIMA JÚNIOR, 2005, p.41)

Por esse viés, é melhor pensar maneiras de usar os recursos tecnológicos na educação, do que desenvolver formas punitivas, por exemplo, proibindo o uso do celular nas escolas. As tecnologias atuais de comunicação representam não só um conjunto de ferramentas e métodos de funcionamento, mas uma composição simbólica que atua no desejo e na subjetividade (LIMA JÚNIOR, 2005). As imagens abaixo mostram os relatos pessoais no momento da produção via voz e na correção pelo aplicativo:

⁶⁰ *Emoticon*: substantivo masculino [Informática] Representação das emoções (expressão facial) pela junção de ícones ou de caracteres que estão disponíveis no teclado de um computador, muito usada em bate-papos e mensagens em redes sociais. É uma forma de comunicação paralinguística. Palavra derivada da junção dos termos em inglês *emotion* + *icon* é uma sequência de caracteres tipográficos. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emoticon/>. Acesso em: 1 de nov. 2018.

Figura 17 – Produção e refacção de texto *online*

Fonte: Grupo de *WhatsApp* autorizado pelo administrador (2019)

A figura 20 traz duas telas com os passos novamente da produção de texto, contudo, a aluna decidiu abordar uma temática relacionada “A situação das empregadas domésticas no Brasil”. Durante a aplicação dessas atividades, observou-se o tom de descontração dos alunos, pois a produção das narrativas trouxe à tona os anseios e desejos de vencer os obstáculos simbólicos que a escrita gera no imaginário do aluno. Com a produção dos textos, os educandos se sentiram escritores, usufruindo de novas possibilidades e perspectivas de aprendizagens. Embora o aplicativo usado contribuiu para esse momento diferenciado da escrita, enfatizamos a questão do teor mercadológico que as mídias podem propagar. Assim, é prudente que se ande atente às pressões persuasivas das mídias dominante, o que sobre isso o pesquisador nos alerta,

[...] não podemos perder de vista o fato de que a mídia dominante continua a atender aos interesses do mercado e não aos interesses dos telespectadores – muito menos aos anseios das crianças e adolescentes – enquanto cidadãos (OROFINO, 2005, p. 44).

Orofino (2005) ressalta que a mídia dominante continua a atender aos interesses do mercado, não se preocupando com o bem comum. Por isso, é relevante que o professor explicita aos educandos acerca dos discursos persuasivos e manipuladores da mídia em geral. Ressaltando aqui que esse aspecto não é o foco de nossa pesquisa, pois abordamos o uso dos recursos tecnológicos em atividades pedagógicas como um auxílio.

Em se tratando de um recurso tecnológico usado no cotidiano, chamou-nos a atenção que a aluna a seguir, fazia uso do celular continuamente e sem complicações, no entanto, apresenta um déficit de leitura e escrita.

Figura 18 – Texto de alunos que apresentam déficit de leitura, interpretação e de produção escrita



Fonte: Grupo de *WhatsApp* autorizado pelo administrador (2019)

Na elaboração dessa atividade, o professor mediou as ações e orientou individualmente; depois, alguns alunos ensinaram os colegas. A aluna autora dos textos acima (Figura 21) veio para a EJA Fase II com um déficit de alfabetização considerável, não coordenava a produção de frases. Ao longo das atividades propostas com o uso do celular,

inclusive a produção de texto pelo aplicativo, ela apresentou melhoria em seu desenvolvimento pois, percebeu-se que falava melhor do que escrevia. Outros colegas também perceberam a mudança e passaram a observar o grupo. A cada progresso, uma comemoração. Assim, as trocas de experiências aconteciam paralelamente, pois alguns alunos já dispunham de mais habilidades com as novas tecnologias.

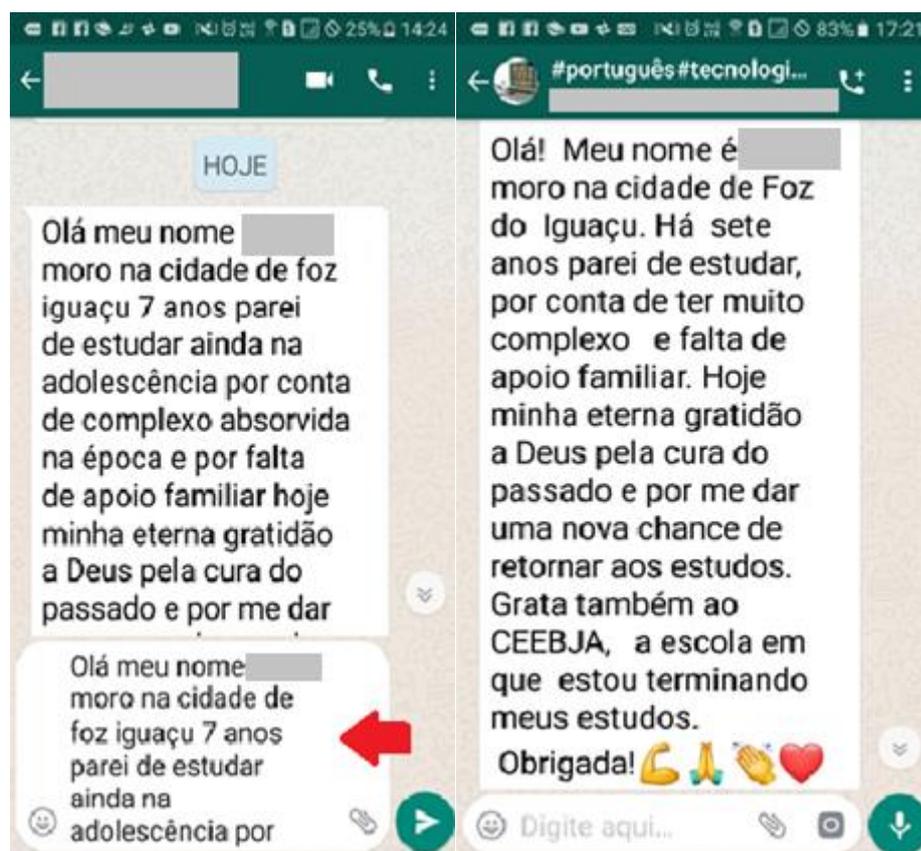
De certa forma, o aplicativo possibilita um espaço virtual para que os integrantes do grupo se expressassem, sem ônus, sem custos, com muitas possibilidades de tempo e espaço. Nesse sentido, percebemos a viabilidade e praticidade para realizar a interação e integração dos membros do grupo. Com isso, os alunos tinham a oportunidade de ler os textos dos colegas e opinar, acrescentando sugestões, sem o caráter de ser consumidores de um produto que não lhes agregue valores pedagógicos e educacionais.

Corroborando nessa questão, assim destaca a pesquisadora:

É preciso transcenderem sua condição de consumidores para produtores de narrativas audiovisuais que atendam às suas preocupações e exigências políticas e que sejam reveladoras de suas visões de mundo (OROFINO, 2005, p. 44).

A prática pedagógica imbuída de um novo olhar para os recursos tecnológicos, na formação dos sujeitos deve despertar o senso crítico e orientar os educandos para os modos de uso e suas implicações, estimulando o pensamento criador e a autonomia.

Figura 19 – Relato pessoal (edição de texto)



Fonte: Grupo de *WhatsApp* autorizado pelo administrador (2019)

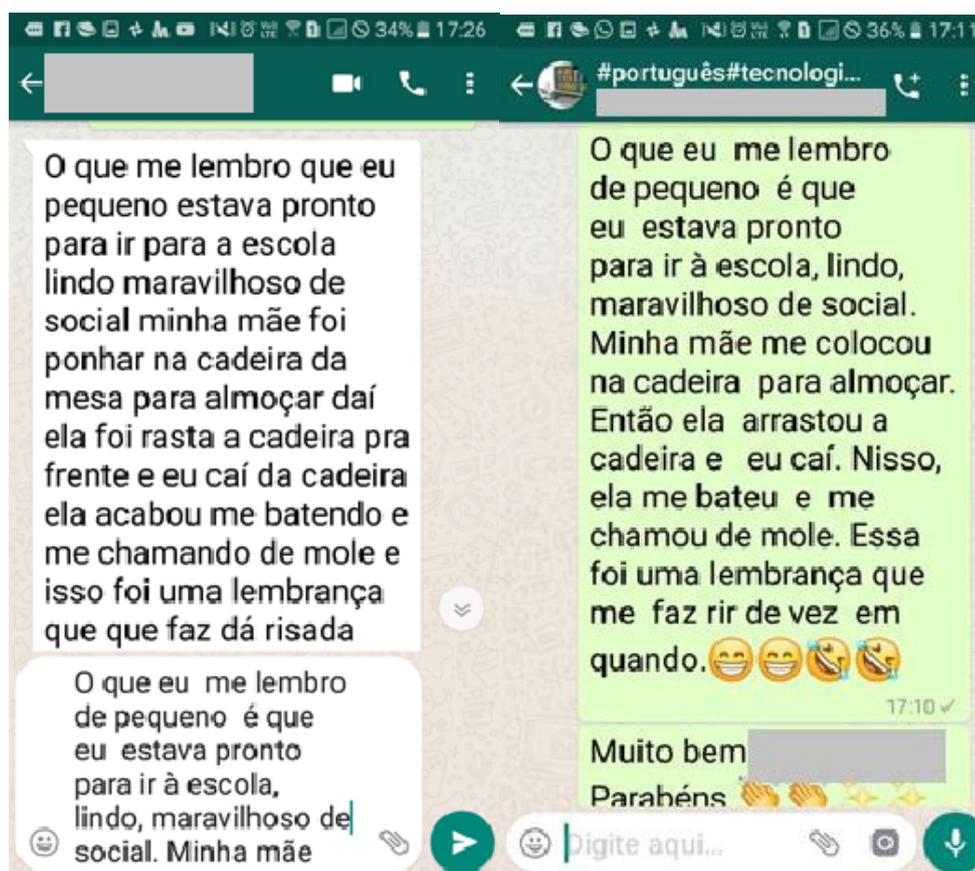
Nesse texto, pertencente ao gênero discursivo relato pessoal, a aluna escolhe falar de si, expor seus limites e vitórias, configurando-se em expressão de sentimentos, algo que no papel demoraria para acontecer. Um dos aspectos interessantes no uso do aplicativo para a produção das narrativas são as muitas possibilidades de ver o texto, num campo de cores, *emojis* e efeitos, com data e hora da produção. Também o tempo e lugar, dois elementos que se deslocam do ambiente de sala de aula, permitindo ao aluno ultrapassar as barreiras físicas que o limitam. No caso dessa aluna, o texto produzido por meio do aplicativo *WhatsApp* contribuiu para melhorar a escrita, pontuação e aprimorar os gêneros narrativos, pois ela obteve bom desenvolvimento, entendendo o processo de escrita por esse meio.

A produção de texto escrito ainda é um obstáculo para grande parte dos estudantes em diferentes modalidades de ensino, entretanto, durante a pesquisa, observamos que os alunos com déficit de escrita escreviam nas redes sociais *on-line* com rapidez e entendimento. Inclusive alunos que apresentam NEEs interagiam muito bem via celular, mas diante de uma folha de papel e do lápis se anulavam, dizendo “eu não sei escrever”. Observando esses aspectos, percebemos que um dos alunos que apresentava DI usava perfeitamente as redes

sociais e não desenvolvia textos escritos. Quando iniciamos as ações com o aplicativo, o aluno se mostrou prestativo e interessado em participar, o que foi muito produtivo, pois partiu dele a proposta de também imprimir o texto feito no *WhatsApp* e corrigido posteriormente, e em seguida colar no caderno da disciplina.

A partir do desenvolvimento relevante de um dos alunos com DI, percebemos que a atividade despertou algo diferente neles, a curiosidade deu espaço para a aprendizagem. A seguir, um dos textos produzidos pelo estudante mencionado (Figura 23), o qual participou de todas as etapas da produção e demonstrou bom desempenho na fala e no manuseio do recurso tecnológico, chegando a ensinar aos colegas algumas funções tecnológicas do aparelho, melhorando a produção escrita.

Figura 20 – Produção e edição de texto de aluno que apresenta NEEs-DI



Fonte: Grupo de *WhatsApp* autorizado pelo administrador (2019)

O fato do aluno que apresenta DI não conseguir expor o pensamento no papel gerava desconforto para o aluno e professor, entretanto, no decorrer das atividades, ele demonstrou entender esse processo e depois de produzir o texto, ele mesmo ia à reprografia e imprimia os

textos. Assim, ele trazia o texto impresso para ser corrigido e essa foi a única maneira que o estudante encontrou para cumprir a atividade. O prazer e a satisfação dele era poder colar no caderno o texto depois de corrigido e impresso novamente. Isso expressa o redimensionamento da prática pedagógica, o que nos levou a novos letramentos, que por vezes, exigem usar várias funções no trato com o aplicativo *WhatsApp*. Essa realidade demonstra a possibilidade da ampliação desta pesquisa de ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais, tendo o *WhatsApp* como um instrumento para a produção de textos e outras formas de registro. O desprendimento do professor exige lidar com várias modalidades, como Rojo (2011) explica:

Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura. (ROJO, 2011, p. 37).

As narrativas, escritas de modo a contemplar, primeiramente, a expressão do pensamento, depois a organização do texto, constituíram-se simbolicamente em uma ponte para a possibilidade da escrita, sem frustrações e medos. O livro é um dos grandes aliados dos educandos e professores em sala. Atualmente, o celular também é um elemento do cotidiano, pois dependendo das conexões de rede é um dos recursos tecnológicos capazes de auxiliar o ser humano em múltiplas funções, inclusive na pesquisa e na aprendizagem.

Acerca da utilização dos recursos materiais e imateriais no desenvolvimento e transformação da realidade do ser humano, Lima Júnior (2005) diz que é preciso:

[...] um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas e seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventam meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 15)

Os mais variados meios de informação circulam no ciberespaço, assim, compondo esse universo digital conectado estão as interfaces que povoam os ambientes virtuais, polarizados por infinitos conteúdos. Num emaranhado de imagens e simbologia iconográfica, também ocupam espaço as interfaces educacionais institucionais de domínio público.

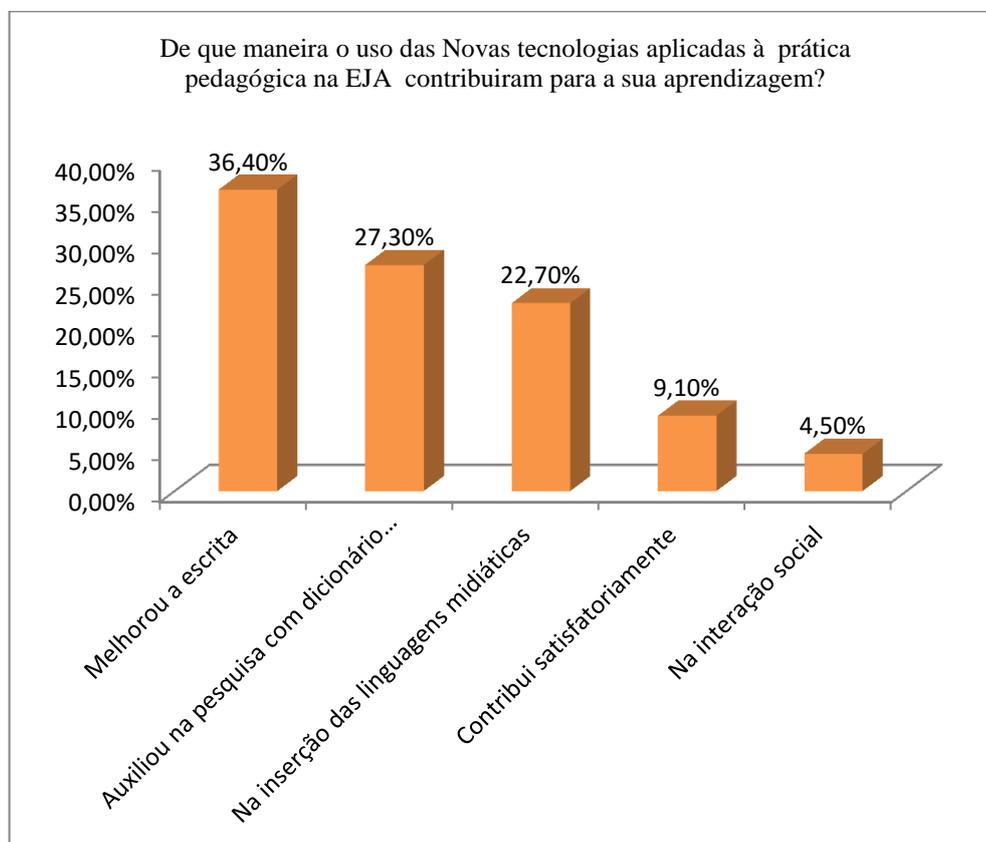
Ambientes interativos e de pesquisas em que dispõem de livre acesso ao conhecimento para educadores, pesquisadores, comunidade escolar e educandos, sem onerar aos interessados.

E observando como foi o desenvolvimento das atividades pedagógicas, com base no uso de novas tecnologias, foi oportuno disponibilizar aos alunos uma enquete por meio de questionário *on-line*. Assim, os vinte e dois participantes da pesquisa puderam opinar acerca dessas atividades, levando em conta a relevância na aprendizagem.

5.3 Da análise dos alunos: enquete sobre a relevância das atividades pedagógicas com as Novas tecnologias

O gráfico 11 a seguir mostra alguns dos apontamentos sobre a prática em sala de aula de EJA usando as novas tecnologias na aprendizagem. Como os alunos estavam envolvidos com os recursos tecnológicos, também foi importante que eles tivessem acesso às plataformas geradoras de enquetes rápidas, sendo disponibilizadas virtualmente, com alcance independente de espaço e tempo, conectadas às redes *on-line*.

Gráfico 11- A relevância do uso das Novas tecnologias para aprendizagem dos alunos da EJA



Fonte: elaborado pela autora (2019) Questionário *online* originado para essa pesquisa⁶¹

Ao observarmos a enquete aplicada aos alunos da turma de EJA Fase II, participante da pesquisa, percebemos que para os vinte e dois (22) alunos, de maneira geral, houve relevância as atividades desenvolvidas. Dos participantes, 36,40% responderam que houve melhora na escrita, 27,30% sinalizou que as atividades auxiliaram na pesquisa com o dicionário *on-line*, 22,70% mencionou a questão da inserção nas linguagens midiáticas, outros 9,10% responderam que as atividades contribuíram satisfatoriamente para a aprendizagem. No último item, “interação social”, 4,5% foram de acordo que teve melhora na interação social, o que de fato, para uma minoria, os relacionamentos melhoraram, já que eram tímidos e não conversavam, durante as atividades eles precisavam dos colegas com mais experiências para auxiliá-los. O diálogo foi necessário, durante as aplicações das atividades, dentro da sala de aula e nos espaços virtuais.

Ao término das atividades e observando as respostas na enquete, percebemos que os alunos não saíram os mesmos da chegada. Cada um demonstrou suas particularidades, agregando novos saberes. Contudo, as estratégias devem prosseguir, pois à medida que se desenvolveram as ações com o aplicativo, surgiam mais alternativas, enriquecendo o trabalho pedagógico.

Durante as ações de pesquisa pelos aplicativos de dicionários, a maneira como eles entendiam o uso do celular foi mudando, o que foi muito benéfico para as ações na sequência. O uso dos recursos tecnológicos, em especial do aplicativo *WhatsApp*, permitiu uma transgressão no campo da escrita, possibilitando que refletisse e se concretizasse num ambiente virtual.

Sobre o uso do celular Weigelt (2013) assim expressa:

O celular permite novos modos e momentos de comunicação permanente com as redes sociais-físicas e digitais-, onde a acessibilidade a micro-coordenação são funções de grande importância para a criação, manutenção e reforço dos laços sociais e familiares. (WEIGELT, 2013, p.5)

Assim, em conformidade com as considerações do autor, percebemos que por meio da atividade usando o aplicativo, o texto dos alunos foi se materializando, independentemente do lugar e espaço, com palavras e o auxílio de ícones e *emojis* que se mesclavam, dando sentido ao texto e ampliando o campo semântico. Como ressalta Pretto (2013) “Um

⁶¹ Questionário online. Disponível em:https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeEwfHcs5_nyK55D5PFDbAHlpsUuzRkTr6Ex8Gbcm5E4oQnVA/viewform Acesso em:08 de agos.2019

significativo passo nessa direção é considerar, no cotidiano da sua formação, as questões de informação e das imagens”.

Essa experiência pedagógica foi única em nossa carreira como educadora: a ficção que se tornou realidade, as novas tecnologias viabilizando a escrita de estudantes com limitações e déficit de diferentes graus de aprendizagem. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996).

A estratégia de usar o aplicativo, com seus inúmeros recursos acoplados ao sistema, apontou-nos caminhos pelos quais enveredamos junto aos estudantes, sem saber aonde nos levaria. Em concomitância com os alunos, no desenvolvimento da pesquisa fomos descobrindo outras possibilidades e uma das melhores satisfações, além de chegar às considerações finais da pesquisa, é ver na face dos estudantes a alegria de poder usar as tecnologias na aprendizagem de maneira autônoma, com segurança e poder estabelecer relações com os conteúdos propostos pela escola.

Para Weigelt (2013, p.5) “Hoje é necessário comunicar-se não só através de sons, mas também por imagens e textos, integrando mensagens e tecnologias multimídia”. Dessa forma, os aplicativos usados em favor da aprendizagem potencializam as ações pedagógicas, causando decerta forma mais ânimo nas realizações.

Assim, diante de estratégias bem ousadas no uso dos recursos tecnológicos, temos que transmitir o apreço e a alegria dos alunos da EJA participantes desse estudo, também o sentimento de felicidade e agradecimento por fazerem parte de aulas mais descontraídas e dinâmicas, por sentirem orgulho de ver que são capazes de produzir textos também fora do campo físico do caderno, ou outro aparato que exija lápis e papel. Contudo, o desafio deve continuar, com as estratégias sendo praticadas por mais alunos interessados em vencer seus limites e obstáculos, por intermédios das novas tecnologias e com o auxílio do professor, que nesses casos, assume a função de mediador, numa ação de cooperação para a coletividade, como expressam os autores:

As interações são as impulsionadoras dos processos de: cooperação, conflitos e competição. Ocorre que a cooperação para existir precisa haver envolvimento de indivíduo para indivíduo ou mesmo de um para a coletividade e vice-versa (SOUZA; ARAUJO; PAULA, 2015, p. 139).

As interações são fundamentais, professor x aluno, aluno x aluno, professor x professor. Assim, os profissionais da Educação necessitam de constantes atualizações e subsídios para desenvolverem práticas pedagógicas com metodologias que se aproximem da

realidade dos alunos, de seus desafios e conflitos diários. Essa formação, entretanto, precisa ocorrer como prática de apropriação e não de mero treinamento (MORAES, 2016).

Um dos desafios diante de práticas norteadas pelos recursos tecnológicos é vencer o medo e experimentar, pois o espaço escolar já tem a presença das tecnologias, talvez não a potência que deveria ser, mas o importante é ousar e usar o que se tem disponível para melhorar a prática pedagógica. Para corroborar com esse pensamento Kenski (2015). faz certa consideração “Em uma sociedade ágil e plena de mudanças, a formação de professores deve ser flexível e dinâmica”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é palco de resistência e de lutas por direitos já adquiridos e pelos que ainda lhes são negados. Garantir educação de qualidade é também uma luta por algo já constituído de fato. Assim, a oportunidade que a pesquisa nos proporcionou de estudar mais o universo da EJA pelo viés dos Estudos Culturais e interdisciplinares, concomitante à aplicabilidade das novas tecnologias, foi um momento ímpar na carreira de professora e de pesquisadora, pois o objetivo principal da pesquisa era observar a possibilidade do uso das novas tecnologias na prática pedagógica em turmas de EJA Fundamental II, o que se cumpriu de forma positiva, demonstrando bons resultados.

A pesquisa também abriu espaços para outros olhares sobre a prática pedagógica da EJA, observando o contexto do local de ensino, suas margens e proximidades, as questões de interdisciplinaridade e identidade que permeiam a modalidade, entre outros aspectos. Ao longo do estudo, foi possível elaborar questionários *on-line* a respeito da temática pesquisada, economizando tempo e papel, uma vez que a enquête foi realizada nos meios virtuais, colocando o aluno e professor dentro do espaço e tempo disponíveis. Também se facilitou o acesso para que todos pudessem responder as questões.

Os indicadores obtidos nos questionários nos levaram a perceber a importância do celular para alunos e professores e que uso é constante, fortalecendo a pesquisa no que se refere à utilização do aparelho em sala de aula. Por meio dessa sondagem, observou-se que era possível aplicar estratégias metodológicas de aprendizagem pelo celular. Entre as ações desenvolvidas, algumas potencializaram o uso do dicionário *on-line* na pesquisa de palavras e do aplicativo *WhatsApp* na produção de textos.

As pesquisas usando dicionários *on-line* modificaram a percepção que os alunos mais experientes tinham acerca do uso do celular nas atividades pedagógicas, pois eles não acreditavam ser possível fazer uso dessa tecnologia móvel. O manuseio do celular conectado aos dicionários *online* proporcionou aos educandos interação, conhecimento, agilidade, descoberta e a troca de experiências entre as gerações, a inversão da premissa, nesse caso em especial, de que os mais velhos ensinam os mais novos. Esse campo de disputa se tornou um “compartilhar” de experiências, uma vez que alguns alunos eram nativos digitais, e durante a pesquisa se mostraram excelentes monitores, compartilhando conhecimento e auxiliando os colegas.

As ações com *drive* e o Portal da SEED/PR foram significativas também à medida que os estudantes entendiam a interface e suas funções educacionais e pedagógicas. No que se refere ao uso do aplicativo *WhatsApp*, tivemos muitas surpresas felizes e de sucesso, que culminaram em descobertas no decorrer da pesquisa.

No início da pesquisa, não havia uma proposta específica para o uso do aplicativo de *WhatsApp* na EJA. Tínhamos a pretensão de aplicar as novas tecnologias e ver a possibilidade na melhoria da aprendizagem, mas sem perceber o uso do aplicativo. Com o desenrolar das ações pedagógicas e com base na extrema dificuldade de escrita demonstrada pela maioria dos estudantes da turma escolhida, foram surgindo alguns detalhes que apontaram para o uso do aplicativo como, por exemplo, a maneira como os alunos se comunicavam via aplicativo com amigos, familiares, entre outros.

Um dos grandes desafios na EJA está relacionado às questões de linguagem – escrita, leitura e interpretação – e sob o aspecto da produção de textos escritos é que observamos uma oportunidade de usar o aplicativo. Isso se deu em função da observação da prática textual escrita em papel, em que os estudantes não conseguiam desenvolver as ideias expostas oralmente, na esfera do gênero discursivo narrativo. Por conseguinte, na hora de produzir textos narrativos, esses mesmos alunos não conseguiam desenvolver um período simples, não coordenavam as frases, tampouco a narrativa de forma escrita no caderno, deixando uma grande lacuna no papel. Em alguns momentos, os estudantes se lamentavam, justificando o fato de não escreverem por “serem burros” ou “não gostarem de português”. Entretanto, estavam na escola de EJA e havia a problemática de não terem intimidade com a escrita, algo tinha que movê-los para romper com esse obstáculo. Todavia, a maioria da sala de aula dominava a tecnologia do seu próprio celular, o que foi possível perceber quando enviavam mensagens aos seus colegas e familiares.

A partir dessa observação, após a aplicação do questionário de sondagem via internet, chegou-se à constatação de que os estudantes usavam as redes sociais *on-line* sem nenhum problema. Percebemos que se fazia uso das novas tecnologias, mas essas não eram aplicadas à aprendizagem, os fins eram outros. É nesse momento que obtivemos a complementação da nossa pesquisa, pois usar o *WhatsApp* para melhoria da educação poderia ser desafiador e motivo para críticas. Num átimo, surgiu a ideia de aplicar a produção de texto por intermédio do *WhatsApp*, usando textos falados convertidos em escrita.

Ao longo da pesquisa, destacamos que essa possibilidade de produzir textos e editá-los via aplicativo foi uma experiência singular, pois tanto para a professora-pesquisadora, quanto para os estudantes, se configurou uma novidade, o diferente, as surpresas eram de ambas as

partes. Nessa atividade, somaram-se vários aspectos positivos, possibilitando aos alunos com déficit, ou aversão à escrita uma oportunidade de se lançar escrevendo por outro meio midiático, que não utilizasse papel e caneta, que também agregasse recursos tecnológicos capaz de materializar voz em texto escrito, com figuras e ícones.

Como ressalta Bakhtin (2006, p. 344) “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim um ad infinitum”, dessa maneira, a palavra escrita, pensada, falada, representada de infinitas formas, responde aos enunciados propostos. Assim, fazendo uso das novas tecnologias, pudemos constatar o despertar para a escrita em alunos com muita dificuldade de organizar o pensamento e elaborar enunciados simples, alguns nunca haviam produzidos textos com coesão e coerência.

O trabalho com o celular trouxe um diferencial no cotidiano dos estudantes de todas as faixas etárias, evidenciando o potencial de aprendizagem que pode ser explorado por intermédio do aplicativo. A cada dia de aplicação das atividades com as novas tecnologias e seus suportes em sala, havia um aprendizado ou descobertas a partir dos limites dos alunos. Surgiram também estratégias, como salvar os textos no *drive* da turma e imprimi-los depois de corrigidos. Alguns ainda optavam em anexar aos cadernos.

Essa experiência foi única em nossa carreira, foi colocada em prática pela necessidade de superar os limites dos próprios alunos. Devido às defasagens na escrita, chegou-se à prática de produção de textos por meio dos recursos midiáticos, aproveitando o potencial dos educandos e das tecnologias móveis.

Essa mobilidade advinda da prática pedagógica envolvendo o aplicativo nos proporcionou outras vantagens, como a simultaneidade, a administração do fluxo de informações relacionadas ao interesse dos estudantes, a interação em rede e adjacente, além de um olhar diferenciado sobre a escrita, materializando a voz em texto. O desafio de trabalhar com o aplicativo nos cercou de receios, mas agregou ainda mais o interesse pelo diferente, à medida que apareciam progressos nas atividades e que os estudantes percebiam a funcionalidade do celular em suas mãos. O aparelho se tornava um artefato cultural, pois continha os acessos à pesquisa instantânea, tarefas simultâneas e outras ações correlacionadas a prática pedagógica.

Não foi só um deslumbramento sobre os recursos que o aparelho de celular contém, pois os alunos, ao se descobrirem capazes de desenvolver tarefas simples de escrita, percebiam a importância para a aprendizagem. As ações desenvolvidas a partir do uso das novas tecnologias superaram nossas expectativas e conferiram mais confiança e altruísmo às atividades pedagógicas. Tudo isso nos direcionou a resultados positivos num campo em que a

escrita era um temor, principalmente para os alunos mais velhos e com estereótipos em relação à produção textual e que, com isso, apresentavam pavor e aversão ao ato de escrever.

O *WhatsApp* é um dos aplicativos mais usados pelos brasileiros, devido a sua popularidade (AMARO GOMES, 2017), isso facilita o desenvolvimento de ações e estratégias pedagógicas direcionadas ao ensino e à aprendizagem. Assim, por meio das análises das atividades de produção, refacção dos textos e edição, observou-se a oportunidade e a possibilidade de interagir com a linguagem por outro canal de comunicação, sobretudo com alunos com déficit de escrita. Essa oportunidade configurou-se em aprendizagem móvel, customizando espaço e tempo, lançando mão de recursos iconográficos para dinamizar a escrita.

A oportunidade que a pesquisa nos proporcionou nos levou por outras veredas, nas quais não tínhamos a dimensão do que encontraríamos. Por isso, encontrar as novas tecnologias dentro de nosso campo de trabalho nos oferecendo contribuição para estimular a escrita, uma das grandes problemáticas na EJA, foi espetacular. Essas constatações se devem também à turma escolhida para desenvolver as atividades, pois foram eles que nos mostraram que era possível usar e tornar parte da prática pedagógica um aplicativo tão popular como o *WhatsApp*.

O aplicativo *WhatsApp* não deve ser usado de maneira aleatória, sem planejamento. É necessário um trabalho pedagógico desenvolvido a partir de objetivos plausíveis, metodologia especificada, à luz de referenciais que apontem o caminho na utilização dos recursos tecnológicos. Fazendo, assim, que não haja perda da essência de ensinar e principalmente do papel do educador como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Embora tenhamos encerrado a pesquisa para cumprir créditos e protocolos do Programa de mestrado, continuaremos com os desdobramentos das atividades propostas, aplicando em outras turmas de coletivos de língua portuguesa, retomando assim o ciclo da pesquisa-ação. Algumas atividades já foram iniciadas após o término da pesquisa, por exemplo, a produção do gênero discursivo poesia, por meio do aplicativo *WhatsApp*, usando a mesma estratégia de transformar voz em texto e de edição da escrita.

A presente pesquisa se encerra com anseio de fazer mais, de descobrir e contribuir mais com a educação, principalmente na modalidade EJA, onde os estudantes tentam vencer seus desafios e limites juntamente com todos os problemas da vida cotidiana, na tentativa de recuperar o tempo perdido. Com esse fim, apresentaram-se algumas estratégias, usando os recursos tecnológicos, que ainda poderão ser aprimoradas, mas com intuito de ter encontrado no trajeto da pesquisa uma oportunidade de aprender mais e auxiliar no processo ensino e

aprendizagem de Outros, excluídos por diferentes instâncias da vida. Sobretudo, com o intuito de contribuir à promoção dos diversos tipos de letramento, levando em conta o tom da multimodalidade que o aplicativo de *WhatsApp* engloba, difundindo também a possibilidade de leitura de mundo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva et al. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

ALBUQUERQUE, Andrea Serpa; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; RIBEIRO, Simone da Silva. A contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire no contexto da discussão da escola sem partido. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p.242-254, 18 maio 2017. Trimestral. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2017.28814>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1349>. Acesso em: 29 jan. 2019.

ALBUQUERQUE, José Lindomar. Conflito e integração nas fronteiras dos "brasiguaios". **Caderno Crh**, Salvador, v. 23, n. 60, p.579-590, dez. 2010. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792010000300009>.

GOMES, Vania Amaro. **WhatsApp em sala de aula: comunicação docente e discente**. São Paulo. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Ciências Humanas, Universidade de Santo Amaro - Unisa, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://dspace.unisa.br/bitstream/handle/123456789/144/V%c3%a2nia%20Amaro%20Gomes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jan. 2019.

AMORIM, Paula. K.D. F.; CASTRO, Darlene. T. **Mídias digitais: uma nova ambiência para a comunicação móvel**. ALCAR – I Encontro de História da Mídia da Região Norte – UFT, Palmas, Tocantins, 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/noticias-dos-nucleos/artigos/Midias%20digitais%20uma%20nova%20ambiencia%20para%20a%20comunicao%20movel.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

ALMEIDA, A. de; CORSO, A. M.. Educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE-PUC-PR, 12., 2015 Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. A formação de alfabetizadores. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-106.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p.5-25, jul. 2001. Semestral. Disponível em: <http://www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570/510>. Acesso em: 29 maio 2018.

BAUMAN, Zigmund. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1982.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. XIX Reunião Anual da ANPED, São Paulo, 1997.

Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_04_CELSO_DE_RUI_BEISIEGEL.pdf. Acesso em: 1 nov. 2018.

BORGES, Helena; AMIN, Júlia. Entenda quem foi Paulo Freire e as críticas feitas a ele pelo governo Bolsonaro. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 abr. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/entenda-quem-foi-paulo-freire-as-criticas-feitas-ele-pelo-governo-bolsonaro-23604772>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (orgs.) **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, EDUFBA, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5.692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 nov. 2018.

BRASIL. **Paulo Freire é declarado o patrono da educação brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 8 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 13 abr. 2012. 2012b Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 8 maio 2019.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **Descolonizar o direito na América Latina: o modelo do pluralismo e a cultura do bem-viver**. Chapecó, SC, Argos, 2016, p. 113-133 e 187-272.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **A descolonização do ensino jurídico na América Latina sob a perspectiva do Bem Viver: a construção de uma nova educação fundada no constitucionalismo e na interculturalidade plural**. Tese apresentada no Curso de Pós-graduação em Direito, Programa de Doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis, 2015.

COSTA, M.V.; SILVEIRA, V. H.; SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista brasileira de Educação, n.2, 2003, p.6-61.

CANDAU, Vera Maria F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa. Curitiba, **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, nº 29, p. 151-169, 2010.

DUSSEL, Henrique D. **Filosofia da libertação: na América Latina**. São Paulo: UNIMP, 1977. Trad. João Gaio. Disponível em:

https://www.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_da_libertacao.pdf. Acesso em 02 agos. 2019.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. A recepção dos Estudos Culturais na comunicação: a especificidade brasileira. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). **Cultura, poder e educação** – um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Editora da Ulbra, 2005.

FOFONCA, Eduardo; BRITO, Glaucia da Silva; COSTA, Katia Andréa Silva da; CAMAS, Nuria Pons Vilardell. A integração da cultura digital na educação como experiência metodológica inovadora no ensino das linguagens – impactos interdisciplinares. In: FOFONCA, Eduardo; BRITO, Glaucia da Silva; ESTEVAM, Marcelo; CAMAS, Nuria Pons Vilardell. **Metodologias pedagógicas inovadoras** – contextos da educação básica e da educação superior. Curitiba: IFPR, 2018. v. 2.

FRAU-MEIGS, Divina. **Transletramento**: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. Comunicação e educação. Paris, 2014, Ano XIX, n.2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 42.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Fernando. **O Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: 2008, Ministério da Educação, INEP.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2000, n. 1, p. 108-30.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2007, v. 12. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200002. Acesso em: 1 nov. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IRELAND, Timothy D. **O legado de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos**. Lisboa: Associação o direito de aprender, 29 out. 2014. Disponível em: <https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/o-legado-de-paulo-freire-para-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 8 maio 2019.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, 2015, v. 15, n. 45, p. 423-441.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação**. 8. ed. Papirus: Campinas, SP, 2011.

KENSKI, V. M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo, FEUSP, 2008.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LEIS, H. R. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILIPPI JR., A; SILVA NETO, A. (Orgs.) **Interdisciplinaridade em ciência da tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 107-141.

LEMOS, André. **Cibercultura e mobilidade**. a era da conexão. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

LEMOS, André. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos dispositivos híbridos móveis de conexão multiredes. In: **Comunicação, mídia e consumo**. Vol. 4, n. 10, São Paulo, 2007, p. 38.

LÉVINAS, Emmanuel. **O humanismo do outro homem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, p. 82.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1988.

LIMA JÚNIOR, Arnaud soares de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Bahia: FUNDESTEF, 2005.

LIMA, Venício A. de. Comunicação e cultura no fim do século XX: a atualidade de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) et al. **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. **Nômad**, n. 5, 1996, Santafé de Bogotá, Fundação Universidad Central. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **A formação pedagógica no Parfor: tecendo diálogos interdisciplinares entre universidade e escola**. Porto Alegre: UNIOESTE, Evangraf, 2016.

MORAES, Denise Rosana da Silva; TONATTO, Regiane; DOMINGOS, Hêlena Paula.; Interfaces das pesquisas em mídias: abordagens interdisciplinares. In: MACHADO, Regina Coeli; MORAES, Denise Rosana da Silva (Orgs.). **Interdisciplinaridade e Saberes: interlocuções entre fronteiras**. Cascavel, PR : EDUNIOESTE, 2016.

MORAN, José Manuel. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD-uma leitura crítica dos meios**. COPEAD/SEED/MEC: Belo Horizonte, 1999. Palestra proferida- Programa TV Escola.

MORAN, José. **Desafios que as tecnologias nos trazem**. 21. ed. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 30-35.

Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/desaf_int.pdf. Acesso em: 02 de agos. 2019.

NETO, João. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 18 maio 2018. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 16 jul. 2018.

OLIVEIRA, Osvaldo Luiz; BARANAUSKAS, M, Cecilia C. **Interface entendida como um espaço de comunicação**. Unicamp: [s.d]. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~ihc99/Ihc99/AtasIHC99/art7.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. Rio de Janeiro, **Estudos históricos**, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Instrução n. 7/2016, de 17 de outubro de 2016. [Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino]. Secretaria de Estado da Educação (SEED), Curitiba (PR), 17 out. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao072016sued.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, 2011, vol. 24, nº 1, p. 95-118.

PRETTO, Nelson de Luca. **Reflexões**: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013a.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8 ed. Salvador: EDUFBA, 2013b.

PRETTO, Nelson de Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (orgs). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder., Salvador: EDUFBA, 2008.

QUIJANO, A. “¿Qué tal raza!” em Família y cambio social. In: LANDER, Edgard (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina: 2005, p. 99-109.

RAMOS, José Luís. Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola. In: COSTA, F. A.; PERALTA, H.; VISEU, S. **As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas.** Portugal: Porto, 2007.

ROJO, R. H.R. Pedagogia dos multiletramentos :diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.2 7.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 48-70.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Papyrus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SCLIAR, Moacyr. Internet e fraude. **Zero Hora**, Porto Alegre: 2007. p. 15. Disponível em: <http://www.moacyrscliar.com/arquivos/cronicas/internet-e-fraude.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SERAFIM, Maria Lucia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. da SC; CARVALHO, A. B. G. (orgs). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SGORLA, Kristian; LINDINO, Terezinha Côrrea. **O ensino público de língua inglesa e suas práticas pedagógicas na era digital.** Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2017.

SOUZA, Juliana Lopes de A.; ARAÚJO, Daniel Costa de; PAULA, Diego Alves de. Mídia Social WhatsApp: uma análise sobre as interações sociais. **Revista Altejour**, 2 ed. (ECA-USP), ano 6, v. 1, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/aj11-a05> Acesso em: 17 nov.2019.

SOUSA, Gilvan dos Santos et al. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular. In: **VII Seminário Nacional e II Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional.** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, v. 6, n. 6, p 3981-3993, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7510/7264>. Acesso em: 27 jan. 2019.

SILVA, Mozart Linhares da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: SILVA, Mozart Linhares da (org.) **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ulbra, 2008.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Como a ciberespaço coloca fim à Educação à distância. In: MACHADO, Glaucio Couri (org.). **Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios**, Aracaju: Virtus, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THOMPSON, John. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 71-72.

VELASTEGUÍ, M. B. Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. In: Francisco Cevallos Tejada (org.). **Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción**. Quito, Ecuador: Contrato Social, 2012. p. 36.

VEIGA-NETO, Antonio. Currículo, disciplina e Interdisciplinaridade. In: **Revista da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação**. São Paulo, v. 26, p. 105-119, 1995.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso-BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF): 2011. v. 10, p. 66-72.

WEIGELT, Diego. **Os jovens e o celular: o poder da comunicação móvel**. INTERCOM-Sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da Comunicação. XIV Congresso de Ciência da Comunicação na Região Sul. Santa Cruz-RS, 2013.

WORTMANN, Maria Lúcia. Os Estudos Culturais e o ensino de Ciências. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: ULBRA, 2008. p. 135-150.

ANEXO

Autorização

Eu, Margarete Terezinha Acunha Linhares, RG 70987643, CPF 72790652953, professora da disciplina de Língua Portuguesa e administradora do Grupo de *WhatsApp* "Português Tecnologias", autorizo o uso das imagens postadas no grupo, no período de 2018 a 2019, desde que com finalidade estritamente acadêmico-científica, sendo vedado o uso comercial desses dados, bem como a indicação vexatória de qualquer um dos membros deste grupo.

Por ser verdade, afirmo



Margarete Terezinha Acunha Linhares