



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E**  
**CONTEMPORANEIDADE - PPG EDUC**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**  
**LINHA 4 – EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PROCESSOS TECNOLÓGICOS**

**MARIA CEZARELA OLIVEIRA CARVALHO**

**EJA CONECTADA: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**  
**NOS PROCESSOS EDUCATIVOS DE JOVENS E ADULTOS**  
**ESCOLARIZADOS**

**Salvador**  
**2019**

**MARIA CEZARELA OLIVEIRA CARVALHO**

**EJA CONECTADA: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NOS  
PROCESSOS EDUCATIVOS DE JOVENS E ADULTOS ESCOLARIZADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação - Campus I, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa IV: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos.

Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

**Salvador  
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

O48e Oliveira Carvalho, Maria Cezarela

EJA Conectada: a pedagogia dos multiletramentos nos processos educativos de jovens e adultos escolarizados /Maria Cezarela Oliveira Carvalho -- Salvador, 2019.

178 fls : il.

Orientador(a): Obdália Santana Ferraz Silva. Inclui  
Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e  
Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Tecnologias digitais . 3.Cidadania. 4.Prática  
Pedagógica Transformadora.

CDD: 374

## TERMO DE APROVAÇÃO

**EJA CONECTADA: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NOS  
PROCESSOS EDUCATIVOS DE JOVENS E ADULTOS ESCOLARIZADOS**

**MARIA CEZARELA OLIVEIRA CARVALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 21 de março de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
Doutorado em Estudos Linguísticos  
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil



Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo  
Universidade Federal da Bahia, UFBA  
Doutorado em Ciências da Educação  
Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, PARIS 8, França



Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Totalmente dedicado à Professora da EJA,  
Raimunda Maria Carvalho, minha fonte  
sagrada de luz, força, sabedoria e humildade.  
A Clarinha Carvalho, que, com seus  
dezesesseis anos, desbravou o desconhecido  
ao meu lado, de mãos dadas, na agonia e na  
felicidade! Meu amor!

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão para além da vida: à professora Doutora Obdália Santana Ferraz; sem você, jamais conheceria minha força! Ao professor Dr. Augusto Cesar R. Leiro, meu mestre, minha referência humana docente e em pesquisa na Universidade! Ao Colegiado do Curso de História Campus XIV – Conceição do Coité – Bahia, por me ensinar a lutar por direitos. Ao Colégio Estadual Rubem Nogueira, pela confiança e abertura para conexões empreendedoras na educação.

*Porque se chamavam homens,  
também se chamavam sonhos e  
sonhos não envelhecem. (Clube da  
Esquina nº2, Milton Nascimento)*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo conhecer as concepções dos sujeitos da EJA, docentes, discentes e gestores, quanto à possibilidade de operacionalização de práticas de multiletramentos, com o uso das Tecnologias Digitais, nos contextos pedagógicos. Realizou-se no cenário de uma Escola pública, norteado pela indagação: o que pensam e o que fazem os sujeitos da EJA, professores, alunos e gestores, quanto à possibilidade de operacionalizar práticas socioculturais de multiletramentos com o uso das Tecnologias Digitais no contexto pedagógico da EJA? Está fundamentado nas seguintes teorias e seus respectivos teóricos: Pedagogias libertadora, edificada por Paulo Freire, Sociointeracionismo de Vygostsky; Pedagogia dos Multiletramentos, criada pelo *New London Group (GNL)*, a partir dos quais procuramos compreender a essência política e social de uma Pedagogia de Multiletramentos com projeções na vida de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, caracterizou-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida a partir de um estudo de caso de inspiração etnográfica, com ênfase na colaboratividade. Os resultados deste estudo nos levam a concluir que o professor da EJA, no contexto da cultura digital, está diante de um grande desafio: atender um novo perfil de aluno, imerso num contexto global, que faz uso dos mais variados recursos tecnológicos, que para ele são caminhos atrativos e possíveis de aprendizagem. Assim sendo, o corpo docente da EJA precisará formar-se continuamente, a fim de qualificar-se para o enfrentamento das novas realidades dos alunos, sujeitos do processo de ensinar e aprender, atores e autores das suas trajetórias de aprendizagem.

**Palavras-chave:** EJA Conectada. Tecnologias Digitais. Pedagogia dos Multiletramentos. Educação e Cidadania.

## ABSTRACT

This study aimed to know the concepts of the subjects of the EJA, teachers, students and managers, regarding the possibility of operation of multilearning practices, with the use of Digital Technologies, in the pedagogical contexts. It was carried out in the scenario of a public School, guided by the question: what do and what do the subjects of the EJA, teachers, students and managers do, regarding the possibility of operating socio-cultural practices of multiletramentos with the use of Digital Technologies in the pedagogical context of the EJA? It is based on the following theories and their respective theorists: Liberating pedagogies, built by Paulo Freire, Vygotsky's social interaction; pedagogy of multiliteracies, created by the New London Group (NLG), from which we seek to understand the political and social essence of a pedagogy of multiliteracies with projections in the lives of students and students of the Education of Young and Adults. In this sense, it was characterized as a qualitative research, developed from a case study of ethnographic inspiration, with an emphasis on collaborative work. The results of this study lead us to conclude that the EJA's teacher, in the context of digital culture, faces a great challenge: to meet a new student profile, immersed in a global context, that makes use of the most varied technological resources, which they are attractive and possible paths of learning. Accordingly, the faculty of the EJA will need to be trained continuously in order to qualify to face the new realities of the students, subjects of the process of teaching and learning, actors and authors of their learning trajectories

**Keywords:** EJA Connected; Digital Tecnologies; Pedagogy of Multiliteracies; Education and Citizenship.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Serrinha na Bahia.....	82
Figura 2: Vista frontal do Colégio Estadual Rubem Nogueira.....	84
Figura 3: Interface do Grupo EJA Conectada.....	109
Figura 4: Oficina Pedagógica: Navegar sem naufragar na internet: perigos nas redes.....	129
Figura 5: Oficina Pedagógica sobre uso consciente das TD.....	130
Figura 6: Oficina Pedagógica sobre uso das TD na revivificação cultural nordestina .....	132
Figura 7: Cenas de projetos pedagógicos construídos a partir das sessões.....	141
Figura 8: Ação transformada 2 .....	142

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Sessões Reflexivas.....	81
Tabela 02: Técnicas de pesquisa.....	84
Tabela 03: perfil dos gestores.....	92
Tabela 04: Perfil dos docentes .....	92
Tabela 05: Perfil dos discentes.....	93
Tabela 06: Matriz Curricular da EJA-Bahia.....	98

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01: Protocolo de trabalho – ATD.....	103
---	-----

## **LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS**

AC	Atividades Complementares
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ATD	Análise Textual Discursiva
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CERN	Colégio Estadual Rubem Nogueira
CES	Centro de Estudos Supletivos
CPA	Comissão permanente de avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GNL	Grupo Nova Londres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
NRE	Nucleo Regional de Educação
ONG	Organização não governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROEJA	Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Unificado de Juventude
SEA	Serviço de Educação de Adultos
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNINTER	Centro Universitário Internacional
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 Implicação com o tema, objetivos e problema norteador.....	17
1.2 Produções acadêmicas consultadas .....	20
<b>2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE EJA E MULTILETRAMENTOS .....</b>	<b>24</b>
2.1 Reflexões históricas sobre o percurso político da educação de jovens e adultos no Brasil .....	29
2.2 Educação de jovens e adultos: sentidos e significados.....	38
2.3 Formação docente em EJA, na perspectiva dos multiletramentos .....	51
2.4 A Pedagogia dos multiletramentos na EJA .....	58
<b>3 MULTILETRAMENTOS: TIC E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DOS SUJEITOS DA EJA .....</b>	<b>67</b>
3.1 Multiletramentos políticos e as TIC pulsantes na contemporaneidade .....	70
<b>4 ASPECTOS DA METODOLOGIA .....</b>	<b>78</b>
4.1 A Abordagem da pesquisa.....	79
4.2 Modalidade da pesquisa: estudo de caso etnográfico.....	80
4.3 Sobre os dispositivos para construção de informações .....	87
4.4 Contextualização da pesquisa: sobre o <i>locus</i> e os sujeitos.....	91
4.5 O Cenário da pesquisa.....	92
4.6 Caracterizando o local da pesquisa.....	93
4.7 Sobre os sujeitos colaboradores.....	98
4.8 Caracterizando a EJA no ambiente de pesquisa .....	101
4.9 Narrativa sobre a pesquisa: do plano à ação.....	105
4.9.1 Levantamento preliminar: estudo exploratório .....	106
4.9.2 Elaboração do projeto de escuta-formação .....	107
4.9.3 Análise e interpretação .....	107
<b>5 DESCORTINANDO A REALIDADE: OS ACHADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>112</b>
5.1 Os sujeitos da EJA concepções e relações com as tecnologias digitais .....	112
5.1.1 O que dizem os Discentes .....	113

5.1.2 O que dizem os sujeitos da gestão.....	118
5.1.3 O que dizem os sujeitos docentes.....	124
5.1.4 Sobre as práticas pedagógicas e as Tecnologias Digitais na sala de aula .....	139
5.2 Práticas pedagógicas na EJA: possibilidades anunciadas pelos multiletramentos ....	147
<b>6 CONSIDERAÇÕES PARA DIÁLOGOS FUTUROS .....</b>	<b>157</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Estamos vivendo sob a égide das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Uma avalanche de informações conduzidas e ampliadas pelas TIC, indo do mais simples ao mais sofisticado. Os dispositivos móveis são utilizados constantemente por crianças, jovens, adultos e idosos, sendo elementos integrantes da vida contemporânea.

O referido contexto nos impulsiona a inúmeras inquietações e questionamentos, principalmente no que se refere ao aprendizado das pessoas em suas relações com a escola. No afã de investigar o uso das TIC na EJA, o presente trabalho se ampara na pedagogia dos multiletramentos, na tentativa de construir reflexões sobre a prática pedagógica, mediada pelas tecnologias. Na oportunidade, apresentaremos as implicações com o tema, o problema norteador, os objetivos do estudo e, posteriormente, destacaremos a revisão de literatura.

### **1.1 Implicação com o tema, objetivos e problema norteador**

Nasci em uma região indígena, no município de Ribeira do Pombal, nordeste da Bahia. Muito cedo aprendi o que é lutar e resistir em um mundo de poucas oportunidades aos que não vêm ao mundo com a pele clara, com olhos e cabelos típicos de raças europeias. Minha infância, na década de setenta, não foi diferente da de milhões de brasileiros: marcada pela luta por sobrevivência em um país lesionado pela política militar.

Sou filha de uma professora do antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja relação com a EJA se estendeu até sua aposentadoria, na minha infância eu já a acompanhava em vivências docentes com os alunos do MOBRAL. Meus melhores brinquedos? Pedacos de giz e cartilhas que o então governo militar enviava àquela região indígena.

Conheci a alfabetização em casa, nas inocentes brincadeiras de escola com sobras de giz branco que já anunciavam o valor da leitura e escrita na vida dos que não nascem em ambientes afortunados.

A identidade docente fluiu na infância, o que não dificultou a iniciar o exercício formal do magistério ensinando indígenas a ler, a escrever, a sonhar, a enfrentar, a resistir e afrontar... Escutava bem longe o som de uma Pedagogia Libertadora, que se tornou um barulho vibrante e motivador anos depois, quando eu ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia

Ao ingressar na docência do ensino superior, na Universidade do Estado da Bahia, construí um encontro com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas que me fortaleceu como

docente na caminhada acadêmica das Licenciaturas de Pedagogia, Letras e História, o que impulsionou minhas inquietações atuais referentes ao ato de ensinar e aprender na EJA, na perspectiva da emancipação social, política e humana dos sujeitos que mantêm viva as lutas constantes nesses espaços e tempos educacionais

O presente estudo, que tem raízes nessas inquietações, abraça com muita consciência a EJA e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) no momento atual. A curiosidade pulsante me motiva a compreender como a Pedagogia dos Multiletramentos, com ênfase no uso das TIC, se desenvolve em espaços de EJA na região sisaleira da Bahia, o que faz nascer a proposta científica: EJA conectada: a pedagogia dos multiletramentos nos processos educativos de jovens e adultos escolarizados.

A Pedagogia dos Multiletramentos emerge, em minha caminhada docente, quando tomei como desafio compreender como os sujeitos da educação podem consolidar aprendizagens em redes de colaborações entre os indivíduos rompendo com as paredes sólidas do ensino secular comprometido com a tradição de transmitir conhecimento. Entendo esse estudo como uma proposta relevante, por fomentar o diálogo entre sujeitos da EJA (docentes, discentes, gestores) e pesquisadores que se comprometem com a Educação Popular e inclusiva.

Tendo em vista a consolidação da escola onde a aprendizagem se converte em meta para todos, focalizo os sujeitos da EJA, Educação de Jovens e Adultos (Professores, alunos e gestores), como pessoas que demandam, da instituição escolar, uma nova tomada de posição: sala de aula organizada e consolidada em moldes multirreferenciais, onde coexistam a imagem, a fala, a música, o filme, os aplicativos, as redes sociais como canais de comunicação favorecedores das experiências de ensino e aprendizagem para todos os cidadãos, inclusos no universo da educação de seres humanos jovens e adultos.

Desperto, para a necessidade de intensificar os debates sobre as políticas pedagógicas de EJA, na busca por encontrar caminhos para responder aos desafios inerentes aos cenários e processos de ensino e aprendizagem, junto aos sujeitos que constituem as realidades da EJA. Pensar na aprendizagem é pensar nos sujeitos da EJA e também nas práticas pedagógicas com eles desenvolvidas. Nesse contexto, o problema norteador da pesquisa se constitui a partir de indagações profissionais externadas em forma de inquietudes, concernentes às aprendizagens que são desenvolvidas pelos sujeitos da EJA, com as práticas de multiletramentos.

Diante de tantas indagações heurísticas, emerge a questão científica norteadora desta pesquisa: o que pensam e o que fazem os sujeitos da EJA (professores, alunos e gestores) quanto à possibilidade de operacionalizar práticas socioculturais de multiletramentos, com o uso das TIC, nos contextos pedagógicos?

O problema científico, ora apresentado, me mobiliza à realização de uma pesquisa de cunho qualitativo, de inspiração etnográfica, movida pelo empenho de conhecer com mais profundidade as realidades pedagógicas vivenciadas pelos atores e atrizes sociais que edificam a prática pedagógica, nos cenários da EJA. Para tanto, este estudo se orienta a partir do seguinte objetivo geral: conhecer as concepções dos sujeitos da EJA, docentes, discentes e gestores, quanto à possibilidade de operacionalização de práticas de multiletramentos com o uso das Tecnologias Digitais, nos contextos pedagógicos.

Para a consecução deste objetivo, traçamos caminhos mais específicos que orientaram nossa ação para responder às questões propostas, quais sejam: identificar as concepções e relações estabelecidas entre os sujeitos da EJA (Gestores, docentes e um grupo de discentes) quanto ao uso das tecnologias digitais e suas realidades existenciais: na vida e na escola; conhecer elementos que norteiam as práticas pedagógicas dos docentes mediadas pela pedagogia dos multiletramentos com ênfase nas tecnologias digitais; relatar experiências pedagógicas colaborativas, desenvolvidas na escola pública, com sujeitos da EJA, a partir da pedagogia dos multiletramentos, com ênfase nas tecnologias digitais.

Este estudo científico trará na primeira sessão, reflexões teóricas sobre a EJA e os multiletramentos. Nessa oportunidade, convidamos o leitor para um diálogo reflexivo sobre a trajetória histórica da EJA no Brasil, tendo como pano de fundo as lutas e resistências dos sujeitos da EJA e o enfrentamento de políticas brasileiras que insistem, até o momento atual, em pouco investir e acreditar no poder da educação popular em transformar vidas. Destacamos também, nesta sessão, os sentidos e significados da EJA, a formação docente na perspectiva dos multiletramentos, vislumbrando cidadania e emancipação política dos sujeitos operacionais da educação de pessoas jovens e adultos.

Na próxima sessão, evoluímos o diálogo, apresentando uma discussão sobre multiletramentos políticos e as TIC pulsantes na contemporaneidade, envolvendo mídias digitais e a política da sociedade em redes e seus impactos na sala de aula tendo como fio condutor as

tecnologias da informação e comunicação como potencializadoras de aprendizagens e cidadanias na EJA.

Nas sessões subsequentes, apresentaremos aos leitores:

- Os aspectos metodológicos da pesquisa descortinando os procedimentos adotados, dando muita visibilidade e respeito aos sujeitos e *locus* da pesquisa, abordando caracterização do Colégio Estadual Rubem Nogueira, a EJA ofertada no tempo formativo III, eixo VI e VII.
- Análise e interpretação das informações construídas no campo de pesquisa, propondo um descortinamento da realidade mediante discussão dos achados do estudo científico, abordando: práticas pedagógicas e as TIC anunciadas pela pedagogia dos multiletramentos.

O nosso desafio é estimular os leitores da EJA a pensarem sobre tecnologias e desenvolvimento humano, encorajando-os no complexo exercício de enfrentamento do novo, do diferente, que pode nos humanizar e emancipar na construção de um mundo mais justo.

## **1.2 Produções acadêmicas consultadas**

Debruçamo-nos sobre a questão do uso das TIC no cenário da EJA; e, com isso, buscamos realizar um estudo bibliográfico, a fim de conhecer produções acadêmicas que se aproximem do objeto de estudo dessa pesquisa. Essa revisão de literatura é sistematizada pois procuramos abordar pesquisas que inspiraram este trabalho efetuando contribuições nessa caminhada de estudos e descobertas.

Embora a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos seja cara a muitos pesquisadores do Brasil, nos deparamos com um panorama ainda tímido de produções acadêmicas, oriundas de trabalhos de conclusão de curso, no âmbito de programas de Mestrado. No entanto, na Bahia, dispomos de um Programa de Mestrado profissional cujos estudos se situam no âmbito da EJA, que disponibiliza alguns trabalhos para o enriquecimento dos estudos científicos, no campo da EJA, dos quais nos apropriamos para leituras e consultas que respondessem ao nosso desafio de problematizar as TIC no contexto da EJA, na região sisaleira.

No site da Universidade do Estado da Bahia<sup>1</sup>, foi realizada uma consulta de trabalhos científicos, dissertações de mestrado, publicados no período de 2014 a 2016, que abordam questões referentes ao uso das TIC no contexto da EJA, contribuindo com as leituras pertinentes ao objeto de estudo desta pesquisa, os quais serão comentados a seguir.

Paulo César da Silva Gonçalves, pesquisador do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia, defendeu sua dissertação no ano de 2016. A partir da abordagem qualitativa, que tomou como método o estudo de caso, o autor parte da concepção de educação online como potencializadora de aprendizagens, com ênfase na modalidade semipresencial. Esse estudo teve como objetivo geral compreender os conhecimentos relativos à leitura e a escrita através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da Plataforma Moodle, em atividades semipresenciais, potencializadoras de aprendizagens na EJA. O autor conclui que os conhecimentos relativos à leitura e a escrita, através da modalidade semipresencial, podem potencializar a aprendizagem na EJA.

No âmbito do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia, Gilberto Pereira Fernandes defendeu sua dissertação, no ano de 2016. Seu estudo apresenta contribuições sobre design didático na web, mediante autoria colaborativa do professor, no contexto da EJA. O trabalho científico do autor busca traduzir, de forma intersubjetiva e multireferencial, a perspectiva de investigação-ação-formação, baseada nos saberes da experiência dos professores. Em suas conclusões, o autor defende que a escola ainda não se reconhece como agente de mudança no campo da tecnologia digital; quer fórmulas mágicas para o uso dos recursos tecnológicos e quando não consegue, ignora esse potencial, quando deveria explorar os mutiletramentos possíveis na rede.

A dissertação defendida em 2016, por Jailson Silva Lima, pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia, traz em sua pesquisa um olhar reflexivo sobre a vida escolar, em redes sociais, de estudantes do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Em sua pesquisa, o objetivo principal foi definir as itinerâncias formativas, escolares e profissionais dos estudantes do PROEJA, identificando os valores, significados e as experiências de aprendizagem atribuídos à aquisição e aos usos das TIC, na perspectiva de

---

<sup>1</sup> Consulta realizada no site: <http://www.uneb.br/mpeja/>

contribuir com a melhoria da educação profissional, no Estado da Bahia. Em suas conclusões, o autor aponta que as expectativas dos alunos do PROEJA, ao buscarem a EJA, são de avançar nos níveis de conhecimento que eles já possuem e, também, de se sentirem preparados para alcançar melhores lugares no mercado de trabalho. Entretanto, o autor compreende que educação seja muito mais do que simplesmente adquirir o conhecimento das disciplinas constantes no currículo – como ler, escrever e realizar cálculos matemáticos para conseguir empregos – mas é, principalmente, desenvolver as competências de compreender, analisar, refletir, transformar o conhecimento e saber fazer o uso social desses saberes.

Amilton Alves De Souza defendeu sua dissertação de mestrado em 2015, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia. Apresenta em seu estudo científico os saberes, fazeres e interfaces com a EJA, mediante práticas de letramentos com as TIC, analisando como a utilização delas influencia na leitura e escrita dos sujeitos da EJA. Tendo como objetivo principal, analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica influencia na leitura e escrita dos sujeitos da EJA. O autor conclui que a leitura é a ação da fala e pensamento de um texto, imagens, som, sendo silenciosa ou não, impregnada de vozes carregadas de sons. A escrita é a ação de transportar para tela digital ou papel, o pensamento ou fala, sendo construída de sentidos e significados por meio do seu sistema de símbolos.

Foram consultadas também a Plataforma Sucupira, produções científicas edificadas no ano de 2016, referentes estudo: “A Terceira Idade na EJA: O Idoso e a Tecnologia no Ambiente Escolar”, de autoria de Jane Lanzarin. Trata-se de uma dissertação de mestrado que apresenta um estudo realizado no “Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Tecnológico Uninter”. O objeto do estudo é a aprendizagem do aluno idoso frente às novas tecnologias adotadas pelas escolas, destacando-se a problemática de como pode ser analisada a prática realizada nas instituições de Educação Básica que recebem estudantes idosos.

O objetivo geral é analisar a prática realizada nas instituições de Educação Básica que recebem alunos da Terceira Idade, relacionando os recursos utilizados em sala de aula com a aprendizagem significativa. A autora aponta como conclusão que a escola, de certa forma, promove a interação do aluno idoso com a tecnologia no ambiente escolar, mesmo com recursos escassos e limitados, seja por intermédio de equipamentos ou por meio da fala do professor,

abrindo-lhes a mente e incentivando buscas de conhecimentos diversos. Destaca-se, então, a importância do professor nesse processo de busca, seja por meio de tecnologia ou de uma boa leitura.

Consultamos também o banco de dados da Universidade de São Paulo e encontramos relevância na seguinte dissertação de mestrado defendida em 2012: “Jovens e adultos em processo de escolarização e as TIC: quem usa, a favor de quem e para quê?” Da autora Bianca Maria Santana de Brito, que tem como objetivo investigar a presença de tais tecnologias na EJA, por meio dos usos que estudantes dizem fazer dessas tecnologias e as possíveis relações desses usos com o processo de escolarização e as aprendizagens que vivenciam. A autora através do seu estudo científico conclui que os projetos de EJA, as escolas e as políticas públicas podem contribuir para a ampliação dos usos das TIC e auxiliar no processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA.

Diante do panorama supramencionado, percebemos que o tema sobre práticas educativas em EJA, especificamente abordando o uso das TIC, torna-se relevante e contemporâneo. Logo, o estudo que tecemos se consubstancia como de elevado interesse para educadores, pesquisadores, sobretudo pelo traço inovador que demos à temática: um estudo colaborativo reflexivo sobre a prática pedagógica na EJA, a partir da pedagogia dos multiletramentos, visando ao letramento dos alunos no contexto da cultura digital e das múltiplas mídias.

## 2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE EJA E MULTILETRAMENTOS

Nesta sessão nos desafiamos a tecer reflexões dialógicas sobre experiências em EJA referendadas pela teorias conhecidas como: Pedagogias libertadora, edificada por Paulo Freire, Sociointeracionismo de Vygostsky, Pedagogia dos Multiletramentos, mediante leituras consolidadas do documento manifesto denominado *A Pedagogy of Multiliteracie: designing social future (GNL - New London Group, 1996)*, a partir do qual procuramos compreender a essência política e social de uma Pedagogia de Multiletramentos com projeções fortes na vida de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos.

No documento, o GNL apresenta ao leitor uma visão teórica da “Conexão entre o ambiente social em mudança que os estudantes e os professores enfrentam e uma nova abordagem da Pedagogia da alfabetização denominada de *multiliteracias*. Referimo-nos aos estudos e práticas de alfabetização e letramentos com sentido complexo e amplo, mediadas pelos dispositivos digitais, que constituem desafios para educadores, no sentido de precisar edificar novas metodologias, novos modos de ensinar e aprender em cenários colaborativos e ambientes híbridos de aprendizagem, para o exercício da cidadania colaborativa, a partir de um ensino e aprendizagem partilhado entre docentes e discentes

As TIC, em especial as Tecnologias Digitais, apresentam-se, neste estudo, como uma profunda inquietação referente ao seu uso nos ambientes pedagógicos da EJA atual. Questionamentos de como as TIC influenciam o modo de vida e aprendizagens das pessoas da Educação de Jovens e Adultos alimentam este estudo Científico que busca diálogos com o Manifesto dos Multiletramentos (GNL, 1996) por considerar sua relevância teórica, apontando caminhos para uma madura reflexão de como as tecnologias atuais podem contribuir para que os sujeitos da EJA compreendam suas realidades, interagindo nas tessituras sociais. Desse modo, serão pertinentes as contribuições do GNL, no sentido de nos ajudar a compreender as interconexões entre tecnologias e educação, proporcionando uma reflexão sobre a prática pedagógica mediada pelas TIC, no contexto da EJA.

No bojo das reflexões, trazemos outros questionamentos como: as TIC quando utilizadas pedagogicamente, são capazes de emancipar os sujeitos? Como a escola, sendo um importante empreendimento social, poderá buscar diálogos pedagógicos com as TIC, de modo a não cair na dura armadilha da alienação? Tais questionamentos intensificam o compromisso deste estudo que

é voltado à formação de pessoas autônomas e críticas, mediante seus relacionamentos com as TIC atuais.

Em Educação, aprender “[...] é o exato propósito da vida humana, fator primordial no desenvolvimento da personalidade e que torna os seres humanos verdadeiramente humanos” (IKEDA, 2006, p.17-18). Em um Brasil sangrando, devido à mediocridade política de “poderes” supremos, completamente abalados pelas atmosferas de golpes e corrupções, a EJA é afetada diretamente pelos direcionamentos políticos-pedagógicos que se consolidam na sala de aula. E este é o papel da educação, entendida como ato de coragem: formar sujeitos éticos, partícipes, construtores de sua história.

Para o GNL (1996, p. 2), “[...] se fosse possível definir geralmente a missão da educação, poder-se-ia dizer que o seu propósito fundamental é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes permitam participar plenamente em público, comunidade e vida”. Então, partindo desse princípio, continuamos a questionar: EJA e multiletramentos seria uma relação apropriada para darmos conta de tamanhos desafios emergentes do ato de ensinar e aprender? É forte a intenção de compreender a complexa e multirreferencial dimensão das práticas de ensino e aprendizagem voltadas para pessoas jovens e adultas, implicadas na construção da cidadania e da inclusão de todas as pessoas na sociedade, cada dia mais configurada pela emergência das TIC.

A Pedagogia dos Multiletramentos nos estimula a pensar sobre educar numa sociedade cultural, linguisticamente diversa e “Cada vez mais globalizada, das culturas multifacetadas que se inter-relacionam e da pluralidade de textos que circulam” (GNL, 1996, p. 4). Como a diversidade é uma característica forte da EJA, considerando as experiências edificadas ao longo da vida dos sujeitos, as TIC configuram-se como elementos fortíssimos das vidas em sociedade de redes atuais; os diálogos com a Pedagogia dos Multiletramentos tornam-se um imperativo para compreensões de dimensões dos atos de ensinar e de aprender na EJA. O GNL argumenta que a Pedagogia dos Multiletramentos:

[...] deve explicar a crescente variedade de formas de texto associadas às tecnologias de informação e multimídia. Isso inclui compreensão e controle competente de formas representacionais que estão se tornando cada vez mais significativas no ambiente geral de comunicações, como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita, por

exemplo, design visual em editoração eletrônica ou interface de significado visual e linguístico (GNL, 1996, p. 7).

Não podemos fugir dos inúmeros e necessários usos das linguagens multimodais e multissemióticas na vida cotidiana, independente da classe social. As TIC têm possibilitado intensamente a prática de ler e escrever fazendo uso integrado dos diferentes recursos comunicativos. Os smartphones se tornaram verdadeiros aliados da vida atual, podendo significar um caminho para a abertura de novos conhecimentos no universo pedagógico da EJA. Daí emerge um importante desafio que é a relação que docentes e discentes estabelecem entre essas tecnologias e a produção de conhecimentos. Portanto, conscientes das capacidades tecnológicas em nossos dias, entendemos ser importante trazer para o centro do debate as múltiplas linguagens como elemento pulsante da sociedade do conhecimento.

Giroux (1996, p.37), há duas décadas, já dizia que “[...] o que está fora da mídia eletrônica é estranho ao cotidiano humano e que os meios de comunicação de massa cumprem uma função Pedagógico-educativa, no momento em que disseminam crenças, hábitos, juízos éticos e estéticos”. Giroux anunciava um forte comprometimento dos sujeitos da educação com a compreensão das TIC para aprimoramento de aprendizagens, no campo social.

Tendo em vista a consolidação da escola onde a aprendizagem se converte em meta para todos, focalizamos a presença dos sujeitos da EJA, Educação de Jovens e Adultos, como pessoas que demandam, da instituição escolar, uma nova tomada de posição: sala de aula organizada e consolidada em moldes multirreferenciais, onde coexistam a imagem, a fala, a música, o filme, os aplicativos, como canais de comunicação favorecedores das experiências de ensino e aprendizagem para todos os cidadãos inclusos no universo da educação de seres humanos jovens e adultos.

A orientação das políticas públicas de inclusão para os sujeitos da EJA, na meta 9 do PNE, revela o compromisso de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, até 2015, e, até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014). A EJA aparece também na meta 10 do PNE (2014-2024), que se compromete em oferecer 25% das matrículas de EJA nos ensinos fundamentais e médio, na forma integrada de educação profissional. (BRASIL, 2014).

Percebemos, nas metas supracitadas, uma necessidade de intensificar os debates sobre as políticas pedagógicas de EJA, na busca por encontrar caminhos para responder aos desafios inerentes aos cenários e processos de ensino e aprendizagem junto aos sujeitos que constituem as realidades da EJA. Pensar na aprendizagem é pensar nos sujeitos da EJA e também nas práticas pedagógicas com eles desenvolvidas. Assim, a questão principal desta pesquisa vai gerando outras indagações: as turmas de EJA estão desenvolvendo práticas de ressignificação de aprendizagens? Estão educando os sujeitos tendo como base as demandas de uma sociedade tecnológica, imagética, musicalizada, contagiada por áudios e vídeos que retratam um cotidiano mundial permeado de complexidades?

No contexto de debates sobre a qualificação da prática pedagógica, na Educação de Jovens e Adultos, timidamente anunciadas nas metas de número 9 e 10 do PNE- Plano Nacional de Educação, percebendo uma necessidade de ampliar debates no cenário educacional de Serrinha, emerge com certa pujança uma curiosidade enorme de discutir com professores, coordenadores e alunos da EJA sobre as práticas efetivadas e também as descobertas factuais e atitudinais que emergem dos conteúdos trabalhados.

Percebendo as cumplidades entre as teorias da Pedagogia Libertadora e a Pedagogia dos Multiletramentos, inovamos o debate acadêmico-científico sobre EJA, fecundando um estudo científico que focaliza o diálogo entre as teorias citadas e suas influências no processo de educação dos sujeitos da EJA.

A pedagogia Libertadora é uma inesgotável fonte de reflexão para educadores, o que se interpreta nas palavras de Freire (1979), ao abordar sobre o homem e sua experiência, destacando a educação como movimento de conscientização. A pedagogia dos Multiletramentos, entendida, também, como movimento de conscientização, pensa a leitura e a escrita como ato responsivo (BAKHTIN, 2003) e crítico à contemporaneidade.

A criatividade, o dinamismo, a inovação, o interesse e a motivação, segundo Cope, e Kalantzis (2000, p.164), são desafios propostos pelo GNL, ancorados no Manifesto programático construído a várias mãos, cujos motes principais foram a crescente diversidade linguística e cultural e a multiplicidade de canais e meios, modos semióticos de comunicação, resultado das novas tecnologias (Cope, Kalantzis, 2009)

A ênfase em Design de sentidos é ponto forte de toda a Pedagogia dos Multiletramentos, pois, mediante tal conceito, podemos amadurecer concepções sobre construção de sentidos, interesses, agenciamento e multimodalidade, que, para Cope e Kalantzis (2000) são primordiais para o ensino requerido na contemporaneidade.

O Conceito de Design nos ajuda a compreender concepções tradicionais de ensino, pois este conceito contrapõe-se a um fazer pedagógico estático e monomodal da linguagem, nos encaminhando para profundas reflexões sobre o uso dinâmico e reflexivo das tecnologias para o desenvolvimento da linguagem, no campo da EJA. Para Cope, Kalantzis (2000, p. 204), “design, então, se refere ao modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento em um ambiente específico de comunicação para realizar seus interesses”. Instituinto assim uma concepção dinâmica de representação de linguagem, de aprendizagem e de mundo.

É nesse sentido que o referido estudo percorre trilhas pelos caminhos de leitura de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, o que é relevante, por priorizar as vozes dos sujeitos desse nível de ensino, estimulando-os a refletir sobre os necessários redimensionamentos das suas relações de leituras com o mundo, de modo que se percebam como sujeitos construtores de culturas capazes de contribuir com um mundo menos perverso, menos excludente.

A teoria sobre os Multiletramentos demanda a necessidade de reflexão e construção de práticas que agreguem a diversidade textual que emana da sociedade, hoje cada vez mais articulada pela mediação dos dispositivos tecnológicos, entre os quais as TIC. É uma base forte de aproximação dos sujeitos com o universo dos diversos gêneros textuais constituídos e presentes na sociedade contemporânea, sobretudo pela emergência da cultura digital. Portanto, urge que as práticas pedagógicas edificadas no contexto da escola busquem dialogar com as múltiplas possibilidades e gêneros textuais que emergem no seio da sociedade contemporânea.

Assim, ao longo deste texto, tecemos os fios entre as “Pedagogias dos Multiletramentos, Sociointeracionismo e a Pedagogia Libertadora”, como forma de intensificar a compreensão e o debate sobre as práticas da EJA, tencionando a necessidade de resignificação dos processos de ensino-aprendizagem voltados para jovens e adultos, em razão da nova configuração social, que se edifica margeada pela emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da profusão mais complexa de dispositivos que desafiam a todos, convidando-nos a pensar nas

possibilidades dos Multiletramentos como rota, caminho para construção de aprendizagens e construção colaborativa dos conhecimentos.

## 2.1 Reflexões históricas sobre o percurso político da educação de jovens e adultos no Brasil

*E o mundo quer a inteligência nova  
A sensibilidade nova  
O mundo tem sede de que se crie [...]  
Eu da raça dos descobridores  
Desprezo o que seja menos  
Que descobrir um novo mundo  
(Álvaro de Campos)<sup>2</sup>*

A Educação de Jovens e Adultos é um espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que colaboram para a formação dos indivíduos enquanto sujeitos de suas próprias histórias, devendo-se incluir: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, mulheres, homens, gays, lésbicas, transgêneros; jovens, adultos, idosos e outros. Independentemente da etnia e condição social, todos e todas têm direito à educação, como está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA no Brasil e na Constituição Federal de 1988.

Concepções atuais da Educação de humanos jovens, adultos e idosos correspondem à aprendizagem cidadã e qualificação permanente para o estar e o existir em um mundo de complexidades. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade educacional, é urgente que a escola assegure os direitos dos sujeitos da EJA – uma vez que, ao longo da história, foram negados –, pensando em metodologias adequadas às discussões multireferenciais que se desdobram em tempos atuais bem como infraestruturas, profissionais capacitados, em sintonia com os processos de formação docente que assegurem, em suas essências, as especificidades dos sujeitos da EJA.

Considerando que a memória é a vida e a história é a representação do passado, a reconstrução problemática do que deixou de existir, mas que traz as suas marcas vivas e pulsantes no processo de continuidade dos sujeitos que agora estão vivendo e experimentando os desafios e as conquistas no processo de educação voltado para jovens e adultos em espaços públicos, torna-

---

<sup>2</sup> Heterônimo de Fernando Pessoa

se emergente, no curso deste estudo, construir reflexões referentes aos caminhos trilhados pela Educação de Jovens e Adultos ao longo de sua história, em espaços e tempos brasileiros.

A educação de humanos jovens, adultos e idosos não se constitui num ato apenas de ensino e aprendizagem, vai além, constituindo-se em um processo de construção de uma perspectiva de mudança. A História da EJA no Brasil nasce pela égide de imposição que conhecemos como catequização na vida dos adultos, para que suas existências fossem entregues ao poder da igreja e, conseqüentemente, para o trabalho escravo cruel e opressor.

Os Jesuítas dedicaram-se a duas ações principais: a pregação da fé católica e o “trabalho educativo”. Com o trabalho da catequese, o intuito era “salvar as almas” abrindo caminhos para a força perversa de exploração dos colonizadores.

No período da colonização, as poucas escolas existentes eram voltadas para as classes mais favorecidas, nas quais os seus filhos possuíam acompanhamento escolar na infância e, com isso, não havia a necessidade de uma alfabetização para jovens e adultos; as classes pobres não tinham acesso à instrução escolar e quando a recebiam era de forma indireta. Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24) afirma que a educação brasileira teve seu início com o fim dos regimes das capitanias, ressaltando que:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821).

Revisitando a história da educação no Brasil, podemos refletir que o ensino dos jesuítas tinha como fim não apenas a transmissão de conhecimentos científicos, escolares, mas a propagação da fé cristã. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil do período colonial se deu de forma assistemática; nessa época, não se constataram iniciativas governamentais significativas, mas representou o nascimento de futuras caminhadas pela luta diária para que se conceba educação como um processo de justiça.

Os métodos jesuíticos permaneceram até o período pombalino, com a expulsão dos jesuítas. Foram quase três séculos de dominação nos espaços brasileiros, onde a exploração de

índios se manifestava em amplas escalas. Com a expulsão dos jesuítas, Pombal organizava as escolas de acordo com os interesses do Estado. Com a chegada da família Real ao Brasil a educação perdeu o seu foco que já não era amplo, um verdadeiro marco histórico da perversidade, malvadeza e desumanização estatal.

Após a proclamação da Independência do Brasil, foi outorgada a primeira constituição brasileira; e, no artigo 179, constava que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”; mesmo a instrução sendo gratuita, não favorecia as classes pobres, pois estes não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era para todos, porém, inacessível a quase todos. No decorrer dos séculos, houve várias reformas.

Nesse sentido, as pessoas das classes menos favorecidas não eram reconhecidas como cidadãs, não tinham acesso à educação nos períodos supracitados. Infelizmente, ao longo do tempo, as poucas transformações que aconteceram foram transcorrendo no mesmo sentido. A educação de pessoas jovens e adultas foi sendo concebida para favorecer, exclusivamente, as classes economicamente dominantes.

Outorgada a primeira Constituição brasileira de 1824, que previa “[...] gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos”; (GHIRALDELLI, 2008, p. 24) no entanto, não eram reconhecidas como cidadãs as pessoas com renda anual líquida inferior ao valor de 150 alqueires de mandioca, ou seja, uma boa parte da população trabalhadora estava excluída dos direitos da cidadania. Percebe-se, pois, que a raiz da questão é bastante complexa; desde sua origem, a educação brasileira para classes populares se depara com uma árdua realidade, quando o assunto é cidadania. No decorrer dos séculos, houve várias reformas. Soares (2002, p. 8) cita que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

Outro fator marcante quando se fala em educação foi o Ato Adicional de 1834, que encarregava às Províncias a responsabilidade da Educação de pessoas jovens e adultas, as quais tinham menos recursos para educar a população bastante necessitada, na sua maioria. Devido a isso, em 1835, surge, em Niterói, à primeira escola do país.

Em 1837, foi fundado o Colégio Pedro II, com a meta de construir um modelo pedagógico para o curso secundário. Porém, os objetivos não foram prontamente atendidos, pois o colégio não conseguiu se estruturar, até o término do império. Chagas (2003) informa que, até a Proclamação da República, em 1889, quase nada de fato foi concretizado em relação à educação brasileira.

Devido às mudanças políticas e econômicas, com o advento da Revolução de 1930, foi possível iniciar-se a consolidação de um sistema de educação elementar, no país. A constituição de 1934 criou um Plano Nacional de Educação que mostrava, pela primeira vez, a educação de adultos como responsabilidade do Estado, incorporando em suas diretrizes a demanda do ensino primário integral e gratuito. Porém, Getúlio Vargas, o então presidente da república, transformou-se num ditador, por meio do golpe militar, criando um novo regime que denominou de “Estado Novo”. Sendo assim, foi redigida uma nova constituição escrita por Francisco Campos. Ghiraldelli Jr. (2008, p.78) explica que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

A constituição de 1937 foi redigida com a finalidade de beneficiar o Estado, pois o isenta da responsabilidade para com a educação, fortalecendo, já nessa época, uma política de pouco caso com a educação de pessoas jovens e adultas, sempre com a intenção de alienar. O Estado, infelizmente, deixa para a história um legado de falta de investimentos, ampliando uma população sem acesso à educação tornando a sociedade mais passível a aceitar tudo que lhe é imposto. Logo, compreende-se que essa constituição não tinha interesse que o conhecimento crítico se popularizasse, mas oferecia o ensino profissionalizante; naquele momento, era melhor capacitar os jovens e adultos para o trabalho nas indústrias.

Nessa perspectiva, no Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu a proclamação da República. Alvarenga (2011, p. 49) nos aponta que “Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa

precariedade do ensino para o povo, no Brasil, e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.”. A reflexão sobre essa memória histórica da educação brasileira nos ajuda a entender que a EJA não é recente no país, pois, se verifica que, desde o Brasil colônia, quando se falava em educação para população não-infantil, fazia-se referência à população adulta, que precisava ser catequizada para as causas da “santa fé”. Com a expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII, desorganizou-se o ensino até então estabelecido. Novas iniciativas sobre ações dirigidas e educação de adultos somente ocorreram na época do Império.

A constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Contudo, a titularidade de cidadania era restrita às pessoas livres, saídas das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho imperial. Portanto, a educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar, a partir da década de 1930, pois, neste período, a sociedade passava por grandes transformações, quando o sistema de ensino de educação começa a se firmar, além do crescimento do processo de industrialização e reunião da população nos centros urbanos. A oferta de ensino era de graça, estendendo-se e acolhendo setores sociais cada vez mais diversos.

Na Constituição de 1934, surgiu a proposta de criação de um Plano Nacional de Educação e inclusão, cujas normas estabeleciam o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Pela primeira vez, foi viabilizado um ensino o qual se estendia aos adultos. No entanto, é importante ressaltar que a década de 1930 foi marcada por Campanhas que tentavam minimizar os dados alarmantes de analfabetismo no Brasil, o que acenou possibilidades de abertura para políticas de ensino voltadas para a população de jovens e adultos.

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), mais tarde, nomeado como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que tinha como função reorientar e coordenar os trabalhos e planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. A agitação política em favor da educação de adultos surgiu exatamente nesse contexto.

A partir de então, muitas campanhas e programas foram lançados com o intuito de conter e erradicar o analfabetismo no Brasil. Dentre tantas operações militantes, destaca-se o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, o qual era sustentado no

movimento pela democratização de oportunidades e escolarização básica dos adultos; apoiado e patrocinado pelo Estado, contou com a contribuição do educador Paulo Freire.

A importância do movimento pela educação destinada a jovens e adultos, firma-se na possibilidade de construção e resgate da cidadania por uma parcela da população que não teve acesso à escola no momento devido desde a infância.

Um dos precursores em favor da alfabetização de jovens e adultos foi e continua sendo o professor Paulo Reglus Neves Freire que, na sua época, propunha uma nova pedagogia, a qual levava em conta a vivência e a realidade do aluno, que deveria ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Freire lutava por educação mais justa que atendesse a classe popular, combatendo a educação dirigida somente para elite, tendo como foco uma educação democrática e libertadora, segundo Aranha (1996, p. 209):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

Convém ressaltar um dos pontos marcantes da história da EJA no Brasil que é a experiência de alfabetização em Angicos, Rio Grande do Norte – Brasil, período dos anos 60, onde a importância de Paulo Freire para a educação é consolidada.

Em 1964, Freire foi encarregado de desenvolver O Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, mas com o golpe militar, foi exilado e um programa assistencialista e conservador foi criado: O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, na tentativa de erradicar o analfabetismo tinha como foco o ato de ler e de escrever, com codificações, cartazes com famílias silábicas, quadros, fichas, porém, não usava o diálogo como a concepção de Freire e não havia a preocupação com a formação crítica dos discentes. A finalidade era proporcionar

alfabetização e letramento a pessoas acima da idade escolar convencional. A respeito do MOBRAL, Bello (1993, p. 38) diz que:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas.

Além disso, é importante também ressaltar que a precisão de aumentar a base eleitoral favoreceu a ampliação de escolas para essa modalidade de ensino, pois o voto era apenas para homens alfabetizados, uma das preocupações do MOBRAL.

É válido refletir sobre a década de 40, quando o governo lançou a primeira campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, voltada, principalmente, para o meio rural, propondo alfabetizar os educandos em três meses; dentre eles havia educadores, políticos e pessoas da sociedade em geral; o que ocasionou muitas críticas, mas recebeu também elogios, pois foi através dessa campanha que a EJA passou a ter uma estrutura mínima de atendimento. Com o fim dessa primeira campanha, Freire foi designado para organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos; porém, com o golpe militar de 1964, Freire foi exilado e o MOBRAL ganha espaço no Brasil.

Na trajetória de EJA, convém abordar o ensino supletivo que foi implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71. Nessa lei, um capítulo foi dedicado especificamente para a EJA. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), tais centros tinham influências tecnicistas por conta da situação política do país naquele momento, oportunizando um ensino autoinstrucional mediante certificação rápida e superficial.

Em 1985, com a redemocratização, a “Nova República” extinguiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa criado em 1970 pelo governo federal, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, no Brasil, em dez anos. A ideia do MOBRAL estava ligada ao regime militar no Brasil, cujo governo controlava os programas de alfabetização de forma centralizada, gerando muitas críticas que levaram ao seu fim. Dando espaço à Fundação EDUCAR, que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes.

Os anos 80 foram marcados pelo surgimento de várias pesquisas sobre a língua escrita; podemos destacar a psicogênese da língua escrita em Emilia Ferreiro e Teberosky, tendo como estrutura teórico-metodológica o construtivismo Piagetiano que, de certa forma, refletiu na EJA, impulsionando o papel do aluno como construtor do seu conhecimento, propondo redimensionamentos dos trabalhos com a leitura enquanto busca de significados.

Com a promulgação da constituição de 1988, o Estado amplia o seu dever com a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o artigo 208, da referida Constituição, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Nesse sentido, a Lei é muito clara ao definir a responsabilidade do estado para com a EJA, motivo de lutas constantes para se garantir as condições necessárias de trabalhos pedagógicos de qualidade para aqueles que retornam à escola munidos da sede de conhecer.

Com o fim da Fundação Educar, em 1990, ocorre a descentralização política da EJA, surgindo iniciativas em favor da Educação de Jovens e Adultos. O governo responsabilizou também os municípios a se engajarem nessa política; ocorrem parcerias entre ONG’s, municípios, universidades, grupos informais, populares, Fóruns estaduais, nacionais. Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), ao comentar sobre a extinção da Fundação, explica que esta:

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...].

O governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), sinalizou com iniciativas para as políticas públicas de EJA, com maior ênfase em relação a governos anteriores. A criação do Programa “Brasil Alfabetizado” abrangeu, concomitantemente, a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a EJA:

- Primeiro, o “Projeto Escola de Fábrica” que oferta cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos.

- Segundo, o PROJOVEM voltado para segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série (hoje o 5º ano), direcionado para os jovens que não tenham concluído o ensino fundamental e que não tenham vínculo formal de trabalho. Este tem como foco primordial a qualificação para o trabalho, ligando a implementação de ações comunitárias (BRASIL, 2006).
- Terceiro, o “Programa de Integração da Educação Profissional” para Jovens e Adultos (PROEJA), dirigido à educação profissional técnica em nível de Ensino Médio. Essas vertentes, embora busquem a escolarização dos adultos (RUMMERT, 2007) e constituam ações ampliadas para as políticas de EJA, determinam iniciações, no sentido da profissionalização intensificando a ideia de educação voltada para o mundo do trabalho. No entanto, reforçam a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na procura da universalização da educação e eliminação do analfabetismo, sem, contudo, uma perspectiva de continuidade que caracterize a formação inicial (RUMMERT; VENTURA, 2007). Faz-se presente aí o caráter do capital humano, assinalando a força do trabalho, tomada como mercadoria na produção de capital econômico (GENTILI, 1998).

A história da EJA é muito recente. Durante muitos anos, as escolas que funcionavam à noite eram o único espaço-tempo destinado a alfabetizar pessoas jovens e adultas. Depois de um dia cansativo de serviços laborais, muitas dessas escolas, na verdade, eram grupos informais, dentro dos quais poucos que já dominavam a leitura e a escrita compartilhavam com outros o conhecimento. No início do século XX, com o desenvolvimento industrial, é possível perceber uma lenta valorização da EJA.

Devido ao processo de industrialização, houve a necessidade de se ter mão de obra qualificada. Nessa época, criaram-se escolas para capacitar os jovens e adultos. Por conta das indústrias, a população da zona rural migra para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Ao chegar às cidades, surge a necessidade de alfabetizar-se e isso contribuiu para a criação de escolas para adultos e adolescentes.

Percebe-se que a História da EJA é marcada por lutas, por interesses políticos e quebras de paradigmas, mas, também, na tentativa de construção de espaços de inclusão para os que não

tiveram suas oportunidades educacionais respeitadas. Nessa perspectiva, torna-se essencial e urgente discutir sobre os processos de formação inicial e continuada dos professores que ajudam a construir as experiências, as práticas e as muitas histórias consolidadas no espaço-tempo da EJA. Sendo assim, na próxima seção, trataremos de dialogar sobre os percursos formativos de educadores, tendo como foco a Pedagogia dos Multiletramentos como emergente e implicada com a transformação e construção de metodologias para o ensino e aprendizagem edificados pelos atores e atrizes sociais da EJA.

Falar da formação para docentes em EJA é comprometer-se com um processo de discursão política bastante profundo e pertinente nos dias atuais. Há cem anos atrás o poeta Fernando Pessoa, através de seu heterônimo Álvaro de Campos, já mirava suas lentes críticas para situações políticas que proporcionavam opressões e desigualdades sociais de forma ampla. Excertos do poema “Ultimatum” que abriu essa sessão é um grito de alerta para um Brasil que vive um momento de crise severa em suas estruturas democráticas, ser professor na EJA no momento atual significa ter um compromisso político muito grande com causas sociais. Na próxima sessão, escreveremos, de forma sensível, sobre sentidos e significados de atuar como docente em uma nação que vive um dos períodos históricos mais elucidativos de tentativas e golpes ao estado democrático de direito.

## **2.2 Educação de jovens e adultos: sentidos e significados**

*Se eu pudesse trincar a terra toda*

*E sentir-lhe um paladar, seria mais feliz um momento ... Mas eu nem sempre quero ser feliz. É preciso ser de vez em quando infeliz*

*Para se poder ser natural... Nem tudo é dia de sol, e a chuva, quando falta muito, pede-se. Por isso tomo a infelicidade com a felicidade, naturalmente, como quem não estranha que haja montanhas e planícies*

*E que haja rochedos e erva ...*

*O que é preciso é ser-se natural e calmo na felicidade ou na infelicidade, sentir como quem olha, pensar como quem anda, e quando se vai morrer,*

*lembrar-se de que o dia morre, e que o poente é belo  
e é bela a noite que fica... Assim é e assim seja ...  
(Alberto Caeiro<sup>3</sup>, "O Guardador de Rebanhos -  
Poema XXI")*

Na contemporaneidade, o Brasil está envolto em atmosfera de golpes, violência e abandono a tudo que se refere à cidadania e conquista de direitos sociais. A educação pública continua em estado de crise! Em algum momento de nossa vida republicana, essa afirmativa deixou de existir? Algum educador de espaços e tempos sociais públicos consegue recordar-se de inexistência de crise na seara educativa? Certamente, não. Portanto, faz sentido reafirmar o valor da educação na luta incessante pela sobrevivência de direitos para todos que, historicamente, vêm sofrendo os dolorosos impactos da exclusão social, no processo histórico do Brasil, enquanto república. Portanto, a crise vivenciada na educação pública se configura como o sangramento de uma sociedade adoecida pela injustiça política que é devastadora da vida nacional em toda a sua plenitude.

Faço uma pausa necessária para dizer aqui que a discussão que ora trago relaciona-se, estreitamente, com a realidade baiana e brasileira, marcada por acontecimentos polêmicos na política nacional, pela instabilidade institucional entre os poderes; momento em que figuras políticas – além de executivos e empresários –, envolvidas com os esquemas de corrupção ativa e lavagem de dinheiro que envergonham nossa nação, foram/vão à cadeia, através da Operação Lava Jato, também desmoralizada, porque há, contraditoriamente, políticos sem dignidade e sem ética do outro lado.

Tal fato nos leva ao questionamento sobre a impunidade no nosso país, sobre o poder judiciário que anda na contramão das aspirações da população, visto que não tem tratado com rigor, magistrados, políticos e empresários da mesma forma que tratam pobres, negros e analfabetos que nas cadeias se encontram. No bojo de tudo isso, a educação segue a passos lentos, tratada com desprezo, enquanto o maquiavelismo político vai ocupando espaço.

Reafirmo o que ouço e vivencio sempre em experiências educacionais: Precisamos de força, coragem e determinação no caminhar para educarmos em tempos de crise! Tecer os fios da

---

<sup>3</sup> Heterônimo de Fernando Pessoa

educação direcionada a humanos e humanas, em etapas de vida como juventude, fase adulta, terceira idade, tem múltiplos e intermináveis sentidos, já que a ideia de educar deve estar ligada à complexidade da existência, que envolve política, cidadania, cultura, crenças, sexualidade, espiritualidade, trabalho, produtividade, com enfrentamentos diversos em cada teia que constitui o estar no mundo. Desse modo, compreender a profundidade de educar pessoas jovens e adultas em espaços atacados pela violenta crise ética, política e econômica que assola o Brasil, requer leituras que provoquem reflexões e tensionamentos sobre o estado situacional da EJA no Brasil. Para Cortella (2016, p. 15):

A crise educacional tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diversas em conjunturas específicas: confronto do ensino laico x ensino confessional, conteúdo e metodologias, adequação a novas ideologias, democratização do acesso, gestão democrática, educação geral x formação especial, seriação x ciclos, progressão continuada x aprovação automática, Educação de Jovens e Adultos, escolaridade reduzida, público x privado, baixa qualidade de ensino, movimentos corporativos carecendo de greves constantes e prolongadas, despreparo dos educadores, evasão e retenção escolar; estes e outros motivos de crise ganham agudização episódica em oportunidades variadas por todo o século passado e adentraram ainda vigorosas neste século em nosso país.

Torna-se necessária e urgente a compreensão de que a crise pela qual passamos no Brasil continua sendo um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos *ad aeternum* prisioneiros da insensibilidade estatal. Libertação! Essa é a palavra que desencadeia sentidos para a prática emancipatória na Educação de humanos jovens, adultos, idosos, em espaços públicos, uma vez que, através da libertação, os sujeitos podem enfrentar tiranias, reunir forças capazes de provocar transformações na sociedade. Portanto, problematizar tempos de crise na educação é fundamental para a luta por transformações de espaços sociais fragilizados pelas ineficiências de políticas públicas e para construirmos, com batalhas, significados para a vida efetivamente cidadã.

Cortella (2016) faz uma apropriada reflexão sobre a “gênese recente de uma antiga crise e a atuação dos educadores” situando a educação pública das últimas décadas como sobrevivente do avassalador universo de corrupção e desgraças que assola o Brasil: Os sentidos e significados da Educação de humanos jovens, adultos e idosos se entrelaçam com a certeza de que os

processos educativos têm um papel primordial de transformação da sociedade, sendo atos políticos de construção de justiça social.

Nessa perspectiva, entendemos as práticas em EJA como espaços-tempos de convergência de pessoas, cujas histórias de vida são plurais, carregadas de aprendizagens prévias, consolidadas pela força da experiência empírica e pelas vivências corporificadas com a labuta quotidiana, pela vida. Sendo assim os sujeitos da EJA, são seres humanos, com histórias e identidades plurais, com saberes e experiências de leituras de mundo, consolidadas em um letramento da vida. Ademais, não se pode olvidar o fato de que os jovens e adultos já têm a leitura do mundo, que precede a leitura das letras, dos códigos. E a leitura prévia deste mundo, muitas vezes aflora pelo movimento de luta por direitos sociais.

A educação como um direito de cidadania na EJA é um significado potencial para fortalecer o ensino noturno que, no momento de golpes políticos, vêm sendo ameaçado, perseguido e violentamente atacado pela política estatal. A classe trabalhadora em salas noturnas é um importante motivo para a continuidade e fortalecimento da luta pelos direitos sociais e qualificação das ações pedagógicas desenvolvidas na EJA, pois, só há qualidade quando todos e todas estão incluídos, e em condições de aprendizagem e emancipação.

Operacionalizar uma EJA na perspectiva inclusiva implica em fazê-la voltada para as necessidades dos sujeitos que têm conhecimentos oportunos para transmutar o que é imposto por uma Ordem política injusta e perversa. A precisão de transformar saberes de vida em ferramentas de mudanças é essencial em fazeres pedagógicos, uma vez que o universo vivencial dos cidadãos e cidadãs do mundo é extremamente rico culturalmente; compete à escola ajudar a reelaborá-los numa dinâmica eficaz, atribuindo um sentido político e social que é potencializador de cidadanias. Segundo Alvarenga (2011, p. 59),

Envolve igualmente textos entre os quais o olhar, que busca compreender a realidade, é uma das primeiras sensibilidades para verter, em outras linguagens, projetos educativos construídos pelas culturas, saberes e visões de mundo de jovens e adultos.

Potencializar a cidadania na EJA, com intenções de transcender os saberes de mundo para a prática política transformadora de mundos, rompendo com a inércia e juntos efetivamente iniciar um grande e revolucionário movimento na educação, é um significado profundo da EJA

que, historicamente, traz as marcas da emancipação que ocasionaram rupturas de situações engessadas, deixando legados impulsionadores para a continuidade e força nas lutas existentes.

Os jovens e adultos buscam na escola noturna não apenas a escolarização e a qualificação para o trabalho. Buscam também, um espaço de socialização. O desenvolvimento de ações como essa viabiliza a concretização desse espaço e nos **convida** a acreditar na possibilidade de uma escola melhor e, conseqüentemente, em uma sociedade mais justa. (ALVARENGA, 2011, p. 79, grifo nosso)

O saber das experiências é um sentido profundo de continuar na luta pela EJA qualificada e potencializadora de cidadanias. **Convite aceito!** Acreditamos em uma escola melhor, uma escola que se deixa tocar por acontecimentos vividos; “[...] acontecimentos que, além de vivenciados, possuem um potencial mobilizador de crenças e valores que propicia um movimento de ressignificação da nossa maneira de ser e pensar o/no mundo”. (Alvarenga, 2011, p. 79). Entendemos a EJA como um espaço de profundas experiências de vida que, sendo trabalhadas de forma positiva, no ambiente pedagógico, podem conduzir o sujeito ao processo de transição e maturação de consciências.

Paulo Freire (1996) ponderou sobre o oprimido no palco da história, pelo seu engajamento político e pela sua teoria como contra narrativa ao discurso dos poderosos e privilegiados. Ele valorizava além do saber científico elaborado, também o saber primeiro, o saber cotidiano. Os sujeitos da EJA, alunos, alunas, docentes, gestores, em suas multidimensionalidades, produzem conhecimentos a serem considerados como sentidos para ressignificações de fazeres pedagógicos cotidianos, como assevera Gadotti (2009, p. 19):

O aluno não registra em separado as significações instrutivas das significações educativas e cotidianas. Ao incorporar conhecimentos, ele incorpora outras significações, tais como: como conhecer, como se produz e como a sociedade utiliza o conhecimento... enfim, o saber cotidiano do seu grupo social.

Paulo Freire quando estava à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em seus discursos operacionais clamava por uma “nova qualidade” de educação para jovens e adultos. O Professor Moacir Gadotti esclarece essa qualidade como resultado de um processo em que todos (quantidade) têm acesso ao conhecimento. Qualidade, na perspectiva de uma sociedade com desenvolvimento e justiça social.

Isso nos ajuda a pensar sobre sentidos e significados da EJA, neste cenário de crises políticas que enfrentamos na contemporaneidade, que nos conduz a pensar na importância da responsabilidade gestora e docente carregada de significados éticos, compromisso político, transformação social e nos sujeitos alunos e alunas que precisam sentir a alegria, o sabor e a emancipação no ato de aprender.

A força, o encanto, a verdade no pensamento libertador paulofreireano não está tão somente na sua teoria do conhecimento. Freire dá sentido e significado à EJA, pois, insistia na ideia de que é possível, urgente e necessário mudar a educação. Há em Freire uma EJA permeada de sonhos e lugares para uma realidade mais humana, menos agressiva e mais justa. Gadotti considera Freire uma espécie de “guardião da Utopia”, pois ele deixa a Utopia como legado permeado de sentidos e significados. Sentidos e significados que se ampliam, cotidianamente, com novos olhares que são lançados à pedagogia da libertação, alimentando o poder de uma educação crítica, comprometida com a transformação social.

Freire contribui para as reflexões sobre uma EJA conectada com os desafios atuais do uso das tecnologias da informação e comunicação, no momento em que a pedagogia preconizada por ele, com caráter libertador, abre-nos brechas para consolidar práticas empenhadas com a edificação da cidadania e transformação individual e social dos sujeitos. Desse modo, as práticas em EJA precisam estabelecer links com processos que estimulem a libertação e transição de consciências, o que entendemos aqui como um processo de mudança que supera a alienação e estimula os sujeitos a práticas mais conscientes de cidadania.

Um homem, uma presença, uma experiência. Um homem situado no espaço e no tempo como todos que devem combater para chegar a ser “sujeitos da história”, mas, também, um homem enraizado em uma realidade brasileira que, para nós como para ele, suscita uma interrogação e um compromisso. Uma presença que torna viva e expressiva a “cultura do silêncio”, à qual, sob pena de suicídio coletivo, é preciso darmos a palavra. Uma experiência que ainda não deu sua última palavra. A conscientização, método pedagógico de libertação dos camponeses analfabetos, abriu caminho a numerosas e diversificadas linhas de investigação: – novas fórmulas de leitura das realidades quotidianas; (FREIRE, 1979, p. 8).

Entendemos que as linguagens dos sujeitos da EJA são instrumentos poderosos de fomento a práticas de libertação/transição de consciências e precisam de considerações em espaços e tempos escolares. Uma EJA atual, oxigenada pelos empenhos e conquistas das tecnologias pode consolidar espaços educativos mediados pela linguagem conscientizadora, transgressora e propulsora de libertações.

Sendo assim, elaborar novos olhares para as práticas em EJA torna-se um exercício profícuo e incontornável para o educador reflexivo, inventivo e atento aos contextos das sociedades cada dia mais permeadas pela emergência de novas tecnologias da informação e comunicação. Nestes cenários de proliferação de dispositivos cada vez complexos e potencializadores da construção de novas aprendizagens, de novas rotas e caminhos, estão situados os atores e atrizes sociais que constroem as realidades plurais da EJA.

Destarte, compete aos educadores o exercício do pensar criticamente sobre novas construções de práticas educativas direcionadas aos jovens e adultos, contextualizadas no seio das pluralidades linguísticas, das diversidades textuais multimodais e hipertextos que afloram, sobretudo pela/na pujança da virtualidade, como força inerente ao uso coletivo dos dispositivos digitais como possibilidades de criar, agir e transformar a realidade.

Desse modo, construir diálogos sobre EJA, libertação e uso das TIC se constitui em exercício necessário, a partir das proposições de Freire (1996) e de Vygotsky (2008), cujos postulados guardam extrema pertinência com os debates sobre educação e contemporaneidade. Esses teóricos concebem o ser humano como sujeito sociocultural interativo, criador de cultura, inconcluso e consciente de sua inconclusão, inserido num meio histórico e socialmente construído por ele em conjunto com outros membros do grupo social. Ainda nessa perspectiva, trata-se de um sujeito de reflexão e de ação, de criação e de reconstrução, em constante processo de transformação na busca por tornar-se humano. Esse sujeito, de acordo com Vygotsky (2008, p. 176),

[...] é ativo e interativo, pois constrói conhecimento e constitui-se por meio das relações interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que seus conhecimentos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade e da consciência.

Todo ser humano traz em si a incompletude o que o conduz a movimentos de procura que são realizados ao longo de toda existência, os sujeitos da EJA ao retornarem à escola trazem uma busca incansável de conhecimentos que sejam capazes de integrar suas próprias inquietudes. As TIC na EJA podem funcionar como elementos de integração que conduza os sujeitos a estados de compreensão retirando de si, inverdades assumidas por atos falhos de experiências escolares do passado, sendo assim a conexão de conhecimentos pode funcionar como elemento de sentido para a vida, integrar a própria incompletude é um desafio que pode ser assumido pelas vivências carregadas de sentidos na EJA. Ao refletir Vygotsky, penso em Paulo Freire, no que concerne à incompletude humana, o que poeticamente nos movimenta em direção ao poema de Manoel de Barros:

A maior riqueza do homem, é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai, mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas. (BARROS, 1998, p. 79)

A EJA tem como essência a renovação que entendemos como movimento constante dos seres humanos exercitarem suas incompletudes, os multiletramentos são potencializadores de novas descobertas e criação de ambientes interativos e motivadores.

Freire (1996, p. 74) “[...] compreende o ser humano como um ser histórico, social, inconcluso, capaz de ter não apenas sua atividade, mas a si mesmo como objeto de consciência. Na condição de estar sendo, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se ser ético”. Essas referências alimentam a compreensão de que os jovens e adultos são sujeitos históricos, sociais e culturais, dotados de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida, e que necessitam da intervenção de instituições culturais capazes de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades. São, portanto, não objetos depositários de conhecimentos, mas sujeitos capazes de construir conhecimento e aprendizado.

Freire (1996, p. 94) entende que “[...] toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está”. A educação deve provocar novas compreensões, novos desafios que levem à busca

de novos conhecimentos. É um processo contínuo de compreensão do mundo e de suas relações com ele, numa realidade em transformação, podendo tornar-se uma prática de liberdade (FREIRE, 2008) e uma prática mediada. Sendo assim, a educação deve estruturar-se na relação com os outros, por meio do diálogo, constituindo-se numa situação de aprendizado, em que os sujeitos participam interativamente do processo de conhecer o mundo em que estão inseridos. É, portanto, na realidade vivenciada e na visão de mundo dos jovens e adultos que se encontra o conteúdo da educação. A prática pedagógica, nesse sentido, consiste numa investigação do pensar e na discussão das visões de mundo expressas nas diversas maneiras de relacionar-se com os outros e com os objetos de conhecimento.

Os aprendizados constituídos nos contextos da EJA conectada aos cenários contemporâneos possuem natureza social e histórica, uma vez que opera nas relações interpessoais situadas num tempo e num espaço próprio. Sendo um processo social, o aprendizado se faz por meio do diálogo, do uso da linguagem das tecnologias da informação e comunicação. Nesse processo, o sujeito parte de suas experiências, vivências e significados para uma análise intelectual, comparando, unificando e estabelecendo relações lógicas. Assim, as experiências construídas ao longo da vida passam por um processo de transformação e ressignificação, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos, agora, científicos.

Vygotsky (2008) assevera que o conhecimento do mundo é sempre mediado pelas práticas culturais, pelo outro e pela linguagem. Por meio da palavra, na relação com o outro e com o mundo, classificamos, recortamos, agrupamos, representamos e significamos nossa realidade. O aprendizado humano, nessa perspectiva, é essencialmente social e se processa na interação com os outros, à medida que seus elementos constitutivos se interpenetram na vida intelectual e cultural dos participantes do grupo. Portanto, a relação entre o indivíduo e a sociedade é um processo dialético construído e mediado pela linguagem; os processos educativos edificados na EJA conectada às TIC se consubstanciam simultaneamente como processos de caráter subjetivo, individual e, por excelência, como construto social.

Quando nos propomos a estabelecer relações entre EJA e TIC, não podemos fazê-los à revelia da discussão sobre ciberespaço e cibercultura, onde os sujeitos se situam agora, onde todos nós, independentemente de nossa vontade, nos situamos.

Ciberespaço como meio comunicacional, originado da interconexão mundial de computadores; não apenas como meio físico da comunicação digital, mas também o conjunto infinito de informações que abriga e as pessoas que utilizam e alimentam este universo. (LÉVY, 1997, p. 17).

No ciberespaço, se desenvolvem as nossas atitudes, técnicas (materiais e intelectuais), práticas, modos de pensamento e valores que evoluem e se transformam juntamente com o crescimento do ciberespaço. É o que Lévy define por Cibercultura: cultura social construída, tecida pelas novas relações com o saber, virtualizado e desmaterializado; pela interação, socialização e comunicação promovida pelo Ciberespaço.

Uma nova expressão cultural, universal sem totalidade, construída por meio da interconexão de mensagens entre si, pela interação de quaisquer pontos do espaço físico, social e informacional e por meio da vinculação com as comunidades virtuais, que favorece a sua capacidade de renovação permanente. (LÉVY, 1997, p. 17)

Assumir um trabalho de educação com seres humanos, jovens e adultos, é aceitar o desafio e o compromisso com práticas em que o professor possa problematizar, juntamente com esses educandos os conteúdos que os mediatizam; pensando nesses sujeitos como pessoas que, ao longo da sua vida, foram excluídos do processo escolar formal. Dar sentido à EJA é comprometer-se com esses sujeitos, levando em consideração o contexto das diferenças que os constituem. Estes sujeitos da EJA, no ambiente escolar, convivem no mesmo espaço, tem acessos às mesmas aulas, mas aprendem em ritmos distintos e com características singulares. Pensar no ciberespaço para o desenvolvimento cognitivo, social, político e afetivo dos sujeitos da EJA, vai além da inclusão digital, por propiciar aprendizagens emancipatórias e ressignificar as aprendizagens que se consolidam no mesmo espaço, mas com tempo e características singulares.

A Cibercultura corresponde ao momento em que a nossa sociedade, pela globalização econômica, pelo crescimento das redes de comunicação e transportes, tende a formar uma única comunidade mundial. Esta comunidade através das sinergias, interações e modos de cooperação flexíveis e transversais, potencializadas pela utilização do ciberespaço,

promove o crescimento de sua inteligência coletiva. (LÉVY, 1997, p. 25)

Dessa forma, o ensino pode propiciar o desenvolvimento mental à medida que os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas para sua internalização são empreendidos nas interações sociais, educativas e tecnológicas. Tanto Vygotsky como Lévy trazem o valor dos ambientes interativos para a evolução dos sujeitos. A sala de aula conectada com as informações que circulam no ciberespaço, poderá promover oportunidades de conexão de ideias que oportunizam aos sujeitos da EJA condições de aprimoramentos e evoluções em termo de cidadania.

Convém dizer que, devido à sua morte prematura, Vygotsky não estudou, sistematicamente, o desenvolvimento mental de pessoas adultas. Entretanto, a tentativa de estabelecer relações com algumas premissas desenvolvidas pela psicologia histórico-cultural (2005, 2006, 2008) possibilita refletir sobre os aspectos do desenvolvimento mental de adultos em processo de escolarização. Uma de suas premissas diz que as atividades cognitivas possuem uma natureza sócio-histórica e que a estrutura da atividade mental muda ao longo do desenvolvimento humano, pois, de acordo com Luria (1990, p. 24),

O mundo de objetos particulares e de significados de palavras que os homens recebem das gerações anteriores organiza não apenas a percepção e a memória (assegurando assim a assimilação de experiências comuns a toda a humanidade), mas estabelece também algumas condições importantes para o desenvolvimento posterior e mais complexo da consciência.

Desse modo, aprendendo a utilizar os instrumentos de seu grupo cultural e os sistemas linguísticos, jovens e adultos podem desenvolver novas formas de atividade, transformando os objetos em signos culturais e tornando-se seres de direitos e deveres (FREIRE, 2008).

Como lembra Vygotsky (2008), a cultura mediada pela linguagem possibilita a transformação do homem de ser biológico em ser social, substituindo suas funções inatas e propiciando-lhe a utilização de instrumentos e signos culturais para além dos limites da natureza. Dessa forma, a capacidade de ensinar e aprender constitui um atributo fundamental dos seres humanos. Assim sendo, a educação é capaz de desenvolver as potencialidades do sujeito e de constituir-se como expressão histórica e crescimento da cultura humana (MOLL, 1996).

A ideia de construir práticas em EJA conectadas ao contexto multiletrado das sociedades contemporâneas, se constitui em uma instituição cultural que possui atividades, modos e atitudes específicas de ser e de pertencer às culturas de mundo e escolar. Situada hoje numa sociedade tecnológica, a escola configura-se como um espaço onde ocorrem diversas práticas culturais e se edificam as relações entre os processos cognitivos e os instrumentos semióticos criados pelos seres humanos.

Compreendemos que um dos fenômenos mais marcantes do final do século XX e início do século XXI é a convergência das mídias TIC. É fato que múltiplos setores da vida em sociedade são articulados e mediados pelas TIC, o que concretiza fortes reflexões sobre um espaço compreendido como “Ciberespaço”. O ciberespaço é o ambiente criado de forma virtual através do uso dos meios de comunicação impulsionados pela internet. O termo ciberespaço surgiu com o autor da ficção científica William Gibson, em 1984, no livro “Neuromancer”, em 1984 para designar um ambiente artificial onde trafegam dados e relações sociais de forma indiscriminada.

Neste estudo, adotamos a concepção de ciberespaço apresentada por Pierre Levy (1999), que nos traz o entendimento de ciberespaço como comunicação formada pela interconexão mundial dos Computadores e das suas memórias, utilizando em nossa pesquisa uma reflexão sobre o espaço virtual como trocas e interações de culturas em movimentos. Levy (1999, p.17) assevera que, o ciberespaço é:

O novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. A partir disso, seria possível identificar a Internet como sendo esse novo meio levando a conclusão de que são as mesmas coisas. Contudo existe uma diferença fundamental a ser considerada. "As grandes TIC surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado de informação e do conhecimento." (Lévy, 1999, p. 32). Assim, a Internet pode ser vista como parte dessas TIC, ou como a infraestrutura de comunicação que sustenta o ciberespaço, sobre as quais se montam diversos ambiente, como a Web, os fóruns, os chats e o correio eletrônico para ficar apenas com os exemplos mais comuns e disseminados. Em suma, o ciberespaço é o ambiente e a Internet uma das infraestruturas.

O ciberespaço configura-se como um local de interação social, um lugar que pode permitir às pessoas da EJA o exercício de humanidades conforme as mediações pedagógicas direcionadas nos espaços e tempos da sala de aula. Posteriormente no desenvolvimento deste estudo científico discutiremos ciberespaço com mais profundidade para dar sentido ao nosso compromisso de apresentar ao leitor uma discussão sobre tecnologias educacionais para aprender e potencializar cidadanias.

Nas práticas de EJA conectadas aos novos dispositivos e possibilidades hipermediáticas, cuja inspiração está na pedagogia dos Multiletramentos, os jovens e adultos pouco ou não escolarizados - oriundos, portanto, de uma cultura não escolar -, ao ingressarem na escola, terão que se integrar e interagir com os modos de funcionamento particulares da instituição. Entretanto, o aprendizado dos sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, uma vez que eles aprendem a lidar com as situações, as necessidades e as exigências cotidianas da sociedade contemporânea. Portanto, quando começam a estudar, já tiveram experiência com tecnologias cotidianas em seus espaços e tempos sociais.

Ressaltamos então, que ao ingressarem na escola, jovens e adultos que já adquiriram um aprendizado informal terão acesso ao aprendizado escolar que está direcionado para a apropriação significativa de fundamentos do conhecimento científico de modo sistematizado. Assim, o aprendizado produzirá algo novo no desenvolvimento mental dos sujeitos. E para se compreender essa relação entre a capacidade de aprendizagem e o processo de desenvolvimento, de acordo com Vygotsky (2008), não se pode ater apenas às etapas de desenvolvimento. Corroboramos a premissa vygotskiana, pois, do contrário, como explicar as aprendizagens e o desenvolvimento que se realizam ao longo da vida?

O aprendizado, assim, quando bem organizado, é capaz de desencadear vários processos internos de desenvolvimento que só podem ser operados quando a pessoa interage com outros ou em colaboração com seus pares. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento do sujeito, as quais, por sua vez, passam a ser autônomas. Vygotsky (2008, p. 103), então, conclui: “O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”

Uma vez que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, que um se converte no outro e que os dois não são realizados na mesma medida e paralelamente, pode-se afirmar que existem relações dinâmicas e complexas no curso dos processos de desenvolvimento e de aprendizado de jovens e adultos.

O aprendizado dos sujeitos da EJA numa perspectiva de transição de consciências constitui um imperativo das práticas pedagógicas norteadora de uma educação inclusiva. Sendo assim, é desafiador o processo de formação dos sujeitos docentes no que concerne a atender as expectativas de um mundo em plena sintonia com as informações e comunicações provenientes das tecnologias. Na sessão vindoura trataremos da formação docente em EJA na perspectiva dos multiletramentos.

### **2.3 Formação docente em EJA, na perspectiva dos multiletramentos**

A formação docente tem sido ponto de debates e discussões em um vasto espaço de pesquisas no Brasil. Enquanto docente de uma das Universidades mais atuantes em formação de educadores no Estado da Bahia, abraço o desafio de contribuir com o amplo debate provocativo sobre ser professor na Educação de Jovens e adultos em atuais contextos de uso de Tecnologias Digitais, no exercício de viver em um mundo conectado e globalizado.

O empenho de ressignificar o uso social das TIC no universo da prática pedagógica docente é força propulsora desse empreendimento científico, considerando as velozes transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas advindas do mundo contemporâneo. É nessa ocasião que observo, com lentes atentas de um compromisso de pesquisa, as premissas sobre o valor da ação docente e transformadora no campo da EJA, para propor uma reflexão sobre o processo de formação docente na perspectiva de potencializar a prática pedagógica e, conseqüentemente, as aprendizagens cidadãs e políticas no campo da Educação de humanos jovens, adultos e idosos.

Exercer uma postura dialógica com metodologias críticas e atualizadas buscando a pesquisa como fonte de enriquecimento para ações didáticas na EJA corresponde a um dos caminhos mais importantes a ser trilhado no processo de exercício docente. Trilhar os caminhos da Licenciatura é apenas “uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser

interrompido uma vez que a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão de experiência pessoal partilhada na escola[...]" (NÓVOA, 2001, p. 74).

Nóvoa (2001) nos convida a pensar sobre o valor dos arcabouços teóricos da formação inicial, provocando um pensar profundo sobre os saberes da vida e seus valores no exercício docente, contribuindo com o debate sobre formação docente e suas responsabilidades para com a educação. Embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo, nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis.

O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas. (NÓVOA, 2001, p.74)

O aprender inovador em EJA é fundamental para o exercício da prática docente cidadã. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Para Nóvoa (2001) no processo de formação docente “há dois polos essenciais: o professor como agente e a escola como organização”. No campo da EJA concebemos o docente como um SER de alto impacto político no processo de desenvolvimento e emancipação social de seus alunos e alunas; e, nessa perspectiva, concordamos com Nóvoa (2001, p. 76): “[...] mais importante do que formar é formar-se”. Logo, todo conhecimento em EJA é autoconhecimento e toda formação é autoformação. O desafio é muito profundo; ensinar, na perspectiva da cidadania e emancipação social, inclui o humano e são inacabáveis as singularidades e os afetos.

É nessa seara, que destacamos os Multiletramentos como tema norteador de processos de formação de professores atuantes no campo da EJA uma vez que, ressaltamos, há a urgência de formar leitores de diferentes textos/ mídias considerando a influência que a convergência entre as múltiplas linguagens imprime ao processo de produção de sentidos. Para Rojo (2012, p. 15):

Os Multiletramentos têm despontado como dimensão urgente a ser contemplada sistematicamente pela escola, visto que a hibridização das linguagens e sua veiculação em variados formatos e mídias destacam outras estratégias de leitura que permitam ao leitor a produção de sentidos.

E a escola de EJA, diante de tantas modificações pelas quais passa o mundo, as pessoas, as múltiplas relações existenciais nessa atmosfera tecnológica que estamos inseridos? Nóvoa (2001, 2012, p. 69) nos provoca a pensar sobre o papel da escola diante dos desafios inerentes à sociedade contemporânea:

Ela precisa mudar institucionalmente. O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Tudo isso sem cair em meras afirmações retóricas. Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada.

Os governos precisam criar as condições básicas, com infraestrutura e incentivos à carreira. O professor, no entanto, torna-se também responsável por sua formação. Não acredito nos grandes planos das estruturas oficiais. Esse é um processo pessoal incompatível com planos gerais centralizadores. É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. Não quero tirar a responsabilidade do governo, mas sua intervenção deve se resumir a garantir meios e condições.

Uma política de formação docente na perspectiva dos Multiletramentos merece ter um espaço de discussão e implementação nesse Brasil de agora. Existem estudos em processo de desenvolvimento no campo dos multiletramentos no Brasil, aqui na Bahia, e entendemos que novas práticas de ensino só nascem com a recusa ao individualismo. Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Referimo-nos à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. Os trabalhos em colaboratividade são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso, ainda, participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino.

O esforço de pensar a formação docente em EJA, na perspectiva dos multiletramentos, implica a existência de espaços de partilha, além das fronteiras escolares. Para Nóvoa (2012, p. 75):

Trata-se da participação em movimentos pedagógicos, da presença em dinâmicas mais amplas de reflexão e da intervenção no sistema de ensino. No passado, esses movimentos tiveram um papel insubstituível na afirmação social da classe. Hoje, são decisivos para a renovação.

O conceito de Multiletramentos e suas especificidades serão discutidos em outros espaços dessa produção, mas é válido destacar aqui que este ganhou destaque com a realização de um evento na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos em 1996, momento em que um grupo interdisciplinar de pesquisadores<sup>4</sup> de diferentes países (Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha), denominados de “*The New London Group*” (NLG), ou Grupo de Nova Londres (GNL) reivindicou a criação de uma pedagogia para os Multiletramentos. As abordagens distintas, epistemologicamente, dos pesquisadores participantes do evento contribuíram sobremaneira para a propagação da temática dos Multiletramentos, assunto que abordaremos com mais propriedade no decorrer da discussão. Contando com pesquisadores de diferentes países o evento possibilitou a discussão em torno dos processos de ensino e aprendizagem em contextos multilíngues;

---

<sup>4</sup> Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels

diversidade e currículo; língua e significação social; cidadania e educação; letramento crítico e letramento visual; cultura e linguagem; cognição e letramentos entre outros subtemas.

Iniciava-se então, com o Grupo de Nova Londres uma múltipla trajetória de pesquisa no campo dos Novos Estudos do Letramento. As preocupações do grupo incluíram os multiletramentos em relação ao discurso, cultura e poder bem como a questão da hibridização dos diferentes modos de linguagem, o termo dos multiletramentos tem se popularizado nas pesquisas educacionais, visto que, contempla a especificidade da leitura em tempos de Cibercultura. (ROJO, 2012, p. 15)

Falamos, pois, em multimodalidade, que segundo Rojo (2006, p. 133) está presente em toda e qualquer atividade mediada por linguagem já que “[...] quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entoações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos palavras e animações etc”. O texto é um universo bastante rico de sentidos, significados e sentimentos capaz de aprimorar as relações entre professores e alunos da EJA no processo de construção do conhecimento multimodal.

Conforme destacam Moran (2005), Baladeli e Ferreira (2012), a questão que emana dessas mudanças socioculturais desencadeadas pelos avanços tecnológicos e o papel das mídias como difusoras de informação e sociabilidade é que se a geração internet - público que encontramos nas salas de aula, atualmente, já está imersa nesses usos da linguagem, então, por que não a inserir na prática pedagógica, a fim de formar leitores críticos?

A escola precisa observar o que está acontecendo nos meios de comunicação e mostrar isso na sala de aula discutindo tudo com os alunos, ajudando-os a que percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto. Fazer (re) leituras de alguns programas em cada área do conhecimento, partindo da visão que os alunos têm e ajudá-los a avançar de forma suave, sem imposições nem maniqueísmos (bem x mal) (MORAN, 2005, p. 98).

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado, etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, das tecnologias da

informação e comunicação. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.

É urgente estimular a produção docente com as TIC e divulgá-la fazendo-a circular em amplos ambientes de interações, só a publicação revela o prestígio social da profissão e a formalização de um saber profissional docente. Se o compromisso é renovar a profissão e as estratégias de formação temos de dar visibilidade às práticas, incentivando a importância de pesquisas no campo da EJA e das TIC bem como as discussões constantes sobre as produções emergentes pelos sujeitos da EJA.

Para Nóvoa (1992), ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural, o que reforça a pertinência da formação continuada dos sujeitos envolvidos. A EJA para atender os compromissos de cidadania precisa de políticas de formação docente comprometidas com os desafios que o mundo multiletrado constantemente nos oferece.

Nos diferentes momentos em que estudamos os processos de formação continuada de professores na EJA, percebemos o vigor das discussões que contemplam os princípios de diversidade, diálogo e autonomia, perpassados pela dimensão do direito a uma educação de qualidade destinada às camadas populares; e as Tecnologias Digitais estão para essas camadas, sim! Não é exclusividade do opressor perverso de uma história marcada por desigualdades. As Tecnologias Digitais estão provocando a inclusão social, incomodando, pois, as mídias estão para todos e podem e devem ser excelentes meios de promoção da educação emancipatória, rompendo com as persistentes exclusões no campo da educação popular.

Os professores são agentes de formação, onde possam efetivamente se reunir com seus pares para estudar, trocar experiências, questionar o proposto, discutir e reinventar a formação na perspectiva atual dos multiletramentos.

O desenvolvimento de propostas curriculares alternativas tem mais chance de aprofundamento das questões específicas que perpassam a EJA, quando articuladas nas perspectivas intercultural e interdisciplinar, nas quais as propostas pedagógicas incorporem não apenas os conteúdos específicos dos diferentes grupos culturais das escolas, mas ainda procurem

desvelar os processos de ensino-aprendizagem não formais pelos quais esses saberes foram constituídos.

Tal tarefa se configura como extremamente desafiadora para os professores. As motivações encontradas no percurso de suas experiências profissionais esbarram nas dificuldades para reconhecerem os saberes não escolares dos educandos e conseguirem dialogar com eles para a efetivação de uma proposta curricular significativa e de qualidade (MOREIRA; CANDAU, 2008), que contemple as especificidades do processo de ensino e aprendizagem dos adultos e leve em consideração os saberes construídos nas práticas sociais.

Os saberes constituídos nas práticas sociais de multiletramentos são extremamente complexos e de difícil apreensão, sobretudo para os professores, no que concerne ao uso destes, em suas mediações didáticas com turmas de EJA. Desse modo, uma formação atenta ao uso metodológico das linguagens tecnológicas em salas de EJA poderá contribuir para os avanços em termos de aprendizagem e emancipação social.

A formação docente atenta à realidade de uma sociedade conectada aos multiletramentos compromete-se com a autonomia do educador e com isso é relevante destacar que: “O trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1997, p. 71), em um processo de tomada de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente. Concordamos com Freire que “o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1997, p. 66). Nessa abordagem, a educação possibilita, a cada indivíduo desenvolver a capacidade de conduzir o seu próprio processo formativo.

Entendemos que a construção da autonomia se processa na tensão entre fatores internos e externos, na medida em que os sujeitos vão explicitando seus interesses e necessidades, criando confiança em si próprios, como sujeitos históricos, sendo capazes de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais, morais e tecnológicas para conduzir a continuidade de sua própria formação, substituindo, assim, a dependência por ações autônomas, críticas, em que “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nós fizemos seres éticos”. (FREIRE, 1997. p. 36)

## 2.4 A Pedagogia dos multiletramentos na EJA

Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens em salas de aula constituídas por sujeitos jovens e adultos? A inquietude que emerge a partir da questão citada, surge dos resultados obtidos mediante experiências de ensino, pesquisa e extensão, enquanto docente na Universidade do Estado da Bahia do componente de educação de Jovens e Adultos. Essa experiência vem sinalizando a importância de redimensionar a prática pedagógica na EJA no sentido de estimular sensibilidades ao plurilinguismo presentes nos sujeitos.

Por que se insiste tanto no conteúdo já pronto, direcionado, ausente e distante das pluralidades culturais que emergem nos cenários de vivências dos sujeitos em contextos da EJA? Os currículos voltados para uma formação de mão de obra ainda inspirados em culturas de aprisionamentos do século XIX insistem em determinar os rumos dos planejamentos didáticos e ganham força com os livros didáticos tomados como referência única para a corporificação das práticas pedagógicas.

Vivemos tempos de múltiplas informações de uma sociedade caracterizada pela força que a comunicação tecnológica exerce sobre os sujeitos. As palavras de ordem são teclar, postar, curtir, reagir... Os sujeitos estão “adaptados” a essa ordem de inclusão mediante a velocidade que aplicativos oferecem no contexto da comunicação através dos smartphones? E a escola voltada para sujeitos da EJA, como cotidianamente interagem com os multimeios de comunicação? Ela vem procurando se apropriar desse patrimônio informativo que as Tecnologias Digitais oferecem? Para Canclini (2009, p. 23):

Essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação com usos democratizadores... nesta perspectiva trata-se de descolecionar os “monumentos patrimoniais escolar, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso, de outras mídias, tecnologias, línguas, variedades linguagens.

O momento contemporâneo sinaliza para uma necessidade de diálogo com um mundo rodeado de informações, os sujeitos estão cada vez mais criativos. Hoje, é muito “simples” se fazer um vídeo, gravar um áudio, com um simples click; o sujeito registra informação, movimento, ideias culturas. Como dialogar com esses saberes multimodais na EJA?

Para Lemke (2010, p. 37), torna-se necessário, antes de mais nada, um largo processo de reflexão sobre texto, mídia e Multiletramentos, alertando que:

O texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente, tenho chamado isto de "significado multiplicador". As opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Estão os docentes preparados para articular diferentes modalidades de linguagem nos processos de interação linguística, além do texto escrito? A imagem (estática ou em movimento) tem sido um recurso articulador de leituras críticas na sala de aula de EJA? A fala, a música, os produtos da cultura do sisal, as falas dos vaqueiros suas histórias e aventuras que fazem Serrinha ser reconhecida internacionalmente como a capital da Vaquejada... estão as salas de aula da Educação de Jovens e adultos conectadas com as TIC? Os livros didáticos utilizados fomentam a pesquisa e a descoberta proporcionadas pelos Multiletramentos? Segundo Rojo (2012, p. 37): "O Desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. "

Estando o docente "adaptado" a cumprir o que abordam os materiais da EJA, que já vêm prontos, facilitados, a prática com os Multiletramentos se configura com um desafio a ser enfrentado, visto que tais ações pedem um professor curioso, atualizado e descontente com o já estabelecido, há séculos, na prática educativa com jovens e adultos.

A dúvida em relação ao que se ensina pode ajudar no redimensionamento das práticas na EJA; duvidar no sentido de acreditar no potencial do aluno. Ou seria mais fácil acreditar que o jovem de periferia, que o adulto cansado do trabalho árduo ou o idoso em fim de existência não aprendem a utilizar um smartphone e seus fascinante aplicativos, nem interpretar dignamente uma obra cinematográfica? Acreditamos que não!

Os Multiletramentos na EJA podem redimensionar as ações cotidianas estimulando os sujeitos a construírem amplas descobertas que fortalecem a autoestima e, com isso,

aprendizagens múltiplas podem se desencadear fazendo a diferença na vida desses sujeitos. Segundo Lemke (2010, p. 31):

A próxima geração de ambientes de aprendizagem interativos adiciona [aos hipertextos] imagens visuais e sons e vídeos, além de animação, o que se torna muito prático quando a velocidade e a capacidade de armazenamento podem acomodar estes significados densos de informação topológica. [...]. Estas mídias mais topológicas não podem ser indexadas e referenciadas por seu conteúdo interno (o que a figura mostra, por exemplo). Devem sim ser tratadas como 'objetos' inteiros. Mesmo assim, como objetos podem se tornar nós para hipertextos e, então, a hipermídia nasce (ver LANDOW e DELANY, 1991; BOLTER, 1998). A importância dos letramentos multimidiáticos correspondentes já foi discutida, mas ainda é importante notar que não é apenas o uso da hipermídia que as novas tecnologias tornam mais fácil, mas a sua autoria. Hoje, qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combinados com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até alguns anos atrás.

Trata-se de um desafio tecido por complexidades, visto que não é só saber utilizar, é uma questão de criar, e nós simpatizamos com tamanha ousadia, porque entendemos a educação como formadora de sujeitos aprendentes, ao longo de toda a sua existência. Tendo em vista tal desafio, a escola precisa levar em conta o momento atual de organização social, econômica e cultural em que vivemos para a efetiva formação de sujeitos partícipes e atuantes na complexa teia social contemporânea. O trabalho didático em EJA não pode deixar de lado a diversidade cultural, linguística e representacional que caracterizam o mundo globalizado em que estamos inseridos. Para *New London Group* (1996, p. 4, tradução nossa).

A multiplicidade das formas de expressão e de comunicação, ressaltada através das variadas mídias e tecnologias que vem surgindo, requer a abordagem da diversidade, na escola com vista à preparação dos indivíduos para a participação nesse contexto vigente. É preciso proporcionar aos alunos práticas sociais de leitura e escrita contemporâneas, nas quais se destaca a diversidade de linguagens e expressão em diferentes meios<sup>5</sup>. (Tradução nossa)

---

<sup>5</sup> The multiplicity of forms of expression and communication, emphasized through the various media and technologies that are emerging, requires the approach of diversity in the school to prepare individuals for

O desafio de redimensionar a prática tendo em vista a multiplicidade e a diversidade cultural e linguística deve ser assumido por todas as modalidades de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, em muitos locais, já sinaliza a coragem de se trabalhar didaticamente, nesse sentido. Considerando a EJA como uma política afirmativa de direitos, que visa a atender eficientemente seu público diferenciado, percebemos a necessidade de esforços de seus agentes, em geral, para a concretização de práticas pedagógicas contextualizadas, que se relacionem com as diversas trajetórias de seus alunos, com a realidade sociocultural em que vivem e com suas demandas particulares. Tal evidência caracteriza a EJA como uma das modalidades de ensino que parte, de fato, da multiplicidade cotidiana para o trabalho em sala de aula.

A realidade vivenciada pelos sujeitos da EJA possui diversos elementos e questões que precisam ser contempladas no trabalho pedagógico para uma melhor formação de estudantes preparados para a atuação cidadã e para práticas reais de leitura e de escrita emergentes na sociedade da comunicação e informação. Dentre esses elementos, tem ganhado destaque a utilização dos multimeios em sala de aula.

São vários os discursos e trabalhos teóricos publicados no campo das TIC associados à temática da pedagogia dos multiletramentos como: Assman (2000), Barbosa (2013), Bonilla (2005), Lévy (1999), Kenski (2007), Castells (1999), dentre outros, que buscam debater sobre o uso das TIC contemporâneas, entre elas as Tecnologias Digitais, como dispositivos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e sobre o caráter revolucionário dessas tecnologias que permitirão esses o contato com a pluralidade de formas de expressão e sua atuação crítica em relação à ordem vigente.

As TIC nos possibilitam um conjunto amplo de possibilidades, pela disponibilização de dispositivos que oferecem, para edificação de práticas pedagógicas, cada vez mais implicadas com o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, no que tange aos usos socioculturais dos múltiplos gêneros textuais.

Acreditamos que a pedagogia dos multiletramentos em sala de aula configura-se como um exercício valioso para o tratamento da diversidade constitutiva da realidade em que vivemos e

para o trabalho com vários letramentos de forma crítica e ativa. As TIC e sua abordagem na escola podem servir a essa concepção contextualizada de ensino que já está presente na EJA.

O contexto de crise em que vivemos é marcado pela multiplicidade de valores; precisamos de seres humanos que consigam dialogar com a existência de tantas redes de comunicação e entender que a multiplicidade de informações não é um universo só para a criança e um grupo social favorecido e sim para todos os sujeitos que fazem parte de uma tessitura social diversificada.

As diversidades linguística e cultural sempre fizeram parte da nossa natureza social. No entanto, a globalização ressaltou essas diferenças locais e globais, explicitando-as e conectando-as através das variadas tecnologias midiáticas que vêm surgindo. “A organização econômica e social advinda dessa nova ordem trouxe mudanças significativas em vários campos, como o do trabalho, o privado e o público” (GNL, 1996, p. 6).

A escola de EJA, enquanto instituição intrincada à complexa rede social, econômica, política e cultural não foge a essas mudanças. Seu papel formador para o exercício da cidadania e para a participação social exige que essas modificações sejam abordadas para a efetiva preparação de indivíduos atuantes em seu meio social. A nova ordem vigente requer a formação de sujeitos aptos para lidarem com a diversidade constitutiva do nosso cotidiano.

Tendo em vista as complexidades das mudanças o GNL (1996) propõe a Pedagogia dos Multiletramentos. De acordo com o grupo, as modificações da nossa estrutura social, econômica e política e a necessidade de abordagem da multiplicidade constitutiva do novo sistema tem como resultado a alteração do significado da pedagogia de letramento. Diante disso, é preciso preparar os alunos para as complexas práticas de leitura e escrita que se processam em diferentes linguagens, em diferentes meios, que são proporcionadas pelas TIC e pelas novas formas de representação de mundo constituídas nas arenas das sociedades contemporâneas.

Na Pedagogia dos Multiletramentos, as diferenças de componentes da nossa realidade são reconhecidas e trabalhadas de modo que elas se complementem, possibilitando aos indivíduos a expansão de suas possibilidades de acesso aos bens simbólicos e materiais. Educadores e alunos fazem parte desse processo como sujeitos atuantes, produtores de significado e de mudanças sociais.

Desde o século XIX, a Educação de Jovens e Adultos foi vista como uma modalidade de ensino voltada para suprir os tempos escolares perdidos por jovens adultos que deixaram os estudos na época considerada “apropriada” para a educação formal, assumindo um caráter compensatório. Arroyo (2007, p.33) afirma que:

Nosso novo contexto exige e propicia uma reconfiguração da EJA. Nessa nova concepção, a EJA abandona a orientação supletiva e se volta para a garantia do direito à educação em um tempo de vida específico dos jovens e adultos. Para tanto, são reconhecidas as trajetórias humanas e escolares de seu público, marcadas todas elas pela exclusão e pela diversidade.

No sentido contemporâneo, podemos tecer reflexões sobre os sujeitos que constituem a EJA como dotados de cultura, saberes que podem ser considerados no ato pedagógico, tendo em vista o potencial da diversidade que trazem para ressignificar as aprendizagens e construções colaborativas efetivadas nos cenários da educação dos jovens e adultos. Para Arroyo (2007, p. 45),

Uma das riquezas da EJA é a abordagem da diversidade na educação. A nova configuração dessa modalidade de ensino privilegia a atuação pedagógica a partir das particularidades dos jovens e adultos, reconhecendo as especificidades dos mesmos, ou seja, o conhecimento construído ao longo de suas vidas.

O princípio supracitado pelo autor faz da EJA um campo propício para possíveis e novas descobertas provenientes da pedagogia dos multiletramentos. Para atender, eficientemente, o público da EJA e suas necessidades, a modalidade de ensino flexibilizou os tempos escolares, inovou seus currículos, sua forma de atuação didática e os modos de avaliação. A abertura dos educadores à “rica e tensa realidade dos educandos” (ARROYO, 2007) promoveu essas mudanças que muito se aproximam das inovações pedagógicas propostas pela pedagogia dos multiletramentos.

Essa caracterização da EJA é mais uma evidência da pertinência e da necessidade de abordagem dos multiletramentos em sala de aula. Enquanto campo de inovação pedagógica, a proposta de ensino, em relação às demais, se mostra favorável para a utilização didática de multimídias geradora de aprendizagens relevantes no campo da EJA, pois contribuirá para a conquista de novas aprendizagens.

O uso de multimeios em sala de aula, como o celular, a imagem, o filme, a música, por exemplo, também atende à preocupação de preparação dos estudantes para a participação social e para a mudança da realidade de seu grupo. Um legado da educação popular deixado à EJA é a percepção do homem, e, conseqüentemente, dos alunos dessa modalidade de ensino, como sujeitos socioculturais (GIOVANETTI, 2007, p. 17).

Como tais, esses sujeitos assumem a condição de seres inacabados, capazes de superar a determinação de suas trajetórias marginalizadas, desenvolvendo competências e habilidades no campo da leitura e da escrita capazes de ampliar seus universos políticos e culturais.

O estudo que ora se desenvolve pautou-se pelo enfoque teórico da Pedagogia dos Multiletramentos, utilizando contribuições teóricas do Manifesto dos Multiletramentos, Grupo Nova Londres (1996), Rojo (2012), dentre outros autores, e suas inquietações tratadas na obra *Multiletramentos na Escola*, além de leituras de Levy (1999), que traz contribuições sobre Letramento metamidiático, Garcia Canclini (2008), que teoriza sobre culturas híbridas. Nesse entrelace de leituras e de outras tantas que se sucederão pela necessidade revelada pela pesquisa, ora desenvolvida, vislumbramos amadurecer este estudo, com participação efetiva em campo de pesquisa que tratem do tema em questão.

Revelamos um profundo interesses pelas discussões do Grupo de Nova Londres, no Brasil, na ousada tentativa de construir um diálogo com a pedagogia libertadora paulofreireana, visto que esta nos desperta para a urgência de Leituras e escritas pautadas na ética, na crítica e na democracia. Para Rojo (2009, p. 128):

Cabe a escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torna-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

A prática pedagógica com multiletramentos pode ou não envolver o uso de TIC, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado da EJA (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático. As leituras em exercício sinalizam a urgência de propostas que partam das referências dos alunos, implicando a imersão e o reconhecimento da prática crítica e analítica dos sujeitos da EJA. A prática multiletrada vai além do conceito de letramentos

múltiplos (que se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pelas sociedades), é necessário levar em consideração que as produções culturais que estão a nossa volta, hoje, são um conjunto de textos híbridos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados.

A ancoragem da pesquisa, desenvolvida, se dá pela ótica dos trabalhos que transitam sobre a Pedagogia dos multiletramentos em diálogo com a Pedagogia Libertadora que é fomentada pela necessidade de formação de sujeitos emancipados e construtores de criticidade. Sendo assim, cremos que as referências citadas têm contribuições para evidenciar a pertinência dos multiletramentos nas salas de EJA sisaleira). Tentar-se-á destacar a urgência de novas perspectivas para além dos livros didáticos destinados, dos lápis, caneta, pincel de quadro e lousa, para além das famosas “*xerox*” (seculares apostilas); pela inclusão pedagógica de áudios, vídeos, imagens, jogos, aplicativos, como *whatsapp*, *facebook*, *instagram*, *snapchat*, *youtube*. No dia a dia dos jovens, adultos e idosos merecedores de uma educação estética, ética crítica e multifacetada.

Não se trata de um estudo de apedrejamento à cultura do livro didático na EJA, mas um redimensionamento desta, tendo em vista os multimeios de comunicação. É, na verdade, uma reflexão sobre o reinventar da EJA com a ousadia dos multiletramentos.

Nesse processo de reinvenção, poderemos ter uma EJA conectada aos multimeios e compreensões de novas formas de aprender. Precisamos refletir muito sobre a cultura biletrista dos livros da EJA e reinventá-los com perspectivas de diálogos com multireferências de leituras, estruturas flexíveis e vazadas que permitam modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos.

Pedagogia dos multiletramentos na EJA nos permite pensar sobre o lugar para o plurilinguístico e para a multissessiose na sala de aula. Procurar-se-á com esse estudo argumentar a favor dos multiletramentos, a localização histórica desse conceito, características, princípios, abordando elementos de uma pedagogia ligada à multiplicidade cultural.

Pesquisar multiletramentos na EJA se configura como um enfrentamento a tendências pedagógicas que insistem numa EJA compensatória, visto que esse diálogo entre libertação e

Multiletramentos quer conhecer o sujeito da EJA que pode ser criador de sentidos, um analista crítico, um transformador de realidades.

### **3 MULTILETRAMENTOS: TIC E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DOS SUJEITOS DA EJA**

Cidadania e democracia sempre foram e continuarão sendo os grandes sentidos da educação destinada às classes populares. Emancipar consciências fazendo-as evoluir de estados ingênuos a transgressões e criticidades faz parte dos desafios daqueles que acreditam na força da educação. Milton Santos, nos provoca ao afirmar

[...] de fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes... (p.19-20, 2001).

A educação das classes populares padece de diversas fragilidades face aos poucos investimentos nela depositada. A história da Educação Popular no Brasil, em Especial a EJA é marcada por muitas lutas e insistências na quebra de paradigmas: transitar de modelos técnicos e autoritários que só visam à formação de mão-de-obra obediente e subserviente para perspectivas educacionais que estimulem globalizações mais humanas tem sido uma luta insistente daqueles e daquelas que acreditam na educação como potência de humanização.

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são diretas ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, p.20, 2001)

O autor apresenta a pertinência da educação humana e comprometida com a corporeificação de fazeres capazes de encarar e transformar tantas crises de ordens financeira, política, social e moral. É urgente se pensar no papel da educação de pessoas jovens, adultas e idosas como articulação de resistências e de edificação de movimentos de lutas contra as ações hegemônicas e em prol de uma escola viva, dinâmica, humana e qualificada.

Para Santos (2001, p. 31) “[...] a unicidade da técnica e a convergência de momentos fazem com que o único motor do mundo seja a mais-valia. Tudo se faz para aumentá-la e em consequência a competitividade aumenta”. Tudo isso leva à crença de que o momento pelo qual

estamos passando é uma crise que necessita, em caráter de urgência, de mudanças estruturais. A educação é, sem dúvida, um processo poderoso de capacitação humana para o enfrentamento de crises e mudanças, no sentido de implementar cidadania e dignidade na vida dos sujeitos.

Uma Educação popular que impulsione o pensar e o agir crítico nasce do desejo de mudança. É preciso não assassinar os sonhos por um mundo justo e digno a todos. O educador Paulo Freire (1992) nos convida a pensar e acreditar em um mundo democrático, ao asseverar que, de fato, as escolas populares podem exercer a emancipação política dos sujeitos nela inclusos.

Se na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar da minha utopia, mas participar de práticas com ela coerente (FREIRE, 1992, p. 52).

Um projeto de mundo visando transformá-lo não poderá se efetivar sem a educação de humanidades jovens, adultas e idosas. Tal educação, como nos lembra Freire, exige a participação de professores e alunos em práticas coerentes, que impregnam de sentido o que fazemos a cada instante. Demandam dos educadores atuar para propiciar espaços e tempos de diálogos com o mundo, com as realidades, de modo a construir movimentos de respeito à multiculturalidade e à multiplicidade de linguagens. Educar, nesse sentido paulofreireano, pauta-se pelo profundo respeito à cultura e identidades plurais e à assunção de que educando, educo-me também, de que educar nos cenários da EJA pressupõe-se o profundo conhecimento dos nossos educandos, seus objetivos, seus gostos, seus anseios, suas dúvidas.

O dialogo interdisciplinar sobre os sentidos e significados da EJA, na contemporaneidade, abordando desafios que são pertinentes ao ato educativo, com a intenção de perplexizar inquietações referentes ao estar em um mundo cercado de mal-estar provocado pelas crises “civilizatórias” da contemporaneidade, tem sido enriquecedor nos atos edificantes desta pesquisa. Para Freud (1996, p.6) , “Normalmente nada nos é mais seguro do que o sentimento de nós mesmos, de nosso EU. Este EU nos aparece como autônomo, unitário, bem demarcado de tudo o mais”.

Conhecer-se! É um desafio que deve fazer-se presente no cenário da Educação popular. Os seres humanos que retornam à escola em profundo estágio de distorção idade-série, encontram na EJA uma possibilidade de compreender o seu estar no mundo; esse mundo que, segundo Freud (1996) está envolto em profundo estágio de mal-estar. Esse mal-estar civilizatório está na Educação popular, desde os seus primórdios de lutas e resistências em suas relações com as crises provocadas por uma política educacional pouco eficiente, pelo menos no que tange à educação de pessoas jovens e adultas.

Educar é um estado constante de atenção ao exercício de justiça, ao exercício da leitura perspicaz, que constitui um desafio profundo para aqueles e aquelas que desejam compreender o seu papel na sociedade de conflitos que vivemos no agora. O bem-estar civilizatório é uma conquista da educação emancipada, conectada com as mudanças que tecem, constituem o mundo contemporâneo e, para tanto, constitui uma luta árdua, mas possível. Para Faria (2008, p. 152)

[...] educação de jovens e adultos (EJA), como campo político de formação e investigação, necessita comprometer-se com a educação das camadas populares e com a superação de diferentes formas de preconceito, exclusão e discriminação existente em nossa sociedade, as quais se fazem presente tanto nos processos educativos dentro do contexto escolar quanto para além dele.

Insistir no bem-estar civilizatório é um desafio forte para os educadores contemporâneos, pois, como afirma Faria, é pensar além do contexto escolar, o que é prudente no contexto político de retrocessos que o Brasil do agora tem como cenário. Ensinar e aprender na EJA para além do contexto escolar, é motivador, desafiador. Uma força estimulante para os docentes que buscam conexões com o pensar crítico afrontoso que impulsiona a resistência. Faria (2008, p.152) nos movimenta a pensar sobre a pertinência do professor (a) pesquisador (a) da EJA:

Como formar professores (as) / pesquisadores (as) da EJA comprometidos com o que ocorre no meio popular, no cotidiano das periferias das cidades, dos campos, enfim envolvidos na prática da Educação Popular? Como contemplar os desafios e problemáticas que a contemporaneidade vem acrescentando à educação, as quais extrapolam a dimensão da sala de aula e envolvem tantos processos de exclusão, como também de emancipação e desenvolvimento de comunidade?

O professor, a professora que buscam conexões com a vida do aluno e da aluna da EJA abre espaços para o que há de engrandecedor na prática pedagógica: o diálogo! Essa é a força democrática que descortina conhecimentos e possibilidades de aprendizagens em espaços e tempos de emancipações. A autora pondera de forma coerente sobre o valor da pesquisa no processo de formação dos docentes da EJA enfatizando elementos como: debates globais, criticidade e principalmente tomada de atitude. Faria nos ensina que bem-estar civilizatório é transformação social.

Neste contexto, se torna fundamental um novo olhar para os docentes que atuam na EJA, dando visibilidade ao seu pensar, fazer e viver, tomando como ponto de partida para o processo de formação, suas trajetórias, os saberes da experiência etc. Enfim, é necessário compreender a prática pedagógica e a utilização de experiências de ensino dentro do percurso formativo e profissional dos professores da EJA (FARIA, 2008, p.153).

A autora se refere a um contexto de mudança, enfatizando que prática reflexiva e visão crítica são aspectos que perpassam a educação. Nesse sentido, abrem-se possibilidades amplas para se edificar práticas pedagógicas pelo viés dos multiletramentos, que considerem os saberes da experiência e que se empenhem na construção colaborativa de espaços e tempos para acesso, reflexão e ação sobre os usos e apropriação ética das Tecnologias Digitais nos cenários sociais.

### **3.1 Multiletramentos políticos e as TIC pulsantes na contemporaneidade**

O exercício da compreensão torna-se pulsante quando nos desafiamos a desvendar as possibilidades de aprendizagens que as TIC podem proporcionar aos sujeitos da Educação de Jovens e adultos, visto que compreender é um ato humano. E poderá transcender as descobertas científicas, tornando-as mais sensíveis às complexidades inerentes ao aprender. Nesse contexto os sujeitos da EJA são entendidos como protagonistas, emancipando-se e compreendendo o mundo que se tece de muitos modos, linguagens e multissemos nos dias atuais.

Coscarelli (2016) nos convida a refletir sobre letramento digital, hipertextualidade e multimodalidade não mais como novidades acadêmicas, mas como modos de agir e mediar experiências de contatos e produção de saberes num universo de campos híbridos. Ao mesmo tempo nos impulsiona a pensar na escola do agora, em como os sujeitos se relacionam com as

TIC. Neste sentido a autora é atenta ao processo de preparação dos alunos e alunas para serem leitores e produtores de textos em tempos digitais

Leonardo Boff (2000, p. 22) expressa bem essa preocupação ao dizer que “se não buscarmos uma nova civilização, a terra poderá continuar, mas sem nós”. Não é nossa intenção atribuir à escola a mudança para o mundo, mas acreditamos fortemente no poder da compreensão dos fenômenos e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de educar com o desenvolvimento oferecido pelo tecnológico. Nesse sentido, as palavras de Boff (2000, p. 22) ecoam e ganham repercussão quanto à necessidade de movimento ativo dos educadores e das famílias, no tocante à construção de uma educação que, de fato, prepare e subsidie os cidadãos do planeta para viverem na era das TIC.

O fenômeno da sociedade em rede, vastamente estudado por Manuel Castells, nos remete à reflexão sobre o Estado em rede. Para Castells (1999, p.35), “Caminhamos para um Estado em rede, onde a governação é realizada numa rede de instituições políticas que partilham a soberania em vários graus, que se reconfigura a si própria numa geometria geopolítica variável”. Assim, não mais podemos negar a necessária articulação entre escola, sociedade e família para preparar os sujeitos para este mundo que se reconfigura a todo momento, diante das mudanças sociais provocadas pelas TIC, que demandam dos cidadãos a consolidação de novas habilidades e competências para viver, trabalhar, produzir conhecimentos na era da colaboratividade e das redes de aprendizagem.

A força da tecnologia global em curso tem um caráter político por adentrar na complexidade de assuntos de interesses mundiais, “a sociedade, em rede opera com a lógica das economias e dos fatores de produção interligados em escala mundial, possibilitada por inovações tecnológicas que relativizam a noção de espaço e tempo” (CASTELLS, p. 67, 1999).

As interações em rede, propiciadas pela internet, se configuram como uma possibilidade de comunicação e de produção que poderá contribuir no processo de formação leitora e escritora dos sujeitos da EJA. Não se trata de pedagogizar a internet, mas utilizá-la com equilíbrio e bom-senso. Na Pedagogia da Autonomia, Freire nos educa a ensinar com bom senso estimulando-nos a pensar sobre este exercício como prática de curiosidade.

Meu bom senso me diz: Saber que devo respeitar a autonomia, à dignidade e a identidade do educando e, a

prática procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 1996, p.89)

Ao pensar sobre as TIC na EJA, propomos um exercício de muita sensibilidade e bom senso considerando especificidades, subjetividades, curiosidades, medos, sonhos, desejos e tudo que flui humanamente na EJA. Entretanto, ao propor o uso das TIC nos cenários de ensino-aprendizagem em EJA, não podemos olvidar da necessária formação docente, no sentido da chamada educação tecnológica e na capacidade de fazer transposição didática de modo a oferecer situações pedagógicas eficientes e empenhadas com a produção do conhecimento de modo colaborativo, ativo, solidário.

Ao refletir sobre o dever que tem o professor de respeitar as singularidades do educando comprometendo-se com uma educação conectada a evolução das pessoas, gente, seres humanos e as TIC têm uma potência comunicativa genial, e pode contribuir com esses desafios, sua velocidade é incrível, o acesso não é somente das classes que detêm o dinheiro e poder, é para muitos e muitas. Logo educar para a compreensão de informações rápidas, sedutoras, coloridas é muito sério e requer de nós educadores muita pesquisa e movimentos em redes de conexão que nos motivem e capacitem para a prática pedagógica mediada pelas TIC.

As TIC como existência em redes podem articular saberes e conhecimentos que fomentem diálogos entre culturas, informando, comunicando, articulando movimentos em redes capazes de emancipar os humanos para um mundo mais justo e equilibrado. Para Souza (2015, p.13), “mídia digital, conhecimento e a rede são três elementos que caminham juntos e articulados. Pode-se dizer que, com o advento da internet, o conhecimento aberto está hegemонizando definitivamente a sociedade contemporânea”. Dito de outro modo, as TIC se materializam a cada instante, por meio de novos dispositivos criados; entretanto, a pujança e a virtualidade que promove está na força que pulsa através das inúmeras conexões que os seres humanos podem fazer, por meio da internet e do uso dos aparelhos físicos. Ou seja, a multimídia se expande, produzindo forças poderosas no âmbito das indústrias, corporações hegemônicas detentoras de poder sobre as grandes agências de comunicação, como os servidores e empresas que distribuem canais de comunicação interligando povos, cidades, países, de modo a se ter um mundo sem fronteiras geofísicas.

A multimídia invadiu o mundo, os grandes oligopólios mundiais das indústrias de telefonia disputam espaços na sede voraz de dominar o mundo, para a educação isso é preocupante do ponto de vista de sua autonomia, de sua identidade em processo devo pensar também em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que se deve ter ao educando se realize em lugar de ser negado (FREIRE, 1996, p.93)

Com inspiração Freireana, propomos um professor “amoroso da vida e das gentes” ao se relacionar com as TIC; não as concebemos como algo técnico e frio, burocrático. A internet e suas infinitudes de informações, para nós, é lucidez e pode ser “engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres” (FREIRE, p.95, 1996)

Para Coscarelli (2016, p.11), “o acesso à informação é um direito do cidadão, contudo ele precisa estar preparado para saber onde encontrar as informações de que precisa e em que confia e ler criticamente essas informações.”. As palavras de Coscarelli nos impulsionam a refletir de modo mais profundo sobre o que é ser um leitor crítico em tempos de internet. Nesse sentido, destacamos o valor do docente mediador de leituras em todos os espaços da EJA, enfatizando a dúvida, a curiosidade, o passeio por diversas fontes de informação até encontrar o conhecimento “verdadeiro” que possa promover um diferencial em suas posturas de vida em contextos de consumo e liquidez de relações. Coscarelli (2016, p.13) nos estimula a pensar sobre a formação de leitores críticos no contexto das TIC.

A formação de leitores críticos envolve também a formação do consumidor cidadão, ou seja, a formação de consumidores críticos, capazes de reconhecer estratégias de marketing de vários tipos e em várias situações. Nossos alunos, cidadãos do século XXI, precisam ser sujeitos capazes de ler profundamente a publicidade e as mais diversas ações de marketing usadas atualmente para poderem refletir sobre o consumo excessivo, desnecessário, muitas vezes ostensivo e irresponsável, que pode ser gerado por uma aceitação não crítica de ações massivas de marketing. O leitor que aprende a ser crítico é capaz de gerenciar consciente e eficientemente as mais diversas mercadorias que lhe são oferecidas, em uma escala de valores culturais, sociais e éticos bem balanceada.

O processo de apreensão e entendimento crítico das informações que circulam nas mídias sociais atuantes, seja visual-auditivo, seja tátil, implica muitas habilidades que podem ser

exploradas com o processo de leitura crítica a ser desenvolvido, com os leitores da EJA. Isso é muito sério em um país (Brasil) que precisa fortalecer a democracia e em um estado (Bahia) que precisa melhorar os índices de qualidade da educação básica. Necessitamos que leitura e interpretação de texto sejam trabalhadas de forma sistemática e efetiva, e o uso pedagógico das TIC poderão, quiçá, colaborar, otimizando os trabalhos de letramentos dos sujeitos.

Para Coscarelli o letramento digital é essencial para o processo de cidadania; e, para tanto, precisamos construir mudanças em nossas escolas brasileiras: nos currículos, no processo de formação docente o que influencia metodologias capazes de modificar sentidos e objetivos das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA.

A escola tem mudado, e muitos professores de língua, tanto materna quanto estrangeira, já adotam uma perspectiva mais discursiva da linguagem e se preocupam com o desenvolvimento do letramento dos alunos, incluindo o digital. Precisamos de mais pesquisas que nos ajudem a conhecer práticas que contribuam para o letramento digital dos alunos e para a integração das Tecnologias Digitais nos ambientes educacionais, contribuindo para uma escola mais atual e mais preparada para educar cidadãos capazes de enfrentar, com sucesso, os desafios do século XXI (COSCARELLI, 2016, p.14)

O movimento pedagógico na EJA que abre espaços para as TIC pode promover mudanças no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. A autora nos ensina a entender com clareza o movimento de renovação contínua que habita no mundo das TIC. O aprendizado com textos híbridos, com múltiplas linguagens poderá acontecer na EJA, ampliando horizontes para mudanças de vida desses sujeitos. Percebemos, então, a necessidade de se formar leitores e produtores de textos com experiências em várias mídias, ou seja, o leitor crítico, aquele ou aquela que sabe utilizar o pensar e o agir crítico, aprende a filtrar o que é fato, o que é *fake*, fazendo um exercício fecundo de criticidade quanto à veiculação de conteúdos por meio das mídias digitais.

Vivemos o momento da hibridização textual mediante a força da convergência digital e entendemos que se fazem necessários processos contínuos de reelaboração dos olhares nas salas de aula da EJA. Essa possibilidade nos leva a uma concepção diferenciada de leitura, na qual o leitor passa da condição de “simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem” à condição de “produtor”, podendo questionar “a centralidade atribuída ao texto-rei e à mensagem como lugar da verdade que circularia na mensagem” (MARTIN-

BARBERO, 1997, p. 287). Essa mudança oportuniza outras formas de percepção e interpretação dos textos, trazendo à tona, entre outras situações a questão dos modelos de representação envolvidos na leitura, o que fortalece as TIC como possibilidades de emancipação política dos sujeitos da EJA. Para Coscarelli (2016, p. 27),

Há, pelos menos dois grandes desafios que devemos enfrentar quando se trata de desenvolver o letramento digital: o primeiro é que a leitura como objeto de ensino deve ser levada para a escola sem simplificações, considerando não só as habilidades cognitivas – tais como inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar, sobretudo, levando em consideração seus propósitos e sua diversidade enquanto prática social. O segundo desafio é incluir as TIC, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados

Multiletrar politicamente na EJA não significa introduzir as várias mídias, as multilinguagens que emergem do digital, é fomentar possibilidades de leituras plurais considerando o sujeito aluno (a) como protagonista, a fim de resignificar uma relação que já possa existir entre estes e as tecnologias as distâncias entre as leituras e as práticas sociais existentes entre alunos (as) e o mundo digital.

As várias mídias podem já fazer parte da vida dos sujeitos da EJA (docentes e discentes), seja no lúdico, na partilha de informações, seja nas interações, pesquisas e games. É uma questão de justiça seu redimensionamento como possibilidade de educação e emancipação. Coscarelli, (2016, p. 27-28) assevera que “os alunos aprendem quando se envolvem em tarefas ou atividades que os levem a indagar, a formular perguntas e a refletir, ou seja, relacionando e integrando novas experiências aos esquemas conceituais que já possuem”. A perspectiva dos Multiletramentos nos aponta possibilidades infinitas para condução dos processos de ensino e aprendizagem junto aos sujeitos da EJA, principalmente porque trazem um conjunto amplo de meios, uma diversidade cultural e uma pluralidade étnica que podem favorecer a formação dos sujeitos leitores críticos e ativos.

Deste modo, os Multiletramentos na EJA concretizam a colaboração, a observação, o compartilhamento crítico de saberes mediante autenticidade de conhecimentos que provocam aprendizagens vinculadas à vida cotidiana, fortalecendo o aprender com as informações provenientes do mundo digital. As TIC podem desenvolver aprendizagens colaborativas para os

sujeitos da EJA (docentes e discentes) fomentando a cooperação e o trabalho em grupo, intensificando o valor do trabalho em equipe de forma ativa, participativa e responsável.

Para Coscarelli (2016, p. 28-29), “Os recursos digitais como objeto de ensino requerem mais que apresentar aos alunos os gêneros que circulam nessas mídias ou ensinar a eles técnicas para lidar com os dispositivos e artefatos”. Por meio dos recursos digitais, poderemos otimizar práticas com os mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente, envolvendo os sujeitos em ações que combinam diversos modos semióticos – linguístico, sonoro, imagético, gestual e espacial - por meio dos quais trafegam os mais inusitados tipos de construções textuais. Para a autora, a leitura no ambiente digital inclui “controlar os propósitos de leitura, buscar, selecionar, interpretar e contrastar informações. Significa usar a informação de forma criativa e inovadora para desenvolver novas ideias e resolver problemas complexos”. Isso nos estimula a pensar sobre as TIC como força descentralizadora do papel do educador, ou seja, possibilidades para os alunos tomarem para si mesmos as rédeas de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos.

Paulo Freire, nos anos noventa, programava uma série de vídeos para possibilitar o acesso ao conhecimento a um número amplo de pessoas, consolidando a essência libertadora do seu pensamento; a educação acontece onde existem pessoas, de diversas formas e em diversos espaços. Sempre movido pela humanização crítica, um espírito de elevada força intelectual e afetiva na década de 1990 anuncia a mídia como possibilidade de libertação. Com relação as TIC em 1995, Freire afirmou:

O que me parece ser fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. Nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai (FREIRE, 1996, p.68).

A afirmativa postulada por Freire, no que tange à compreensão crítica da tecnologia, nos instiga a pensar nas aulas de leitura na EJA contemporânea, que precisam problematizar as situações, questionar os letramentos dominantes, para pensar o trabalho com os letramentos que estão para além da reprodução de conteúdos, da mecanicidade dos trabalhos e provas, uma vez

que, fora da sala de aula, os conflitos culturais se apresentam de modo aberto, exigindo desses sujeitos construir competências para transgredir as relações de poder estabelecidas. O professor poderá exercitar esta prática com a produção de textos colaborativos e não unidirecionais.

Os sujeitos estão em contato direto com os meios, recursos e dispositivos digitais, sobretudo com as redes sociais, que demonstraram toda sua força em disseminar conteúdos a um largo número de usuários, com mensagens disparadas simultaneamente para pessoas em todo país. Como prova disso, podemos citar o ano de 2018, em que se consolidou um forte cenário para se analisar a força política das redes sociais. Isso torna cada vez mais forte o desafio de educar pelo partido da cidadania e pela transmutação do caos social em que vivemos.

Defendemos aqui uma EJA autêntica no sentido de educar para a modificação dos sujeitos em termos de evolução, emancipação e transição do ingênuo para o crítico, uma EJA presencial uma EJA Online com a política, a religião e o direito sagrado do ser humano, ler, compreender, interferir e afrontar, uma EJA atenta ao Cenário Comunicacional da Cultura digital, como ambiente de imersão e interlocução com janelas, ícones e aplicativos móveis abertos a múltiplas conexões, que oportunizem intervenções e modificações autorais e colaborativas. Defendemos e lutamos por uma EJA Conectada.

#### 4 ASPECTOS DA METODOLOGIA

Compreendemos conhecimento como um processo pelo qual o sujeito se apropria do objeto, da realidade, dos fenômenos, pelos sentidos e pela inteligência; e, com isso, podemos distinguir, no processo de construção, o ato e o produto deste conhecimento. Segundo Aranha (1996, p. 83): “O ato do conhecimento diz respeito à relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. O objeto é algo fora da mente, mas também a própria mente quando percebemos nossos afetos, desejos e ideias”. O fato é que todo conhecimento, para ser gerado, constituído, partiu de uma dúvida, de uma inquietação, de uma situação em que o sujeito percebe os fatos, as lacunas, os anseios. Nesse sentido, a ação de pensar criticamente sobre a realidade é essencial para que se crie o pensamento sobre algo. Nesse processo de indagação inicial, os pesquisadores saem do estado de inércia e tendem a buscar encontrar respostas, explicações e soluções para o que chamamos de problemas/questões científicas. O produto resultante do ato de buscar conhecer, ou seja, o conjunto de saberes construídos é o que chamamos de conhecimento.

Para acionar o conhecimento, torna-se evidente a necessidade do ato, da ação pela qual encadeamos ideias e juízos para chegar a uma conclusão. São etapas que compõem o nosso raciocínio, o qual se orienta pela observação, pela escuta sensível, pelo olhar, pela percepção, pelas vivências, pelas tradições, pela intuição e pela ação empírica (experiências) do homem no mundo.

Assim, como apontam Aranha e Martins (2013, p.84): “conhecimento é uma palavra que vem do Latim: *Cognoscere* = ato, ação de conhecer.”. Nessa acepção, podemos inferir que, para haver o conhecimento, é essencial inquietar-se, buscar, mover-se em atos coordenados, sair da inércia. Buscar constantemente compreender os sujeitos, o mundo as relações, os fenômenos, tendo um olhar crítico e multirreferencial para os fatos, as informações veiculadas, torna-se um caminho fecundo para construção do conhecimento. E quando essa construção se constitui de modo sistematizado e organizado, orientado pelo método, dizemos que fazemos ciência. Segundo Cotrim e Fernandes (2013, p. 365):

O termo Ciência vem do Latim SCIENTIA, que significa “conhecimento”. Assim, como ponto de partida, podemos definir ciência como campo da atividade humana que se

dedica à construção de um conhecimento SISTEMÁTICO, SEGURO, a respeito dos fenômenos do mundo.

Entendemos que o conhecimento pode advir do movimento da cultura, o qual cria, transmite saberes do senso comum (saberes construídos e veiculados socialmente pela força da tradição). Entretanto, o conhecimento Científico, assume uma posição crítica, originando-se do chamado movimento científico e criando a *epistemé* = “conhecimento que interessa à ciência” (Cotrim e Fernandes (2013, p. 365). Para isso, torna-se crucial que o pesquisador elabore, de modo criativo e sistemático, o método a partir do qual buscou o caminho para a construção do conhecimento. Nesse escopo, para a operacionalização da pesquisa, o desenho do percurso metodológico é tarefa essencial, uma vez que o sucesso do estudo científico está diretamente ligado à capacidade de antever, prever sistematicamente cada etapa constitutiva da pesquisa.

No caso do presente estudo, a escolha pela abordagem qualitativa se desencadeou a partir do dimensionamento do objeto e a percepção sensível, considerando que o objeto-estudo se centraliza no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos da EJA, considerando as suas singularidades. Na seção subsequente, trataremos de delinear a abordagem acolhida, condutora do estudo, assim como o delineamento do tipo do estudo a ser efetivado.

#### **4.1 A Abordagem da pesquisa**

O ato de pesquisar pressupõe o domínio sólido e denso quanto ao direcionamento teórico-metodológico, necessário à construção das ações que congregam a pesquisa, o movimento de desnudar e compreender a realidade em estudo. Assim sendo, a assunção de uma abordagem que reflita os interesses e referenciais das ações a serem concretizadas, além das concepções do sujeito que as acionam (pesquisador), emerge como necessidade fundamental para operacionalizar a pesquisa.

O contexto filosófico no qual se situou a pesquisa que efetivamos, encontrou na abordagem fenomenológica a configuração mais adequada para a concretização dos seus objetivos. Tal escolha foi oriunda da intenção de produzir conhecimentos mais densos sobre o fenômeno da aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos, tendo como foco de análise e interpretação a questão do uso pedagógico das Tecnologias Digitais.

Nesse sentido, a abordagem pautou-se na Fenomenologia, pois considerou um dado recorte do real da realidade, buscando conhecer além da aparência das práticas e discursos, no

sentido de tentar alcançar a essência, mediante a interpretação profunda e heurística, a qual visa a desvendar a aparência dos fenômenos (MASINI, 1994, p. 63).

#### **4.2 Modalidade da pesquisa: estudo de caso etnográfico**

Tomando como referência a problemática norteadora do estudo e do objeto mobilizados das imersões da pesquisa consideramos pertinente desenhar o arcabouço metodológico da investigação através do estudo de caso etnográfico. Para condução da pesquisa efetivada, escolhemos como perspectiva inspiradora para a construção do método, a ancoragem nos estudos de caso etnográfico da prática educacional. Logo, situamos este estudo no campo das pesquisas educacionais de inspiração etnográfica, pois como afirma Esteban (2010, p.163):

Atualmente os estudos etnográficos estão se desenvolvendo profusamente no âmbito da educação com uma clara finalidade: compreender “de dentro” os fenômenos educacionais. Pretende-se explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos atores, das pessoas que nela participam.

Elegemos tal perspectiva por percebermos aderência ao objeto de estudo, aos objetivos e aos caminhos pautados pelos estudos que trazem à tona a singularização das realidades, tendo como cenário o espaço-tempo vivido pelos atores e atrizes sociais, dando nuances específicas a cada caso. Logo, os contornos do objeto e os objetivos pleiteados pelo estudo nos remeteram ao desenho do estudo pelos aspectos do estudo de caso.

O estudo de caso de inspiração etnográfica é um tipo de pesquisa das ciências sociais em que a investigação considera o objeto como algo histórico-social, e, assim, segundo Barros (1998), ao estudar o objeto, deve-se levar em consideração os sujeitos e o pesquisador como seres participantes dos grupos sociais e da sociedade, que têm intencionalidade e que dão significados às ações e construções. O objeto de estudo está inicialmente ligado às ações dos sujeitos sociais, e, portanto, tem de ser considerado nesse aspecto.

Nesse sentido, o estudo de caso “[...] se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.17), e se caracteriza como “[...] um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica”, além disso, “[...] é um método abrangente que permite se chegar a

generalizações amplas baseadas em evidências e que facilita compreensão de realidade”. (OLIVEIRA (2007, p. 55-56)

Os estudos de etnografia das práticas escolares, derivados diretamente da Antropologia, na especificidade da Etnografia, se consubstanciam como campo de larga expansão entre os pesquisadores, em razão de favorecer uma compreensão ampla da realidade vivenciada nas escolas, com o intuito de interpretar os fenômenos educacionais à luz da escuta sensível do que dizem os atores e atrizes sociais que constroem os contextos naturais onde se processam as ações educativas.

Temos assim a emergência da modalidade chamada de Etnografia educacional que para Esteban (2010, p. 164):

Contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita às pessoas responsáveis pela política educacional e aos profissionais da educação um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações, assim como a tomada de decisões. Por isso a Etnografia escolar está sendo utilizada em diferentes tipos de estudos.

Por meio da etnografia educacional, busca-se compreender o mundo e suas inter-relações pelo olhar dos próprios atores sociais. Sendo assim, percebemos a coerência de adotar tal modalidade de pesquisa como inspiradora para o estudo em questão, sobretudo, considerando os objetivos propostos, orientados à compreensão, interpretação e análise das falas, das vivências dos sujeitos sociais imersos num contexto educacional específico, no caso as salas de aula de EJA. Assim, podemos considerar a pesquisa como um estudo caso etnográfico.

Diante do exposto, ressaltamos que os estudos da etnografia escolar não têm a intenção de criar modelos, nem tampouco julgar as evidências como verdades absolutas mas, a partir de certas análises, chegar a considerações que subsidiam os sujeitos (alunos, professores e gestores) a refletirem sobre suas inquietações e evidenciem certas compreensões para contribuir com o trabalho educativo nos contextos da EJA.

Assim, de acordo com as ideias expressas por Macedo (1998, 1999, 2000, 2006), metodólogo, com diversos trabalhos e publicações na área da etnopesquisa, tecemos os fios da

pesquisa pautando-nos nos princípios da etnografia. Sobre tal posição Macedo (2006, p.76) assevera:

Uma vez que consideramos a pertinência de tal perspectiva, pelo traço inovador e emancipatório que promove no que tange a possibilidade de enlaçar pesquisa ao processo de formação dos professores tendo em face a construção da necessária postura da reflexividade docente no que tange também a constituição do professor como pesquisador (a).

Para Macedo (2006) e Nogueira (2012), as pesquisas de cunho etnográfico, alicerçadas na esfera da educação, se caracterizam como uma forma de operacionalizar a etnopesquisa tendo como foco a interface entre a pesquisa e a formação profissional dos educadores, em ações articuladas, em atos formativos, interessando aos sujeitos o exercício da reflexão sobre a prática, sobre os dilemas e problematização da realidade em face de buscar encontrar possibilidades para ação. Para Macedo (2006, p. 78):

As etnopesquisas e educação fundam um encontro tão seminal quanto urgente, em face da parcialidade compreensiva fundada pelas análises duras. Pelo veio interpretacionista os etnometodólogos interessados no fenômeno da educação buscam o tracking dos etnométodos pedagógicos, isto é, uma pista pela qual tentam compreender uma situação dada.

Sendo assim, neste estudo, alicerçado nos postulados da etnopesquisa, não consideramos os sujeitos sociais do contexto em estudo apenas como meros informantes dos quais coletamos informações. Ao contrário disso, constituem-se nas vozes plurais que permitiram a polifonia de diálogos, a partir dos quais os conhecimentos foram construídos de modo colaborativo, A etnopesquisa, para Macedo (2006, p. 10):

[...] entende como incontornável a necessidade de construir juntos, traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o corpus empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel coconstrutivo central.

Nos trabalhos construídos pelo pesquisador, encontramos os fundamentos para nosso pensamento e nossas práticas de pesquisar pautados nos princípios da colaboratividade, que fertilizam a ação e os atos inerentes ao exercício da compreensão e interpretação da realidade que

buscamos estudar. Para tanto, exigiu-se do pesquisador a abertura para atos dialogais e o constante exercício da reflexividade e inventividade, sobretudo metodológica. Para tanto, algumas atitudes são caras e necessárias ao exercício da etnopesquisa. Segundo Macedo (2006, p. 81):

Descrever os fatos fenômenos no sentido da contextualidade em que estão imersos; Conhecer de dentro, compreender densamente com profundidade as singularidades das ações e realizações humanas, interpretar, escutar, explicitar e buscar transformar conjuntamente as realidades. Tais atitudes remetem à necessária incursão dos trabalhos *in situ*, ou seja, onde o locus é cenário privilegiado dos estudos, demandando do etnopesquisador um contato amplo, prolongado com as comunidades e locais onde se inserem os sujeitos e onde as ordens e dinâmicas socioculturais se operacionalizam.

No contexto da educação, urge que o etnopesquisador adentre no cenário escolar e estabeleça com os sujeitos sociais da escola, alunos, docentes e gestores da EJA, densa e contínua relação para que assim, consiga autorizar-se, para poder falar e interpretar os fenômenos educativos processados no chão da escola, de modo colaborativo, escutando e, sobretudo, observando atentamente, mergulhando na realidade para poder colher informações a partir das quais, poderá descrever, uma vez que: “para o etnopesquisador descrever é um imperativo, estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza” (MACEDO, 2006, p. 83).

Por fim, o estudo de caso etnográfico realizado exigiu da pesquisadora um exercício de atividades densas em campo, pois a necessidade de estar com os sujeitos da EJA, imersos no contexto real, demandando a nossa permanência na unidade escolar, *locus* do estudo por longos períodos em que realizamos escutas, anotações, registros do cotidiano escolar, suas nuances e dinâmica natural, o que nos demandou profundas reflexões, produções de narrativas e descrições detalhadas das situações vividas e percebidas diretamente do chão da escola.

A concepção fenomenológica, efetivamente, no possibilitou uma imersão no real, assegurando a construção do conhecimento científico, a partir do diálogo sensível com as relações de complexidade constituídas na dimensão da EJA. Tal postulado se consubstancia numa ação de apreender os fenômenos no seu contexto real de produção e vivência, tendo os colaboradores como foco principal do movimento investigativo: “ativamente o pesquisador

mostra as inteligibilidades do senso comum e com elas constrói sua compreensão” (MACEDO, 2006, p. 11)

A pesquisa pautada pela Fenomenologia assume um caráter aberto e dialogal com os saberes do chamado senso comum, sem refutar o espaço de voz dos atores e atrizes sociais. Ao contrário disso, com eles busca construir relações e conhecimentos encarnados na realidade.

[...] para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é perspectiva. Ao colocar-se como tal a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade; por conseguinte, não absolutismo de qualquer perspectiva [...] a relatividade da perspectiva é simultânea e necessariamente, o reconhecimento da relatividade da verdade. (CRITELI, 1996, p. 54 apud MACEDO, 2006. p. 15).

Uma pesquisa que se propõe fenomenológica deve ter a Hermenêutica como princípio, no sentido de que se preocupa não somente em investigar e descrever a realidade, mas interpretá-la, [...] “a hermenêutica crítica é umas das fontes de inspiração para uma etnopesquisa crítica, na medida em que contém a possibilidade democrática e emancipatória de que a crítica seja também prática, jamais crítica e práticas messiânicas” [...] (MACEDO, p.43 e 44).

Logo, justamente na concepção Fenomenológica, encontramos ecos de identificação com o argumento qualitativo, sendo esta abordagem fortemente alicerçada nos paradigmas do compreender e buscar interpretar a realidade em estudo, em face de estabelecer um olhar mais apurado, sensível, hermenêutico, da realidade, sobretudo humana, que se edifica numa teia da ordem da complexidade dos fenômenos, depreendendo, então, daí a essência fenomenológica da investigação. Segundo Silva e Lopes (2008, p. 255):

É uma filosofia do século XX que busca fundamentar, em novas exigências, as condições da ciência. Pretende conhecer onde o saber científico de uma ciência concreta ou empírica ganha apoio, tendo como ponto de partida os dados imediatos da consciência, a raiz de que se alimenta. Por isso seu estilo é voltado para o interrogativo, o radicalismo e o inacabamento essencial existente no fenômeno. Esse método filosófico desvela a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência se passa, transparece na descrição de suas vivências. A fenomenologia é uma orientação do pensamento europeu, a qual submeteu a concepção positivista a uma crítica radical

do que se apresenta ao ser. O termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, buscando explorá-lo.

Evidenciando-se a concepção filosófica-teórica fundamentadora do estudo, tornou-se necessária a opção pela abordagem de pesquisa por ser mais adequada ao propósito defendido, a fim de que o trabalho seja o mais articulado possível, considerando todo o contexto conceitual que o sustenta. Destarte, optamos pela ancoragem na perspectiva qualitativa, que pode ser entendida como um processo que tem como característica principal a relação direta do pesquisador com o ambiente ou com o objeto, mediante o estudo de campo, verificando como se processam as relações e os fenômenos sociais.

André (1986, p. 11) pondera: “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo do campo”. Analisando tal concepção, percebemos que a abordagem qualitativa permite através de diversos instrumentos compreender o objeto de estudo com maior embasamento, uma vez que, a pesquisa feita permitiu o contato prolongado com os sujeitos da EJA, o que nos assegurou a possibilidade de coleta de falas, depoimentos inerentes ao fenômeno em estudo.

No caso da pesquisa realizada, o contato com os projetos da EJA tornou-se necessário para que, assim, pudéssemos registrar falas, depoimentos inerentes ao fenômeno em estudo. Ao enveredar pelos caminhos da pesquisa, tornou-se necessário também que o pesquisador tivesse claramente definida a concepção política e filosófica do que é o ato de pesquisar. Ao nosso olhar, o ato de pesquisar, principalmente pela abordagem qualitativa, pressupõe o ato da colaboratividade em que, em sintonia com os sujeitos da EJA, em atos e ações, constituímos o exercício da busca e, ao mesmo tempo, nos transformamos e nos modificamos.

Nesse sentido, optamos por desenvolver a pesquisa pelos caminhos da etnopesquisa crítico e colaborativa, uma vez que nossa intenção, para além de desnudar a realidade, busca processos de autoformação crítica quanto ao uso das Tecnologias Digitais nos processos de multiletramentos na EJA.

No cenário dos fenômenos educacionais, cada vez mais os pesquisadores foram percebendo a necessidade de assunção do enfoque qualitativo, já que, estudar e analisar os

fenômenos educacionais, apenas pelos modelos quânticos, se configurou como ação pouco fértil uma vez que a realidade e as interfaces dos aspectos humanos e subjetivos ficavam desconsiderados. De modo que, a assunção da abordagem qualitativa para nortear os estudos em educação, permite uma imersão ampla e mais profunda na realidade natural onde ocorrem os fenômenos sociais, permitindo ao pesquisador o ato de desnudar a realidade vivenciada a partir da fala, das percepções e ações dos atores e atrizes sociais. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47),

Há algumas características básicas que orientam a pesquisa qualitativa: 1.a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, via de regra através de um intensivo trabalho de campo; - os dados coletados são predominantemente descritivos. Todos os dados da realidade são considerados importantes, incluindo-se as transcrições de entrevistas e de depoimentos, assim como outros tipos de documentos que comunicam informações valiosas para legitimar a investigação; - a preocupação com o processo é muito maior que com o produto.

De acordo com os autores, há um conjunto de premissas orientadoras dos estudos qualitativos, sendo que o pesquisador que empreende estudos no contexto dessa abordagem deve sempre primar pelo exercício da pesquisa com intensas atividades de campo, pois o autorizar-se a falar sobre os atores/atrizes e sobre os contextos naturais, demanda o conhecimento profundo, o contato denso entre o investigador e a realidade em estudo. Logo, tivemos como pressuposto orientador dos estudos qualitativos que todas as informações fornecidas pelos colaboradores, em contextos naturais, precisaram ser consideradas, lidas com rigor e densidade, pois são reveladoras de fatos, nuances e informações caras ao pesquisador que adere ao enfoque qualitativo.

No caso da abordagem qualitativa, consideramos os sujeitos da EJA como seres sociais, políticos e culturais; e, por estes frequentarem um espaço que, por natureza, é de caráter social (como a escola), esta pesquisa teve a característica também social, que se configura como sendo um processo de reflexão e análise da realidade, pois, segundo Oliveira (2007, p. 60):

[...] a abordagem qualitativa tem como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito [...] em que o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica.

Destarte, inferimos que a pesquisa qualitativa pode ser entendida como um processo que tem como característica principal a participação direta do pesquisador com o ambiente ou com o objeto, mediante o estudo de campo, verificando, analisando, lendo, buscando entender e interpretar como se processa a realidade e as relações travadas pelos sujeitos da EJA com os dispositivos digitais, nos contextos naturais das salas de aula.

### **4.3 Sobre os dispositivos para construção de informações**

Os estudos de inspiração etnográfica, em especial os de etnografia escolar, demandam do pesquisador o cuidado na escolha precisa dos dispositivos para coleta de informações, em face dos objetivos elencados na pesquisa. Nesse sentido, buscamos congregiar uma variedade de técnicas porquê [...] “a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]” (YIN, 2010, p. 32).

Na etapa de imersão empírica, o estudo de caso etnográfico demanda do pesquisador um intenso trabalho de sistematização e decisões precisas sobre o uso das técnicas mais adequadas para construção de informações, depoimentos e relatos importantes para desvelar a realidade em estudo. Além disso, coube à pesquisadora a construção dos dispositivos a serem usados na pesquisa, pois, assim, foram ajustados cada instrumento às necessidades que a própria dinâmica da investigação vai apresentando. Severino (2007, p. 41) aponta que:

As técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias. Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados.

Definimos, então, como técnicas para coleta das informações e construção dos dados necessários ao estudo:: questionário, a observação, sobretudo a observação participante (OP); entrevista semiestruturada, com gravação em áudio; e em se tratando de um estudo de cunho colaborativo, as sessões reflexivas formativas, para uma melhor compreensão das ações que são realizadas nas salas de aula de EJA, para Ibiapina (2008, p.75)

A compreensão das ações realizadas na sala de aula cria condições para que a reconstrução das práticas docentes ocorra, bem como ajuda a relacionar as construções feitas na escola com os interesses sociais e políticos. Para realizar a ação de reconstruir, é preciso estimular o professor a responder as perguntas: Como posso agir diferentemente? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar minha prática?

Comprendemos, portanto, que a pesquisa colaborativa aproximou duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a produção contínua de professores fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e escola. A proposta de sessão reflexiva, desenvolvida na pesquisa, apresentou-se conforme o seguinte esboço:

**Tabela 1: Sessões Reflexivas**

<b>SESSÕES REFLEXIVAS</b>	<b>TEMÁTICAS</b>
Sentidos e Significados da docência em EJA	Formação docente em EJA e uso das Tecnologias Digitais Estudo da obra “Multiletramentos na Escola” – Roxane Rojo
Sobre os alunos e suas relações com as Tecnologias Digitais	Universo político e cultural dos sujeitos alunos da EJA Estudo da obra “Tecnologias para aprender”, de Carla Viana Coscarelli
O processo formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade	Tendências e sentidos da EJA Leitura de artigo científico “Formação do Professor para Atuar na EJA no Campo: desafios e perspectivas”, de Edite Maria da Silva Faria
O uso das Tecnologias Digitais pelos docentes na EJA: desafios e possibilidades dos multiletramentos na EJA	Metodologias para a EJA na perspectiva dos multiletramentos Estudo das obras: “Identidade, cultura, formação, gestão, tecnologia na educação de

	jovens e adultos”, de Antonio Amorim, Tania Regina e Edite Faria “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire
Cidadania e emancipação discente e o uso das Tecnologias Digitais	Aprendizagens emancipatórias no contexto da EJA mediante usos das Tecnologias Digitais Avaliação das sessões anteriores

**Fonte: a autora**

Além das sessões reflexivas, lançamos mão da observação participante que possibilitou obter informações através dos sentidos; mas, não se constituiu apenas no ver e ouvir, e sim, no exame dos fatos, pois foi uma etapa fundamental para a pesquisa. Quanto ao exercício fecundo do observar, destacamos e damos ênfase à observação participante, pois, como aponta André (1996, p. 24), “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Na observação, são exercitados os usos dos sentidos em face de um objeto, a fim de que se possa, a partir dele, adquirir um conhecimento claro e preciso.

Tratando de outro dispositivo importante na pesquisa, utilizamos como instrumento de construção de dados a entrevista do tipo semiestruturada, por ser entendida como uma interação entre pesquisador e pesquisado, com o intuito de registrar todas as informações por meio de um diálogo. Em consonância com as ideias de Lüdke e André (1986, p. 33), optaremos pela utilização da entrevista, pois, “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de informações”.

Além disso segundo Lüdke e André (1986, p. 33) “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca, entre quem pergunta e que responde”. Desta maneira, a entrevista teve característica peculiar na construção dos dados, em que a observação em si não conseguiu captar. Segundo GASKELL (2004, p. 73):

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca [...] ela é uma interação, uma troca de ideia e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o (s) entrevistado (s) como o

entrevistador estão de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimentos.

Então, além de possibilitar o momento de troca através do diálogo, a entrevista considerou as realidades e sentidos que são explorados na situação natural onde fluem as informações, uma vez que o que é exposto por parte do entrevistado está intimamente ligado à própria vida e às suas próprias ações e isso não se pode ignorar numa pesquisa de abordagem qualitativa.

Dessa forma, a escolha criteriosa das técnicas e a construção crítica dos dispositivos de construção de dados têm importância ímpar no trabalho do etnopesquisador; por isso, precisam ser utilizados de modo científico e sistematizado, de modo a contribuir na triangulação dos dados, com intuito de garantir a fidedignidade e a objetividade na produção das informações, a partir do rigoroso exercício da análise, compreensão e interpretação da realidade em estudo.

Portanto, considerando a dimensão do estudo etnocrítico e colaborativo, emergiu a necessidade de se escolher técnicas diversificadas e adequadas em face da proposição dos objetivos anunciados pela pesquisa, bem como os desafios de construir polidispositivos para produção de dados.

Enfatizamos que, no estudo será necessária a congregação de entrevista semiestruturada como forma de interagir com os sujeitos da EJA em suas múltiplas especificidades ( aqui destacamos como sujeitos colaboradores: discentes, docentes e gestão) bem como a Observação participante, como técnica incontornável para o exercício do etnopesquisador, pois permitiu largo contato do observador e a construção dos diários de campo como espaço de registro significativos colhidos diretamente das situações empíricas e contextos naturais.

Diante do conjunto plural do uso de técnicas e dispositivos específicos construídos para o estudo, percebemos a coerência também de promover a chamada triangulação dos dados construídos, uma vez que, assim procedendo, poderemos confrontar informações, dialogar sobre as percepções apreendidas da realidade de modo direto, tendo como ênfase a construção do conhecimento científico. Para Flick (2009, p. 58):

A triangulação é um conceito que muito se recorre na pesquisa qualitativa quando se discutem questões de qualidade. O principal vínculo entre triangulação e qualidade da pesquisa qualitativa é que a primeira significa ampliar as atividades do pesquisador no processo para além do que se

faz normalmente por exemplo, usando mais de um método [...]

Sendo esse um estudo construído pelo enfoque da etnopesquisa qualitativa, o uso da triangulação se caracterizou, como a combinação de pelo menos três técnicas distintas, escolhidas para os trabalhos empíricos: entrevista semiestruturada, observação participante e sessões reflexivas, usados no processo de construção de dados, o que, possibilitou o confronto e a comparação entre as informações e aprofundamento, evitando o “subjetivismo” advindo do uso de técnica isolada. Para tanto, utilizamos os referidos instrumentos para o processo de construção de dados relevantes à pesquisa, mediante a proposta expressa na tabela abaixo:

Tabela 2: Técnicas de pesquisa

<b>Instrumentos de pesquisa</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>O que discutir/observar</b>	<b>Para que discutir/ observar</b>
Entrevista semiestruturada	Gestores da EJA Docentes da EJA Discentes da EJA	A prática pedagógica desenvolvida com o uso das Tecnologias Digitais	Construção de reflexões que deem conta dos objetivos da pesquisa
Observação Participante	Docentes da EJA Discentes da EJA	As relações estabelecidas no cotidiano escolar no que concerne ao uso das Tecnologias Digitais e aprendizagens construídas	Para fornecer elementos que propiciem a maturidade interpretativa do cotidiano observado
Sessões reflexivas	Coordenador pedagógico da EJA da escola pesquisada		

Fonte: a autora

#### **4.4 Contextualização da pesquisa: sobre o *locus* e os sujeitos**

O estudo foi contextualizado no chamado Território de Identidade do Sisal baiano, o qual abrange uma área de 21.256,50 Km<sup>2</sup> e é composto por 20 municípios: Araci, Candeal, Cansanção, Itiúba, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Serrinha, Teofilândia, Valente, Barrocas, Biritinga, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Retirolândia, Santaluz, São Domingos e Tucano.

O sistema educacional público estadual/municipal deste território é acompanhado, supervisionado pela antiga Diretoria Regional de Educação-12, hoje renomeada para NRE-04, localizada na cidade de Serrinha.

A educação Superior, no tocante a cursos de formação de professores, no Polo do Sisal, conta com a UNEB, com três Campi localizados nas cidades de Euclides da Cunha, Conceição do Coité e Serrinha.

A população total do território é de 582.331 habitantes, dos quais 333.149 vivem na área rural, o que corresponde a 57,21% do total. Possui 58.238 agricultores familiares, 2.482 famílias assentadas, 2 comunidades quilombolas e 1 terra indígena. Seu IDH médio é 0,60.

A pesquisa efetivada tem sua contextualização ampla no território de identidade conhecido como Pólo do Sisal, situado no interior da Bahia, num espaço geográfico, configurado pela vegetação de caatinga, precipitação pluviométrica escassa e por índices de desenvolvimento humano baixos. Na cidade de Serrinha, contextualizamos os contornos do estudo, especificamente em uma Instituições de Ensino, que trabalha com EJA: Escola Estadual Rubem Nogueira, situada na zona urbana da cidade.

#### 4.5 O Cenário da pesquisa

Pesquisa realizada no município de Serrinha, estado da Bahia, no período de junho de 2018 a janeiro de 2019.

Figura 1: Localização de Serrinha na Bahia



Fonte:Wikipedia (Página da cidade)

Serrinha é um município brasileiro do estado da Bahia. O município está localizado na mesorregião do Nordeste Baiano e microrregião de Serrinha, a 175 km de Salvador e numa altitude de 379 metros em relação ao nível do mar.

No início do século XVII, os colonizadores portugueses abriram a estrada das boiadas que ligava a capital da colônia ao alto sertão do São Francisco. E foi na Capitania da Bahia que surgiu a Fazenda Serrinha com a finalidade de criar gado e servir de local de descanso de homens e animais. Já no final do século XIX tornou-se centro comercial e agropecuário recebendo foros de cidade. De acordo com o jornalista Tasso Franco (nascido em Serrinha), em seu livro "Serrinha - A colonização portuguesa numa cidade do sertão da Bahia", a história da cidade pode ser dividida em 3 períodos: o primeiro, entre 1612 e 1891 quando a estrada das Boiadas foi criada; o segundo, após 1890 até 1969, quando Serrinha é elevada a cidade e atinge quase 200 mil habitantes; e o terceiro, quando a cidade se expandiu até os dias de hoje.

Não há registros sobre os primeiros habitantes da cidade, que começou como um sítio que serviu, inicialmente, como ponto de passagem ou dormida de boiadeiros.

Em 1º de junho de 1838, a lei nº 67 criou o Distrito de Paz de Serrinha, e levou a capela à categoria, com paróquia própria, pelo Arcebispo D. Romualdo Antônio Seixas. Pela Lei Provincial nº 1.069 de 13 de junho de 1876, foi o Arraial de Serrinha elevado à categoria de Vila e criado o Município de Serrinha, com território desmembrado do município de Purificação dos Campos, sendo instalado a 11 de janeiro de 1877. A Vila de Serrinha recebeu foros de "cidade" pelo Ato estadual de 30 de junho de 1891, assinado pelo Barão de Lucena, fato que constou da data de 4 de junho de 1891 do Conselho Municipal de Serrinha. A instalação solene da cidade ocorreu em 30 de agosto de 1891 segundo consta da Ata do Conselho municipal de Serrinha do referido dia<sup>6</sup>.

#### **4.6 Caracterizando o local da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Rubem Nogueira (CERN), tendo como sujeitos colaboradores: direção, coordenação, docentes e um grupo de discentes da Educação de Jovens e Adultos, oferecida no turno noturno no ano de 2018.

Como a pesquisa se destacou por singularizar a discussão quanto às práticas construídas com uso das Tecnologias Digitais, em contexto da EJA, consideramos pertinente abordar de modo mais denso sobre o cenário do estudo, elucidando as nuances do CERN, instituição serrinhense com larga experiência no trabalho com EJA. Nesse sentido, nesta seção abordaremos

---

<sup>6</sup> Fonte: Página de Serrinha (Bahia) no Wikipédia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Serrinha\\_\(Bahia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Serrinha_(Bahia))

um pouco sobre a trajetória do CERN, enfocando o trabalho desenvolvido em torno da educação e as contribuições educativas prestadas à sociedade.

Figura 2: Vista frontal do Colégio Estadual Rubem Nogueira



Fonte: Arquivo da autora (2018)

Segundo Coutinho (2000), em seu livro “Colégio Estadual Rubem Nogueira: Uma história em construção”, até 1948 não havia ginásio público em nenhuma cidade do interior do estado da Bahia. Com essa realidade aparece, então, Rubem Rodrigues Nogueira, jovem Serrinhense que havia sido eleito deputado estadual pelo PRP (Partido de Representação Popular), homem conhecedor das necessidades do interior baiano, comprometido com a educação, tinha a convicção de que era responsabilidade do governo a prestação gratuita do ensino médio.

Com essa inquietação, ele, então, elabora um projeto de lei 130/48, que dava ao estado da Bahia as condições legais para criar os primeiros ginásios públicos estaduais do interior. No entanto, a educação só veio ganhar impulso a partir de 1952, com a instalação do ginásio, sendo beneficiados com esses ginásios regionais os municípios de Serrinha, com o Ginásio Regional do Nordeste; Jequié, com o Ginásio Regional do Sudoeste; Itabuna e Canavieiras, com os Ginásios Regionais Estaduais do Sul; e Caetité, com o Ginásio Estadual do Sertão.

O ginásio Regional do Nordeste, o Estadual de Serrinha, foi instalado em 19 de março de 1952, pelo governador Régis Pacheco, no antigo prédio da Estação Experimental da Sericicultura, na época ocupado pelo Serviço de Cereais e Leguminosas da Secretaria da Agricultura do Estado. O ginásio começou a funcionar em 30 de março de 1952, e cada professor ganhava dois contos de réis por mês. Segundo Coutinho (2000, p. 7),

Aos trinta e um dias do mês de março de 1952 às 18 horas no edifício da estação experimental de sericicultura, transferido pela secretaria da agricultura

para a da educação por decreto de dezembro de 1951, realizou-se a instalação solene do ginásio estadual de Serrinha, com a presença do excelentíssimo Sr. governador Dr. Regis Pacheco, numa cerimônia que para sempre ficará gravada, com letras de ouro, na memória do povo Serrinhense. Fizeram presente na aula inicial do nosso ginásio, ministrada pelo ilustre professor e presidente do sindicato Dr. Luiz Rogério, Deputado Dr. Rubem Nogueira, procurador geral da justiça da Bahia; Deputado Dr. André Negreiro Falcão, representante do PSD, na Assembleia Legislativa da Bahia; Dr. Renato Rolemberg da Cruz Mesquita; Superintendente do ensino secundário, Dr. Renato Vaz Sampaio; o inspetor federal do ensino, Dr. Jenner Barreto Bastos; Prefeito Dr. José Vilalda Ribeiro; Diretora Prof<sup>a</sup> Nair de Aguiar Vilalva Ribeiro; Secretária Maria de Lourdes Nogueira Soares.

Em comemoração, foi elaborado também o hino do ginásio, com a letra do padre Demócrito Mendes de Barros e música de Ethelvina Ramos Viana, maestrina e esposa de Vianinha, que fora maestro da Orquestra 30 de Junho.

O CERN tem como atual equipe dirigente: Judite Sant'Anna Lima (Diretora), Daniel Moura de Oliveira Rocha e Maria das Graças Miranda Damião (vice-diretores), Rita de Cássia Nunes Carvalho (coordenadora pedagógica). O CERN trabalha com a oferta contínua de Ensino Médio (Integral - PROEI) regular: 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> série (no diurno), Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (EPI) – Cursos Técnico em Informática (nos turnos Matutino), Educação de Jovens e Adultos – EJA (no turno noturno) e Ensino Médio Modular PROEJA. (no turno noturno).

Verificamos entre os docentes, discente e funcionários que há uma unanimidade em termos de considerar as contribuições do CERN para a sociedade. Fazendo-se um estudo sobre os aspectos positivos dessa escola para Serrinha e região, teremos vários destinos que se entrecruzam com estas paredes, estas salas este ambiente. Segundo Oliveira e Cardoso (2013, p. 32),

Este prédio imponente, belo, cartão postal da Morena Bela tão querido, mas tão maltratado por muitos, hoje, infelizmente estamos passando por um período bastante conturbado com o vandalismo e a onda de descrédito pela escola pública, sucateada, aviltada e tão desmerecida do seu trabalho. Acho que um grito de socorro pode ser ouvido pela escola. É preciso fazer algo, pois se continuarmos assim, provavelmente a história da educação de Serrinha e do Sisal terá a triste história de uma escola pública que não resistiu e sucumbiu ao sucateamento da escola pública.

Com a fala dos pesquisadores supracitados, refletimos sobre a realidade vivenciada pela escola que é de todos, pontuando estas páginas com as tintas tristes da desolação e do descaso de que se vê impregnada a escola pública. Tão importante para a vida de muitos cidadãos e cidadãs serrinhenses, mas, a cada dia, está sendo alvo de práticas vândalas e de sucateamento do público.

. Inserido no contexto da pós-modernidade, o CERN, como todas as instituições de ensino, enfrenta hoje, incertezas e tempos críticos. É natural que uma gama de dúvidas, crises e ceticismo veiculados no âmago da sociedade sejam diretamente vivenciados pelo corpo gestor, discente e docente que atuam no CERN.

Os processos de mudanças do mundo exigem inovações por parte da escola. Ela precisa estar alinhada com mundo atual e com a rapidez das mudanças. Com o aumento das escolhas e das possibilidades, é cada vez mais importante ter uma boa percepção e preparação educativa, em conhecimentos variados. Com a intenção de integrar cada vez mais culturas e pessoas, a sensibilidade é primordial. É preciso que a escola contribua no sentido de desenvolver identidades capazes de suportar a inquietação de conviver com o incerto e o diferente. Em cada conteúdo ministrado em sala de aula devemos ter a preocupação de agregar valores tais que o educando tenha conhecimento do passado, domínio do presente e visão do futuro.

Deve ser praticada uma política de igualdade, garantida na igualdade de oportunidades e da diversidade de tratamentos. O reconhecimento dos direitos humanos, o exercício dos direitos e deveres da cidadania e ainda o combate a todas as formas de preconceito e discriminação. Num país como o Brasil, onde temos aflorada a diversidade humana como essência, o saber conviver agregado à pluralidade cultural deve ser edificado através do respeito com os pares, da comunidade escolar e comunidade civil.

“Para dar conta de um mundo que muda cada vez mais rápido, não há nada mais pertinente do que saber pensar, diz Demo (2004, p, 42) : “ Ser profissional, hoje, é principalmente saber, todo dia, renovar a profissão. Se o aluno aprendesse o saber pensar, não perderia tanto tempo em memorizar conteúdos ultrapassados, e também se prepararia melhor para um mundo tão incerto”. Assim, o autor alerta ainda para o fato de que a escola, porém, não pode ser apenas recreio, porque isso é fuga. Saber pensar, se bem feito, não pode excluir convivência, o bom relacionamento, o envolvimento emocional.

É preciso despertar nos sujeitos a chama do respeito para com as diferenças, a solidariedade, pois cada pessoa tem suas potencialidades e criatividade, uma vez que a ciência já afirma: todos são capazes de aprender, não importa o ritmo, o tempo e a forma que se processe a aprendizagem. Por isso, é importante que a escola prepare o aluno para que ele saiba fazer, agir,

procurar seu caminho e não depender dos outros, para que ele se construa um sujeito ativo, participante, atuante, dinâmico em busca do seu aprendizado.

Por conta desta realidade, urge que a escola desenvolva, junto ao educando, um processo de reconhecimento pessoal, a construção da autoestima, operacionalizando, assim, uma autonomia responsável, solidária e verdadeira. Percebe-se, então, que, inserida em uma sociedade de modelo capitalista, a escola precisa estar alinhada com o mundo atual e com a rapidez de suas transformações.

É preciso que a escola adote uma pedagogia cooperativa, voltada para a troca de saberes em que os educandos desenvolvam, definam, planejem, executem e avaliem projetos de seu interesse e os educadores orientem e facilitem a aprendizagem, servindo de inspiração e modelo. Os jovens devem também ser formados para se tornarem participantes ativos em todos os processos decisórios que envolvam a comunidade em que vivem. Por isso, é participando que se aprende a questionar, desenvolver argumentações, formar alianças, ceder, convencer e, sobretudo, é vivendo a possibilidade real de implementar sugestões que se aprende a valorizar a participação nas instâncias de decisão e a responsabilidade comunitária.

Dessa forma, entendemos que a escola se destina a viabilizar a construção de conhecimentos que possibilitem a todos a compreensão e a leitura crítica da realidade em que vivem, dentro do parâmetro da consciência e dignidade, respeitando-se os valores éticos e a vida humana na Terra.

O CERN, baseando-se na realidade complexa da população estudantil da nossa região, observando ainda o aspecto sócio-econômico-cultural em que está inserido, traçou as diretrizes a partir das quais pretende trabalhar, buscando soluções, estimando potencialidades, respeitando limitações dentro das exigências legais da LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, além dos PCN'S, Organização curricular para o Ensino Médio e Referencial Curricular como instrumento legais, que foram assegurados, quanto aos seus princípios, no traçado deste documento, PPP. Além do mais, O processo de participação coletiva é ventilado, incentivado na medida em que O CERN propõe a construção do seu Regimento interno, adequando tal instrumento à legislação já referendada.

Outros organismos também constituídos no âmago do CERN são: O Colegiado Escolar, sendo considerado como forma de organização legítima e capaz de realizar a gestão coletiva. Sua legitimidade se dá na medida em que ele é composto por representantes eleitos, de todos os segmentos da unidade escolar, dos alunos e pais, além de membros da comunidade. O conselho de classe constitui-se numa instância democrática de construção, a partir do qual todos os sujeitos da ação educativa participam, durante e ao final do ano letivo, de debates, discussões e contribuem para revitalização do processo de ensino-aprendizagem.

(Fonte: PPP, 2018)

#### 4.7 Sobre os sujeitos colaboradores

Muito importante para compreender a natureza do estudo feito é conhecer com mais precisão os sujeitos que colaboraram com o estudo. Como colaboradores, trabalhamos com três grupos distintos, constituídos de sujeitos gestores da EJA (gestor pedagógico e gestor administrativo), sete docentes em exercício na EJA e oito discentes da EJA. Com o intuito de melhor conhecer os nossos colaboradores, elaboramos três quadros, onde construímos o perfil dos grupos:

Tabela 3: perfil dos gestores

<b>Nome do gestor</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência</b>	<b>Acesso e uso das Tecnologias Digitais</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
<b>G1</b>	Pedagogia com pós-graduação em gestão	+20 anos	Sim	Não revelou	F
<b>G2</b>	Pedagogia	+20 anos	Sim	+40	F

Fonte: a autora (2018)

Tabela 4: Perfil dos docentes

<b>Nome do educador</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência</b>	<b>Acesso e uso das Tecnologias Digitais</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
<b>Rosa</b>	Artes (em formação)	7 meses	Sim	25	F

<b>Azul</b>	Biologia	16 anos	Sim	37	M
<b>Verde</b>	História	20 anos	Com restrições	56	F
<b>Rubi-dourado</b>	Sistema de Informação	7 meses	Sim	34	F
<b>Branco-cristal</b>	Pedagogia	37 anos	Com restrições	63	F
<b>Violeta</b>	Letras/Pedagogia	27 anos	Sim	49	F
<b>Amarelo-dourado</b>	Pedagogia	40 anos	Com restrições	67	F

Fonte: a autora (2018)

Tabela 5: Perfil dos discentes

<b>Nome</b>	<b>Formação/curso</b>	<b>Profissão</b>	<b>Causa da defasagem – idade/série</b>	<b>Acesso a Tecnologias Digitais</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
<b>01</b>	Eixo VI	Frentista – Posto de combustível	Motivos de trabalho	Sim	24	M
<b>02</b>	Eixo VI	Moto-taxista	Situação social de risco	Sim	36	M
<b>03</b>	Eixo VI	Carregador – cervejaria	Motivo de trabalho	Sim	26	M
<b>04</b>	Eixo VI	Motorista de Ônibus	Motivos de Trabalho	Não	47	M
<b>05</b>	Eixo VII	Vendedora de cosméticos	Por não gostar de estudar	Sim	39	F
<b>06</b>	Eixo VII	Cabelereira	Questões familiares	Sim	27	F
<b>07</b>	Eixo VII	Vigilante	Por não gostar de estudar	Sim	56	M
<b>08</b>	Eixo VII	Desempregado	Saúde	Sim	30	M

Fonte: a autora (2018)

Os sujeitos discentes que colaboraram com a pesquisa são alunos regulares da Educação de Jovens e Adultos do tempo formativo III, que corresponde ao ensino médio, cursando o eixo VI e o eixo VII. Foram convidados à colaboração mediante contato com a pesquisadora. Os

instrumentos de mediação foram entrevistas orais, registradas em recursos de áudio do dispositivo *smartphone*; procuramos contextualizar as informações/inquietações/provocações discentes à discussão aqui apresentada sobre multiletramentos com uso das Tecnologias Digitais, em ambientes escolarizados de Educação de Jovens e Adultos.

Neste estudo, por razões éticas, não revelaremos nomes dos colaboradores, sendo necessário denominá-los por pseudônimo, 01 a 08. A seguir detalharemos os perfis de cada um dos discentes.

**Aluno 01** - Tem 24 anos, trabalha em um posto de combustível na cidade de Serrinha, retornou à escola com mais de vinte anos por motivo de trabalho. Pai de família, encontrou dificuldades para concluir o ensino médio diurno por motivos profissionais.

**Aluno 02** - Tem trinta e seis anos é moto-taxista na cidade de Serrinha, voltou à EJA depois dos trinta anos por motivos de trabalho para ajudar a mãe na criação dos irmãos pequenos pois perdeu o pai muito cedo devido ao alcoolismo.

**Aluno 03** – Tem 26 anos, é solteiro, trabalha como carregador em uma cervejaria na cidade de Serrinha. Escolheu a EJA por já ter tido experiência com professores atuantes em momentos escolares anteriores. Por motivos de trabalho também retorna seus estudos para concluir o tempo referente ao ensino médio.

**Aluno 04** – Tem 47 anos é motorista de ônibus da Prefeitura Municipal de Serrinha. Por motivos de trabalho não concluiu o ensino médio quando era mais jovem. Gosta muito das aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira por despertar o gosto pela leitura e escrita. Declara que até os quarenta e poucos anos tinha certeza de que era “burro”, pois, em suas experiências escolares anteriores tinha medo de ler em voz alta! Com as experiências na EJA, muitos professores o ajudaram a compreender o quanto ele pode aprender.

**Aluna 05** - Tem 39 anos é vendedora de cosméticos através de revistas. Viúva, possui dois filhos já adolescentes que a incentivam muito a voltar a estudar. Confessa que não concluiu o ensino médio por não gostar de estudar! O trabalho em sua vida escolar confessa que não sabe viver sem *whatsapp*, considera-o rápido e muito útil ao trabalho profissional e escolar também.

**Aluno 06** - 27 anos, solteira e trabalha em um salão de beleza na cidade de Serrinha, por questões familiares volta à escola depois dos vinte anos, está cursando o eixo VII e sonha em ser professora de matemática.

**Aluno 07** – 56 anos, é vigilante em um órgão público e voltou aos estudos para não perder o emprego! Declara que nunca gostou de estudar; teve muitas oportunidades, mas só pensava em trabalhar, namorar e se divertir. É divorciado, não possui filhos e nas horas vagas dedica-se à música: toca violão e é fã da música popular brasileira. Quanto às Tecnologias Digitais em sua vida escolar declara que é de suma importância, pois, aproxima demais professores e alunos. Aponta que as aulas com slides são maravilhosas! A experiência com aplicativos para o ensino da Biologia o estimulou bastante a aprender e buscar novas fontes de conhecimentos.

**Aluno 08** – tem 30 anos e no momento atual encontra-se desempregado em busca de trabalho! Abandonou os estudos devido ao vício em crack e cocaína. Conseguiu controlar a doença, segundo ele, no seu caso é controle e as forças que o ajuda muito nessa batalha chamam-se família e escola. Durante muito tempo o vício não lhe permitiu a aquisição de telefone, nem computador. O que aprendeu e aprende até hoje foi nas experiências de informática na EJA mediante projetos mediados por Arte e atividades laborais. Não é conectado em redes sociais pois está desempregado e não dispõe de condições para obter dispositivos que o conecte as experiências digitais.

O processo de entrevistas utilizou o recurso muito trabalhado pela EJA: o diálogo, referendado pelo olhar atento, escuta sensível por parte da mediação da pesquisa, interpretação articulada à base de sustentação teórica e um processo de (re)criação dos conhecimentos partilhados nessa rede colaborativa de informações reflexivas.

#### **4.8 Caracterizando a EJA no ambiente de pesquisa**

**A Educação de Jovens e Adultos** é uma modalidade da educação básica para as pessoas jovens, adultas e idosas que viveram, ao longo da história, a negação dos direitos essenciais e, entre estes, a educação. Para a garantia desse direito, a EJA oferta dois cursos para atender as especificidades de vida e de trabalho dos seus estudantes: o Tempo de Aprender e o Tempo Formativo.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Núcleo Regional de Educação NRE-04 – Serrinha – BA), O Tempo de Aprender é organizado de forma semestral, a matrícula é por disciplina, com aulas presenciais e estudos orientados. Assim, os estudantes que trabalham em regime de turno ou exercem trabalhos pesados estudam três dias no espaço escolar e dois dias em outros espaços de aprendizagem. O Tempo Formativo é organizado de forma anual e presencial, com aulas de segunda a sexta-feira.

Além das ofertas de cursos, a Educação de Jovens e Adultos desenvolve outras políticas públicas de educação para assegurar o direito à educação de todos. Por isso, é responsável pela Educação em Prisões destinada aos estudantes privados de liberdade; pela Educação dos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas; pelos Postos de Extensão para atendimento aos estudantes trabalhadores, no espaço de trabalho, através de parceria empresa e Secretaria da Educação; e finalmente, pela Comissão Permanente de Avaliação - CPA que certifica, através de exames, os candidatos do Estado da Bahia para a conclusão do ensino fundamental, médio e certifica, também, os concluintes pelo ENCCEJA (Ensino Fundamental) e ENEM (Ensino Médio).

Os estudantes jovens, adultos e idosos da EJA aprendem como qualquer outro. O que diferencia é a forma de aprender e o que aprender, porque é fundamental reconhecer nesse processo os interesses, as habilidades e os saberes construídos na experiência de vida e utilizá-los como referenciais no desenvolvimento da aprendizagem, estabelecendo o diálogo destes com os conteúdos disciplinares. Pensar o currículo da EJA a partir dos seus verdadeiros destinatários contribuiu para a construção de uma educação de jovens e adultos com identidade própria.

Uma das ofertas de curso chama-se Tempo Formativo, porque se refere ao tempo que os jovens, adultos e idosos dedicam à formação/escolarização no espaço escolar, integrando os saberes da vida com os conhecimentos da escola. O currículo do Tempo Formativo está organizado por Eixos Temáticos, Temas Geradores e Áreas de Conhecimento. Eixo Temático é o conhecimento originário da prática social. É o fio condutor do processo de aprendizagem. Tema Gerador é recorte do Eixo Temático. Identificação de situações que sejam próprias à diversidade dos sujeitos da EJA e que sejam necessárias para seu estudo, propiciando a leitura crítica e intervenção na realidade vivenciada. Subtema ou Situação Desejada é a seleção de situações que expressam a realidade mais próxima. É o desvelamento de fatos e contradições da realidade

vivenciada. Área de Conhecimento são Conhecimentos históricos sistematizados organizados nas diversas disciplinas. Favorece a leitura crítica da realidade. São conteúdos indicados na Proposta Curricular EJA/MEC/SECAD.

O Eixo Temático não é série, porque entre os Eixos Temáticos não há interrupção, salvo o número excessivo de faltas. A sua função é, portanto, organizar o estudo de cada Tempo Formativo, respeitando o tempo que os estudantes precisam para construir suas aprendizagens. A superação do modelo seriado na EJA foi um dos grandes avanços nessa proposta curricular, porque supera a visão que limita os educandos e os educadores a um conjunto de conteúdos e competências já predeterminados a serem atingidos no período de um ano.

De acordo com a Resolução Nacional Nº 03 de Educação de Jovens e Adultos, de 15 de junho de 2010, a idade para o ingresso nos cursos de EJA, Nível Fundamental, são 15 anos completos e, nos cursos de EJA Nível Médio, 18 anos completos. Porém, a Resolução Estadual de Educação de Jovens e Adultos, nº 239, de 12 de dezembro de 2011, estabelece que os adolescentes de 15 a 17 anos só permanecerão na EJA até 2013, prazo para os sistemas de ensino construírem políticas educacionais apropriadas para esse tempo humano.

A avaliação é concebida como processo de acompanhamento da aprendizagem. Por isso, é realizada através de dois instrumentos: parecer descritivo e conceito. Os conceitos não têm nenhuma relação com notas. Isto, porque a avaliação visa ao acompanhamento do percurso, uma vez que não há interrupção entre os eixos e é preciso garantir a aprendizagem até o final de cada tempo formativo. Para que isso aconteça, portanto, a avaliação centra-se no processo e na aprendizagem e não no ensino e no resultado.

O parecer descritivo não é o mesmo que relatório, porque é bastante objetivo e direto, centrando-se na aprendizagem do educando. Todos os instrumentos avaliativos são essenciais para o acompanhamento da aprendizagem na EJA; e a “prova”, enquanto instrumento avaliativo individual, deve ser de grande valia para acompanhar o processo de aprendizagem, colaborando para repensar o planejamento e redimensionar o trabalho pedagógico na direção do desenvolvimento dos aspectos cognitivos e socioformativos, principais indicadores de aprendizagem.

Desse modo, cumprindo a legislação em vigência, a Educação de Jovens e Adultos é oferecida no turno noturno, no Colégio Estadual Rubem Nogueira (CERN), atendendo o Eixo VI e o Eixo VII do 3º tempo formativo da EJA (Equivale ao ensino médio). O tempo formativo é organizado de forma anual e presencial, com aulas de segunda a sexta-feira, correspondendo aos 200 (duzentos) dias letivos, conforme legislação em vigor. Assim, o CERN trabalha seguindo a Matriz curricular em vigência na Bahia, no ano de 2018, a qual ilustramos a seguir.

Tabela 06. Matriz Curricular da EJA-Bahia

<b>MATRIZ CURRICULAR – 3º TEMPO FORMATIVO – EJA – Educação de Jovens e Adultos</b>							
Número de semanas - 40			Número de dias letivos – 200				
Dias por semana – 05			Carga horária semanal – 20				
Currículo composto por Tempo Formativo correspondente ao Ensino Médio e por Eixos Temáticos e Áreas de Conhecimento contemplando uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada articulados com os saberes e conhecimentos da vida cidadã.							
ÁREAS	DISCIPLINAS	3º TEMPO FORMATIVO					CH
		EIXO VI		EIXO VII			
		Sem.	Anual	Sem.	Anual		
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>							
I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	160	--	--	160	
	Língua Estrangeira	2	80	--	--	80	
II - Ciências	Geografia	4	160	--	--	160	

Humanas e suas Tecnologias	História	4	160	--	--	160
	Sociologia	2	80	--	--	80
	Filosofia	2	80	--	--	80
III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	--	--	4	160	160
	Física	--	--	4	160	160
	Química	--	--	4	160	160
	Biologia	--	--	4	160	160
DIVERSIFICADA						
Artes e Atividades Laborais		2	80	4	160	240
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	800	20	800	1.600

Fonte: PPP do CERN (2018)

Atendendo a matriz curricular da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o CERN operacional o tempo formativo III – Correspondente ao Ensino médio com duas turmas: Eixo VI (3 turmas) e Eixo VII (2 turmas) com uma oferta de vaga de 40 alunos por turma. Sendo que, na matrícula inicial, tivemos o registro de 204 alunos matriculados, ocorrendo uma evasão de aproximadamente de 28 a 30 alunos, no geral, no decorrer do ano de 2018. A escola possui internet com banda larga acessível aos alunos com 42 computadores disponíveis em laboratórios de informática

#### 4.9 Narrativa sobre a pesquisa: do plano à ação

Realizar um estudo de cunho qualitativo, sobretudo, no escopo do estudo de caso de inspiração etnográfica, exigiu uma profunda imersão em campo e uma percepção da importância da participação ativa no interior das dinâmicas vivenciadas pelos grupos sociais onde se adentrou para diálogos ativos e colaborativos com os sujeitos num exercício de partilhas e de escuta sensível da realidade vivenciada nos contextos específicos em estudo.

No exercício da pesquisa, consolidamos um contato com a escola, espaço demarcado para o estudo, onde procuramos participar de toda a dinâmica escolar da EJA, no segundo semestre de 2018, questionando os efeitos das jornadas pedagógicas, os encontros formativos, os ACS, e a vida comum do dia a dia, focalizando nosso olhar apurado e nossa percepção para compreender cenas, falas e fenômenos relacionados ao ensinar e aprender na EJA, mediante usos das Tecnologias Digitais.

A partir desse denso movimento, buscamos informações para o estudo, que aconteceu seguindo um protocolo previamente elaborado e negociado com os sujeitos, gestores e educadores das escolas. A seguir passamos a descrever todas as fases que constituíram o estudo, na demarcação cronológica no ano de 2018.

#### 4.9.1 Levantamento preliminar: estudo exploratório

Nessa etapa, buscamos manter um contato mais denso com o campo de estudo, em interação com o NRE-04 - Núcleo Regional de Educação -Serrinha, visitamos a escola escolhida com oferta da EJA, integrantes da Regional, fizemos o diagnóstico das salas de EJA em atividade, das salas de aula, evidenciando e descrevendo o contexto real, atualizando dados previamente coletados. Nessa ocasião procuramos dialogar com NRE-04 sobre especificidades da EJA oferecida pela rede estadual de educação aqui em Serrinha. Foi delimitado o número de educadores que integraram parte do Grupo de escuta e formação, como citado anteriormente, em acordo com a gestão pedagógica e administrativa da escola. Sendo que neste grupo, também fizeram parte os alunos da EJA. Para tanto, estabelecemos os chamados critérios de inclusão do grupo de colaboração.

Foram critérios de inclusão no grupo de colaboratividade para os discentes:

- a) Serem alunos imersos na dimensão da EJA
- b) Serem matriculados na EJA no ano de 2018

Foram critérios de inclusão no grupo de colaboratividade para docente:

- a) Ser educador atuante na EJA

Foram critérios de inclusão no grupo de colaboratividade para gestores:

- b) Ser gestor atuante na EJA

#### 4.9.2 Elaboração do projeto de escuta-formação

Através da escuta sensível aos educadores, mediante o uso de entrevistas individuais e das sessões reflexivas e dialogais, buscamos traçar plano de ação, etapas, metodologias, cronograma de modo dialógico e participativo.

Nessa etapa, elaboramos o projeto de imersão empírica, de modo colaborativo/dialógico com os sujeitos colaboradores do estudo, cuja direção foi a formação pedagógica dos educadores para fundamentação teórico-metodológica sobre o uso de Tecnologias Digitais na EJA (sessões reflexivas).

Durante todo o período letivo, no ano de 2018, pudemos dialogar com os atores e atrizes sociais da EJA, tendo como norte a interlocução, a dialogicidade e a colaboratividade, sobretudo nas sessões reflexivas e dialogais traçadas e realizadas, que constituíram espaço-tempo singular do estudo, a partir das quais pudemos fazer uso de alguns dispositivos para construção dos dados: escuta individual com registros da pesquisadora em diários, produção textual escrita dos colaboradores, registros imagéticos e fotografias.

#### 4.9.3 Análise e interpretação

De posse dos dados construídos nas fases anteriores, restou ao pesquisador o trabalho de análise e interpretação das informações, em face dos objetivos pleiteados no/pelo estudo, para deles tirar suas conclusões, verificando se o plano surtiu efeito e o que precisará ser aperfeiçoado num novo ciclo de pesquisa. Em coerência com a abordagem qualitativa, a pesquisadora procedeu à transcrição das entrevistas, catalogação das fotografias, e áudios, como as entrevistas realizadas. Após esta etapa, buscou-se proceder à leitura analítica e crítica dos dados construídos em busca da sistematização da análise, atentando para procedimentos tais como:

1. Organização dos dados transcritos ( das entrevistas e falas transcritas) em diário de pesquisa;
2. Anotações e editoração dos diários de campo com as narrativas da pesquisa;
3. Leitura densa dos textos produzidos no percurso do estudo (textos orais transcritos, textos escritos produzidos nas sessões dialogais e reflexivas);
4. Sistematização e leitura fotográficas;
5. Elaboração das categorias de análise, a partir da leitura densa e analítica das informações.

O método adotado para condução dos trabalhos de análise teve inspiração na Análise Textual Discursiva (ATD), principalmente por utilizar-nos dos aportes de tal corpo teórico no sentido de eleger como material para suporte das leituras analíticas e heurísticas os textos produzidos e colhidos em situações naturais de produção, sendo material e base para o exercício da análise em face dos objetivos elencados pela pesquisa. Buscando uma definição mais ampla do que se constitui a ATD, vamos encontrar subsídios nos trabalhos de diversos autores como: Moraes e Galiuzzi (2011), Almeida & Ramos (2012) dentre outros.

A Análise Textual Discursiva organiza-se a partir de pressupostos definidos por Moraes e Galiuzzi (2011) e tem sido utilizada e discutida por autores como Ribeiro, (2013), Ribeiro, Almeida & Ramos,(2012), Lima, Ramos & Gessinger,(2014), dentre muitos outros. (RAMOS et al, 2015, p.127)

Ademais, a ATD apresenta uma metodologia de trabalho que ressalta a importância da investigação por meio das representações textuais, como uma metodologia de análise de dados e informação de natureza qualitativa com finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Segundo Ramos et al. (2015, p. 128):

A ATD constitui uma forma de análise, no âmbito da pesquisa qualitativa, visando a construir respostas a questionamentos propostos. “Pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo”(Moraes & Galiuzzi, 2011, p. 45). A partir da coleta de dados coerentes com a problemática da investigação (questionários escritos, transcrições de entrevistas, registros das observações dentre outros.)

Etapas	Ações de cada etapa
--------	---------------------

1 Etapa	A desconstrução dos dados, ou seja, dos materiais textuais. Essa desconstrução, em um primeiro movimento, inicia com a <i>unitarização</i> do <i>corpus</i> . O material a ser analisado deve ser codificado para facilitar a localização de fragmentos no texto original.
2. Etapa	Para atribuir significado a essas unidades é necessário reescrevê-las. Esse movimento possibilita um exercício de impregnação do pesquisador em relação ao texto que está sendo analisado. Nesse processo já existe interpretação por parte de quem analisa.
3 Etapa	A categorização. Para tanto, agrupam-se as unidades de sentido semelhantes, constituindo-se categorias iniciais. Quando não há uma teoria estabelecida previamente, as categorias são ditas emergentes.
4 Etapa	Em um movimento de reagrupamento das categorias mais próximas, organizam-se categorias intermediárias. Dependendo do número de categorias obtidas, pode-se fazer novo reagrupamento de modo a obter um novo grupo de categorias, mais compacto e abrangente, e este processo pode ser recursivamente feito de modo a se chegar às categorias finais.
5 Etapa	Chega-se ao conteúdo das subcategorias e das categorias é a base para a redação de <i>metatextos</i> , que apresentam caráter descritivo e interpretativo, principalmente, à luz da teoria das concepções e representações do pesquisador.
6 Etapa	A escrita e reescrita dos metatextos, com a contribuição teórica de autores a iluminar a análise, geram o texto final, o qual apresenta possíveis respostas ao problema de pesquisa. As categorias e subcategorias podem contribuir para a definição de títulos e subtítulos do texto descritivo-interpretativo em elaboração.

Entendemos a coerência em usar a abordagem da ATD em termos do estudo que efetivamos, no sentido de que a compreensão possibilitada por esta metodologia de análise, orientou-nos na construção da multiplicidade de sentidos possíveis construídos no campo empírico, em estreita relação com os objetivos deste estudo e com a questão central de pesquisa, que nos possibilitou a compreender o que pensam e o que fazem os sujeitos em relação ao uso do multiletramentos na EJA. Daí surge a opção pelo enfoque qualitativo que valoriza com efeito o discursivo, indo “do dito ao não dito, num movimento permanente entre o manifesto e o oculto”.

(NOGUEIRA, 2008, 157). Assim, fica evidente a coerência da escolha da metodologia de análise de dados, ser conduzida pelos aportes da ATD.

No percurso da análise tratamos de estabelecer um protocolo de trabalho que se pautou pela abordagem da ATD, atentando-nos para os critérios e etapas constitutivas do processo de análise. Neste estudo, por razões éticas e de operacionalização da metodologia, tendo como foco o trabalho pautado pela abordagem da ATD, elaboramos um protocolo de ação-reflexão-ação, a partir dos aportes teóricos indicados nos trabalhos de: Ramos, Ribeiro, Galiuzzi (2015), Nogueira (2008) dentre outros. Assim elaboramos a pauta condutora dos trabalhos de análise, de acordo com o quadro:

Quadro 1: Protocolo de trabalho - ATD

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, 2018

Em se tratando de uma metodologia científica, que orientou o exercício da análise, ressaltamos a importância do momento da reescrita dos chamados metatextos (já tendo sido feita a etapa de análise à luz das contribuições teóricas referenciadoras do estudo; pois, nesse momento de refacção, há a tessitura do texto, entrecortando-se com a teoria, que certamente operará para concretizar a escolha dos títulos e subtítulos a partir dos quais, sistematizamos a escrita final do texto analítico. Para Galiuzzi (2015, p.129),

No âmbito da ATD percebe-se a importância do modo de pensar e dos sentidos na análise dos enunciados, pretende-se compreender o dito e o não dito; o explícito e o não explícito ou o tácito (Moraes & Galiuzzi, 2011). No entanto, nessa análise, não se faz juízo de valor das ideias dos sujeitos, que constituem o *corpus*. Procura-se interpretar essas ideias, numa perspectiva hermenêutica (Gadamer, 2014), a fim de identificarem-se relações entre os significados do que pensam, dizem ou escrevem os sujeitos.

Ademais, fica explícito que fazer a análise do material da pesquisa pelos caminhos da ATD, nos remete a tecer reflexões éticas sobre os sentidos, sobre os pensamentos e os discursos recortados e elaborados pelos colaboradores, não esquecendo de que todas as situações enunciativas da fala dos sujeitos estão singularizadas ao tempo e ao contexto em que foram materializados. Assim, torna-se relevante que haja sempre o cuidado e o zelo ético, ao analisar e trazer recortes discursivos de outrem para figurar e entrecruzar como artifício argumentativo do

nosso ponto de análise, que também é sujeito e impregnado por ideologias, histórias, cultura e modo de perceber, sentir e compreender a vida

## **5 DESCORTINANDO A REALIDADE: OS ACHADOS DA PESQUISA**

Em atenção às etapas desenhadas para a efetivação do estudo, chegamos ao momento de construção dos dados a partir de todo o material que o campo nos deu a conhecer. A imersão empírica, mediante entrevistas, escuta sensível dos atores e atrizes, as observações participantes e as sessões reflexivas, nos oportunizaram o acesso a uma ampla gama de informações, que analisadas por um processo denso de leitura crítica, remeteu-nos à necessidade de proceder à análise textual discursiva, tendo como foco atingir os objetivos anunciados pelo estudo científico.

A partir das etapas definidas no protocolo do estudo, passamos a catalogar os textos, desconstruí-los em torno da busca de unidades de sentidos, até que chegamos ao ponto de saturação das informações, o que nos indicou a necessidade de construir categorias para proceder à análise discursiva. A partir dos recortes discursivos mais significativos (e, desse modo, já fazendo análise interpretativa à luz de teorias eleitas como subsidiadoras dos atos de estudos), foram surgindo as categorias para sistematização da análise, que emergiam dos diálogos, nas sessões reflexivas, assim constituídas:

- 5.1. Os sujeitos da EJA, concepções e relações com as Tecnologias Digitais;
- 5.2. Sobre as práticas pedagógicas e as Tecnologias Digitais na sala de aula;
- 5.3 Prática pedagógica na EJA: possibilidades anunciadas pelos multiletramentos.

A seguir, procederemos ao exercício analítico, estruturado em três blocos, conforme anunciado, com o cuidado de tecer diálogos compreensivos-interpretativos com base nos recortes discursivos mais representativos da realidade em curso, *in situ*, focando nos objetivos pleiteados pelo estudo.

### **5.1 Os sujeitos da EJA concepções e relações com as tecnologias digitais**

Nesta seção, nosso objetivo se consolidou a partir da busca por evidenciar as concepções que os sujeitos discentes, gestores e discentes têm quanto ao uso das Tecnologias Digitais, as relações estabelecidas pelos sujeitos colaboradores com essas tecnologias, nos meios sociais e na escola.

### 5.1.1 O que dizem os Discentes

Nesta categoria trataremos de analisar as concepções que os sujeitos discentes da EJA têm construído quanto ao uso das Tecnologias Digitais, sobretudo descrevendo e singularizando os tipos de relações que estabelecem com dispositivos digitais em situações sociais e escolares, pela necessidade de aprofundarmos o estudo quanto as possibilidades de construção dos multiletramentos nos cenários da EJA.

Nesse escopo, buscamos dialogar com os atores sociais, colaboradores da pesquisa, quanto às ideias que têm construído a respeito da presença, uso e apropriação das Tecnologias Digitais no cotidiano, nos espaços sociais e na escola.

No primeiro momento, através de uma roda de diálogos que promovemos juntos ao discentes da EJA, tendo como colaboradores oito jovens/adultos, indagamos sobre o que eles pensam sobre o mundo contemporâneo e o uso cada vez maior das Tecnologias Digitais. Logo, pudemos perceber o entusiasmo quanto ao uso das tecnologias na vida comum, cotidiana, sobretudo com o advento dos “smartfones”, pequenos computadores digitais móveis, que cabem na palma da mão. Vejamos algumas falas que ilustram tal assertiva:

Nem sei se eu podia viver sem meu celular porque eu faço quase tudo por ele. Mas o primeiro de tudo é que eu me comunico. Tipo (pausa). Tipo assim: Poxa veio, se fico sem ele (o celular) me falta algo. Tipo, ele é um pedaço de mim. (Aluno 03, 2018)

Percebemos a forte relação do sujeito com a máquina, conforme vivenciamos os dias contemporâneos os quais se configuram como cenário de proliferação e uso cada vez mais elástico dos dispositivos tecnológicos digitais, como o celular. Pode-se afirmar que são dias de alta conectividade, com a promessa de que todos os cidadãos do planeta estariam ligados, numa potente e complexa rede virtual.

Ainda discutindo sobre as concepções e usos das Tecnologias Digitais pelos jovens, uma fala nos chamou a atenção:

Pró, eu mesma uso o meu celular de um tudo. Porque eu sou mãe, e trabalho, eu tenho que me movimentar para progredir né não? Se eu não me mexer tchau! Então mesmo sem saber mexer direito eu tento, adoro me divertir também nas redes sociais eu também me comunico com meus parentes, colegas de um tudo né. Se eu não me mexer pra aprender fico

pra traz, né não? Essa coisa na internet é bem legal, mas também é perigosa né? (Aluno 08, 2018)

A fala da Aluna 08 nos revela uma visão interessante quanto ao advento da internet e da necessária edificação dos dispositivos digitais, cada dia mais sofisticados; a sociedade contemporânea se vê diante de grandes desafios, entre os quais, destaca-se a necessária aprendizagem para saber usar, de modo ético e coerente os diversos artifícios criados pela cibercultura.

Em tempos, cada vez mais regidos pelas tecnologias da informação e comunicação de cunho digital, as pessoas têm edificado modos diversos de operar as máquinas e constituir canais de comunicação e mesmo de interação.

Rapaz eu uso pra tudo mesmo. Só não pago contas porque não tenho dinheiro (risos) mas sério mesmo o negócio da internet chegou mesmo pra ficar. Mas também nós precisa ter cuidado mesmo com as tretas que tem pela net, Tipo tretas é aquelas coisa dos golpe que o cara passa. Ai a pessoa sem estudo, não sabe e vai lá é cai no truque e se lasca É isso, Tem também que se zelar, tipo, se cuidar porque ela (a net) é um negócio bom e mal ao mesmo tempo. (Aluno 07, 2018)

Através de vários dispositivos, entre os quais a internet, que tem se consolidado como potente canal de interconexões entre os sujeitos sociais, criam-se elos, correntes, redes de interação como as chamadas redes sociais, que, em análise mais apurada, podem revelar diversas condutas adotadas pelos seus usuários, gerando, assim, diversos fenômenos históricos, sociais e políticos.

Fato é que, as redes sociais, que congregam multidões de pessoas abertas a recepção de conteúdo, num simples *click*, se tornaram como canal potente de proliferação de ideias, divulgação de mensagens, sendo muitos de procedência duvidosa e mesmo desprovidos de arcabouço éticos.

Um discurso que selecionamos com representativo da visão mais crítica sobre o uso das Tecnologias Digitais aflora com a fala do Aluno 05:

Eu penso que a internet é boa e também é malvada. Digo isso porque conheço uma menina daqui da cidade de Biritinga, perto daqui, que acabou se matando por causa de uma treta que teve no celular dela e na internet. Tipo assim, ela postou fotos que não devia e ai caiu nas mãos erradas daí já viu né? Povo sem noção e sem piedade dela, acabou com

ela. Ai, ela não teve cabeça pra aquilo tudo ai ela foi lá e se suicidou-se, então deste dia pra cá eu fico muito esperta com esse negocio da internet e das redes sociais, que na verdade é uma coisa aberta, sem proteção. Daqui que a pessoa explique aquilo um mundo de gente já viu. Ai já era. Acho mesmo que precisa educar as pessoas pra usar direito isso tudo.(Aluna 05, 2018)

O discurso de 05 revela sua concepção crítica sobre o uso das das Tecnologias Digitais, levando-nos à compreensão de que as redes sociais são territórios abertos para uma gama de atos, desde o simples fato de postar fotos, imagens poemas a solidificação de condutas, hoje consideradas preocupantes, como o *ciberbullying* e a trollagem. Esta última palavra é considerada neologismo para designar certo tipo de brincadeira, na rede, em que se escolhe um integrante para se efetivar certas postagens, ou mesmo espicaçar, ironizar ou chamar atenção para detalhes físicos daquela pessoa.

Ocorre, porém, que, em certos casos, os abusos cometidos em nome da trollagem tem se configurado, na maioria das vezes como agressão virtual, simbólica, ou mesmo ataques virtuais a pessoa, evoluindo-se a fabricação de falsas notícias. Neste contexto, emerge uma questão preocupante: a geração de **mitos** e propagação dos *fake News*<sup>7</sup>. Não podemos negar que as redes sociais são território fértil para construção de conhecimento, mas que, também, tem seu lado obscuro, através do falseamento de mensagens, da edificação de mitos que, do anonimato, galgam o estrelato político de uma nação.

As redes sociais, ao se arquitetar pela conexão de pessoas sem ética, e sem respeito à vida humana, servem de arena fecunda para a construção de falsos discursos, falsas mensagens que confundem as pessoas, que ainda, ingênuas, creem em todo conteúdo que ‘cai na rede’. Há, de fato, usuários, que por crerem piamente nos conteúdos disparados nas redes, servem de elementos propagadores de falsas mensagens. Vejamos uma ponderação feita pelo Aluno 04:

Rapaz, do mês de setembro pra cá tá um nojo. Eu mesmo sai de uma ruma de grupo. Gente brigando, se maltratando por causa de politica. Deus me livre. Cada quem tem seu voto, seu candidato que quer votar. Mas pior de tudo é que tem uma onda de boatos, ai a mente da gente fica embaralhada. Por mais que cara goste do politico tal, fica as noticias chegando confunde a mente. Eu mesmo fico confuso. Tal de fake, meu Deus! Povo inventa coisa viu. (Aluno 04, 2018)

---

<sup>7</sup> Expressão norte americana, largamente veiculada em território brasileiro, que designa conduta de construir, espalhar e disparar nas redes sociais conteúdos duvidosos e com falseamento de mensagens.

Nesse sentido, percebemos a armadilha gerada pelo acesso ao universo de mensagens veiculadas nas redes, sem, contudo, termos a chamada educação tecnológica dos usuários. Ou seja, de modo abrupto, tivemos a assunção das redes sociais como espaço de coletivização de ideias, entretanto, não educamos as pessoas para aprenderem a filtrar conteúdos; acessibilizamos a alta conectividade via banda larga, entretanto, não aprendemos a usar as redes sociais de modo ético. Compramos dispositivos digitais cada dia mais sofisticados, sem, contudo, aprendermos a ler de modo crítico, reflexivo os conteúdos largados no espaço virtual movidos pelos golpes, e pelos meros estratagemas políticos – eleitores.

O conjunto de episódios vividos por ocasião da eleição 2018, evidenciou que, a maioria da população, está convivendo com aparatos tecnológicos, sem, contudo, dimensionarem o raio de ação de um simples acesso, ou apertado de uma tecla. Podemos, pois, refletir sobre a ausência de uma educação democrática que ensine, que dialogue com todos sobre os potenciais riscos de não aprendermos a ler, no sentido paulofreireano da palavra leitura de mundo e da palavra.

O fenômeno *fake news* apenas denuncia as ausências hercúleas de uma educação familiar e escolar que, de fato, prepare os sujeitos para enfrentar, discernir, filtrar os conteúdos e mensagens expostas nas redes sociais, nos sites e em vários canais por onde trafegam informações. Saber retirar o véu que encobre alguns discursos *fake* somente é possível para aqueles que aprenderam a ler: vida, a História, os fatos, os fenômenos e política, construindo uma visão crítica do mundo, dos fatos, e da vida. Em outras palavras, saber ler de modo crítico, reflexivo os fatos, episódios, mensagens se traduz numa demanda necessária e urgente para os cidadãos contemporâneos, logo a pedagogia dos multiletramentos da EJA torna-se essencial na contemporaneidade, face às necessidades de leituras e interpretações nos espaços digitais, principalmente nas redes sociais.

Os usuários das redes sociais precisam compreender que saber ligar e desligar um *smartphone* e ter acesso aos produtos mais sofisticados não se traduz em garantia de formação política e cidadã. Mais que tudo isso, a sociedade que se arranja e se arquiteta por meio das Tecnologias Digitais demanda dos sujeitos, agora mais que nunca, o aprendizado da leitura aliado ao que chamamos de educação tecnológica pautada em orientações, em esclarecimentos quanto ao uso responsável e ético da internet e das redes sociais. Para Amorim (2017,p.15-16)

Esse cenário de inquietações é fortalecido ou duplicado quando analisamos a situação histórica, o presente e o futuro que aguarda milhares de jovens e adultos, em diferentes regiões do Brasil, que não tiveram o acesso constitucional garantido à escola pública, de qualidade e cidadã. Observamos que são sujeitos históricos que vivem no presente as dificuldades que a sociedade capitalista lhes impõe, suprimindo direitos, aumentando deveres sociais, econômicos e políticos, sem garantir o acesso, a permanência e o sucesso à educação transformadora.

Nossa intenção não é partidizar as reflexões aqui abordadas e sim contextualizar o cenário político inquietante que se configura no exercício desta pesquisa, que dialogou com sujeitos da EJA (gestores, docentes e discentes) percebendo a diversidade nas opiniões e comportamentos políticos que incidem diretamente nas ações pedagógicas desenvolvidas na EJA.

A EJA vem passando por amplas mudanças ao longo de suas histórias de lutas no cenário educacional brasileiro: transição de concepções (do tradicional ao libertador/crítico social/emancipação cidadã), a formação docente como ponto decisivo para a qualificação da EJA, a juvenilização da EJA, as Tecnologias Digitais como concepção de vida e a participação em ciclos sociais, o que sugere a pertinência de novos letramentos conectados às novas experiências de leituras de mundo; outras linguagens, outras culturas, outras semioses precisam ser valorizadas na sala de aula da EJA, para a formação de leitores críticos, autônomos cidadãos. É interessante ressaltar que, para que vivamos em sintonia com essas transformações, precisamos aprender a dialogar com o novo. E é nesse gancho de diálogos que entra em cena a escuta sensível, atenta e humana aos protagonistas dessa história chamada EJA no Brasil.

Escutar e prestar atenção aos dizeres e fazeres da gestão na EJA é um ato prudente e necessário. Sensibilizar-se aos saberes e fazeres dos docentes da EJA, além de inteligente é um ato político de profundo engajamento social e crítico, cujas realizações são redes de conhecimentos que agregam todos os sujeitos comprometidos com a EJA. Ouvir os alunos e as alunas da EJA, conhecer suas expectativas, crescer com suas narrativas de vida e experimentos políticos e culturais é um estado de mobilidade que concretiza sabedoria e discernimento na arte de compreender, aceitar, respeitar e se educar nas imersões afetivas, culturais e cognitivas com o mundo da EJA.

Quando os alunos e alunas experimentam o sabor da opinião, acabam se vendo como protagonistas, atores e atrizes sociais ativos do processo educacional; além do mais, ao perceberem que suas contribuições são recebidas e apreciadas, uma relação de confiança é estabelecida, o que só acrescenta valor à dinâmica educacional na EJA como um todo.

A EJA centrada nos seus alunos edifica condições de respeito que, por também ser mútuo, alimenta-se ciclicamente. Encontramos um ambiente respeitoso, responsável com excelente energia dialógica entre gestão pedagógica e sujeitos discentes; afetividade, respeito e oportunidades foi o que pudemos compreender mediante as experiências de escuta junto aos discentes.

#### 5.1.2 O que dizem os sujeitos da gestão

Durante a pesquisa interagimos com duas profissionais que atuam no CERN que são diretamente responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica da EJA. Identificaremos cada profissional com as seguintes siglas: G1 e G2. Estas profissionais são concursadas, servidoras ativas do Governo do Estado da Bahia, com mais de quinze anos de experiência na gestão da Educação pública, com boas condições de saúde física, mais de quarenta anos de idade, mulheres que ajudam a construir uma história digna para a EJA, na cidade de Serrinha. É importante ressaltar que, no CERN, a gestão/direção é articulada mediante eleições diretas o que facilita a dialogicidade e escutas atentas no ambiente administrativo e pedagógico.

A G1, atual na gestão administrativa e também Pedagógica, tem mais de vinte anos na Educação pública, é egressa da Universidade do Estado da Bahia, Pedagoga pós-graduada em Gestão escolar, muito atuante nos movimentos sociais. Encontra-se no exercício da segunda gestão da escola; usa as redes sociais de modo ativo, sendo que notícias sobre a Escola estão sempre presente nas redes sociais, por meio das quais os trabalhos e avanços são publicizados garantindo a expansão da Comunicação e interação Social com a comunidade interna e externa, mediante as Tecnologias Digitais.

No primeiro encontro, a pesquisa foi anunciada com certo receio de não encontrar espaço, e G1 com um abraço cheio de força acolheu a pesquisa e minha pessoa de maneira calorosa, o que provocou ânimo e um estado de felicidade para o desenvolvimento do trabalho. Segundo G1 a UNEB é muito presente na escola, mediante parcerias articuladas com o Curso de Pedagogia e Geografia do Campus XI, cidade de Serrinha.

Instantaneamente nos remetemos às palavras de Faria (2008, p. 153-154): “as universidades e os centros de pesquisa e de formação, assumem, neste momento, espaço fértil para desenvolver pesquisas, reflexão teórica e práxis. Espaço este, de fomentação, socialização e engajamento”. Percebemos, através da fala da gestora como imprescindível é a articulação entre a Universidade e as escolas de educação básica, para a ressignificação dos atos, construções coletivas de saberes e práticas voltadas para democratização e garantia de acesso e aprendizagem a todos e todas as pessoas que busquem a escola. Ainda recorrendo às ideias defendidas por Faria (2008, p.153-154):

A universidade desempenha um papel significativo dentro da sociedade através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; esses pilares são importantíssimos para a permanente produção científica, o estabelecimento de elos e a intensificação de diálogos entre o contexto acadêmico e os diversos segmentos que constituem a sociedade (FARIA, p.153,154, 2008)

Ainda com as reflexões promovidas pelas palavras de Faria (2008) combinamos o cronograma de entrevistas, sessões reflexivas e espaços de formação com os demais sujeitos colaboradores da pesquisa. G1 expressou um profundo respeito pela pesquisa, ora apresentada, colocando à disposição seus pensamentos sobre o uso das Tecnologias Digitais na contemporaneidade e no contexto da EJA.

Indagada sobre o uso das Tecnologias Digitais na contemporaneidade, G1 ressalta a relação direta que o ser humano estabelece hoje com as tecnologias.

Quase ninguém vive sem um celular”. É muito difícil viver hoje sem a conexão! Principalmente para a operacionalização no campo profissional. As redes sociais aproximam, estimulam a comunicação, favorecem a colaboração, é difícil pensar o cotidiano escolar sem a presença das Tecnologias Digitais. (G1, 2018)

As colocações de G1 em momentos de diálogos nos reportam a Martino (2015, p. 27) em sua obra “Teorias das Mídias Digitais, Linguagens, Ambientes e Redes”, quando ele afirma: “das atividades mais simples, como marcar um jantar com amigos aos complexos meandros da política internacional boa parte da vida humana está ligada às relações articuladas com mídias digitais”. Neste estudo, não foi diferente. Os sujeitos reconheceram a necessidade do uso da rede, dos

aplicativos para dialogarmos e produzirmos conhecimento. É o que nos mostra a solicitação de G1 que ainda nos diz:

Há total relevância nos atos e buscas da escola estar conectada para a fluência do conhecimento necessário à vida em democracia. Que tal pesquisadora, você criar um grupo do *Whats* para debatermos, dialogarmos sobre nossos encontros semanais? Posso chamar o grupo e EJA Conectada? No caso será um grupo de pessoas, estudiosos, para trocarmos ideias, figuras sobre o que acontece na EJA, partilhar dúvidas, publicar eventos, ou seja, que seja um espaço de formação? (G1, 2018)

E assim, de modo colaborativo, a Colaboradora G1, propôs e incentivou a criação do grupo “EJA conectada” por meio do qual articularam mensagens via Whatsapp, intensificando as práticas dialógicas sobre Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos. Para a colaboradora G1, isto tem o significado de EJA conectada:

O grupo de Whatsapp tem como objetivo precípua agendar os encontros com os docentes e gestão escolar e socializar hipertextos com ênfase na EJA e Tecnologias Digitais. Será nosso canal, nosso espaço virtual de acordos. Espero que seja mantido o grupo e nas sessões reflexivas convidaremos os docentes para fazerem parte. (G1, 2018)

Fig.3. Interface do Grupo EJA Conectada



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2018)

A comunicação facilitada mediante o instrumento *whatsapp* exerceu uma contribuição para os êxitos da pesquisa EJA conectada por ser um espaço de interlocuções educativas e

reflexivas nas trocas cotidianas de hipertextos. Sobre o pensar e agir no que concerne ao uso das Tecnologias Digitais, G1 assim se pronuncia:

As Tecnologias Digitais digitais têm larga possibilidade para potencializar a democracia pois as Tecnologias Digitais são o resultado dos avanços tecnológicos que vem marcando as últimas décadas. Para mim são responsáveis por mudanças significativas na sociedade. Tais mudanças têm possibilitado os alunos da EJA desenvolverem novas formas de interagir e descobrir novos conhecimentos importantes para a evolução do saber. (G1, 2018)

A profissional G1 participou ativamente das sessões reflexivas, expondo o seu pensar sobre práticas de multiletramentos com ênfase nas Tecnologias Digitais: o que é válido acrescentar o quão explícito fica o objeto deste estudo, o que pensa G1 sobre o uso das Tecnologias Digitais em suas construções cotidianas. Do lugar da gestão, G1 aponta uma questão importante para a prática de multiletramentos: contextualizar os processos de ensino-aprendizagem da EJA com a realidade vivida pelos alunos, pois o ato de educar ganha sentido para todos quando considera, respeita os saberes prévios já consolidados pelos sujeitos. Tal ponderação nos faz pensar nas prudentes colocações de Rojo:

É muito importante que a vida do aluno da EJA seja considerada nas experiências pedagógicas, seu trabalho, seu desemprego, suas lutas e enfrentamentos cotidianos. Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação, caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (Popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático (ROJO, 2017)<sup>8</sup>

A ideia de se construir um Pedagogia focada e alicerçada na teoria dos Multiletramentos nos remete então a pensar sobre o cenário, os contextos dos sujeitos da EJA, considerando-se sempre as culturas das quais os alunos participam, as manifestações, e os saberes prévios que já dominam, para que, a partir de então, sejam desenhadas novas rotas de aprendizagens, novos caminhos e novas possibilidades para imersão do sujeito no mundo letrado, multiletrado, costurando-se ações que tangenciam a consolidação de habilidades e competências necessárias para o cidadão agir no mundo multicultural e multissemiótico contemporâneo.

---

<sup>8</sup> Fala de Roxane Rojo, I SEMET – Salvador, setembro 2017

A G2 demonstrou suas dificuldades em trabalhar com a EJA por considerá-la “muito específica” (fala de G2) e para tanto a gestão precisa de muito tempo para o diálogo com os docentes, e as atividades complementares, segundo G2 deixa muito a desejar, pois, o debate profundo sobre a prática docente não se concretiza, pois, os encontros em grupo são difíceis de serem operacionalizados devido às outras atividades que os docentes exercem até mesmo na escola. “Suspender aula e reunir professor tem sido um desafio muito grande!”

Nas entrevistas semiestruturadas G2 expõe que a EJA “é fácil demais para os alunos” pois “os tempos formativos têm pouca ênfase nos conteúdos que são importantes para concursos e ENEM”. G2 nos dá um estímulo forte para problematizarmos a identidade da EJA. Como Freire nos ensina, “Educação é processo de construção do indivíduo”, a pertinente reflexão do sujeito inacabado. (FREIRE, ano 1996, p. 68). É relevante pensar o papel da EJA em relação ao ENEM e à realidade dos concursos públicos. Paulo Freire nos ajuda na compreensão de que educar na EJA é movimento, luta, liberdade e sentidos dados, mediante tomada de consciência do indivíduo para além do muro da escola, a experiência dos saberes históricos, culturais e sociais dos movimentos e práticas de um povo são questões caras para a EJA.

Em relação às concepções que tem sobre uso das Tecnologias Digitais, a colaboradora G2 assim refletiu:

Sou pedagoga egressa da UNEB e tenho um desejo muito grande em estudar mais e aprimorar o meu processo de formação continuada, o que é muito importante para o nosso SER e ESTAR na educação. Sou responsável pela gestão pedagógica da EJA no CERN, e tenho referências fortes na obra Paulo Freireana. Eu valorizo os docentes articuladores e destaco o valor destes para o bom andamento das práticas pedagógicas. Docentes articuladores fazem a mediação dialógica com as áreas do conhecimento o que configura a tentativa interdisciplinar de operacionalizar um currículo não fragmentado. (G2, 2018)

Percebemos ao observar a gestora que esta tem pouca intimidade com as Tic, utiliza redes sociais com finalidades lúdicas e de comunicação rápida com seu meio social considera as Tecnologias Digitais importantes para a inserção no mundo contemporâneo. Seu trabalho consiste em acompanhar a prática pedagógica dos docentes da EJA, bem como orientar e acompanhar o desenvolvimento dos discentes. A G2 ainda reflete:

Lamento ter uma equipe de gestão ainda fragilizada pois os tempos formativos da EJA abrangem mais de duzentos alunos, o que dificulta O trabalho de gestão pedagógica, além de atender a outras turmas de Ensino Médio e de Curso técnico que a escola oferece. Tenho pouca intimidade com as Tecnologias Digitais, uso muito pouco, mesmo para entretenimento ainda é pouco. Preciso aprender para poder usar na gestão, principalmente na formação dos professores.

Os novos paradigmas de educação mediados por dispositivos tecnológicos contemporâneos requerem formação continuada em serviço, redes participativas, interdependentes e integradas. O desenvolvimento organizacional depende da melhoria contínua dos processos de gestão, apoio e de base. A eficiência dos processos depende dos referenciais e recursos neles utilizados. Os recursos humanos são determinantes, pois sua capacitação e motivação é que tornam possível o aumento da eficiência dos processos. Estes processos não podem ocorrer de modo a ignorar as potencialidades das Tecnologias Digitais. G2 ao ser estimulada a pensar sobre o uso das Tecnologias Digitais, aponta:

As tecnologias fazem parte da vida contemporânea, quase todos os alunos da EJA estão inseridos nesse contexto, mas não são todos! Temos que pensar muito nesses alunos e alunas que até fome enfrentam! Como ter um celular? Um computador? Serrinha é uma cidade que não tem emprego! Temos alunos aqui que as suas refeições mais dignas são feitas aqui na escola! Então estimulá-los a não partirem para a marginalidade é um desafio muito grande! Sou a favor da leitura! Da interpretação de textos! De práticas que valorizem o conhecimento, sabe? Mas diante do que você apresenta na sua pesquisa, as tecnologias podem, sim, fazer parte dos aprendizados na EJA! Precisamos estudar, se apropriar do que realmente propõe a teoria dos multiletramentos! É tempo! Tempo para planejarmos e discutirmos ações pedagógicas que utilizem as tecnologias. Não sou a favor de uso do celular em aula, quando o aluno está em jogos, *facebook* ou “zap”!

G2 contribui com o nosso estudo anunciando a existência de uma fragilidade secular na educação: as mazelas sociais que interferem diretamente na prosperidade pedagógica; porém, não podemos deixar de pontuar que o caos como fome e violência são motores potentes para insistirmos e acreditarmos no valor da Educação de Jovens e Adultos. Somente a educação em toda a sua plenitude pode fortalecer o ser humano para continuar na batalha pela dignidade. Capucho (2012, p.146) assevera que:

A formação do povo brasileiro sempre esteve distante da inclusão de temáticas que pudessem contribuir para a conscientização e análise crítica da realidade. As culturas de violências e de exclusão foram introjetadas, muitas vezes,

como “normais” em relação a segmentos da sociedade que ficaram à margem dos direitos básicos e da sua condição de ser humano: crianças e jovens, idosos/as, negros/as, mulheres, índios/as, pessoas com deficiência, de diversidade sexual, e com opções religiosa e política. No Brasil, a grande contradição é – ser um país democrático de direito, mas ao mesmo tempo uma sociedade violadora. Para construir uma cultura de respeito aos direitos das pessoas, apostamos que a Educação em Direitos Humanos é a grande contribuição para a construção de uma sociedade democrática.

Em um país marcado pela contradição, o ensino digno é uma arma poderosa para a emancipação de uma sociedade. A EJA representa essa mudança; pois, através do conhecimento aprofundado e enriquecido pela criticidade, o ser humano pode se tornar capaz de transmutar energias de declínios, transformando-as em resistência, enfrentamentos e superações. Cope e Kalantzis (2000, p.75) afirmam que:

As mudanças na sociedade e nas formas de comunicação apontam novos caminhos para o ensino, uma vez que as necessidades de aprendizagem já não são as mesmas. Estamos inseridos em um cenário de novos hábitos e valores e principalmente de novas formas de interação (real e virtual). É com base nessas transformações que surge a teoria dos multiletramentos.

A Pedagogia dos Multiletramentos visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

### 5.1.3 O que dizem os sujeitos docentes

Os sete docentes que participaram da pesquisa qualitativa forneceram abertura para uma conexão dialógica com as mediações propostas e realizadas. A experiência nos respaldou a interpretar a complexidade dos fazeres docentes em um período tenso da história política brasileira que aflige diretamente docentes e discentes em suas lutas por cidadania e paz social. Faria (2008, p 13) assevera que:

Os educadores mobilizados e comprometidos com as questões que afligem os excluídos, discriminados, enfim marginalizados, que (re) conhecem sua cultura e história, que (re) conhecem sua realidade concreta, podem contribuir para seu protagonismo e emancipação.

A princípio eles solicitaram que seus nomes fossem registrados na pesquisa; porém, por procedimentos éticos optamos por usar codinomes.

Logo no nosso primeiro momento das sessões reflexivas e colaborativas, efetivamos um exercício dialógico com as docentes, e propusemos uma dinâmica interativa com uso de mandalas, as quais cada docente deveria colorir num processo de auto representação. As cores que foram destacadas nas mandalas de cada um estimularam nossa socialização, e inspiraram a escolha dos pseudônimos dos/das docentes/colaboradores e colaboradoras.

Sendo assim, de agora em diante, iremos dialogar com os interlocutores sobre as concepções e as relações que estabelecem com as Tecnologias Digitais na vida social e escolar.

Eu mesmo utilizo a imagem, o vídeo, a música além de estimular a prática do uso do smartphone em nossas atividades. Artes e atividades laborais é um portal para conexões diretas com as Tecnologias Digitais. Para mim os sentidos e significados da EJA em minha caminhada docente está na cidadania e nas possibilidades de autonomia. Arte para mim é vida! É o exercício de compreensão e sensibilidade ao que é uno e múltiplo ao mesmo tempo. Eu me sinto em segurança em trabalhar com Artes na EJA e eu utilizo bastante o whatsapp e facebook como uma teia reflexiva com meus alunos da EJA, fazendo questão de estabelecer laços afetivos com meus alunos acreditando na escuta e olhar sensível as especificidades da EJA.(Docente Rosa, 2018)

Ao analisarmos as contribuições de Rosa, percebemos, à luz das observações participantes que fizemos ao longo do ano de 2018, que uma pequena parcela do grupo não utiliza as redes sociais de conexão; Esse grupo corresponde aos idosos com pouco interesse em leitura, escrita e artes. Percebemos um certo desânimo por parte de Rosa em seus trabalhos com as Tecnologias Digitais, explicado pelo fato de que os dispositivos são muito suscetíveis a erros e falhas e acarretarem a necessidade de profissionais de apoio para montar, ligar, conectar, muitas vezes gerando demoras excessivas. Entretanto, observamos que a aula mediada pelas tecnologias são proveitosas.

A docente relata que o celular com uso de dados móveis contribui muito em suas vivências com textos hipermediáticos. Rosa nos remete a Bauman em “Modernidade Líquida”:

O telefone celular é o golpe de misericórdia nas relações de tempo e espaço. Não importa onde estejamos fisicamente, estaremos sempre ali. Os aplicativos que utilizamos com informações sobre o trânsito, o clima, a bolsa de valores e os programas culturais do final de semana ampliam essa sensação, pois trocamos informações com desconhecidos, naquele momento em que vivenciamos o mundo. (BAUMAN, p. 86, 2001)

Percebemos a amplitude das Tecnologias Digitais no ambiente escolar e, com isso, reafirmamos o compromisso de políticas públicas que fortalecem a prática educativa na sociedade cada vez mais digital. Para Rojo (2013, p.26), “tecnologias é uma cultura atuante na contemporaneidade”, cultura não como erudição, nem como antítese das dimensões populares e massivas, mas como Rojo afirma, “mesclas conflituosas”, resultantes de processos dialógicos entre estilos de vida.

Um outro texto que destacamos para analisar as concepções e relações dos professores com as Tecnologias Digitais encontra bastante relevância na fala do docente Azul.

Eu considero as Tecnologias Digitais de modo bem amplo pois para mim elas envolvem vídeos, imagens, documentários, projeção de slides, músicas, poesias, aplicativos que exploram a Biodiversidade como elementos importantes para aprendizados mútuos na EJA. Eu considero a leitura como o fator crucial para o aprendizado da Biologia e utilizo as tecnologias para estimular o ato de ler e pesquisar. Só pontuo aqui e mesmo lamento é a falta de planejamento dialógico na EJA, considerando os ACs atividades complementares como espaço e tempo que não fomenta o ensino em rede na escola.

As ponderações feitas pelo docente Azul correspondem a uma concepção curricular que acompanha a educação brasileira desde sua origem: um ensino fragmentado que inclina o professor a uma prática solitária, preza aos conteúdos. Azul acena para um currículo interdisciplinar com possibilidades de conexões entre as várias disciplinas oferecidas na EJA.

Segundo a matriz curricular em operacionalização, no ano de 2018, o currículo composto do tempo formativo III, correspondente, ao Ensino Médio é por Eixos temáticos e Áreas de conhecimento, contemplando uma Base Nacional comum e uma parte diversificada, articulados com os saberes e conhecimentos da vida cidadã. Uma possibilidade de operacionalizar um

currículo dialógico capaz de romper com o conformismo e a alienação. Como Geraldi assevera (2003, p. 19):

São elementos fundamentais para nortear o trabalho pedagógico a ética, a estética e a crítica, cujos princípios devem ser observados no trabalho em sala de aula. É preciso considerar ainda que, no contexto de ensino-aprendizagem, a relação dialógica – mediada pela linguagem – torna-se constitutiva de todo e qualquer sujeito (Bakhtin/Volochínov, 2004[1929]. Porém, assumi-la como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos. Como escreve Geraldi, “é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem.

Como podemos interpretar a matriz curricular – tempo formativo III

Oferta: Base nacional comum –

- I. Linguagens códigos e suas tecnologias ofertando Língua Portuguesa e Literatura Brasileira com carga horária anual de 160 horas e Língua Estrangeira com 80 horas de carga horária anual.
  - II. Ciências humanas e suas tecnologias com oferta para Geografia, história com 160 horas anuais, sociologia e filosofia com 80 horas anuais.
  - III. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, ofertadas no Eixo VII, todas com carga horária de 160 horas.
- ❖ Artes e atividades laborais com 240 horas anuais sendo 80 horas no Eixo VI e 160 horas no Eixo VII

Se nos detivermos um momento para pensar e refletir acerca de nossos comportamentos – socioculturais e político-ideológicos – não será tão difícil constatar os indícios categóricos de que, em geral, sempre estamos seguindo orientações ou mesmo deliberações estabelecidas por um currículo. Percebemos que, para além de sermos orientados, somos por vezes forçados, por vias implícitas ou explícitas, a adotarmos condutas pré-estabelecidas por instituições e organizações político-educacionais do Estado, isto é, a seguirmos o currículo (SILVA, 2009).

Não intencionamos aqui uma discussão profunda sobre currículo na contemporaneidade, mas destacar esse ponto importante apresentado pelo docente Azul, quando ele reflete sobre a

necessidade de buscarmos práticas de planejamentos mais interdisciplinares concretizadas em ações de produção de conhecimento com sentido colaborativo. A complexidade de tessituras curriculares colaborativas na EJA requer pesquisas aprofundadas que possam contribuir com as experiências escolares mais exitosas e livres da fragmentação.

As reflexões ponderadas pelo docente Azul fortalecem um princípio dos multiletramentos: educação como um projeto social coerente com as especificidades da condição humana. Pensar, discutir o currículo da EJA é urgente; e, na busca por mudanças, cabe refletir muito sobre os “meios” (currículo) e os “fins” (educação). Para tanto, cabe ponderar e planejar o fenômeno educativo EJA atentando-se à reciprocidade e coerência nos saberes que são trabalhados pela orientação curricular. Rojo (2012, p.134) contribui para esta reflexão sobre os saberes na perspectiva da integração apontado,

Tudo isso nos revela que o “eu” não tem existência própria fora do seu ambiente social e necessita da colaboração do outro para se constituir, para se definir e ser o autor de si mesmo. A escola deve ser o lugar privilegiado da formação desses sujeitos – não concluídos por natureza, únicos e irrepetíveis – através do trabalho estético com a linguagem e, para isso, seus sentidos e formas não podem ser determinados de antemão.

A fala de Azul quanto ao ato de educar ter sentidos na EJA quanto se volta a questão da autonomia e libertação crítica dos educandos, nos faz lembrar as inquietações de Freire (Libertação) e Rojo (Multiletramento Crítico) e essa concepção de educação como prática de liberdade só é possível mediante operacionalização de um currículo vivenciado em redes de colaboração. Azul externa intensamente na pesquisa seu compromisso com a vida planetária e sua inquietação como a prática solitária é pertinente quando nos propomos a educar na EJA considerando a amplitude cotidiana dos sujeitos discentes.

Lemke (2006, apud ROJO, p. 27) pontua que,

Nossa proposta procura trabalhar com diferentes gêneros e formas de manifestações culturais e artísticas, em diferentes mídias, meios e linguagens, a fim de promover a reflexão, investigação e até mesmo abertura para a formulação de possíveis subversões necessárias. Precisamos de um letramento verdadeiramente crítico (inclusive multimídia), para manter nossa relativa autonomia em fazer escolhas sobre o quê e em quem acreditamos, com o que nos

identificamos, o que elogiamos, admiramos, criticamos ou odiamos

Dada a necessidade de trabalhar com a diversidade dos gêneros que circulam na sociedade, trazendo-os para sala de aula e para o seio da escola, os docentes da EJA se comprometem, a cada dia, conforme escuta que tivemos nas sessões reflexiva, a buscar maneiras inovadoras de atrair a atenção do aluno, escolarizado em salas noturnas. A luta pela formação leitora dos alunos da EJA, precisa ser elasticizada para além da percepção do amontoado de letras. A formação do sujeito leitor demanda a assunção de uma pedagogia que articule atos de leitura em diversos formatos, diversos gêneros e diversos suportes textuais.

O docente Azul contribuiu com a reflexão provocando essa dúvida sobre o currículo na EJA, movendo-nos à reflexão sobre multiletramentos e as possibilidades de construção de saberes em redes.

Reparem bem: Eu sou ousado, eu mesmo ousou trabalhar com alguns aplicativos ainda em inglês pedindo sempre ajuda das colegas que ministram a disciplina Inglês. Recentemente arrisquei trabalhar com um aplicativo para dispositivo móvel para ir além das aulas expositivas, porém não pode prosperar pela falta de adaptadores *VGA* e *Apple TV*. Estava eu tentando usar o aplicativo *Virtual Cell* onde foi explorada a respiração celular, meiose e mitose, a expressão das proteínas e expressão do RNA com filmes que tem com excelentes imagens, pra mim textos maravilhosos. Os alunos da EJA, eixo VII reagiram de forma excelente aos *games* e *quizzes* curtos abordando os conteúdos da Biologia. Foi muito salutar o uso, porém ficou nisso só pois so eu usando não fortalece a visão dos alunos. Seria fantástico se todos coletivo docente usasse aplicativos, sites, vídeos, etc para dinamizar as aulas e seria algo, assim mais próximo do aluno. Digo, seria ótimo termos redes de construção de saberes onde todos navegassem. (Docente Azul, 2018)

Mediante a fala de Azul, percebemos também que os alunos geralmente não conseguem chegar no horário inicial devido às suas experiências de trabalho, apresentam-se muitas vezes cansados, com sonolência e os games e aplicativos conseguem ajudá-los em aprendizagens mais dinâmicas. Pontuamos também que outro agente que dificulta o trabalho com Tecnologias Digitais na EJA é a carência de dispositivos de acesso para todos os alunos, ponderando a urgência em se implantar políticas de equipamentos tecnológicos nas escolas e formação continuada para os docentes.

Ainda mantendo interlocução com os docentes quanto as suas relações com as tecnologias digitais e a ideia do Multiletramento, destacamos a fala da docente que nos instigou bastante durante o processo de análise:

Para mim a cidadania é o sentido e significado potente na EJA, considero a qualificação para o trabalho fator essencial à vida em sociedade. Agora preciso ser muito sincera porque eu “detesto redes sociais! Acho horrível! Puro exibicionismo! Nada a acrescentar em minha vida! Em minhas aulas utilizo de vez em quando filmes e documentários. Gosto mesmo é de pesquisa escrita! Leitura! E acho que essas histórias de ensinar coisas por meio das redes é algo desnecessário mesmo. Escola precisa ensinar esse pessoal a ler e escrever. Se conseguir isso, pra mim tá bom. E digo mais: “não tenho paciência para esperar um vídeo carregar, e quando preciso utilizar o *datashow* sempre peço ajuda. Não sei e não tenho paciência para aprender. Nossa escola é maravilhosa! Somos unidos demais! Tecnologias é para jovem que tem paciência. Outro dia comprei uma *smartTV* e se não fosse minha filha eu não acertaria nem ligar! É muito difícil! É chato ao mesmo tempo!” Docente Verde, 2018)

A fala da docente Verde, inquietou-nos muito, em razão da visão desalentadora diante das tecnologias que inundam a contemporaneidade. Verde, assim como muitos educadores, ainda não se deu conta de que as Tecnologias Digitais estão na vida, no mundo, nos espaços sociais. E que, precisamos agir para aprender, apropriar-nos do maior número possível dos dispositivos para que, possamos agir num mundo que se organiza, se arquiteta por meio de textos, diversos, plurais, sendo que trafegam instantaneamente via dispositivos digitais, cada dia mais inovadores. Ou seja, Verde, e tantos outros educadores, precisam focar a atenção no movimento dinâmico da mutabilidade dos textos, que emergem, num movimento contínuo de reconfigurações, rearranjos cada dia mais inusitados. E tudo isso, demanda do sujeito a formação contínua, para os atos de ler.

Ao conceber os nossos alunos como protagonistas na construção de conhecimentos significativos estamos também reconhecendo o lugar dos jovens como produtores e consumidores de bens culturais juvenis que se constroem, a partir de práticas letradas específicas, das redes sociais. (SILVA, 2014, p.48)

Enquanto escola não podemos nos distanciar do que os Jovens e adultos estão consumindo nas redes de informação e conexão. É enriquecedor ao processo pedagógico orientar

a leitura e a interpretação do que se movimenta com forte exposição no mundo da internet. Não podemos deixar de considerar que muitos jovens estão inseridos em turmas de EJA no ensino noturno, é o caso do Eixo VI, em que Verde atua com o ensino de história. Silva (2014) ressalta a necessidade de

A escola estabelecer novos diálogos para reconfigurar sua prática pedagógica no sentido de contemplar os estudantes presentes na EJA, particularmente porque esse campo de estudo apontado ao longo das últimas décadas, a presença de um público cada vez mais jovem nas salas de aula do noturno, fenômeno esse denominado por alguns autores como Moura e Ferreira (2015) de juvenilização da EJA (SILVA, 2014, p.66)

O ensino de história na EJA voltado para o exercício da consciência cidadã, o historicizar-se, é um ponto de destaque no alcance de objetivos de educação para emancipação. Essa juventude é essencial a evolução da sociedade brasileira, está envolta ao mundo digital, produzindo e consumindo informações, e isso é muito sério! Muito delicado para não deixar de fazer parte das reflexões cotidianas na EJA; a juvenilização da EJA é cara à discussão contemporânea como nos aponta, Arroyo (2005, p.74)

A educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como campo específico, da especificidade desses tempos da vida-juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos, históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno.

Docentes como Verde são forças motivadoras que nos instigam a pensar sobre aproximação do que se ensina à verdadeira condição humana dos alunos na EJA. Durante as demais sessões fomos observando em Verde um comportamento mais flexível em relação às Tecnologias Digitais. O gosto pela leitura torna sua prática envolvente e muito interessante. Percebemos, mediante nossas incursões como observadoras da dinâmica escolar, durante tempo em que estive diretamente em contato com a realidade do CERN, nessa experiência como a curiosidade nos mantém vivos e operantes no mundo. Gosto das dúvidas de verde! Considero a dúvida muito próxima da curiosidade, como nos ensina Paulo Freire (1996, p.82),

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído.

Docentes como verde aguçam os nossos ouvidos de pesquisador e nos impulsionam, a investigar com humanização e sensibilidade, fazendo do quase ruído uma melodia inesquecível em nossas experiências de educação. Entretanto, numa posição quase paradoxal à assumida pela docente Verde, aflora a posição da Docente Rubi:

Como uma profissional do mundo tecnológico eu sou muito conectada mas tenho muita preocupação por estar começando agora na EJA e tenho um bem-estar enorme de estar com elas, eles, com os alunos, pois a maioria do eixo VI é formada por jovens que gostam muito dos trabalhos com informática/programação. Eu vejo todas as noite nas minhas aulas como os alunos da EJA, eixo VI são encantados com *powerpoint* e ficam felizes ao apresentarem trabalhos de outras disciplinas fazendo uso deste recurso. Uso também *youtube* que é campeão de acesso. (Docente Rubi, 2018)

Rubi procura sempre aproximar o *youtube* dos conteúdos trabalhados principalmente em Língua Portuguesa, História e Filosofia por serem componentes de maiores dificuldades devido à necessidade de exercícios de leitura e interpretação de informações. Para desenvolver o ato de ler, em suas ações docentes Rubi afirma que a navegação em sites são exercícios enriquecedores e esta aproveita o mundo do trabalho de cada aluno e vai construindo experiências articuladas visto que muitos trabalham no comércio serrinense, em mercado de cervejarias, lojas de confecções, panificadoras, supermercados, postos de combustíveis, salões de beleza, *pet shops* e jovens senhoras que se interessam por culinária e notícias sobre o rumo político do Brasil.

Para Rubi o que dificulta o seu trabalho é a falta de aparelhos acessíveis aos alunos, ou seja, os computadores não atendem aos anseios dos alunos e quanto ao celular nem todos dispõem de dados móveis e o *wi-fi* da escola não atende às necessidades.

Compreendemos que o ato de aprender e de fazer aprender é condição *sine qua non* na EJA, esse entendimento sensibiliza a compreensão das realidades onde a pesquisa se desenvolveu.

Captar recursos para serem empregados nas Tecnologias Digitais no CERN é um desafio a ser trabalhado. A aquisição de bens materiais é essencial ao trabalho qualitativo com as Tecnologias Digitais bem como o processo de formação continuada docente em aproximar conhecimentos para o desenvolvimento de ações didáticas inovadoras e de qualidade para a EJA.

Rubi como docente de Programação no tempo III da EJA chama a atenção para um dos desafios dessa pesquisa: Tecnologias Digitais, fazeres didáticos e experiências de leituras. Ao abordar os conhecimentos de informática e programação como atividades laborais de leitura, Rubi fortalece compromissos de multiletramentos em suas turmas de EJA. Coscarelli (2016, p. 82) afirma:

A leitura é um processo complexo: um sistema “fora de equilíbrio”, dinâmico, aberto, auto-organizado e não linear (Coscarelli & Novais, 2010). Atribuir essas qualidades à atividade de leitura significa admitir certa dialogia: do ponto de vista cognitivo, a leitura se dá sob certa regularidade e previsibilidade, mas, ao mesmo tempo, ela exige do leitor constante reconstrução e atualização, já que continuamente estamos diante de novos e diferentes textos, de novas formas de ler e interagir. As atividades de leitura nos dias de hoje processam cada vez mais diferentes sistemas de signos, insumos criados pelas/com as Tecnologias Digitais. Textos se multiplicam exponencialmente, tanto quanto as práticas sociais e as formas de interação.

Toda a complexidade da leitura se manifesta nos textos digitais; a atmosfera dinâmica proporciona o desenvolvimento de múltiplas habilidades leitoras. Sobre o LER e NAVEGAR, Ribeiro (2015 apud COSCARELLI, 2016, p. 83) aponta que,

Navegar é lidar com o portador de texto, com suas pistas e orientações, com as marcas típicas de cada objeto de ler. A navegação é um processo cognitivo que tem uma relação muito permeável com a leitura e que se configura de forma diferente em cada um dos meios (impresso/digital). Considerar o suporte como parte do texto é também considerar que qualquer texto é navegável, seja ele impresso ou digital.

Rubi, mesmo com seu “pouco” tempo no exercício docente enriqueceu as inquietudes pertinentes a esta reflexão; o conhecer está no tempo e na intensidade que nossas relações são estabelecidas com o que desejamos interferir, modificar e transformar na busca por saberes e

fazerem edificantes e prósperos no cenário da EJA. Uma fala que nos remeteu a reflexões sobre as concepções do professor a respeito dos multiletramentos foi a enunciada pela docente Branca:

Ser docente da EJA é um ato político pois a Educação de Jovens e Adultos – EJA – é uma modalidade de educação que se amplia no processo educativo nas múltiplas dimensões do conhecimento das práticas sociais, do trabalho e da construção de cidadania e ainda envolve ações por meio das relações entre escola e comunidade. Sobre o uso de Tecnologias Digitais em minhas ações pedagógicas, posso dizer com a máxima sinceridade que : “só conheço o “Dr. Google” e utilizo aplicativo *whatsapp* na vida cotidiana”. Acho tudo muito difícil, mesmo. Eu não sei usar, e se não sei usar não sei utilizar na aula. Acho um vexame, mas é pura realidade. Mal sei ligar e desligar meu celular. Como vou dar aula usando isso? Pra mim “multiletramento é coisa do povo das letras”, mas porque não conhecer? Mas confesso que me assusta, pois sou da área de exatas. (Branca, 2018)

Freire (1996, p.79) reflete o mundo dos números na EJA “como formação do caráter socio-educacional do educando”, sendo uma força construtora de conhecimento. É importante repensar o dominar e pensar na interação, aproveitando o máximo as experiências de vida de Jovens e Adultos, estimulando ideias novas, conhecendo caminhos digitais que fortaleçam aprendizados para além do já conhecido; a coletividade auxilia na busca por novas e surpreendentes descobertas.

Matemática é uma política social séria, além de útil, é informação cara ao fortalecimento da autoconfiança do estudante; pode se configurar em cenários interdisciplinares que fomentem leitura, interpretação e aprendizagens. Branca toca profundamente nas questões fortes da formação docente: inicial e continuada. A formação está conectada às aprendizagens docentes e discentes. É fator crucial para os avanços na educação.

As reflexões em torno do assunto tecnologia e educação tomou conta da sociedade; na realidade, desde que se notou sua influência na formação do sujeito contemporâneo, e da necessidade de se explorar o assunto, diante do rápido desenvolvimento dos meios de informação e comunicação. O mundo atual está passando por inúmeras e cada vez mais aceleradas transformações em torno de todos os campos da sociedade, desde o princípio da civilização o homem está sempre em busca de adaptações, mudanças, novos conhecimentos, aliás, fato este implícito em sua constante busca do saber e aprender.

A preocupação com as implicações que as tecnologias podem causar no processo de ensino-aprendizagem impõe à área da educação a tomada de posição entre tentar compreender as transformações do mundo, produzir o conhecimento pedagógico sobre ele, auxiliar o homem a ser sujeito da tecnologia, ou simplesmente dar as costas para a atual realidade da nossa sociedade baseada na informação (SAMPAIO; LEITE, 1999, apud-SANTOS, 2012, p. 9). Dessa forma, temos de avaliar o papel das tecnologias aplicadas à educação e pensar que educar utilizando as Tecnologias Digitais (e principalmente a internet) é um grande desafio que, até o momento, ainda tem sido encarado de forma superficial, apenas com adaptações e mudanças não muito significativas.

A escola deve acompanhar as mudanças decorrentes do mundo contemporâneo e se equipar para atender as exigências da modernidade. Atribuir sentidos às Tecnologias Digitais no contexto educativo é comprometer-se com a potencialização de aprendizagens dos alunos que está fortemente influenciada pela formação docente, seja ela inicial, seja continuada. Destaca-se, no processo de formação docente para uso didático das Tecnologias Digitais, uma profunda sintonia com a vida dos alunos, o que requer mudanças de pensamentos, um alargamento dos conceitos de inclusão digital, tendo em vista o desenvolvimento de culturas de redes. A qualificação do ensino está ligada ao desempenho do docente e sua formação exige sentidos e responsabilidades.

Atribuir sentidos às Tecnologias Digitais, no contexto educativo, demanda processos de formação docente como atos que direcionem os agentes educacionais para ações reflexivas e inventivas, compreendendo o seu destaque como intelectual transformador, multiplicando suas competências para uso didático das Tecnologias Digitais, ampliando aos alunos oportunidades de aprendizagens significativas. A docente Violeta, no entanto, pondera, de modo assertivo:

Tenho relação muito equilibrada com a EJA, onde destaco o meu compromisso com a formação de leitores e escritores para uma sociedade politicamente equilibrada. Assumo que o sentido da Educação de Jovens e Adultos está na politização que a docência estimula e desenvolve ao tempo que lamento profundamente o estado não fomentar políticas de formação continuada em serviço na EJA. Enquanto docente vejo que a cidadania como significado propulsor da EJA, face aos momentos de transformações que o mundo enfrenta, exigindo do ser humano informações e muita conexão com o mundo digital.(Docente Violeta, 2018)

Violeta considera-se conectada e utiliza Tecnologias Digitais cotidianamente em sua vida pessoal e principalmente no trabalho. A fala de Violeta nos remete a refletir sobre as mudanças relacionadas à formação continuada e políticas de equipamentos para toda escola pública. Segundo Moran (2012), o professor é mais importante do que nunca nesse processo de inclusão da internet na educação, pois ele precisa se aprimorar nessa tecnologia para introduzi-la na sala de aula, no seu dia a dia, da mesma forma que o professor, um dia, introduziu o primeiro livro em uma escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado.

Sabemos que continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em chamadas, em janelas que vão se aprofundando nas nossas vidas. Os multiletramentos anunciam tecnologias pedagógicas, que concordamos, por gerar novas possibilidades, capacidades de pesquisa e poder de criação no cenário educativo da EJA.

Diante desse novo cenário de multiletramentos com toda implementação tecnológica, o professor continuará sendo responsável pela mediação de conhecimento no processo de ensino aprendizagem. As Tecnologias Digitais representadas pelo uso do computador e acesso à internet, são essenciais por auxiliarem no processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias digitais devem sim, ser utilizadas como apoio, pois quando usadas de forma adequada geram aprendizagem significativa, há um aumento da criatividade e motivação nos alunos, ou seja, a aula se torna dinâmica e interativa.

As Tecnologias Digitais poderão nos proporcionar uma educação de qualidade, com a inclusão digital e dinamização, no processo de ensino aprendizagem. Há inúmeras vantagens quando se usa de maneira organizada e adequada as tecnologias, como possibilidades pedagógicas na nossa sala de aula para produção de conhecimento. A tecnologia digital poderá trazer inúmeros benefícios, quando incorporada ao processo de ensino-aprendizagem da EJA para proporcionar novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender, em um momento no qual a cultura e os valores da sociedade estão mudando, exigindo novas formas de acesso ao conhecimento e cidadãos críticos, criativos, competentes e dinâmicos.

As vantagens do uso das Tecnologias Digitais são notórias em todas as áreas, inclusive na educação, área em que os recursos tecnológicos devem ser bem empregados e bastante utilizados, pois a educação é a base para a formação dos cidadãos, preparando-os para a vida, para a sociedade nos dias de hoje. Entretanto, é necessário saber usufruir desses processos, fazendo com que eles contribuam para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na EJA e não seja utilizada simplesmente como uma nova forma de ensinar, mantendo as mesmas metodologias de ensino.

As falas dos colaboradores nos dizem o quanto são necessários os processos de formação continuada, tão evidenciados na fala da Docente Violeta; e, mais ainda, pontuado pela docente Amarelo-Dourado, quando enfatizou:

Nunca tinha ouvido falar em multiletramentos, conheci esse ano aqui com você! Quanto as Tecnologias Digitais não tenho conhecimento! Não sei utilizar! Nas atividades da vice direção, tipo um *e-mail*, temos estagiários que realizam. E nas aulas de física utilizo o livro didático, exercícios no caderno e quando solicito pesquisas faço questão que sejam escritas. A escola tem poucos computadores. A internet não ajuda. E não penso que o celular possa ajudar o aluno a aprender. Rede social é só futilidades, fofocas e exibicionismo. (Docente Amarelo-Dourado, 2018)

A ponderação feita pela docente Amarelo-dourado nos ajuda a entender os efeitos da formação docente e as implicações diretas nas ações educativas desenvolvidas na EJA, principalmente na seara tecnológica em que estamos inseridos e imersos. Posições opostas ao uso das tecnologias digitias nas escolas, surgem assim como diálogos de assunção dos processos digitais na dinâmica escolar também florescem. O espaço escolar, de fato precisa ser edificado pelos diálogos fecundos entre os sujeitos, em processos de debates, de escutas de todos os envolvidos. Logo, posições como as defendidas pela docente Amarelo Dourado devem subsidiar profundos debates no cenário escolar para se avaliar, de fato, os modos, as estratégias pedagógicas de como, por quê, para quê se usar as Tecnologias Digitais na escola.

Atualmente, o professor tem ao seu alcance uma diversidade de tencologias digitais para se utilizar em sala de aula, o que condiz com uma sociedade pautada na informação e no conhecimento, pois através desses meios temos a possibilidade virtual de ter acesso a todo tipo de informação independente do lugar em que nos encontramos e do momento, esse desenvolvimento

tecnológico trouxe enormes benefícios em termos de avanço científico, educacional, comunicação, lazer, processamento de dados e conhecimento. Usar tecnologia digital implica na potencialização da atividade humana em todas as esferas, principalmente na produtiva, pois, revela o modo de proceder do ser humano para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem

Antes de integrar as mídias interativas e digitais às aulas de EJA, é preciso entender suas funcionalidades e as consequências de seu uso nas relações sociais, pois somente a partir desse momento é possível utilizá-las de modo a transformar as aulas em eventos de discussão, onde ocorra, de maneira efetiva, a participação de todos os indivíduos, professores e alunos, propiciando, assim, a comunicação que só é possível a partir do momento em que todas as partes se envolvem. Para tanto, a formação continuada poderá assegurar garantias de sucessos a esses empreendimentos.

Para que os usos dos dispositivos tecnológicos digitais façam parte da vida escolar é preciso que alunos e professores os utilizem de forma coerente e fundamentada. Para isso, um componente fundamental é a formação e atualização de professores, de forma que seja de fato integrada no currículo escolar, e não vista apenas como um acessório ou aparato marginal. É preciso pensar como incluir as Tecnologias Digitais no dia a dia da educação, de maneira produtiva.

A inclusão das tecnologias digitais deve ajudar gestores, professores e alunos da EJA a transformar a escola em um lugar democrático e promotor de ações educativas que ultrapassem os limites da sala de aula, instigando o educando a enxergar o mundo muito além dos muros da escola, respeitando sempre os pensamentos e ideais do outro. O professor poderá reconhecer os diferentes modos de pensar e as curiosidades do aluno sem que haja a imposição do seu ponto de vista, pois, com lembra Freire (2001, p. 38-39):

Não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de “obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres

docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos.

O CERN é um lugar onde se busca coletivamente a construção da emancipação do estudante; é importante atentar para a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades socioambientais, formar indivíduos empreendedores do conhecimento e lapidar vocações. Portanto, há necessidade de que os ambientes educativos se tornem lugares onde jovens e adultos tenham habilidades de interferir no conhecimento estabelecido, desenvolvendo projetos para aplicá-las de forma responsável para a transformação individual e social.

No processo educativo, colaborativo e de interatividade, o educador pode assumir um novo papel no processo educacional, deixar de lado a postura de provedor de conhecimento e atuar como mediador, até mesmo porque diante dos rápidos avanços em sua área, somente um profissional pleno e capaz de interagir com os avanços tecnológicos sobreviverá nesse mercado. É interessante que o professor se torne mediador e, principalmente, orientador na aprendizagem mediada pelas Tecnologias Digitais, pois é seu papel criar novas possibilidades para ensinar e aprender.

#### 5.1.4 Sobre as práticas pedagógicas e as Tecnologias Digitais na sala de aula

*De Ubuntu... “eu sou porque nós somos”. Eu sou humano e a natureza humana implica compaixão partilha, respeito, empatia (DIRK LOUW, 2015, p.8)*

Nesta seção, buscamos conhecer, problematizar as práticas construídas pelos docentes da EJA quanto à possibilidade de operacionalização de práticas pedagógicas pelo enfoque dos multiletramentos com o uso das Tecnologias Digitais.

Com inspiração na corporificação das palavras pelo exemplo, legado Paulo Freireano, procuramos um diálogo fecundo com os docentes da EJA. As sessões reflexivas, para a pesquisa colaborativa, fomentaram uma interlocução entre o conhecimento acadêmico inacabado e a realidade do contexto educacional do CERN. Segundo Ibiapina (2016, p. 35),

A pesquisa colaborativa pretende agregar saberes teóricos e práticos diminuindo, assim, o considerado “fosso” entre os dois contextos. Busca-se essa aproximação de forma que conhecimentos produzidos academicamente coadunem com

as práticas docentes e a dialogicidade entre as vivências práticas sejam favorecidas pelos saberes científicos.

A pesquisa colaborativa, ancorada nas bases da pesquisa qualitativa, apresenta aproximações com a etnografia em ambiente escolar e vem sendo ricamente utilizada no sentido de ampliar a participação do pesquisador na escola. Seu objetivo maior atende à necessidade de estreitar laços entre escola e academia, promovendo resultados profícuos relacionados diretamente à prática docente, “contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas aí apresentadas” (HORIKAWA, 2008, p. 27).

Sabe-se que a entrada do pesquisador na escola nem sempre é bem aceita pela comunidade escolar. Muitas vezes, ele é visto como aquele que observa unicamente para avaliar, sem oferecer contribuições à realidade encontrada. A partir dessa discussão, Bortoni-Ricardo (2011) destaca que, em uma pesquisa qualitativa etnográfica, aliada ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, contribui para a formação do professor e para a transformação da realidade, por meio da ação e da reflexão.

A pesquisa colaborativa no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (BORTONI-RICARDO, 2011), no sentido de compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para o melhor desenvolvimento do ensino. Dessa forma, toda a pesquisa é produzida com o professor e não para ele, o que é o grande diferencial. O pesquisador tem, na realidade estudada, o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele.

Neste sentido, propusemos as sessões reflexivas as quais foram sendo realizadas a partir de cronograma combinado com os colaborados; realizamos também as observações participantes durante todo o ano letivo de 2018, o que demandou de nós esforço para acompanhar o calendário escolar, as diversas atividades didáticas, os projetos construídos pelos sujeitos dentro da dinâmica da escola, de modo natural, participatório.

Deste movimento pudemos colher diversas contribuições para o estudo, sobretudo quanto às situações pedagógicas de uso de dispositivos digitais durante as aulas da EJA. Ao longo do percurso em que observamos escolhemos quatro situações pedagógicas de uso efetivo de Tecnologias Digitais, nos cenários da EJA as quais relataremos a seguir:

### **Situação Pedagógica 01**

Acompanhamos uma experiência pedagógica inusitada durante o período de observações que fizemos, no que tange ao desenho da colaboratividade pedagógica, em parceria com docentes da EJA e a Universidade do Estado da Bahia, através do projeto “Diálogos com a Juventude do Sisal”, ocasião em que tivemos dez oficinas pedagógicas planejada colaborativamente pelos alunos do Curso de Pedagogia e os professores da EJA do CERN, produzindo-se conteúdos e temas geradores das oficinas, a partir dos usos das tecnologias pela juventude. A docente Violeta assim relatou a atividade:

Todo ano tentamos algo inovador para motivar nossos alunos da EJA a se sentirem atraídos pela escola, Como sabemos que eles gostam bastante das tecnologias, pensamos e pedimos ajuda à UNEB para criarmos um circuito de oficinas para discutirmos e propormos práticas de uso ético e coerente das redes sociais, combate ao ciber crimes, bullying, essas coisas. O resultado foi esse que vimos: salas de aula lotadas até as 11 horas, sem reclamação de sono e de cansaço. Alunos rindo, interagindo, produzindo. É isso que precisamos das Universidades. Que saiam e venham interagir com a educação básica. (Docente Violeta, 2018)

Fig. 4 Oficina Pedagógica: Navegar sem naufragar na internet: perigos nas redes



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018

Na imagem vemos alunos da UNEB-CAMPUS XI, em ação, no projeto Diálogos com a Juventude do Sisal, uma ação-intervenção de Letramento, numa turma de EJA, trabalhando a temática dos perigos e armadilhas do uso irresponsável da internet. Momento pedagógico inovador, pois arquitetaram uma dinâmica envolvente, cooperativa, sem desprezar os recursos analógicos. Fizeram uso de diversos dispositivos, porém, o que mais marcou a ação foi a dialogicidade e a busca pela construção do leitor crítico e reflexivo.

Em várias outras situações de observação direta das práticas escolares, presenciamos um momento em que a professora Branca tentava produzir uma aula a partir de um vídeo, o qual deveria ser visto pelo youtube. Na cena pedagógica estavam alunos da EJA, cerca de dezoito, e a professora muito nervosa por não conseguir a conexão necessária com a internet para acessar o vídeo, o qual pretendia trabalhar com os alunos naquela noite. Fato é que, após cerca de vinte e sete minutos de tentativa, a professora acabou declinando do uso da internet e passou a trabalhar conteúdos escritos no “quadro”.

Este episódio pedagógico nos remete a questões ligadas às condições de trabalho do docente e à falta de infraestrutura das escolas para se otimizar trabalhos de imersão com as Tecnologias Digitais. Nesta ocasião, pudemos ouvir do aluno 07:

Eu sou o coroa da turma! O vovô! Só que não! (Risos). Tive muitas oportunidades de estudar, até em escola particular aqui em Serrinha, mas o namoro e os trabalhos tiravam meu foco! Hoje sou vigilante e tive que correr para a escola para não perder o emprego: a empresa exige ensino médio e nos deu prazo para concluir! É uma obrigação que aprendi a gostar! As aulas da professora são humanas, os professores se preocupam com a gente! [...] quanto às tecnologias que você me pergunta: é muito importante, nossos professores ficaram mais próximos, depois dos grupos do eixo VI fiquei amigo de minhas pró e hoje trocamos informações, é muito bom! A experiência tecnológica que me marcou foi a luta do professor de Biologia em nos ensinar células com uso do computador e das dificuldades que muitos professores passam para poder tornar as aulas mais legais. Mas a gente vê que os professores também precisam aprender mais e a escola precisa dar condições. Às vezes, as pró trazem os aparelhos mas não dá tipo certo! Passei a me interessar e até gostar de inglês, acredita? A EJA no Rubem Nogueira tem sido a melhor coisa que aconteceu em minha vida nos últimos dois anos [...] (Aluno 07, 2018)

A fala de 07 ilustra bem os episódios que presenciamos, as lutas dos educadores da EJA em trazer as Tecnologias Digitais para suas aulas, para aproximação, pelos alunos, da vida e para imersão no mundo digital. Vários são os obstáculos que os professores precisam enfrentar para isso, como recursos não suficientes e mesmo a própria educação tecnológica do professor que precisa romper com seus medos, anseios e aprender a ensinar usando dispositivos digitais.

Apesar dos diversos entraves estruturais e mesmo formativos, percebemos no coletivo docente do CERN, um esforço cooperativo para tentar adequar as práticas de letramentos ao universo digital, sobretudo, pelo desenvolvimento de projetos de leituras que acompanhamos durante o período em que lá estivemos. Na posição de observadora participante, pudemos acompanhar ações coletivas desenvolvidas pelos professores da EJA, junto com alunos em Projetos de Letramento envolvendo oficinas pedagógicas cuja dinâmica e planejamento muito contribuíram para dialogarmos sobre possibilidades de inovação na escola pública.

Fig. 5: Oficina Pedagógica sobre uso consciente das TD



Fonte: Arquivo da autora (2018)

Uma outra atividade bastante inusitada, na qual estivemos como observadora e participante, foi a tematização do uso das Tecnologias Digitais como aliadas na preservação da caatinga e revivificação da cultura sertaneja e nordestina. Durante os trabalhos, ficou perceptível o esforço dos docentes em integrar as Tecnologias Digitais ao universo da escola, aproximando os alunos dos usos sociais das Tecnologias e dos dispositivos.

Realizaram uma dinâmica de socialização, distribuindo balões verdes a todos os participantes, para que coloquem seu nome dentro do balão, nesse momento estava no quadro em

branco um tronco feito de papel, assim que todos encherem o balão os colocaram colados ao redor do tronco da árvore formando a copa verde. A professora pediu que cada um fosse á arvore e retirasse uma bexiga e depois a estourasse sendo que o nome que estivesse dentro iria se apresentar; distribuíram a letra da música “ Vozes da Seca” de Luiz Gonzaga que conta sobre a luta diária dos habitantes do sertão. Aproveitaram o momento e pediram que baixassem pelos celulares a letra da música e cantassem junto. Através disso refletiram um pouco sobre esse bioma que é a caatinga; Para entrar no conteúdo realizaram uma dinâmica com o slide impresso, onde cada um ficava com um slide por ordem dos tópicos e quando cada pessoa ler estará ao mesmo tempo explicando sobre a caatinga; para a formação de grupo, na acolhida foi entregue pulseiras de cinco cores diferentes onde através dessa divisão os grupos se formaram;

Desafiaram os grupos a produzirem um cordel de acordo com assuntos apresentados tanto através da reflexão teórica como em tudo o que foi trabalhado. Houve uma socialização do cordel, em que abordaram temas de preservação da caatinga, os danos que ela sofre e colocaram em um mural na sala cada cordel confeccionado; Finalizado o cordel, grupo avaliou os mesmos parabenizando os demais pelo trabalho realizado; Cada grupo recebeu uma folha, no qual opinaram sobre como foi a oficina, pontos marcantes, o que poderia ser melhorado, essa avaliação foi qualitativa, deixando os alunos a vontade para expor suas ideias; Ao final da oficina foi entregue a todos os participantes uma lembrancinha, que era um cacto, muito típico da região mais conhecido como cabeça de frade.

Logo, as atividades que foram desenvolvidas pelo projeto incluíram um conjunto de ações, dinâmicas, atividades práticas, prazerosas e, acima de tudo, favorecedoras de aprendizagens sólidas e significativas para os pais e todos os atores e atrizes sociais envolvidos no Projeto. Pudemos perceber, como observadora, que a execução do projeto propiciou aprendizagens significativas para todos, como se entende na avaliação de dois discentes:

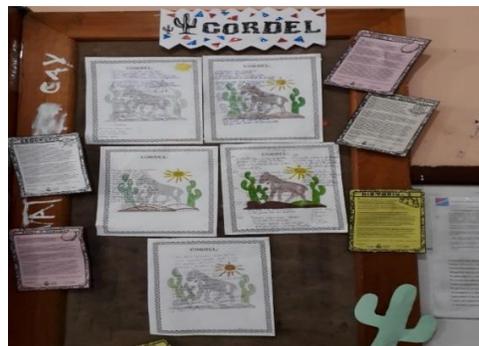
Primeiramente eu achei interessante até porque esse incentivo para os alunos fazerem trabalhos em grupo e participar de leitura em sala de aula, e gostei muito das alunas da UNEB, são gentis e educadas. (Aluno 01, 2018)

Foi tudo uma maravilha, uma noite de riqueza e muita alegria,. Podia ser sempre assim, porque assim com alegria e com o uso do celular agente aprende de modo rápido e alegre.

A pesquisadora quando quiser voltar sejam bem-vinda.  
Obrigada por tudo. (Aluno 06, 2018)

Diante das avaliações positivas, podemos dizer que o trabalho de pesquisa e de intervenção que se traça coletivamente, produz efeitos positivos, sendo que tanto os jovens quanto nós docentes, conseguimos construir muitas aprendizagens, sobretudo quanto à prática e a aproximação entre a teoria estudada e a realidade vivida no chão da escola pública, tendo como foco a transformação

Fig. 6: Oficina Pedagógica sobre uso das TD na revivificação cultural nordestina



Fonte: Arquivo , 2018

Destacamos outro episódio didático em que estivemos presentes tratando-se de uma oficina que se caracterizou como espaço de interação e produção cooperativa de conhecimentos, sendo que as docentes organizaram uma sequência didática bastante produtiva. Para tanto, seguiram uma pauta didática que congregou diversas atividades sendo que singularizamos o recorte na sessão de Reflexão de partida com um Pequeno vídeo que abordava a temática conceitos do que é a internet e o que ela comporta. E, na sequência foi proposto um desafio pedagógico por meio do qual foi solicitada a produção colaborativa, em grupos, para a confecção de ideias construídas pelos discentes onde estes socializaram produções de cartazes expondo suas ideias gerais sobre o uso das Tecnologias Digitais na revivificação cultural nordestina.

Outro momento significativo que serviu como recorte analítico foi a forma como conduziram a Avaliação da oficina: Foram entregues *emojis* para a avaliação e por fim, deu-se o encerramento dos trabalhos. Esta forma de avaliar foi bastante aceita pelos alunos, que intensamente participaram da ação, com muito entusiasmo, promovendo interações pelo simples uso das figuras de emojis, comuns nos teclados dos celulares.

Alguns alunos assim relataram:

Amei a aula deste modo porque eu sou muito conectada às redes sociais: *facebook*, *instagram* e *whatsapp* e não consigo viver sem a conexão à internet! Eu adoro a aula de Português porque ela inventa tanta coisa legal, anima bastante a aula. Era bom que fosse direitinho assim. Que todos os professores usassem essa forma. Sabe não, eu tive muitas dificuldades para concluir o ensino médio há tempos atrás. Estudei na escola... que na época era desorganizada e muito violenta à noite! Passei a me dedicar ao trabalho que gosto muito! Mas meu sonho mesmo é ser professora de matemática! (...) quando as tecnologias como todo mundo, não vivo sem! Aqui no Rubem eu tive uma oportunidade única: aprendi informática em artes laborais com os projetos oferecidos pela escola! Acho que as aulas que os professores usam *datashow*, filmes, músicas, *slides*, são mais dinâmicas e interessantes. Eu amo (Aluno 05, 2018)

Em ambas as oficinas, nas quais estivemos presentes, percebemos que é possível articular práticas de letramentos com uso de recursos digitais e também analógicos, posto que se converteu num fecundo momento de produção colaborativa envolvendo docentes e discentes num movimento de educação plural, ativa e construtiva.

Em muitas situações, verificamos o uso de dispositivos tais como celular e o data show, em momentos de aula, onde buscou-se congrega o recurso analógico (caderno, caneta, quadro) com os dispositivos digitais. Em vários momentos, percebemos a dificuldade do docente em mediar essas atividades, por diversas razões, entre as quais : poucos recursos digitais na escola para servir a amplitude de alunos da EJA , principalmente no noturno. Outra questão que ponderamos foi a dificuldade dos docentes com relação à operacionalização dos dispositivos digitais, dependendo quase sempre de funcionários para ligar, instalar os equipamentos, o que, de certo modo, entrava o uso metodológico dos dispositivos.

Além do que apontamos, notamos a partir da fala de uma das professoras a dificuldade formativa no que chamou de educação tecnológica. A docente assim se referiu:

Veja bem! Nós, professores estamos sendo desafiados a usar uma série de dispositivos que antes nem sequer existiam. De uma hora para outra temos a nosso dispor um mundo na palma da mão, do tamanho de um celular. Cada dia mais sofisticados, os *smartphones* nos dão um mundo de informações. A questão agora é preparar os professores para

essa nova realidade. Falta-nos cursos de formação de professores mais disciplinas que preparem o docente para aprender a usar e se apropriar dos aparelhos digitais como ferramentas pedagógicas. (Docente Verde, 2018)

A despeito do que remete a fala da docente, percebemos, no cotidiano das salas de EJA, essa realidade. Muitos alunos usam o celular para várias questões, entre elas as sociais, o entretenimento, entretanto subutilizam o potencial do celular, que pode ser um instrumento de veiculação de textos, excepcional portador de uma diversidade enorme de gêneros textuais.

O questionamento feito pela docente Verde ,então seria: Por que não usamos, nas salas de aula, o potencial que os dispositivos digitais têm para a formação de sujeitos leitores e produtores competentes de textos. Talvez a resposta esteja na ausência formativa dos docentes, quanto aos processos de educação tecnológica. O que, de fato, se traduz em lacuna para o desenvolvimento de práticas multiletradas.

Mesmo com tantos entraves, dentre outros aspectos, percebemos em atos curriculares vivos, ousadamente edificados pelos atores e atrizes sociais que atuam no CERN, na dimensão do EJA, que buscam a aproximação com as Tecnologias Digitais, não obstante as dificuldades que precisam enfrentar. Desse modo, pudemos perceber em atos vivos que a instituição onde se efetivou a pesquisa pode ser considerada como cenário fecundo para o desenvolvimento de práticas multiletradas, posto que, ao longo do período em que vivenciamos a dinâmica de ações pedagógicas na EJA, nos deparamos com diversas cenas pedagógicas, caras ao objeto em estudo: vivenciamos na prática viva, no chão da escola pública, experiências inovadoras profícuas de multiletramentos e arquiteturas de saberes que conectam a EJA com os elos do analógico-digital.

## **5.2 Práticas pedagógicas na EJA: possibilidades anunciadas pelos multiletramentos**

Nesta sessão, buscamos dialogar com os sujeitos colaboradores do estudo, no sentido de sinalizar, a partir das contribuições vivenciadas no cenários das práticas em EJA, possibilidades para construção dos multiletramentos por meio do uso das Tecnologias Digitais nas cenas pedagógicas encarnadas, nos movimentos de busca pela construção de leitura e escrita como artefatos críticos, reflexivos em busca da autonomia e da cidadania, princípios tão caros à EJA e asseverados por Freire em toda sua obra.

Nessa direção, retomamos os apontamentos paulofreireanos em todo o seu legado, que ressaltam o valor da conscientização como prática cotidiana da Educação de pessoas Jovens e Adultas. Uma ideia força da obra do educador Paulo Freire, legítimo e valioso patrono da educação brasileira e intelectual humano, reconhecido no mundo, diz que: “o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu concreto” (FREIRE, 1996, p. 29).

Quanto mais a Educação de Jovens e Adultos estimular a conscientização da realidade, mais opinião crítica sobre ela os alunos e aluna alcançarão, tornando-se seres ativos de seu mundo. Para Freire (1996, p. 42), “na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”. A EJA tem uma força incrível: oportunidades de espaços onde o ser humano coloca em prática suas capacidades de conhecimento diante da realidade.

Paulo Freire provocou o desenvolvimento de pensamentos pedagógicos assumidamente políticos no campo da EJA e da educação, em toda a sua plenitude, provocando no sujeito a ação-reflexão-ação no sentido de constituir um estado de libertação necessário ao ser humano, ao se perceber oprimido; e, através da educação, agir em favor da própria libertação e do mundo à sua volta.

É pois, impossível falarmos sobre cidadania, libertação, autonomia em EJA, sem tocarmos na dimensão da formação do sujeito leitor competente, aquele que sabe acessar, filtrar, analisar, refutar, acolher conteúdos veiculados por diversos portadores e gêneros textuais que se configuram e se reconfiguram no cenário do mundo, que se constrói mediado pelas tecnologias da informação e comunicação.

Neste sentido, urge, no mundo que se move cada vez mais pela pujança das tecnologias digitais, impregnando as sociedades com inúmeros formatos de textos, cada vez mais híbridos, cada vez mais elaborados em arquiteturas inusitadas, que trabalhem na EJA para garantir o contato dos jovens, adultos e idosos, com esse universo difuso e polimorfo que a leitura tangencia, nos dias contemporâneos. É neste viés que chamamos os sujeitos da EJA a ponderar quanto às possibilidades que podem ser criadas, no chão da escola, para se garantir práticas formativas em multiletramentos.

Multiletrar nossos jovens e nossos adultos combina também com o despertar da conscientização, a qual provoca a libertação. Podemos afirmar que estas andam juntas, lado a lado, e essa díade valiosa é essencial ao desenvolvimento humano, estimulando o sujeito a lutar pelo bem-estar civilizatório. O exercício de refletir o mundo mediante a leitura, em seu significado pleno, investigar questionar, redimensionar é sentido político da responsabilidade social e pedagógica em que a EJA se debruça na contemporaneidade.

Enquanto o pensamento “pedagógico” conservador procura acomodar os sujeitos da EJA, se conformando com as contradições sociais existentes no Brasil, a educação como prática de conscientização e libertação frutifica inquietações, movimentos e mudanças. O pensamento de Paulo Freire questiona a prática de transmissão do conhecimento determinado na EJA, sua força reflexiva nos ajuda a compreender conhecimento como prática dialógica e o diálogo é condição de autoridade para o educador. Para Freire (1996, p. 57), “uma das grandes inovações da educação como prática de liberdade é considerar que o sujeito da cultura não é individual, mas coletivo”.

E nesta concepção Freireana, debatendo sobre as possibilidades dos Multiletramentos serem edificados na escola, indagamos aos sujeitos quanto aos movimentos que percebem, quanto as práticas e quanto a possíveis construções arquitetadas pelas escola, para assegurar a construção da competência multiletrada juntos aos sujeitos.

A docente Violeta assim refletiu:

Os desafios estão postos no tabuleiro do jogo. É inevitável nos dias de hoje, quereremos tapar o sol com a peneira e achar que as aulas de leitura e escrita, em toda a educação básica dão conta de modelos fechados. O que quero dizer com isso: a cada dia temos e precisamos reinventar modos de ler. Porque o ato de ler é di-nâ-mi-co! Dinâmico porque equanto existir gente pensando, lápis, caneta, teclados de celular, de computador, vão ser criados novos arranjos textuais. Assim, a gente primeiro como professora, mãe, cidadã precisa entender que multiletramento não é um termo modinha. Ao contrário, é uma alerta grande para direcionar nossas ações no mundo e na escola. Precisamos dos multiletrarmos para acompanhar a evolução. (Docente Violeta, 2018)

A docente Violeta assim com os demais atores sociais, comungam da ideia de que multiletramento é uma forma de agir, uma forma de entender a diversidade de culturas, de gentes,

de povos, de ideias numa celebração de um mosaico plural de ideias e de modos de comunicação, em tecidos difusos, os quais precisamos aprender a penetrar, aprender a navegar, aprender a ler, sem contudo descaracterizar os saberes e as práticas culturais dos alunos. Nesse sentido, nos remetemos às ideias de Freire, quando assevera a valorização da cultura do aluno, como chave para processo de conscientização/libertação, como rompimento de dóceis silêncios. Para Freire (1996, p. 67) : “o mundo não é, o mundo está sendo”. Um convite irrecusável para se pensar as grandes transformações sociais, culturais, políticas, econômicas que as Tecnologias Digitais promovem de modo instantâneo e que caracterizam a contemporaneidade.

Nesse estudo, temos as Tecnologias Digitais como “o está sendo” da contemporaneidade, o desafio cotidiano do sujeito humano de saber conviver com as novas realidades do mundo digital, sempre em movimento avassalador de mudança.

Cope e Kalantzis (2000) propuseram uma pedagogia que considere os efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes dos variados contextos e culturas: a pedagogia dos multiletramentos, estrutura de referência que norteou esta pesquisa que, inspirando-se fortemente nas ideias de Paulo Freire, compreende multiletramentos como um “está sendo!”

Situamos os multiletramentos, neste estudo, como conjunto de mudanças na sociedade e na comunicação que apontam novas perspectivas para o ensino noturno, em ambientes escolarizados de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que os sujeitos da EJA sugerem novas práticas por suas aprendizagens já não serem mais as mesmas. Neste sentido, trazemos a fala de uma docente:

Nós precisamos trabalhar para que o aluno atue positivamente e ativamente no seu processo de letramento. Para mim, eu não vou multiletrar ninguém. Eu terei que pensar, criar condições, trazer textos, experiências de navegação, de acesso, dar condições para que nossos alunos aprendam a pensar sobre os diversos formatos e tipos de textos que temos no mundo. Ele precisa perceber que ele tem que aprender tudo isso pra não ficar alheio e para traz. Os desafios são enormes, porque é um trabalho de formiguinha, assim, repetidamente, sistematicamente, ano a ano, ação por ação. Agora, me lembro da fala do colega que lamentou a ausência de uma rede de colaboratividade aqui no CERN, pois ajudaria e muito para construir práticas de multiletramentos, que fosse um elo, onde todos professores atuassem assim. (Docente Rubi, 2018)

Rubi e os outros educadores com os quais interagimos ao longo do estudo, sobretudo nos momentos das sessões reflexivas, nos forneceram diversos argumentos em favor da necessária construção de uma Pedagogia para os Multiletramentos, pois, como bem disse a educadora: não tem nada pronto. Precisamos criar metodologias, atividades, propostas, oficinas que, sistematica e interdisciplinarmente, favoreçam os sujeitos na compreensão da ideia de que a escola não pode multiletrar sozinha. Os sujeitos, docentes, discentes, gestores, atuando em comunhão, em rede colaborativa, podem criar uma força mobilizadora para as práticas do multiletramento.

De fato, a pesquisa procurou revelar os engendramentos das novas formas de interação humana (real e virtual) motivada pelas provocações dos multiletramentos, aqui compreendidos como constância de conscientização e libertação. Os sujeitos desta pesquisa nos fazem crer na relevância que os multiletramentos têm para o redimensionamento de fazeres novos e desafiadores no cenário da EJA. A pedagogia dos multiletramentos contribui para um repensar das comunicações interconectadas. Para Cope e Kalantzis,

A pedagogia dos multiletramentos tem uma visão de mente, sociedade e aprendizagem baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. Ou seja, de que o conhecimento humano é embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento desenvolvido como parte de um processo de interação colaborativa com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 12)

Essa visão de mente, sociedade e aprendizagem, de acordo com Cope e Kalantzis (2000, p.12) “leva à discussão sobre uma pedagogia como uma complexa integração de quatro fatores a saber:

*Situated Practice*, que se baseia no mundo de *designed and designing experiences* dos aprendizes; *Over Instruction*, por meio da qual os aprendizes moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do *design*; *Critical Framing*, que relaciona os sentidos aos seus contextos e propósitos sociais, e *Transformed Practice*, em que os aprendizes transferem e recriam *designs* de sentidos de um contexto para o outro. (COPE; KALANTZIS, p.12, 2000)

Procuraremos nesta reflexão interconectar fatores da pedagogia dos multiletramentos como prática de conscientização e libertação, no contexto da EJA:

A **Prática Situada** (*Situated Practice*) estimula a Educação de Jovens e Adultos a operacionalizar práticas significativas dentro da comunidade de aprendizes que são capazes de ocupar múltiplos e diferentes papéis baseados em suas origens e experiências.

A pesquisa EJA Conectada revela como os sujeitos operacionais da educação (em nosso caso aqui: Educação de Jovens e Adultos) são atuantes em seus espaços sociais, são inquietos, desconfiados, ativos, culturais, políticos, afetivos e essas características, são forças de movimentos para aprendizes que aceitam a motivação e estão atentos ao valor do conhecimento em sua vida. Compreendemos que o foco na prática situada é a compreensão crítica, ou seja, o conhecimento consciente que, para Paulo Freire, é libertador. É para nós um desafio: ter controle consciente e conhecimento do que se faz ou se sabe, o que é uma questão forte para o aprendizado significativo na EJA.

**Instrução Explícita** (*Overt Instruction*) inclui todas as intervenções ativas para fundamentar atividades de aprendizagem; não implica transmissão direta, repetições, memorizações, embora tenha essas conotações. Nessa etapa, os esforços colaborativos na relação professor-aluno visam a permitir que o aluno seja capaz de cumprir tarefas mais complexas do que poderia sozinho, e que ele possa ter uma compreensão consciente da representação do professor e interpretação da tarefa que está sendo cumprida, e sua relação com outros aspectos que também estão sendo aprendidos. O objetivo aqui é consciencial e controle do que está sendo aprendido.

Os sujeitos gestores, docentes e discentes da EJA no CERN revelam a importância de se intervir ativamente no espaço político e histórico da EJA, confiando na capacidade que os seres humanos possuem de realizar o complexo quando conectados a uma rede de colaborações conscientes e libertadoras.

No **Enquadramento Crítico** (*Critical Framing*), o objetivo é ajudar os aprendizes a enquadrar seu crescente domínio na prática, controle e compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas, centradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e prática social.

Podemos refletir que o enquadramento crítico é a essência da educação, de transformar e alcançar os reais resultados de emancipação social dos sujeitos da EJA. Estando nós sob a égide de uma crise política e de valores seríssima, ser crítico nunca incomodou tanto como hoje, na

contemporaneidade. Dizemos isso, pois nunca foi tão complexo e doloroso ter que defender o que entendemos como ético em uma política educativa que se diz democrática. Talvez o leitor possa pensar: o regime político militar foi difícil, duro, amedrontador... sim! A maior vergonha na linha do tempo da história brasileira! Convém refletir que a violência também é gigantesca na contemporaneidade, pois, retroceder é piorar e um ato de dor e massacre aos que acreditam e têm consciência que a criticidade é a possibilidade de se conscientizar e ajudar o mundo nesse exercício fortalecendo o bem-estar de liberdade que é sagrado a todos, nesse sentido a pedagogia dos multiletramentos torna-se urgente em espaços pedagógicos da EJA por facilitar o desenvolvimento da conscientização em experiências de leitura e aprimoramento do conhecimento.

Na **Prática Transformada** (*Transformed Practice*), não é suficiente ser capaz de articular a compreensão das relações intrassistemáticas ou criticar relações extrassistemáticas. É preciso sempre retornar ao começo, à *Situated Practice*, mas agora em uma ‘re-prática’, em que a teoria se torna uma prática refletida. Alunos e professores devem desenvolver formas de os estudantes demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores. E ainda, devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico, em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido.

A Pedagogia dos Multiletramentos visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2). Essa perspectiva pertinente à realidade da EJA foi observada no cenário educativo no Colégio Estadual Rubem Nogueira.

Por fim, nesta seção, coube fazermos um exercício dialógico com a realidade vivida ao longo da pesquisa, desenhada pelos caminhos da colabortividade; pudemos viver a experiência de tecer os fios das sessões reflexivas, situações em que coletivamente tecemos debates, confrontamos ideias, reposicionamos nossos discursos e nossas concepções tendo como pano de fundo o debate sobre as possibilidade de multiletrar jovens e adultos escolarizados nos cenários da EJA.

Os caminhos percorridos no fazer pesquisa pelos pressupostos da colaboratividade exigiram da pesquisadora e dos colaboradores, intensos momentos de trocas fecundas, as quais oxigenaram os escritos deste texto, tecendo as ideias com os fios da interdiscursividade e da polifonia de vozes que traduzem o caminho, a caminhada e os achados do estudo.

Por fim, coube em análise última perceber que a teoria proposta pelos multiletramentos e pela pesquisa colaborativa foram escolhas coerentes com o objeto e objetivos deste estudo, pois percebemos que nas sessões reflexivas, em todas as etapas – o enquadramento, a instrução explícita – o coletivo que colaborou com o estudo produziu práticas as quais refletiram a transformação. Nesse aspecto, as imagens, em contextos reais, dizem muitos sobre os caminhos de pesquisa e estudo sobre os multiletramentos.

Fig. 7: Cenas de projetos pedagógicos construídos a partir das sessões reflexivas



Fonte: Autora, 2018

As imagens registram momentos em que alunos jovens da EJA que elaboraram projeto sobre o lixo eletrônico e sobre a construção de robôs com sucatas socializam no evento científico promovido pela UNEB, CAMPUS XI, no mês de novembro de 2018.

Alunos da EJA, durante Projeto de Leitura construído a partir das sessões reflexivas sobre multiletramentos promovidos no mês de novembro, 2018. Tal projeto aconteceu no chamado dia D da leitura, em que, todas as salas de EJA, se conectaram numa ideia simples: ler e aprender a navegar no universo dos textos digitais.

Fig.8: Ação transformada 2



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018

Sobre as experiências de produzir práticas transformadas a partir da pesquisa colaborativa, sobre possibilidades de edificar práticas de Multiletramentos na EJA, vejamos o que enunciou o aluno 04:

Teve a noite que mais gostei na minha vida aqui no CERN, foi a aula que a pro deu sobre educação financeira, quando ela passou aquele vídeo bacana sobre a história das coisas. Rapaz, juro que nunca na galáxia eu tinha este entendimento que tudo gira devido ao capitalismo, e que muitas vezes agente compra coisas sem nem sabe para que, e qual a origem. Fiquei admirada, mesmo. Agora eu aprendei a pesquisar vídeos legais assim no you tube. Também me divirto muito, pois a pro ensinou a baixar músicas e tudo mais. Isso é muito bacana mesmo. Tomara que seja assim todo ano que vem. (Aluno 04, 2018)

Os multiletramentos possibilitam aberturas para as culturas de referências do alunado da EJA anunciando enfoques críticos pluralistas, ético e democráticos. Considerando o repertório cultural dos sujeitos da EJA, os multiletramentos na contemporaneidade congregam as produções variadas enriquecidas pela diversidade textual principalmente produzidas pelos usos das Tecnologias Digitais.

Muitos processos mudam com as Tecnologias Digitais, amplas informações estão disponíveis na Internet, novos gêneros textuais são criados, novas formas de ler e de escrever são desenvolvidas. O que requer novos leitores, independentemente do suporte de texto, de o texto estar impresso ou projetado na tela. Há habilidades de leitura que são essenciais para a compreensão do texto e que os leitores precisam desenvolver.

Essas habilidades podem variar de acordo com os gêneros, mas não há habilidades de leitura que sejam específicas do ambiente impresso ou do ambiente digital. Há sim diferenças na navegação dos textos, em como e onde o leitor vai encontrar as informações que procura (biblioteca, índices x mecanismos de busca), mas, uma vez encontradas, a compreensão do texto não depende tanto de o texto ser impresso ou digital, mas das habilidades de leitura que o leitor já desenvolveu (COSCARELLI, 2017)<sup>9</sup>

Com os elementos presentes na pedagogia dos multiletramentos, o texto perde seu caráter engessado, podendo ser questionado, dialogado e relacionado. Consequentemente, a aprendizagem sofre transformações: os sujeitos da EJA já não são mais prisioneiros de um único autor, podendo interagir com outros textos, imagens e sons. Os textos trabalhados nessa pedagogia são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiriços, conclamando necessidades de renovação e reinvenção da prática pedagógica na EJA.

---

<sup>9</sup> Fala da autora Carla Coscarelli – I SEMET – setembro/2017 – Salvador – BA

## 6 CONSIDERAÇÕES PARA DIÁLOGOS FUTUROS

Feito o caminho da análise textual discursiva, processo que alimentou a tessitura sobre as descobertas oriundas da pesquisa que efetivamos, cumpre-nos tecer as ponderações reflexivas finais, sem contudo perder de vista a questão norteadora da pesquisa que foi: o que pensam e fazem os sujeitos da EJA (professores, alunos e gestores) quanto à possibilidade de operacionalizar práticas socioculturais de multiletramentos, com o uso das Tecnologias Digitais, nos contextos pedagógicos?

No intento de responder a tal questão norteadora do estudo, podemos refletir que os sujeitos da EJA que contribuíram com esse estudo consideram a relevância das Tecnologias Digitais para os avanços em suas ações didáticas, apontando caminhos para o redimensionamento político-pedagógico da escola que contemplem avanços e conquistas no campo dos multiletramentos.

Quanto ao objetivo geral que anunciamos: conhecer as concepções e práticas construídas pelos sujeitos da EJA, docentes, discentes e gestores, quanto às possibilidades do uso das tecnologias digitais para edificação de práticas de multiletramentos nos contextos pedagógicos, inferimos que a formação continuada para o uso das tecnologias digitais na EJA deve se intensificar no intuito de qualificar os sujeitos gestores e docentes e, conseqüentemente, a prática pedagógica edificada entre os sujeitos envolvidos: gestores, docentes e discentes da EJA.

Consideramos, pois, a necessidade de as universidades investirem mais em pesquisas, estudos e práticas de multiletramentos mediadas pelas tecnologias digitais, pois estas constituem desafios pulsantes aos docentes da EJA, por ser um universo complexo e amplo. Tal consideração advém do fato de que, durante a pesquisa de campo, percebemos o desejo dos docentes da EJA de edificar novas metodologias, novos modos de ensinar e de aprender em cenários colaboradores e em ambientes híbridos de aprendizagens; percebemos também no aluno da EJA relações positivas com as Tecnologias Digitais e desejos de partilhas em seus ambientes de aprendizagem, pois estas influenciam diretamente seus modos de vida e de produzir conhecimento.

No que tange ao nosso primeiro objetivo: identificar as concepções e relações estabelecidas entre os sujeitos da EJA (Gestores, docentes e um grupo de discentes) quanto ao uso das tecnologias digitais e suas realidades existenciais: na vida e na escola, ponderamos o

valor da relação professor-aluno para a qualificação de ações didáticas que envolvem os multiletramentos na EJA, do planejamento didático colaborativo entre os sujeitos da EJA e o valor de um currículo que contemple o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias digitais.

Os sujeitos participantes deste pesquisa, partir de seu envolvimento com esta proposta de pesquisa nos levaram à conclusão de que os modos de produzir sentido mudam com as tecnologias digitais, amplas informações estão disponíveis na Internet, novos gêneros textuais são criados, novas formas de ler e de escrever são desenvolvidas. O que requer novos leitores, independentemente do suporte do portador de texto, de o texto estar impresso ou projetado na tela. Há habilidades de leitura que são essenciais para a compreensão do texto e que os leitores precisam desenvolver.

Sugerimos mediante as experiências obtidas na pesquisa, que as escolas potencializem o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica presente nos ambientes discursivos dos tempos formativos III, eixo VI e VII da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto ao segundo objetivo, conhecer elementos que norteiam as práticas pedagógicas dos docentes mediadas pela pedagogia dos multiletramentos com ênfase nas tecnologias digitais, buscamos alcançá-lo mediante o estudo e o envolvimento com os sujeitos no campo de pesquisa, inferimos que o planejamento didático precisa estar devidamente orientado pela gestão pedagógica da EJA, a fim de contribuir para o êxito de práticas com multiletramentos. Pois, as fragilidades do ponto de vista estrutural, no que se refere aos recursos para operacionalização das tecnologias digitais na EJA, com vistas à concretização de uma pedagogia dos multiletramentos, podem ser solucionadas em um plano coletivo que, congregando forças e ações pode contribuir para possibilidades de concretização de ações que contemplem as expectativas da EJA em relação às tecnologias digitais. Estas, utilizadas politicamente, poderão contribuir para o empoderamento dos sujeitos da EJA, provocando criticidade e emancipação cidadã.

O Colégio Estadual Rubem Nogueira partilhou conosco uma experiência desafiadora no tempo formativo III da EJA: fortaleceu sonhos e estimulou o valor da educação para a evolução humana em dinâmicas amorosas e respeitosas à diversidade. Tal conclusão nos foi permitida a

afirmar mediante a observação de episódios didáticos fomentados pelas Tecnologias Digitais onde a relação professor-aluno na EJA se consolidou de forma dialógica permitindo o fluxo de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos.

Concluimos, através desta pesquisa, o quanto precisamos lutar pela valorização da educação popular, no sentido de políticas voltadas para a conquista de bens materiais e sociais que foram negados aos sujeitos da EJA, até então, e que poderão favorecer e fortalecer as práticas multiletradas.

O último objetivo deste estudo pretendeu relatar experiências pedagógicas colaborativas, desenvolvidas na escola pública, com sujeitos da EJA, a partir da pedagogia dos multiletramentos, ampliada pelo uso das tecnologias digitais. Mesmo com algumas fragilidades do ponto de vista dos recursos disponíveis, bem como a necessidade de formação continuada para os docentes da EJA, as práticas pedagógicas envolvendo o uso das tecnologias digitais na EJA foram consolidadas no Colégio Estadual Rubem Nogueira, contribuindo para o êxito dos alunos envolvidos.

Tomando a pedagogia dos multiletramentos como uma pedagogia da inclusão que valoriza a diversidade de saberes dos sujeitos da EJA, esta pesquisa apontou caminhos importantes à valorização e incorporação de múltiplas linguagens e mídias nas experiências escolares da EJA no Colégio Estadual Rubem Nogueira.

A EJA no CERN mostrou-se um espaço rico de tensões. E foi nessa atmosfera de tensões que convidamos os parceiros desta pesquisa a redimensionar suas capacidades e a descobrir, no exercício colaborativo, suas potências para refazer suas histórias nesse mundo. Multiletramentos, conscientização e libertação foram três forças de redimensionamento para um exercício de lutas cotidianas travadas no CERN. Essas três forças aqueceram os nossos pensares e fazeres e propuseram uma nova forma de ver os alunos: distantes de concepções mais antigas de leitura em que estes eram vistos como passivos e meros receptores, cujo papel consistia em memorizar e reproduzir o que recebiam do professor como verdade única. Práticas de multiletramentos sociais acenaram para o respeito ao universo cultural dos alunos, possibilitando a navegação por um ampla diversidade de gêneros e tipos textuais que circulam socialmente.

Diante das descobertas evidenciadas pelo estudo, sugerimos, a partir das experiências vivenciadas na pesquisa, que as escolas potencializem o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros, não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica nos ambientes discursivos dos tempos formativos III, eixo VI e VII da Educação de Jovens e Adultos.

Os suportes teóricos ampliaram conhecimentos, reafirmando uma reconfiguração da EJA, a partir da educação mediada pelas tecnologias digitais. A EJA no CERN abandona a orientação supletiva e se volta para a garantia do direito à educação em um tempo de vida específico dos jovens e adultos. Para tanto, os professores têm reconhecido as trajetórias humanas e escolares de seu público, marcadas todas elas pela exclusão e pela diversidade.

O Colégio Estadual Rubem Nogueira partilhou conosco uma experiência desafiadora no tempo formativo III da EJA: fortalecer sonhos e estimular o valor da educação para evolução humana em dinâmicas amorosas e respeitosas à diversidade.

Assim, considerando a especificidade da pesquisa que trilhou pelos caminhos de um estudo de caso de inspiração etnográfica, pudemos partilhar com os sujeitos do CERN, colaboradores do estudo, alguns encaminhamentos voltados para a consolidação de práticas empenhadas com a construção dos movimentos inerentes aos Multiletramentos, dentre os quais podemos destacar: experiências interdisciplinares com hipertextos, vivências dialógicas utilizando a imagem e o áudio transversalizando os conhecimentos trabalhados na EJA, construções de vídeos colaborativos essenciais às aprendizagens significativa, no campo da EJA.

Após o final deste estudo, ele nos acena para um novo desafio: atender um novo perfil de aluno, imerso num contexto global, que faz uso dos mais variados recursos tecnológicos, que para ele são caminhos atrativos. Dessa maneira, espera-se dos professores a busca pela preparação de aulas nessa perspectiva, envolvendo o uso crítico da cultura midiática, que desperte o interesse dos alunos em aprender, e que, de fato, os preparem para a emancipação política consciente e libertadora.

Espera-se que o professor da EJA possa construir um sentido diferenciado para as Tecnologias Digitais nos espaços escolares da permitindo que os sujeitos do processo de ensinar

e aprender sejam atores e autores das suas trajetórias de aprendizagem. Consideramos, também, a necessidade de redimensionar o currículo escolar da EJA, no que concerne à integração dos multiletramentos e das múltiplas linguagens na escola de Educação de Jovens e Adultos, fazendo uso do *Learning by Design*.

A EJA por sua vez, seguidora de uma matriz curricular pré-estabelecida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, traz em seu escopo didático o destaque demasiado de textos cultos/ eruditos e valorizados; porém, no curso desta pesquisa, na EJA do CERN, percebemos a existência de variados textos híbridos que circulam socialmente, dominados com destreza pelos alunos e alunas, através da difusão das Tecnologias Digitais.

Este estudo científico nos encaminhou, ainda, a considerar a relevância da formação continuada dos professores do CERN para a pedagogia dos multiletramentos, visto que, em meio à difusão tecnológica digital, compreendemos a real importância do corpo docente se qualificar para o enfrentamento das novas realidades dos alunos, na busca incessante pela atualização contínua. Conhecendo e fazendo uso das Tecnologias Digitais para a integração de um ensino colaborativo, numa perspectiva de multiletramentos, os professores aprenderão a valorizar a diversidade cultural dos indivíduos envolvidos e a pluralidade de linguagens, fazendo-se necessário formar-se continuamente para atender este novo perfil de aluno da EJA.

Ao longo do percurso deste estudo, a partir das observações participantes, analisamos diversas situações pedagógicas que nos autorizam a inferir que o coletivo do CERN, busca edificar ações, dentro de um currículo vivo e dinâmico, voltadas para a constituição dos multiletramentos, conforme o conjunto de atos vividos e encarnados pela prática e pelo compromisso em formar sujeitos competentes para o mundo do trabalho e para a vida.

O CERN se esforça para ressignificar a aprendizagem dos alunos da EJA, mas ainda precisa de formação continuada que atenda às demandas da sociedade tecnológica imagética, musicalizada, contagiada por áudios e vídeos que retratam o cotidiano mundial permeados de tessituras complexas.

Este estudo revela uma importante contribuição para a comunidade acadêmico científica por sinalizar reflexões inerentes: ao campo da formação continuada de docentes atuantes na EJA, com ênfase nas Tecnologias Digitais, aos estudos voltados para questões curriculares que envolva

os sujeitos da EJA, destacando competências e habilidades para a apropriação consciente das Tecnologias Digitais e as concepções de aprendizagens colaborativas significativas mediadas pelas práticas de multiletramentos no campo da educação de jovens e adultos.

## 7 REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, M. S. **Educação de jovens e adultos: em tempos e contextos de aprendizagens**. 1. Ed. – Rio De Janeiro: Rovellet, 2011;
- AMORIM, A., DANTAS, T. R, AQUINO, M. S.(org.). **Educação de jovens e adultos: políticas publicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017;
- ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia G. C.; Gomes, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 19- 52;
- ASSMAN, H. **A Metamorfose do aprender na sociedade da informação, ciência da informação**. Rio de Janeiro, p.7-15, 2000;
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALADELI, A. P. D.; BARROS, M. S. F. and ALTOE, Anair. **Desafios para o professor na sociedade da informação**. Educ. rev. [online]. 2012, n.45, pp.155-165.
- BARBOSA, L. M. M. Informática e deficiência visual: uma relação possível? In.: VALLE, L; Ribeiro, E. L; MATTOS, M. J. V. M. de; COSTA, J. W. (Org.) **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013. 296 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 225 p. Tradução de: L'analyse de contenu.
- BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio De Janeiro: Editora Record, 1998.
- BAUER, M.; GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELLO, J. L. D. P. **Movimento brasileiro de alfabetização (mobral): história da educação no brasil. período do regime militar**. Pedagogia em foco, Vitória, 1993. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>>. Acesso em: 03 mai. 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONATTO, Francisco Rogério De Oliveira E Silva, Adrielle Franco Da E Lisboa, Patrícia. Tecnologias Nas Atividades Escolares: Perspectivas E Desafios. In: Valle, Luiza Elena L. Ribeiro Do: Mattos, Maria José Viana Marinho De: Costa, José Wilson Da (Org.) **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013. 296 paginas

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação.** Rio De Janeiro: Quartet, 2005.

BORBA, Sérgio Da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador.** Gráfica Pse, Maceió, Alagoas, 1997

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Ministério Da Educação. Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos. **Cadernos de educação básica.** Brasília, 1994. 44 Diretrizes Eja

\_\_\_\_\_. Lei N. 9394 De 20 dezembro De 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial Da União,** Brasília, P. 027833, Col. 1, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério Da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos.** Brasília. 2000.

BURNHAM, T. F. (1993). **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para compreensão do currículo escolar.** Revista Em Aberto, Ano 12, Nº 58. Abril / junho.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** 8. Ed. São Paulo: Paz E Terra, 1999.

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

COSCARELLI, C. V. (et al). **Tecnologias para aprender.** 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, D. A. F. **Superando limites: a contribuição de vygotsky para a educação especial.** Revista Psicopedagogia, 2006;

COTRIM, G.; FERNANDES, M. **Fundamentos de Filosofia.** São Paulo: Saraiva, 2013

COUTINHO, J. L. **Colégio estadual rubem nogueira: uma história em construção.** Serrinha: (Ed. Particular), 2000

DEMO, P. **Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, M. Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre, Amgh, 2010.

FARIA, Edite (org). **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. 175 p.

\_\_\_\_\_. **Formação do professor para atuar na EJA no campo: desafios e perspectiva**. III ALFAEJA, 2016.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, P. 59-67. (Biblioteca Da Educação. Série 1. Escola, V. 11), 1994

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORESTI, Andressa. **Explorando a era digital: ciberespaço**, 2013. Disponível em: <http://ramontessmann.com.br/explorando-era-digital-ciberespaco/> Acesso:<16 Agost.2018>

FRANCO, T. **Serrinha, a colonização portuguesa numa cidade do sertão da bahia**. EG BA, Assembleia Legislativa do Estado, Salvador,1996, 386 p,

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979;

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996;

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALIAZZI, M. C; MORAES, R. **Análise textual discursiva**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2016.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2008 [1989];

GERALDI, João Vanderley, et alii, (org). **O Texto em sala de aula**. São Paulo: Ática. 2003.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIDO, I. E. **Pesquisa-ação educar**. Curitiba, N. 16, P. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

GIOVANETTI, M. A. G. C. A formação de educadores de eja: o legado da educação popular. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.243 – 253.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3.Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

HORIKAWA, A. Y. **As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Papiru, 2007.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. de. Ciência e conhecimento científico. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. 2. Ed. São Paulo: Atlas. Cap. 1, P. 13-17, 2003

LANDOW, G. P. (1992). **Hypertext: The convergence of contemporary literary theory and technology**. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press.

LANDOW, G. P.; DELANY, P. (ed.) (1991). **Hypermedia and literary studies**. Cambridge, MA: MIT Press.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático transformando significados e mídias**. Revista de Trabalhos em Linguística Aplicada, Vol 49 N° 2 – Campinas 2010;

LEMKE, Jay L. **Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir**. Revista Enseñanza de las Ciencias, 2006, 24 (1), p. 5-12.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

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

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa – formação**. Brasília- Df, Liber-Livro, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências nas ciências humanas e na educação**. Salvador, Edufba, 2000

\_\_\_\_\_. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador, Edufba, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Currículo campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis-Rj, Vozes, 2007b

\_\_\_\_\_. **Currículo e complexidade: a perspectiva crítico – multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador, Edufba, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador, Edufba, 2004.

MARTINO, Luis Mauro Sa. **Teorias das mídia digitais: linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis, Vozes: 2014. 291 p.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa educacional**. [S.l: s.n.], 1999.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**; Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MINAYO, Maria Cecília De Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes. 2004.

MIRANDA, G. M. Concepção de conteúdos e curso online. In: \_\_\_\_\_. **Ensino online e aprendizagem multimídia**. Lisboa: Relógio D`Água, 2009. P. 81-110.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar as tecnologias na escola? “novas tecnologias e mediação pedagógica”**. Papirus, 21a Ed, 2013, P. 36-46. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacao/utilizar.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/utilizar.pdf)

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio De Janeiro, Bertrand, 2000

\_\_\_\_\_. A Ideia de progresso do conhecimento. In: **Ciência com consciência**. 4. Ed. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. Cap. 3, P. 95-105.

NOGUEIRA, N. R. **Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento de múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, São Paulo, N.142, maio 2001. Entrevista Concedida A Paola Gentile

\_\_\_\_\_. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000. 2ªed.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 19956.

OLABUENAGA, J.I. R; Ispizua, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad De Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Â. S. B; CARDOSO, J. M. O. C. de. **Os entrelaces entre as histórias orais dos sujeitos e a memória educativa do colégio estadual rubem nogueira, na cidade de serrinha-bahia, programa de iniciação científica - UNEB- PPG**, Seminário do PICIN, Salvador, Bahia, p. 37, 2013

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2007

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PEDRUZZI, A. N.; SCHMIDT, E. B.; GALIAZZI, M. C. do; PODEWILS, T. L. **Análise textual discursiva**: os movimentos da metodologia de pesquisa. Atos de Pesquisa em Educação. Blumenal, 2015.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PRATA - LINHARES, M. M. O Professor e a formação de professores. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Professores e professoras**. Goiânia: PUC Goiás, 2011, v. II, p. 99-113.

PORTO, T. M. E. **As Tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis, relações construídas**. Universidade De Pelotas, Fac. De Educação. In: Revista Brasileira De Educação. V11, N 33, Jan/abril, 2006

RODRIGUES, M. G. S; SILVA, J. G; PASSEGGI, L. **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações**. São Paulo: Cortez Editora, 2010;

ROJO, R. **A Prática de linguagem em sala de aula**. 2005;

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;

\_\_\_\_\_. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012;

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 110p.

SALES, M. V. S.. **As Tecnologias Digitais no contexto escolar**. Disponível em: <http://www.avate.uneb.br/mod/resource/view.php?id=482>, Acesso Em 03/10/ 2014

SANTANA, J. R. M. ; Maria Batista Lima . **Tecnologias da informação e da comunicação e a educação**: cenários de uma inserção entre a base legal e o real. Revista Fórum Identidades , v. V6, p. 131-143, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual, - São Paulo: Cortez, 2007.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. Tradução de Samuel de Carvalho Lima. In: Araújo, Júlio César; Dieb, Messias (Orgs). **Letramentos na web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições Ufc, 2009. P.23- 46.

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

SOUZA, M. V. de e GIGLIO, K. (org.) **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede**: experiências na pesquisa e extensão universitária. São Paulo: Blucher, 2015.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade: Revista De Ciência Da Educação / Centro De Estudos Educação E Sociedade, Ano Xxi, N. 73. Sp: Cortez; Campinas: Cedes, 2000, P. 209-244.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies:** designing social futures. The Harvard educational review, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 11 Ed-São Paulo: Cortez, 2002

VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008

\_\_\_\_\_; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Obras completas:** fundamentos da defectología. Tomo v. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Ciudad De La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Ana Thorel; Revisão Técnica C+Laudio Damacena. – 4. Ed. – Porto Alegre: Bookmam, 2010.

## APÊNDICES

### Sessão reflexiva 01

Conteúdo – Multiletramentos na Escola

- Resumo e reflexão da obra “Multiletramentos na escola” – Roxane Rojo e Eduardo Moura

Objetivos – provocar o debate e a interlocução entre os sujeitos mediante a socialização, preparar a condição emocional para o debate cognitiva reflexiva

Procedimentos

1 – Mística de apresentação com metodológicos usos de mandalas

- Foram disponibilizadas várias mandalas e cada docente escolheu a que mais despertou interesse e possível relação com sua condição humana e profissional
- Fazendo links com a mandala o docente se apresentou e pontou sua relação com a EJA e disciplinas operacionalizadas
- In (concluimos) essa etapa da sessão com a música “The Scientist – Coldplay” com reflexões sobre os desafios e possibilidades da prática científica para a evolução da humanidade

2 – Resumo da Obra Multiletramentos na escola – Roxane Rojo e Eduardo Moura

- Ênfase no capítulo 1 – pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola – exposição dialógica – indicação de leitura

3 – In (conclusão) da sessão reflexiva 01

Exercício reflexivo – quais os sentidos e significados da Educação de Jovens e Adultos em sua caminhada docente?

A **sessão reflexiva 01** consolidou a aceitação docente pela proposta de pesquisa apresentada onde sete docentes da EJA de forma livre desejaram participar da investigação científica colaborativa.

Kemmis (1987) apud Ibiapina (p.13,14,15) recomenda que para trabalhar nessa perspectiva é necessário atentar para sugestões sintetizadas a seguir:

1. Planejar e elaborar projetos de pesquisa-ação em que pesquisadores e professores estudem e aprendam como organizar uma investigação com essas características.
2. Organizar levantamentos iniciais de informação, identificando as pessoas interessadas em participar da investigação. Negociar com os interessados o tempo disponível para os encontros e sessões de reflexão.
3. Começar o trabalho mesmo que o grupo seja pequeno. Permitir, sempre, que outros interessados possam também se inserir no estudo quando os tópicos que serão discutidos lhes interessem.
4. Iniciar a pesquisa oferecendo condições para que as pessoas possam aprender a colaborar e a pesquisar na ação.
5. Elaborar cronograma de trabalho, prevendo tempo disponível para que as pessoas possam construir os dados, refletir, informar e refletir os resultados para o grupo de trabalho e para a comunidade científica.
6. Não esquecer que essa perspectiva de pesquisa necessita de organização de ciclos de planejamento, observação e reflexão da ação e de constantes retroalimentações do processo, visto que essa sistemática é essencial para o desenvolvimento de atitudes colaborativas entre os partícipes da pesquisa.
7. Esperar que as pessoas aprendam a colaborar. Nessa perspectiva não existem erros, sendo exigida do grupo muita tolerância, já que o aprendizado é lento.
8. Realizar o monitoramento dos dados constantemente, colecionando as informações que possam dar conta do objeto de estudo. No caso de necessidade de complementação de dados, marcar reuniões extras.
9. Planejar sessões de estudo e reflexão por longo período, oportunizando muitas trocas. Lembrando que a educação é processo social lento, não é um evento.
10. Envolver todos os colaboradores no processo de pesquisa, dividindo responsabilidades e dando vez e voz a todos no decorrer da investigação-ação.

11. Lembrar sempre que o pesquisador também é um parceiro da pesquisa, por essa razão precisa dialogar com os pares, trocando informações sobre o que faz e pensa. Nesse processo de reflexão crítica, os envolvidos têm o papel de se ajudarem uns aos outros, descobrindo e refletindo o que pensam, como fazem e qual a relação entre pensamento e ação.

12. Partilhar os registros com os colaboradores, incentivando-os a fazer correções de linguagem e a esclarecer pontos obscuros. Divulgar os resultados, demonstrando o desenvolvimento do grupo e os avanços para o progresso educativo da escola.

13. Escrever ao longo do projeto. Escrever no princípio (planejamento), durante o projeto (no processo de construção dos dados e de transcrição das reflexões) e no final de cada etapa (no fim de uma fase, no fim do semestre, no fim do ano)

14. Oferecer oportunidades para que os participantes compartilhem e discutam os registros, observando os progressos alcançados e refletindo criticamente sobre como podem mudar as práticas, a compreensão e ideias sobre elas, o que elas querem dizer, as linguagens usadas para descrevê-las e como essas mudanças afetam a organização da instituição na qual trabalham, bem como é necessário promover espaços para que possam mudar atitudes, compreensões e práticas de colaboração.

15. Divulgar os resultados alcançados dentro e fora do grupo de pesquisa, não esquecendo de mostrar que a pesquisa, não esquecendo de mostrar que a pesquisa-ação tem limites. Justificar os modos de construção do trabalho, as questões de investigação, as estratégias de reflexão, o método de análise e resolução dos problemas detectados, ressaltando quais os referenciais teóricos empregados. Enfim, demonstrar que os professores são capazes de teorizar sobre o seu trabalho com a ajuda dos pares e do pesquisador. Esses procedimentos demonstram a legitimidade e validade do estudo.

16. Rever sempre os objetivos da pesquisa, não deixando que eles sejam esquecidos.

## **Sessão reflexiva 02**

- Conteúdo – Tecnologias para aprender
- Autora – Carla Viana Coscarelli (org)

- Ênfase no capítulo 2 – Leitura, Escrita e Tecnologia (questões) relações e provocações.

Objetivo da sessão – intensificar o valor da leitura cotidiana para o processo de formação continuada do docente, fomentando a curiosidade sobre desafios e possibilidades do uso Tecnologias Digitais em experiências de leitura e escrita na EJA.

Procedimentos metodológicos

1. Socializando o *status* do *Whatsapp* e a foto de perfil utilizada – o docente foi provocado a refletir sobre o seu “*status*” de *Whatsapp* tecendo relações com o seus sentidos e significados de estar na EJA
2. Conversar sobre elementos presentes na obra organizada por Coscarelli (lembrando que a obra foi disponibilizada para estudo previamente)

Debate sobre – “Letramento digital (desafios e possibilidades para o ensino)”

- Foco na hipertextualidade
- Leitura, escrita e tecnologias

In (conclusão) da sessão 02 – através da escrita e socialização oral

Indagação: você trabalha com Tecnologias Digitais em seu espaço docente? O que você pensa sobre essa questão?

### **Sessão reflexiva 03**

Conteúdo – o percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade

- Artigo da autora Edite Maria da Silva de Faria / 2008 (artigo compartilhado no grupo de *whatsapp* com bastante antecedência)

Ênfase – tendências e sentidos na EJA

Objetivo da sessão – compreender a EJA como campo político de formação e investigação problematizando o papel das Universidades no campo da EJA

Procedimentos

- Reflexão com o vídeo “Homenagem da Samsung a Raul Seixas – Metamorfose ambulante” – Caminhos trilhados pela humanidade em seu processo de relacionamentos com as Tecnologias Digitais
- Roda de conversa sobre os pontos abordados por Faria no artigo – “O percurso formativo dos professores – pesquisadores da EJA na contemporaneidade”

In (conclusão) da sessão 03 – indagação – como tem sido o seu processo de formação continuada para o exercício docente na EJA? (Registro escrito e socialização oral)

#### **Sessão reflexiva 04**

Conteúdo – os desafios e as possibilidades dos multiletramentos na EJA com o uso das Tecnologias Digitais para experiências de leituras

Objetivos – estimular a leitura com socialização mediante uso das Tecnologias Digitais

Procedimentos – os sete docentes participantes da pesquisa se dividiram em dois grupos, sendo que o grupo de três participantes contou com a inclusão da mediadora da sessão para a consolidação de grupos de quatro componentes, com antecedências foram sorteadas duas obras:

1. “Identidade, cultura, formação, gestão, tecnologia na educação de jovens e adultos” (Antônio Amorim, Tânia Regina, Edite Faria)
2. “Pedagogia da Autonomia” (Paulo Freire)

Cada grupo ficou com a responsabilidade de apresentar pontos marcantes das obras com uso de Tecnologias Digitais

Grupo 01 – “Pedagogia da autonomia” – apresentou dois vídeos/documentários sobre a experiência de Angicos – R6N

- “Alfabetização em Angicos” – duração: 13:34 – sala de notícias
- “Notas de uma aluna Paulo Freire (Angicos)” – duração: 8:29

Com debates e exposições sobre os vídeos e pontos das primeiras reflexões sobre prática docente – Inclusa na obra “pedagogia da autonomia”

Grupo 02 – “Identidade, cultura, formação, gestão, tecnologia na educação de jovens e adultos”. Textos escolhidos:

- “Distanciamento entre o que é desenvolvido na escola e o contexto de vida dos estudantes da EJA” – os docentes produziram um vídeo com pontos presentes no texto: “A juvenilização da EJA e o currículo escolar” / “Estratégias didáticas que revelam os estudantes da EJA”

A sessão 04 não incluiu a indagação pertinente devido ao tempo utilizado na reflexão de duas grandes obras que contribuíram para os nossos estudos.

### **Sessão reflexiva 05**

Conteúdo – avaliação das sessões reflexivas anteriores

- Exposição oral das dificuldades enfrentadas para trabalhar com as Tecnologias Digitais

Procedimento – sessão de fotos com intenções avaliativas

- Cada componente socializou no grupo expressões indicativas de suas avaliações em relação às sessões desenvolvidas
- Registro escrito e oral sobre as principais dificuldades enfrentadas para trabalhar com as Tecnologias Digitais

## ANEXO 1 – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
 CONTEMPORANEIDADE - PPG EDUC  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE  
 LINHA 4 – EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PROCESSOS TECNOLÓGICOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - INSTITUCIONAL

Eu, Judite Sant'Anna Lavinia.....  
 responsável legal pela Instituição CERN-Colégio Estadual Rubem  
 Nogueira, após ter sido esclarecido(a) sobre a pesquisa intitulada: EJA  
 CONECTADA: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NOS  
 PROCESSOS EDUCATIVOS DE JOVENS E ADULTOS ESCOLARIZADOS, os  
 objetivos, a metodologia, de responsabilidade da Sra. MARIA CEZARELA  
 OLIVEIRA CARVALHO Mestranda, do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPG EDUC, MESTRADO EM  
 EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, LINHA 4 – EDUCAÇÃO,  
 CURRÍCULO E PROCESSOS TECNOLÓGICOS, declaro que o(s)  
 procedimento(s) adotado(s) no estudo científico proposto não **apresentam**  
 riscos aos participantes. A qualquer momento, me será facultado o direito de  
 solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem  
 qualquer tipo de cobrança, poderei retirar a presente autorização.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação da  
 dissertação, da referida pesquisadora, contudo, a mesma assumirá a total  
 responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da  
 participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereços e outras

indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, a pesquisadora compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não sendo fornecido qualquer tipo de pagamento.

#### Autorização Institucional

Eu, Judete Santa Ana Lima (nome legível), responsável pelo CERN-Colégio Estadual Rubem Nogueira declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição.

Sei que a qualquer momento posso revogar esta Autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

75 3261 2168 - 1011  
Serrinha - BA

<b>Endereço d(o,a) RESPONSÁVEL INSTUIÇÃO</b> Domicílio: (rua, praça, conjunto): Bloco: /Nº: /Complemento: Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Ponto de referência:	Rua Reginaldo Ribeiro - Serrinha - BA CEP - 133/ 98 - D.O. 05 e 07/03/99 P.M. Autarquia para Ensino Médio - Serrinha Rua de Ciroton 1348 D.O. 11 e 12/04/99 Colégio Estadual Rubem Nogueira
--	---

<b>Endereço da pesquisadora responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):</b> Nome: Maria Cezarela Oliveira Carvalho Endereço: Rua Reginaldo Ribeiro, número 79 Bloco: /Nº: /Complemento:
Bairro: /CEP/Cidade: Ginásio Serrinha, Ba 75 3261 7473 Telefones p/contato: Instituição: 75 3261 2168 /UNEB

Serrinha, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<p><b>Judite Sant'Anna Lima</b> CAD. 11.170.3913 DIRETORA DE NEZ POR. 183 F 438/2015 D.O. 14 E 21/05/16 AUT. 00462736</p> <p><i>Judite Sant'Anna Lima</i></p> <p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--