



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

NATÁLIA PORTELA PEREIRA

LETRAMENTO CIBERCULTURAL E EJA: POSSIBILIDADE
FORMATIVA DOCENTE ATRAVÉS DE *APP-LEARNING*

Salvador

2019

NATÁLIA PORTELA PEREIRA

**LETRAMENTO CIBERCULTURAL E EJA: POSSIBILIDADE
FORMATIVA DOCENTE ATRAVÉS DE *APP-LEARNING***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - EJA, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof. PhD. Jocenildes Zacarias Santos.

Salvador

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

P436I

Pereira, Natália Portela

Letramento Ciber cultural e EJA: possibilidade formativa docente
através de App-learning / Natália Portela Pereira.-- Salvador, 2019.
200 fls. : il.

Orientador(a): Prof. PhD. Jocenildes Zacarias Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2019.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Letramento. 3. Ciber cultura.
4. App-learning. 5. Formação Docente.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



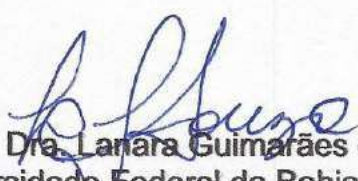
FOLHA DE APROVAÇÃO

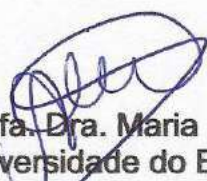
“LETRAMENTO CIBERCULTURAL E EJA: POSSIBILIDADES FORMATIVA DOCENTE ATRAVÉS DE APP LEARNING (WHATSAPP)”

NATÁLIA PORTELA PEREIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração III – Gestão e Tecnologias Educacionais, em 30 de maio de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB


Profa. Dra. Larissa Guimarães de Souza
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Profa. Dra. Maria Conceição Alves Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN

Dedico este trabalho a minha família, em especial a meu filho, Heitor, como representação de luta e aos discentes e docentes da EJA, crentes em uma educação digna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe e ao meu pai, pela vida.

Agradeço a meu filho por não deixar com que eu perdesse de vista a coragem que precisei ter.

Agradeço à Johana e à Marília, pela irmandade.

Agradeço às Forças da Natureza e a Deus, pelos anos de existência e pela crença na fé.

Agradeço a minha grande família, como construto de princípios sociais fundamentais.

Agradeço a Silvío, por aprendizados outros.

Agradeço a minha orientadora Professora Jocenildes Santos, pela escuta sensível, pela compaixão, pela humanidade, pela dignidade, pela solidariedade, pela intelectualidade e humildade.

Agradeço à Professora Doutora Maria da Conceição Alves Ferreira, pelo afeto, reconhecimento, amizade e oportunidades.

A todos e todas, futuros e futuras docentes e docentes da EJA, que atuam como referenciais para uma discência de direito da EJA.

À Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias pela oportunidade e credibilidade na realização da pesquisa.

Aos colegas e às colegas do MPEJA, Turma IV pela alegria, pelo companheirismo e pela força.

Ao corpo docente e administrativo do MPEJA, pelo zelo e profissionalismo.

[...] desde jovem, sempre marchei de minha casa para o espaço pedagógico onde encontro os alunos, com quem comparto a prática educativa. Foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la. Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um que-fazer de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais.

Paulo Freire (1996, p. 145)

PEREIRA, Natália Portela. **Letramento cibercultural e EJA: possibilidade formativa docente através de *App-learning***. 200f. 2018. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

A pesquisa Letramento cibercultural e EJA: possibilidade formativa docente através de *App-learning* ganhou forma, motivada pela seguinte problemática: “Como a relação entre letramento, cibercultura e EJA, por meio de *app-learning* pode contribuir para a formação do sujeito docente para além do digital? ”. Para tentar respondê-la, elencou-se como objetivo geral, compreender a relação entre letramento, cibercultura e EJA, de forma a sugerir uma proposição de formação com a utilização de *App-learning*, voltada para o sujeito docente. Para tanto, objetivos específicos foram traçados: ampliar os conhecimentos dos sujeitos docentes da EJA, acerca de práticas sociais online de leitura e escrita; fomentar as práticas de leitura e escrita ciberculturais dos sujeitos, relacionando-as à EJA; por fim, propor uma formação docente online, voltada para o trabalho pedagógico, dedicando atenção à relação entre letramento, cibercultura e EJA. O delineamento metodológico emoldurou-se sob a abordagem qualitativa, com base nos estudos de LAVILLE e DIONE (1999) e Gil (2008), por abarcar sujeitos protagonistas, em uma perspectiva de método calcada na pesquisa-ação, segundo escritos de Thiollent (2009). O estudo estruturou-se na compreensão de práticas sociais online de leitura e escrita, com estudantes do curso de graduação em Pedagogia, através da criação de uma formação docente, vivenciada em um grupo criado em *app-learning* (*Whatsapp*), em que discussões, acerca de Letramento, Cibercultura e EJA, foram suscitadas. Esta produção acadêmica caracterizou-se por capítulos que subsidiaram discussões acerca de concepções sobre Cibercultura, Letramento e EJA. O diálogo foi ampliado através de LÉVY (1999), de LEMOS (2002) e SILVA (2010) sobre cibercultura; de ROJO (2009, 2015) e SOARES (2017) sobre letramento; de ARROYO (2014) e FREIRE (1996) sobre EJA; de SANTAELLA (2016) e de COUTO, PORTO, SANTOS, (2016) sobre *app-learning*. O processo de investigação propôs transformações individuais e coletivas em âmbitos sociais no campo da EJA. As colaborações no grupo em *App-learning*, destinado à formação docente online e questionário foram os instrumentos utilizados para a análise dos dados. Os resultados obtidos com a pesquisa corroboraram para o desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva nos sujeitos docentes, por meio do fomento do letramento cibercultural, relacionando-o à EJA, e, por fim, para a viabilidade da proposta de formação online para docentes, ancorada em *app-learning*, pois 82,35% dos colaboradores declararam recomendar a formação a outros sujeitos. A pesquisa culminou em direção ao estreitamento da relação entre tecnologia e sujeito, comprovando a necessidade de formação de docentes da EJA, voltada para uma prática pedagógica online, no mínimo, sensível aos desdobramentos de comportamentos vivenciados no universo cibercultural.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramento. Formação Docente. Cibercultura.

PEREIRA, Natália Portela. **Letramento cibercultural e EJA: possibilidade formativa docente através de *App-learning***. 200f. 2018. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

The research Cybercultural literacy and Youth and Adult Education: teacher training possibility through *App-learning* was motivated by the following question: "How can the relationship between literacy, cyberculture and Youth and Adult Education, through *app-learning*, contribute to the training of the participant teacher beyond the digital environment?". Aiming to answer this question, it was listed as the general objective, to understand the relation between literacy, cyberculture and Youth and Adult Education, in order to suggest a training proposal oriented to the participant teacher. For this purpose, specific objectives were drawn: to broaden the knowledge of the participant teachers of Youth and Adult Education, regarding reading and writing as online social practices; to promote the cybercultural reading and writing practices of the participants, relating these practices to Youth and Adult Education; finally, to propose an online teacher training, focused on the pedagogical work, paying attention to the relation between literacy, cyberculture and Youth and Adult Education. The methodology followed the qualitative approach, based on the studies of LAVILLE and DIONE (1999) and Gil (2008), for covering leading participants from a method perspective based on action research, according to Thiollent (2009). The study was structured in the understanding of reading and writing as online social practices, with students of the undergraduate course in Pedagogy, through the creation of a teacher training, experienced in a group created in *app-learning* (*Whatsapp*), in which discussions about Literacy, Cyberculture and Youth and Adult Education were raised. This research is divided in chapters that guided the discussions about notions of Cyberculture, Literacy and Youth and Adult Education. The dialogue was increased through LÉVY (1999), LEMOS (2002) and SILVA (2010) on cyberculture; ROJO (2009, 2015) and SOARES (2017) on literacy; ARROYO (2014) and FREIRE (1996) on Youth and Adult Education; SANTAELLA (2016) and COUTO, PORTO, SANTOS (2016) on *app-learning*. The investigation process proposed individual and collective transformations in social settings related to the Youth and Adult Education field. The contributions made in the group in *App-learning* oriented to the online teacher training and a questionnaire were the instruments used for the analysis of the data. The results obtained from the research demonstrated the development of a critical and reflexive consciousness in the participant teachers, through the promotion of cybercultural literacy, connecting it to Youth and Adult Education, and, finally, to the feasibility of the online training proposal for teachers, anchored in *app-learning*, since 82.35% of participants stated that they would recommend the training to other participants. The research culminated in a closer relationship between technology and participant, proving the need for training for teachers of Youth and Adult Education, oriented to an online pedagogical practice, at least sensitive to the ramifications of behaviors experienced in the cybercultral universe.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy. Teacher Training. Cyberculture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Relação de sentidos entre a pesquisadora e a pesquisa	21
Figura 2 – Moldura metodológica da pesquisa	35
Figura 3 – Mapa da localização da cidade de Candeias na Bahia	38
Figura 4 – Delineamento metodológico da pesquisa	42
Gráfico 1 – Atuação dos sujeitos na formação	84
Gráfico 2 – Questionário aplicado: sujeitos na pesquisa	97
Figura 5 – Relação de sentidos dos sujeitos da pesquisa	100

LISTA DE SIGLAS

AVA	– Ambiente Virtual de Aprendizagem
ALFAEEJA	– Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CEFETBa	– Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado da Bahia
CENTEC	– Centro de Educação Tecnológica de Simões Filho
CONFINTEA	– Conferência Internacional de Jovens e Adultos
EAD	– Educação a Distância
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EEEMBA	– Escola de Engenharia Eletromecânica da Bahia
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FAC	– Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IFBA	– Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia
LDB	– Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	– Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	– Serviço Social da Indústria
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	– Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS LINHAS, PRIMEIROS ACESSOS	13
1.1. PRIMEIROS SENTIDOS DE UMA RELAÇÃO	13
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: TEIAS DA PESQUISA	22
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E OS NÓS DA PESQUISA	23
2.2 O PORQUÊ DA PESQUISA-AÇÃO	29
2.3 A VEZ DO <i>LÓCUS</i> E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	37
2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE ONLINE EM PLANO	39
3 A EJA, O LETRAMENTO, A CIBERCULTURA: INTERSEÇÕES DE UM PARANGOLÉ	43
3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MAIS QUE UMA MODALIDADE	43
3.2 LETRAMENTO PARA LETRAR E LETRAR-SE	48
3.3 CIBERCULTURA, MOVIMENTO CULTURAL DE LETRAMENTO PARA A EJA	57
3.4 <i>APP-LEARNING: WHATSAPP</i> , DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO-REFLEXÃO-PESQUISA	64
4 FORMAÇÃO ONLINE DOCENTE, UMA TRAMA EM <i>APP-LEARNING</i>	70
4.1 A FORMAÇÃO EM SI, UMA PERSONAGEM DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	70
4.2 A FORMAÇÃO EM AÇÃO: UMA QUESTÃO PRÁTICA EM <i>APP-LEARNING</i> DE LETRAMENTO CIBERCULTURAL E EJA	74
5 RELEVÂNCIAS GERADAS COM A PESQUISA: RUMOS E TESTEMUNHOS DO PRODUTO DE INTERVENÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO	88
5.1 O SUJEITO E SUA RELAÇÃO COM A EJA, COM O LETRAMENTO E A CIBERCULTURA	88
6 CONSIDERAÇÕES	102
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A - Organização Pedagógica da Formação	113
APÊNDICE B – Modelo de Questionário	114
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	115
ANEXO B – Diálogos de Formação	118
ANEXO C – Respostas aos Questionários	183

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS LINHAS, PRIMEIROS ACESSOS

O serviço de apresentar este documento dissertativo, bem como a autora e suas implicações é desta parte do texto, a introdução.

A vida traduzida em itinerários formativos pessoais e profissionais, que justificam o imbricamento da autoria com todo o arcabouço teórico, prático e humano estão presentes neste início, repleto de emoções que garantiram sentido às escolhas feitas e que conduziram ao caminho percorrido, ainda em trânsito.

Esta produção escrita, através das suas primeiras linhas, deixou registrado os primeiros acessos à área Educação, grande pivô de toda trajetória.

1.1. PRIMEIROS SENTIDOS DE UMA RELAÇÃO

A área Educação sempre se fez presente, seja na condição de filha de pais professores, seja na condição de aluna da Educação Básica, de graduada em Letras Vernáculas, de docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja, atualmente, como aluna regular da quarta turma do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Cresci em um ambiente familiar, em que Educação era prioridade. Meus pais entendiam que o único caminho para se ser ou se ter algo, era o estudo e, com base nisso, criaram a mim e mais duas irmãs.

De origem humilde e com o discernimento de que pobres não queriam permanecer a vida toda, decidiram, sabiamente, por uma profissão que lhes rendesse, rapidamente, uma remuneração, professor. Os dois cursaram Letras Vernáculas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, muito antes já estavam dando aula particular a filhos de ricos aqui em Salvador. Das aulas particulares, partiram para escolas particulares e instituições públicas, das quais se aposentaram.

Por serem vítimas de um sistema cruel, com o estado de pertença na pobreza, na precariedade de vida, na desigualdade social, no desprestígio, no preconceito a etnias, a gêneros, meus pais fizeram parte de grandes famílias que os ensinaram a lutar. Nenhum dos dois quis repetir a sua história de negação de direitos e fizeram os seus direitos acontecerem, indo à luta, estudando e trabalhando.

Lili e Cide, assim os chamo, carinhosamente, tiveram que trabalhar e muito a vida inteira. Ensinaram em muitas escolas particulares, mas sabiam que ali não queriam ficar.

Obstinados, tornaram-se docentes na EJA, agregada à Educação Profissional. Primeiro, no antigo Centro de Tecnologia (CENTEC), situado à época em Simões Filho, no qual minha mãe dava aula todas as noites de Redação Técnica a alunos adultos. Mais tarde, meu pai, professor do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFETBa), hoje, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Por volta dos dez, doze anos, meu pai já nos colocava para ajudá-lo a corrigir suas provas com questões objetivas, de múltipla escolha, em que se marca em uma folha de respostas, chamada de folha de gabarito. Ele fazia o espelho (papel cortado com a marcação das respostas corretas das questões) e nós corrigíamos. Cada questão marcada certa pelo aluno, valia dez centavos para nós. Achávamos o máximo. Um pouco mais tarde, meu pai passou a nos levar para acompanhá-lo, quando era só prova e nós ajudávamos, recolhendo as provas, arrumando em ordem alfabética e as correções continuavam ao chegarmos em casa, sob os mesmos dez centavos.

Aos dezesseis, começamos a tomar conta de prova, a sermos fiscais de avaliação. No CEFETBa, havia uma seleção para ingresso na antiga quinta série, hoje, sexto ano do ensino fundamental II, pagava-se R\$35.00 (trinta e cinco reais), ficávamos ou uma manhã ou uma tarde toda. A partir daí, comecei e permaneci sozinha, minha irmã mais velha prestou vestibular para Contabilidade e se dedicou, totalmente, aos estudos. Eu estava no ensino médio da educação profissional, na Escola de Engenharia Eletromecânica da Bahia (EEEMBA), que fica ali no centro da cidade, parte histórica, no bairro de Nazaré. Lá, fiz o curso técnico de Processamento de Dados. Meu primeiro contato sistemático, objetivo com a tecnologia que seguia uma lógica binária. Época em que o computador, era mais considerado, como *hardware* (parte física da máquina). Desde então, não parei mais, Educação e Tecnologia fazem parte da minha vida pessoal e profissional.

Concluí o curso de Letras Vernáculas na UFBA, com a certeza de que queria me dedicar à Educação Profissional e com ela, sabia que viriam juntos os alunos adultos. A satisfação com a educação profissional não veio de imediato. Passei por estágios diurnos no ensino fundamental II. Sofria e me decepcionava a cada dia. Sabia que com o aluno adulto seria diferente, me lembrava das aulas de minha mãe, a quem por diversas vezes acompanhei. A universidade não me proporcionou a vivência com a EJA, mas eu sabia que existia e persegui.

No ato da inscrição para o concurso, destinado a licenciados em língua portuguesa na rede estadual de educação da Bahia, fiz uma promessa: se passasse, escolheria o turno noturno, para assim, me dedicar à EJA. Foi o que fiz. Optei pelo turno noturno e por 20hs

(vinte horas), pois nesse período, já trabalhava com adultos, funcionários da indústria. Era professora, prestadora de serviço, contratada pelo Serviço Social da Indústria (SESI) para lecionar português.

O programa de ensino era o Telecurso 2000, voltado para os ensinos fundamental II e médio. Fiquei por uns cinco anos, quando, através de leituras diárias e insistentes de jornais, vi um anúncio despretensioso, convocando professores de português. Me submeti a um processo seletivo longo e árduo, em que logrei êxito para trabalhar como professora de língua portuguesa sob a modalidade de educação a distância (EAD) no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Não parei mais. Fiz cursos de especialização em EAD e em EJA, além de atuar em cursos de formação docente para educação online e em curso online de especialização para docentes da educação profissional.

A constância dos trabalhos com a EJA, caracterizada por um público de jovens e adultos, provenientes das classes menos abastadas, que, em algum momento, tiveram que optar por trabalhar em detrimento de estudar, mas conscientes da relevância do conhecimento, por isso, retornam à escola, garante um diálogo próprio e identitário, que precisa ser reconhecido com autenticidade. Sendo assim, a EJA convocada para essa discussão, é a categoria que detém o poder de demarcar os espaços de diálogos propostos com os outros campos de discussão, suscitados nesta pesquisa.

Por cumprir uma itinerância formativa, focada na EJA; por entender os seus percalços, suas vantagens, seus direitos, deveres, interesses e singularidades; por estar imersa no Programa de Pós-graduação que vincula o MPEJA; por estar na condição de discente colega de docentes da EJA, convivendo tanto com egressos e discentes atuais em curso de diversas cidades do interior do estado e da capital; por se tratar de um universo qualificado, dedicado à EJA e, também, munido de informações e conhecimentos específicos sobre as categorias mencionadas, é que ressoa a vontade e o compromisso de potencializar a práxis pedagógica da docência na EJA, através da reflexão e reconhecimento de práticas pedagógicas à luz de uma discussão teórico-prática sobre Letramento cibercultural, implicada à vivência de sujeitos envolvidos com a EJA. Com isso, emana, inevitavelmente, a questão: Como a relação entre letramento, cibercultura e EJA, por meio de *app-learning* pode contribuir para a formação do sujeito docente para além do digital? Assim, acredita-se que a escolha por EJA e letramento cibercultural, passe pelo entendimento dos propósitos que traçamos na vida, consciente ou inconscientemente.

O caminho percorrido não deixa dúvida, em relação as minhas vontades e afinidades. Os processos de seleção para cada ingresso corroboraram com seus tempos de acontecimentos para que o andar fosse repleto de sentidos, sem deixar qualquer brecha para duvidar da preferência suscitada pela rota apontada.

Mais uma prova de vontade e afinidade, ainda com voluntariedade, foi ter participado do início ao fim, na condição de sujeito da pesquisa da tese intitulada “Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras *online*” da Professora Doutora Maria da Conceição Alves Ferreira. Com isso, surgiu o amadurecimento em relação à relevância da cibercultura e da pesquisa.

Ter sido aluna especial da disciplina Inclusão sócio-digital em EJA do MPEJA serviu para tentar reforçar o caminho a ser determinado pela vida e fortalecido pelo itinerário formativo. O conhecimento disposto na disciplina fez com que a inquietação começasse a se tornar possível, quando o *insight* do letramento, na condição cibercultural aconteceu, firmando a sabedoria de que o aprendizado online requer saberes e gera saberes através do seu exercício.

Dialogar sobre práticas de letramento de sujeitos envolvidos com a EJA para que se experimente uma prática inovadora de diálogo entre a comunidade escolar; para que, realmente, as práticas de docência sejam voltadas para um público de EJA real, contextual, com o seu estado de pertença consolidado, significativamente, por todos os envolvidos com a modalidade; para que as situações mobilizadoras sejam calcadas, realmente, nos fundamentos históricos e filosóficos da EJA; para que a EJA, finalmente, tome o seu lugar de tão modalidade de educação, quanto todas as outras existentes, são molas propulsoras para pensar a pesquisa proposta.

Para alcançar o objetivo geral de compreender a relação entre o letramento, cibercultura e a EJA, de forma a sugerir uma proposição de formação com a utilização de *App-learning*, voltada para o sujeito docente, foram elencados os seguintes objetivos específicos: ampliar os conhecimentos dos sujeitos docentes da EJA, acerca de práticas sociais online de leitura e escrita; fomentar as práticas de leitura e escrita ciberculturais dos sujeitos, relacionando-as à EJA; por fim, propor uma formação docente online, voltada para o trabalho pedagógico, dedicando atenção à relação entre letramento, cibercultura e EJA, endossando sentido à questão da pesquisa.

A pesquisa intitulada Letramento cibercultural e EJA: possibilidade formativa docente através de *App-learning* exige como fundamentos para o desenvolvimento de investigações, reflexões e ações, a compreensão da EJA, na condição de campo de estudo e de atuação dos sujeitos; entendimento do campo político, histórico e social de letramento, bem como a percepção sobre o arcabouço cibercultural pulsante, que, de certa forma, desenha o trajeto digital de todos que habitam a rede mundial de computadores.

Escolher fazer uma pesquisa que se submete aos moldes metodológicos da pesquisa-ação é, no mínimo, desafiante e imprevisível. A pesquisa-ação possui cunho social relevante, pois surgiu, em um dado momento, em que pesquisas mais empíricas, teóricas deixaram de atender, um pouco, às expectativas da sociedade que passou a entender que quantificar nem sempre revelava e nem desvelava a maior parte dos resultados de uma pesquisa, principalmente, no que dissesse respeito aos seres humanos, quando observados na condição de não mais objetos, mas sim, sujeitos da pesquisa.

Ouve-se muito que a metodologia de uma pesquisa foi adotada por seu pesquisador. Com o envolvimento estabelecido sobre o problema formulado, com os objetivos geral e específicos esboçados, foi constatado que é a metodologia que escolhe a pesquisa. Há um casamento, um imbricamento lógico, que não aceita outra alternativa. Assim, se deu esta investigação vestida pela pesquisa-ação.

A metodologia abraçada entende a investigação deleitada em comunhão com sujeitos agentes, direta ou indiretamente, partícipes desta pesquisa, especificamente, na EJA. São personagens de um cenário atual cibercultural, recheado de relativismos, fazendo-se assertiva a pesquisa-ação, quando prevê a solução imediata de um problema, de forma prática, através da produção de conhecimento, colaborativamente. Todos os envolvidos se sentem representados pela problemática suscitada, que surge de um coletivo inquieto, já atento à questão. Uma solução prática e imediata para um processo de aprendizagem em andamento é o desejado.

A proposição de formação para graduandos em Pedagogia, em que se tenham práticas sociais online de leitura e escrita de sujeitos da EJA, entendidas a ponto de gerar conhecimento de docência, por meio de uma formação docente online, pautada em uma experimentação consciente das práticas sociais ciberculturais de leitura e escrita é o produto desta pesquisa.

Uma proposta de formação online, voltada para a docência na EJA, que contou com a ação dos sujeitos, graduandos do curso de Pedagogia, bem como com as ações da pesquisadora, tendo como objeto de análise da pesquisa, as práticas sociais online de leitura e escrita desses sujeitos, viabilizadas por *App-learning* para a realização da formação, constitui o sentido para implementação da investigação.

Há décadas, as instituições de ensino no Brasil, públicas ou privadas, na sua grande maioria, trazem práxis baseadas em modelos pedagógicos, em que a contextualização com o meio para o qual e com o qual se trabalha, quase inexistente. Parece, ainda, prevalecer a lógica da preponderância em relação ao conteúdo e não sobre a relação existente entre sujeito aprendente e este conteúdo empírico, sistemático, disciplinar, que o também constitui. Com isso, vale dizer que, quase sempre, estas práticas não se fundamentam na realidade, tão singular e particular como a que vivida em escolas, especialmente, as que ofertam EJA. Esse cenário díspar entre escola/conteúdo e sujeito/contexto evidencia um desvio, no que diz respeito ao desenvolvimento e entendimento acerca de princípios legais, epistemológicos, filosóficos, ontológicos da EJA.

A opção pela averiguação com base nas categorias Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Cibercultura, levando em consideração o cenário atual, contemporâneo, também híbrido é porque entende-se, necessariamente, a oferta de formação para sujeitos, numa perspectiva dialógica/comunicacional, em que educação é considerada na sua condição de comunicação do ser e entre os seres, para os próprios seres. Assim sendo, tem-se, atualmente, um novo processo de comunicação, por conseguinte, uma nova educação que, direta ou indiretamente, voluntária ou involuntariamente, sucumbe a uma nova ordem cibercultural, preenchida por sentidos digitais, virtuais.

A compreensão do letramento cibercultural por futuros profissionais pedagogos, sendo vista como contribuição para a garantia de decisões em cenários pedagógicos, revelando potenciais de comunicação na cibercultura e quem sabe fora dela, é um anseio desafiador. Fez-se necessário pesquisar. A questão problemática desencadeada foi: “Como a relação entre letramento, cibercultura e EJA, por meio de *app-learning* pode contribuir para a formação do sujeito docente para além do digital?”, torna-se uma questão viável de pesquisa, mostrando preocupação em suavizar a lacuna existente entre discentes e docentes da EJA, separados por um uso tecnológico não refletido, não discutido por ambas as partes, ocasionando um distanciamento cada vez maior, demonstrado por números alarmantes de

indisciplina nas escolas, em sua maioria. Por isso, a escolha por formar docentes empáticos ao lugar do discente, no que diz respeito ao uso da tecnologia.

A docência, nesta pesquisa, é vista como capaz na sua prática pedagógica de exercer e desenvolver autonomia, curiosidade, rigor, pesquisa, cultura, diversidade, consciência, sem se furtar de enxergar a Educação de Jovens e Adultos, não somente como modalidade, mas como uma prática social localizada, demarcada por questões de luta, de coletivo, de empoderamento, de direitos e não direitos. Uma EJA sob a qual não há o direito à ingenuidade, precisa haver um olhar político, social e histórico. Uma EJA presente no século XXI, com as particularidades do período e de uma educação de jovens e adultos histórica, que precisa ser contemplada na formação do profissional da educação, junto com as tendências da existência pós-moderna.

O letramento cibercultural requer ampliação de discussão sobre o universo digital, virtual, online. A docência precisa de historicizar o seu lugar para conceder sentidos outros ao seu papel. Essas divagações são o âmago da pesquisa.

A percepção da EJA, como uma possibilidade de educação que abarca pessoas, sujeitos com representações sociais, políticas, econômicas, biológicas, não pode ser forjada. Com isso, reconhecer que cada sujeito é protagonista da sua história de vida, que a faz acontecer, é não perder de vista que cada sujeito reflete um projeto, um rumo. Cada sujeito reflete, age e (re)age para dar sentido ao seu lugar no mundo, agora, de modo mais consciente, mais humano, tecnológico e mais livre.

A categoria fundante da pesquisa é a Educação de Jovens e Adultos, em torno dela se estabelecem Letramento e Cibercultura. É para a EJA e com a EJA que a pesquisa se dá. A EJA é o vetor entre o letramento e a cibercultura. Concebida a EJA, ruma-se em direção ao letramento e à cibercultura, dedicando-se sobre práticas sociais online de leitura e escrita de sujeitos da EJA para análise, experimentação e discussão em formação. Munida desse aporte, foi dada vida à proposta de formação docente online em Letramento cibercultural e EJA para graduandos em Pedagogia.

Para reiterar e formalizar a composição dos capítulos dessa obra aberta, subjetiva e fortalecer a discussão feita, inicia-se por uma Introdução, batizada: Primeiras linhas, primeiros acessos, em que se contextualizou, implicou-se, justificou-se, problematizou-se, objetivou-se, planejou-se, sugeriu-se e, por fim, referenciou-se. Nesta abertura, há o enlace da

pesquisadora com a investigação, apresentando as razões de pesquisa, evidenciando preferências, escolhas, mostrando os caminhos tomados.

No segundo capítulo, designado Delineamento Metodológico: teias da pesquisa, há todo o arcabouço metodológico preferido para esta investigação. Abordagem qualitativa, o porquê da pesquisa-ação, a vez do *lócus* e dos sujeitos da pesquisa.

A EJA, o letramento e a cibercultura: interseções de um parangolé constitui o terceiro capítulo que se destina a envolver as categorias de estudo Letramento e cibercultura sob o contexto histórico-político-econômico de concepção da EJA até os dias atuais, atrelando-o a uma necessidade de formação online continuada dos docentes numa perspectiva cibercultural, entendendo a irreversibilidade do avanço tecnológico.

O quarto capítulo Formação online docente, uma trama em *app-learning*, traz um panorama histórico sobre formação docente no Brasil e a formação, como projeto de intervenção da pesquisa com suas conjecturas iniciais, com vistas a sua implantação, por meio do aplicativo *whatsapp*, sob o entendimento teórico-prático, que o enquadra em uma perspectiva de aplicativo, voltada para a aprendizagem, chamada de *app-learning*, entendido como dispositivo de formação-reflexão-pesquisa, retratando a ação da formação, com análises, oriundas da pesquisa.

Relevâncias geradas com a pesquisa: rumos e testemunhos do produto de intervenção na pesquisa-ação aborda os resultados da pesquisa, bem como observações outras, geradas com a pesquisa e a proposta de intervenção.

As considerações revelam no sexto e último capítulo, o que a pesquisa e a intervenção, de fato, fizeram brotar.

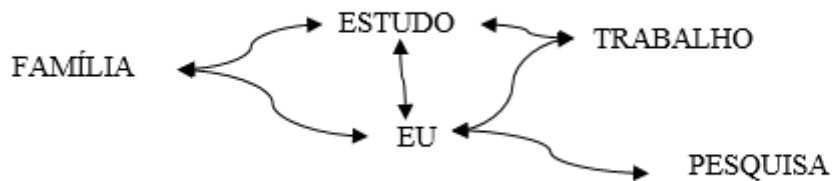
A sustentação para a discussão fundamentou-se sobre o referencial teórico, que estabeleceu pontes entre as categorias de estudos, dadas através do diálogo com LÉVY (1999), LEMOS (2002) e SILVA (2010) sobre cibercultura; ROJO (2009, 2015) e SOARES (2017) sobre letramento; ARROYO (2014) e FREIRE (1996) sobre EJA; SANTAELLA (2016) e COUTO, PORTO, SANTOS, (2016) sobre *App-learning* e ainda, sobre abordagem qualitativa LAVILLE e DIONE (1999) e Gil (2008).

Esta introdução retrata a mim, a minha família, o meu crescimento, as minhas opções e as preferências. Agregou todas as informações que se tornaram um caminho, ou melhor, o meu caminho. Caminho revestido por Educação, dentro e fora de casa, na rua e no trabalho.

Pela estrada a fora, sempre muito bem acompanhada das melhores pessoas e das melhores escolhas. Assim, persisto e sigo.

Percurso até hoje, um itinerário, em que me vejo como uma mola propulsora, impulsionada por gatilhos de sentidos, pessoais e profissionais, que em uma dinâmica retroalimentar, me estimulam, me alimentam e, assim, eu crio, mantenho, nutro os nós que estabeleço com os contextos por onde transito. Observe-se:

Figura 1: Relação de sentidos entre a pesquisadora e a pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, em 2019, com base nas informações contidas neste capítulo.

A imagem acima revela os sentidos atribuídos à pesquisa, através do envolvimento da pesquisadora. É a pesquisadora, o sujeito responsável pelo elo, pela teia criada entre as categorias de estudo.

As setas evidenciam a relação retroalimentar entre as categorias, revelando a pesquisadora como sujeito catalisador das relações que são determinadas pela história de vida da pesquisadora, juntamente ao seu itinerário formativo, entrelaçado às categorias postas, que modificam o sujeito e são modificadas pelo próprio sujeito.

A relação acima mostra que o nó entre as categorias é ilustrado pela figura do EU, quando todas as categorias se movimentam no sentido retroalimentar, alimentando-se da pesquisadora que, por sua vez, alimenta os sentidos das categorias. Estes sentidos estão presentes nas páginas que seguem.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: TEIAS DA PESQUISA

O ensejo para a leitura desta produção foi dado por este início, encarregado de espelhar um protótipo de memorial introdutório a um texto de ciência que está por vir. Faz-se, então, o convite para que a seguir adentrem ao delineamento metodológico desta pesquisa, em que há a metodologia, propriamente dita, e foi-se seccionando-a, explicando a natureza, o tipo, a abordagem, aqui preferidas. Ainda, situou-se o *locus* e identificaram-se os sujeitos da pesquisa.

A metodologia científica abraçada por esta pesquisa tendeu à compreensão de um desenho metodológico, que emoldura a investigação. Neste segundo capítulo, já se entendem as razões de método defendidas.

Do latim, *delineare*, abraçado pelo português, delinear. Sob o conceito de contorno, ou melhor, de traçar os contornos, de desenhar as curvas, os traços. Dessa forma, convida-se aqui, para que acompanhem os contornos metodológicos desta pesquisa.

É de uma riqueza inegável a semântica da língua portuguesa, quando suaviza o exigente trabalho de por a pesquisa sob regras, normas, rigores metodológicos, possibilitando que este fazer passe a ser visto como um emolduramento da investigação para assim, atribuir-lhe cunho científico. É isso que o procedimento metodológico preconiza: a submissão da pesquisa a questões de método, necessárias para gerar credibilidade, cientificidade, verdade aos olhos da ciência. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 11) “É imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos”.

A curiosidade move as pessoas que movem o mundo. A curiosidade provoca situações de fomento a descobertas, desbravamentos, investigações, pesquisas. O caráter curioso aplicado à tarefa de busca neste trabalho, deteve-se à formação docente online, acreditando no caráter cultural, educacional, compartilhador, dinâmico, multirreferencial, interacionista, político, inovador e transgressor da docência.

Em atenção às circunstâncias tecnológicas do milênio e às práticas pedagógicas de sujeitos, futuros docentes da EJA, preferiu-se sugerir uma proposta de formação online, voltada para práticas de letramento cibercultural no aplicativo - *whatsapp* - com graduandos em pedagogia, que possuíssem disciplina em curso, destinada à formação em EJA. Pensando nisso, “Como a relação entre letramento, cibercultura e EJA, por meio de *app-learning* pode

contribuir para a formação do sujeito docente para além do digital?”. Assim, surgiu a inquietação para conduzir a averiguação. O problema conserva o cerne da pesquisa.

O florescimento da pesquisa ocorre com o aparecimento de uma questão que se perfez em um problema que, por sua vez, contraiu o dever de materializar todo o estudo. Com base na questão problematizadora, emergiram os pontos, as categorias sobre as quais os estudos se dedicaram. Neste caso, houve o deleitamento sobre letramento, cibercultura, *app-learning* (*whatsapp*) e EJA, que deram corpo a uma teia, a um emaranhado teórico e prático sobre uma dada realidade.

A teia deu vida ao delineamento metodológico sugerido, quando a pesquisadora fisejou as categorias e estabeleceu um elo, firmando os nós desta teia, ou melhor, estabelecendo a rede de conceitos, concepções, ações e reflexões que tem a EJA, como o fio condutor, agregador nesse emaranhado epistemológico, filosófico, ontológico, metodológico, por sua vez, caracterizado por um viés intervencionista, com previsão de trazer possíveis respostas e soluções para a situação problematizadora, elencada com vistas ao atendimento de uma coletividade inquieta, imbuída de pensar sobre a questão.

A proposta de intervenção somou-se ao tipo de pesquisa científica, pesquisa-ação, ancorada na abordagem qualitativa, em que se valorizou a ótica dos sujeitos e os sujeitos, bem como a intervenção.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E OS NÓS DA PESQUISA

Abordagem qualitativa considerada nos estudos que versam sobre metodologia da pesquisa científica, ganhou força a partir de 1990, já com as Ciências Humanas, representada, principalmente, pelos campos da Antropologia e Sociologia.

A pesquisa qualitativa surgiu como resposta contrária ao Positivismo, pregador da racionalidade, prescrita para o previsível, no que dissesse respeito às ciências naturais. Uma razão válida se e somente se; calcada em números, comprovados e confirmados por testes, negligenciando todo artefato social existente, presente. Veja:

“As ciências naturais e as ciências humanas tratam de objetos que não se parecem nem de longe. Com efeito, seus objetos são muito diferentes, por seu grau de complexidade e por sua facilidade de serem identificados e observados com precisão. [...] Os fatos humanos são, por outro lado, mais complexos que os fatos da natureza.” (LAVILLE, DIONE, 1999, p. 32)

Com a maioria dos pensadores, voltada para a matemática, astronomia, medicina, o distanciamento da subjetividade era natural. Fato complicador para quem estuda ciência não

exata, humana, social. Até então, a dedicação dos estudos imperava sobre a quantidade, a razão, ao exato, verticalizado sobre o objeto pesquisado.

A despeito do saber racional, vale relembrar que a sua institucionalização passou por períodos históricos em que nem se cogitava o racionalismo. Na Antiguidade Grega, não havia preocupação em discutir concepções de ciência. Na Idade Média, o reinado da fé prevaleceu, com a teologia à frente da filosofia. Com isso, a religião retomou o poder de entendimento e difusão da concepção de ciência, conforme os seus interesses, dogmas, firmados na sua autoridade, na sua tradição. O Renascimento, em que a atenção em Deus foi deslocada, desviada para o humano, resgatou valores da Antiguidade Grega, como um encantamento sobre as Artes e Letras. Os renascentistas acreditavam em bruxarias, magias, alquimia, superstições e com isso, tentaram explicar as razões do mundo. Desse modo, no período renascentista, pelo menos, rompia-se com a tradição, considerada grande obstáculo para a evolução das ciências. Então, outras possibilidades de olhares sobre a ciência apareceram, já no século XVII. Conforme Laville e Dionne (1999, p. 23):

“(...) surge principalmente a preocupação em se proceder à observação empírica do real antes de interpretá-lo pela mente, depois, eventualmente, de submetê-lo à experimentação, recorrendo-se às ciências matemáticas para assistir suas observações e suas explicações. À conjunção da razão e da experiência, a ciência experimental começa a se definir.”

A filosofia encabeçava o pensamento que norteava o saber racional. A filosofia, à época, previa o que era dedutível e indutível, ambos dotados de previsibilidade, subsidiados pelo entendimento de lógica, recurso matemático, utilizado pelos filósofos para tratar de problemáticas reais.

A valorização da razão se fez necessária, àquela época, com Descartes, há mais de três séculos, quando precisaram negar os saberes espontâneos. Nos primórdios, o caráter categórico não demandava rigor, acionaram a experiência e as observações pessoais. Depois, os preceitos mitológicos e religiosos atenderam às expectativas e dúvidas do homem sobre suas questões. Assim, a intuição, a tradição e a autoridade ocupavam o lugar do saber, caracterizando a concepção de saberes espontâneos.

A compreensão da ciência, tão necessária, se faz com base num cenário de estudo e de estudiosos cheios de melindre, por causa de suas relações com o poder econômico e religioso de suas épocas.

Mesmo com a falência do conhecimento positivista e uma rebeldia ao modelo das ciências naturais, as ciências humanas, do finzinho do século XIX às primeiras décadas do

século XX, mantiveram o centro da pesquisa na compreensão de problemas; permaneceram com o entendimento de que o método adotado pela e para a pesquisa, é o que garante credibilidade, cientificismo e validade ao estudo e, por fim, ultrapassam os percalços que, por ventura, poderiam desacreditar a pesquisa. Diante disso, para dar respostas ao problema, foram traçados objetivos que entre o geral e os específicos, revelavam estratégias para conseguir respostas para o problema perseguido.

Compreender a relação entre o letramento, cibercultura e EJA, de forma a sugerir uma proposição de formação, abrange, de modo geral, o objetivo relacionado a todas as categorias previstas para a pesquisa.

Ampliar os conhecimentos dos sujeitos docentes da EJA, acerca de práticas sociais online de leitura e escrita; Fomentar as práticas de leitura e escrita ciberculturais dos sujeitos, relacionando-as à EJA, por fim, propor uma formação docente online, voltada para o trabalho pedagógico, dedicando atenção à relação entre letramento, cibercultura e EJA, instituíram as finalidades específicas, que amarraram a questão da pesquisa.

Este estudo está preocupado com as relações. Às relações, cabem pontos de intersecção, de interação entre seres, categorias. Relações são observáveis, analisáveis, compõem fenômenos. Relações não preveem resultados exatos, mas análise de dados que correspondam a uma dada realidade, a um dado momento, período, a uma intencionalidade do pesquisador e do pesquisado.

A adoção de metodologias de natureza qualitativa é feita por diversas áreas do conhecimento na tentativa de equacionar situações-problema e assim, gerar conhecimento. Com a abordagem qualitativa, outro trato é dado às pesquisas. A subjetividade entra em cena.

A evolução da ciência garante a possibilidade de observação das relações. As pesquisas dadas à subjetividade ocorrem graças às ciências humanas, que não romperam, completamente, como já visto, com o positivismo e nem com as leis das ciências naturais, que, muito, contribuíram, para o avanço da ciência.

Como a humanidade se inventa e se reinventa a todo momento, as respostas obtidas através da intuição, da tradição, dos postos de autoridade não satisfaziam mais aos questionamentos do homem. O que estava posto, geralmente, se fragilizava e um novo conceito, comportamento, dinâmica entrava em atividade. Dessa forma, do saber espontâneo, caminhou-se para o saber racional. Observe-se:

[...] um saber racional, pensa-se cada vez mais, constrói-se a partir da observação da realidade (empirismo) e coloca essa explicação à prova (experimentação). [...] O saber não repousa mais somente na especulação, baseia-se igualmente na observação, experimentação e mensuração, fundamentos do Método Científico. (LAVILLE, DIONNE, 1999. p. 23)

A ciência é uma evolução do senso comum, sob o qual a humanidade se submeteu até o século XV. As justificativas sobre tudo e todos eram baseadas no senso comum, atrelado a princípios religiosos e a conhecimentos filosóficos. Somente, a partir do século XVI, — abrindo aspas para lembrar de que este foi o século no qual Portugal avistou o Brasil e afirmar que a ciência é algo, relativamente, novo por aqui, — pois, só então, com estudos de Copérnico, Galileu Galilei e Newton, começou-se a estabelecer parâmetros para a ciência, emergindo o método científico. Um pouco mais tarde com Immanuel Kant, a razão torna-se o ponto principal. A fonte primordial do conhecimento estava no racionalismo.

O método científico condicionou o surgimento das leis da Natureza, as quais ofuscaram as leis Divinas. Sendo assim, caiu-se sobre a Ciência a autonomia em estabelecer suas próprias Leis, com base, não somente, na especulação, mas também na experimentação.

A junção da especulação com a experimentação ao alcance da ciência se deu ainda sob muito pragmatismo. Foram feitas inúmeras descobertas, houve avanços incontáveis, destaca-se a descoberta do telégrafo e do telefone, redimensionando a comunicação. Conhecido como século das Luzes, período em que a Ciência chegou ao seu apogeu, triunfando com descobertas, muitas vezes, incontestáveis, atestando o lugar de poder e privilégio da Ciência. Contudo, na primeira metade do século XIX, quando os estudos sobre o homem e sua condição social estavam sob princípios filosóficos, o homem, como ser inacabado, por isso questionador, pensou em expandir a ciência com suas aplicabilidades a outras esferas da atividade humana.

Há dois séculos e meio, apenas, segunda metade do século XIX, em que o estudo do homem social, recebeu o status de Ciências Humanas sob as convenções do saber positivista, trazido com Auguste Comte, que rompeu com o racionalismo, prevendo análise e observação de fenômenos, mas, infelizmente, sob leis imutáveis. Os avanços também foram inegáveis. Assim, o fenômeno passou a fazer parte da pauta das observações científicas, porém cristalizar os fenômenos foi um equívoco.

Analisar eventos, acontecimentos sociais, não pode requerer leis imutáveis de observação. Muitas vezes, as leis são transformadas, revistas, concebidas e percebidas, durante a pesquisa. As leis da natureza, principalmente, sob os aspectos da empiria, da

objetividade e das leis e previsões não poderiam ter aplicação sobre análise de relação que é um evento, quando há o entendimento previsto nesta busca, de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987. p.69)

As ciências humanas baseavam-se nas leis das ciências naturais e nos princípios do conhecimento positivista, caracterizado por:

Empirismo (tudo que parte da mente, de crença é duvidoso), Objetividade (respeita, integralmente, o objeto do qual trata o estudo), Experimentação (somente a experimentação pode demonstrar precisão dos fatos), Validade (a ciência positiva é quantificada, daí conclui-se a validade dos resultados), Leis e previsão (as leis da natureza podem ser aplicadas ao humano, já que estão na Natureza. Assim, o conhecimento positivo é determinista. Essas leis permitiriam prever comportamentos sociais e geri-los cientificamente). (LAVILLE, DIONNE, 1999. p. 28)

Atitudes, como: anular o pensamento, a fé; restringir o objeto em si, sem considerar aspectos externos a ele; aceitar a experimentação, como fonte única da revelação precisa dos fatos; autenticar os resultados, só quando de posse de números; aplicar as leis da natureza sobre o humano, sem a influência de ideias preconcebidas são da natureza do Positivismo. E com base nelas, o seu enfraquecimento se deu.

O positivismo reforçou o método experimental para dar conta do seu perfil, no mínimo, determinista, reduzindo à complexidade do homem a número, ou melhor, negligenciando-a totalmente.

O pensamento positivista não mais respondia às questões das Ciências Humanas, que não podiam ter o seu objeto sob o mesmo tratamento do objeto das Ciências Naturais. As leis naturais não abraçavam as questões do homem social. As ciências humanas entendiam o homem, defendiam esse homem no seu meio, levando em consideração todas as suas peculiaridades, contrariando o empirismo, o determinismo, as leis e previsões.

A demanda das Ciências Humanas estremeceu o elo entre as Ciências Naturais e o Positivismo que, segundo as ciências naturais, limitavam seus conhecimentos. As ciências naturais passaram a questionar o conhecimento positivista, ocasionando o enfraquecimento da força do seu determinismo, o que desencadeou um outro olhar sobre a objetividade positivista, eclodindo o conceito de subjetividade.

[...] o fato de o pesquisador em ciências humanas ser um ator que influencia seu objeto de pesquisa, e do objeto de pesquisa, por sua vez, ser capaz de um comportamento voluntário e consciente, conduz a uma construção de saber, cuja medida do verdadeiro difere da obtida em ciências naturais. (LAVILLE, DIONNE, 1999. p. 35)

Ao realizar pesquisa em educação, a subjetividade é um pilar. A premissa de que existe uma relação entre tudo e todos no mundo não pode ser negada e a subjetividade abarca esse entendimento com todas as suas nuances.

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da história que, feita por nós a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo. [...] É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa porque, pela raça, pela cultura, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio. (FREIRE, 2000, p.121)

A subjetividade nasceu da fragilidade da objetividade do positivismo, apoiada no determinismo também positivista. Fatores reducionistas das questões, sobre- humanamente, relativas e relacionais do homem.

O objeto de estudo passa a ser sujeito nas ciências humanas. A interação do sujeito com o meio, no meio, para com o meio passa a ser submetida a análises, torna-se digna de pesquisa.

A interação homem e meio, finalmente, passou a ser considerada um fenômeno. A pesquisa em Ciências humanas sabe que precisa revelar sujeitos implicados e que essa não é uma tarefa simples, por isso métodos, abordagens e tipos de pesquisa foram criados, desenvolvidos para dar sustentação aos estudos nessa área.

A tomada pela pesquisa qualitativa se valeu da análise não linear, não previsível e sim, tão pessoal, singular, complexa de cada sujeito. A abordagem qualitativa evita a mensura, valoriza a análise, a subjetividade, revela fenômenos.

Este estudo, por fim, assumiu a escolha por uma pesquisa de abordagem qualitativa, por lidar com sujeitos que, por si só, precisam de ser compreendidos como seres de subjetividades, de crenças e de valores, essencialmente relativos, característica da complexidade inerente à condição humana. Esta abordagem abraça eventos peculiares, presentes em dado contexto, vivenciados em um cotidiano coletivo e compartilhado por pessoas com alguma similaridade, atendendo a particularidades, com critérios de observação, calcados no universo dos significados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e

atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MYNAYO, 1994, p. 21)

A pesquisa qualitativa, desse modo, carrega na sua abordagem o imensurável, promovendo leituras de circunstâncias, oriundas de uma existência implicada social e coletivamente. Como observa Chizzotti (2003, p. 221), é possível por meio da abordagem qualitativa perceber “[...] os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Assim, este tipo de pesquisa é capaz de apresentar questões relativas à subjetividade humana.

Ao tratar de letramento cibercultural e EJA, envolvendo pessoas, protagonistas do processo de pesquisa, a apropriação pela abordagem qualitativa tornou-se obrigatória. Com isso, o entendimento de que homens e mulheres são sujeitos imprevisíveis, mas analisáveis ganhou força. Ao mesmo tempo em que surgiu uma insegurança sobre os resultados da pesquisa, pois imprevisibilidade garante resultado, mas não um resultado previsível, esperado. Isso gerou muita expectativa. Afinal de contas,

[...] o ser humano é ativo e livre, com suas próprias ideias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimentos... que é capaz de agir e reagir. Dois corpos químicos submetidos à experimentação reagirão conforme sua natureza, que é previsível. Os seres humanos também reagirão conforme sua natureza, que, esta, não é previsível, pelo menos não tanto e nem da mesma maneira. (LAVILLE, DIONNE, 1999. p. 33)

Sensibilidade, escuta, reconhecimento da própria condição de sujeito, a pesquisadora também precisou ter para poder fazer parte com sinceridade desta pesquisa-ação. Houve a necessidade de se entender imprevisível e condutora do não previsível. Talvez, este tenha sido o aprendizado mais substancial desta investigação.

2.2 O PORQUÊ DA PESQUISA-AÇÃO

Este tipo de pesquisa faz com que o pesquisador perceba que a questão problematizadora é uma realidade comum a um dado grupo, um microgrupo. A pesquisa-ação destinou-se a problemáticas coletivas, que tenderam a refletir e a propor soluções para a lacuna entre teoria e prática.

Com origem norte americana, não muito antiga, a pesquisa-ação surgiu com o propósito de transformar a realidade investigada e de produzir conhecimento.

A pesquisa-ação, tipo de pesquisa acolhido, enquadra-se nos estudos das Ciências Sociais, prevê solução de problema, elencado por um grupo e com tentativa de solução em

coletividade. É um problema coletivo em uma demanda coletiva em busca de uma solução coletiva.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986. p. 14)

Este tipo de pesquisa foi introduzido na área da Educação, aqui no Brasil, com o propósito libertador. Já era visto como um estratagema metodológico, que visava estimular a participação popular em eventos que se referissem a planejamentos e desenvolvimentos de atividades locais e globais.

A pesquisa-ação pressupõe ação, vocábulo que, por sua vez, a intitula, parecendo querer reforçar mais ainda o seu caráter intervencionista, cujo sentido está na compreensão de que a ação é um módulo construtor e propagador de conhecimento, havendo o entendimento de que o conhecimento se dá com a ação e na ação.

Além da ação, pressupõe inovação, mudança de uma realidade no decorrer do seu processo, pressupõe ainda a sensibilidade de perceber os sujeitos que também tendem a se perceber, como protagonistas dos seus percursos, das suas realidades, assegurando-os autonomia e participação.

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação, quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 1986, p. 15).

A pesquisa-ação faz com que o sujeito se auto revele, ao tempo em que revela o outro, o indivíduo e o social.

Ao tratar o sujeito no seu contexto social, convocam-se as ciências sociais e as humanas para delinear aspectos da sociedade, relativos às vivências do humano, junto às caracterizações particulares do indivíduo. As ciências sociais se encarregam de estudar o homem em sociedade, apresentado individual ou coletivamente, do que não se furtam às humanas, mas com a expertise de olhar para o eu do sujeito, ver o que lhe é inerente.

De posse desse arcabouço metodológico sob o qual o trabalho em questão emoldurou-se, é que, de modo previsível e quase exato, encaixou-se a pesquisa. Ao abordar sobre pessoas como sujeitos da pesquisa, não haveria maior afinidade para esta investigação, se não, a pesquisa-ação.

Michel Thiollent (1986), defensor da pesquisa-ação, declara ser a pesquisa, que preconiza circunstâncias mais adequadas e melhor entendimento de vivências sob análise ao pesquisador. Com isso, afirma que:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a 'dizer' e a 'fazer'. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1986. p. 16)

Pelo traçado introdutório desta dissertação, que registra a EJA, como a membrana, o invólucro do ser e estar profissional da pesquisadora, professora e da EJA, a adoção pela pesquisa-ação traz o sentido metodológico à pesquisa, quando valoriza os papéis e o imbricamento de cada um com a temática, com a questão, com o cenário, com o propósito.

Com o entendimento da cibercultura, através da prática de leitura e escrita nesse universo por parte de sujeitos docentes, no mínimo, prevê-se estreitamento de relação entre os mundos ditos real e virtual, frequentados pelos mesmos sujeitos; prevê um discurso mais coeso e afim entre discentes e docentes da EJA, evitando ruídos, distanciamentos, gerando mais aproximação, entendimento da situação vivida por cada um. Dessa forma, internet e mundo físico presencial são cenários comuns e pertencentes a todos, fazendo com que situações-problema sejam cada vez mais coletivas, dando sentido, assim, à pesquisa-ação, que requer todo um cabimento para ter o seu propósito científico alcançado com rigor.

A dedicação sobre estudos acerca da educação a distância, da educação online fizeram entender a irreversibilidade da relação homem/máquina. Entenda-se por máquina, essa tecnologia inteligente, que potencializa sentidos humanos, responsáveis por interações outras, que hoje tensionam o entendimento dicotomizado entre o que seja real e virtual.

Com sensibilidade para observar que o mundo é composto por gerações de pessoas, nascidas e atuantes em determinados períodos de tempo e cada uma a seu modo, submetidas a questões histórico-sociais e econômicas imperativas, bem como por espaços, caracterizados por tais gerações também em períodos definidos, é que há a defesa em relação ao estreitamento dessa relação, que no espaço escolar parece caminhar ainda por um abismo pedagógico, em que cabem ações de punição sobre o uso tecnológico feito, mas não cabem reflexões—ações—reflexões sobre práticas pedagógicas de uso dessas tecnologias por parte de todos os corpos, protagonistas nesta seara.

A pesquisa-ação aparece neste cenário de conflito, de não-reflexão, mas de muitos escritos sobre o assunto. Contudo, esta pesquisa atenta ao poder do uso consciente, autônomo, pedagógico da tecnologia quer aproximar discente e docente, fazendo com que o docente se projete e se revise em suas realidades real/virtual para ter condições de intervir com todos os atributos da sua carreira, previstos por Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*.

De um lado, a realidade brasileira revela um professor que vive a reclamar do desinteresse do seu aluno e que não há condição de competir com a tecnologia. Do outro, um alunado eufórico, encantado e antenado com a rede mundial de computadores, se distancia desta realidade escolar, que opta por proibir o uso tecnológico em seu ambiente e não refletir, aumentando o número de problemas na velha relação professor X aluno, aluno X professor.

A demanda precisa ser tratada como coletiva, quando entra em cena a apropriação da pesquisa-ação que mostra a necessidade da implicação dos sujeitos no processo de investigação em busca da solução de um problema coletivo, lastrado em sentimentos, ideias e ações comuns, que priorizam a simbiose homem/meio, levando em consideração todos os aspectos humanos e não humanos, racionais ou não racionais, mas que firmam um vínculo social. Diante disso, a pesquisa-ação pede um sujeito pesquisador com lugar demarcado cuidadosamente, perante os sujeitos da pesquisa para que haja cumplicidade entre os envolvidos, principalmente, para que desvelem sensações, sentidos e observações usuais a todos. Observe-se:

Nesta perspectiva, é necessário definir, com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. (THIOLLENT, 1985. p. 16)

Por se tratar de uma pesquisa em que o seio coletivo e participativo estão em questão, os dados não tendem a fazer parte de um mero levantamento, mas sim de uma análise, provavelmente, complexa, singular e identitária de um grupo.

Com o delineamento da investigação, cabe evidenciar que os agentes foram os formandos, localizados nos sétimo e oitavo semestres de um curso de graduação em Pedagogia, que se submeteram ao objetivo maior de compreender a relação entre letramento, cibercultura e EJA, de forma a sugerir uma proposição de formação.

Para alcançar a finalidade mais ampla do estudo, metas específicas foram criadas: 1. Ampliar os conhecimentos dos sujeitos docentes da EJA, acerca de práticas sociais online de leitura e escrita; 2. Fomentar as práticas de leitura e escrita ciberculturais dos sujeitos,

relacionando-as à EJA; 3. Propor uma formação docente online, voltada para o trabalho pedagógico, dedicando atenção à relação entre letramento, cibercultura e EJA.

Toda a articulação no método, além de garantir caráter científico ao texto, garante coesão e coerência aos elementos da pesquisa. Servem ainda para dar sentido ao pretendido que diz respeito a uma apropriação filosófica sobre letramento, ampliando sua categorização, em direção a um letramento cibercultural, que vai além do letramento digital, buscando, primeiro, uma compreensão da internet, como um advento sócio-técnico, para depois ser não mais operacionalizada, mas vivida, refletida por sujeitos da EJA, então conhecedores sobre letramento, cibercultura e EJA. Essa é uma exigência da investigação.

Os anseios traçados junto ao tipo de pesquisa escolhido parecem ter tornado obrigatória a interação entre pesquisadora e pesquisados, atores e praticantes culturais na rede mundial de computadores, estabelecendo um paralelo entre conhecimentos sobre cibercultura, letramento e EJA. Deste modo, a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa recheiam o *Whatsapp*, aplicativo escolhido coletivamente, mas precisam submeter este recheio a etapas de pesquisa previstas, como:

a) Fase exploratória; b) formulação do problema; c) construção de hipóteses; d) realização do seminário; e) seleção da amostra; f) coleta de dados; g) análise e interpretação dos dados; h) elaboração do plano de ação; i) divulgação dos resultados. (GIL, 2002. p. 143)

A pesquisa-ação não requer uma ordem nos seus acontecimentos, por entender que a investigação pautada nos fenômenos sociais, em que pessoas são agentes ativos da investigação, a subjetividade é fator condutor da pesquisa. Os nós se dão, conforme necessidade do grupo e da pesquisadora. Segundo Gil (2002. p. 143), “[...] na pesquisa-ação ocorre um constante vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada”.

Pelo processo de averiguação da pesquisa-ação não requerer um escalonamento das suas etapas, sugere maior entrelaçamento entre as questões de pesquisa definidas. Sendo assim, fugiu-se um pouco da tendência metodológica de traçar caminhos lineares de pesquisa e houve a apropriação por um entendimento mais unido, mais coeso, mais coerente à percepção de pesquisa-ação obtida até aqui.

Ao ser convidada para ministrar a disciplina EJA no curso de graduação em Pedagogia na FAC, o coordenador do curso apresentou a ementa da disciplina e enfatizou a importância de atribuir aos estudos um caráter mais histórico, legislativo em relação à EJA.

As aulas presenciais começaram, em 08 de agosto de 2018, com uma atividade lúdica de apresentação, em que cada estudante teve que se apresentar profissionalmente. Esta ação causou certo desconforto, porque a maioria ainda não havia pensado ou passado por uma situação mais formal de apresentação para o trabalho. Vale dizer que, no interior da Bahia, ainda é muito comum indicações de profissionais por parentes, conhecidos, amigos e essa atitude dispensa uma apresentação, uma entrevista, conforme observações feitas em sala.

Com esta atividade, foi-lhes apresentada a plataforma *lattes*, depósito de currículos. Usou-se como um modelo, o texto de apresentação do currículo da pesquisadora. A partir deste momento, começaram a entender a atividade e formularam os seus textos de apresentação.

Ao se apresentarem, alunos comentaram sobre estarem exercendo a pedagogia, por possuírem magistério; outros, trabalhando em outras funções e somente uma teve experiência com EJA e nenhuma pensou em escrever seu TCC (trabalho de conclusão de curso) com uma das categorias de estudo, dedicada à EJA. Munida dessas informações, o desenrolar foi planejado da seguinte forma: no primeiro bimestre, um reconto da história da educação no Brasil, sempre direcionado à EJA, com base numa roda de conversa, em que cada um pôde contar a sua história do Brasil e as informações foram reunidas. Em seguida, vídeos sobre a história da educação no Brasil foram passados em sala para assim, culminar com o reconto pessoal. Diga-se de passagem, um sucesso.

No segundo bimestre, as leis brasileiras sobre educação e EJA. Leis foram lidas, documentos apresentados em forma de seminário e resenhas críticas elaboradas sobre alguns textos. Nesta ocasião, discutiam-se muito questões, voltadas à formação docente e queixas sobre o uso da tecnologia tanto por parte do aluno, quanto do professor. A situação foi avaliada e sugerida uma formação. Abraçaram a ideia de imediato, mas o modo pelo qual esta formação seria realizada foi a dúvida que apresentaram. Em seguida, vieram as possibilidades de realização da proposta. A primeira, uma formação online. A segunda, pelo *whatsapp*. A terceira, letramento.

Ficou acordado que elencariam temáticas que envolvessem letramento, EJA. Após reflexões, a oportunidade de discutir cibercultura se fez presente. A discussão ainda sobre a proibição do uso da tecnologia em espaços pedagógicos, bem como atribuir à tecnologia todas as mazelas da educação brasileira, fizeram suscitar pensamentos sobre o entendimento total no que tange à contextualização global, para depois local deste uso tecnológico. Levando a

pensarem que o centro da divagação não é o artefato, mas quem o potencializa a este patamar, de extensor dos sentidos humanos.

Surgiu assim, a Formação docente online: letramento e EJA. Título também decidido, coletivamente, em sala de aula presencial. Com o nome dado, partiu-se para a navegação online e lá, acordos de convivência foram selados e aprendizados ocorridos. Com a narrativa acima, em conformidade com as etapas da pesquisa-ação, requeridas por Thiollent, vê-se a fase exploratória, a formulação do problema, a seleção da amostra, coleta de dados, bem como a sua análise e interpretação. Mais adiante, a divulgação dos resultados. Por isso, materializou-se a parte inicial da pesquisa da seguinte forma:

Figura 2. Moldura metodológica da pesquisa



Fonte: página da disciplina Comunicação e Artes – UFRJ¹

Como as interações são imprevisíveis, conduzidas, conforme desejos humanos, a concepção do parangolé emerge, como um catalisador dessas interações, em que o sujeito age com o outro para agir sobre si e com o outro em um processo de retroalimentação dinâmica, constante, mas variável.

¹ Disponível em: <https://comunicacaoeartes20122.wordpress.com/2013/02/19/helio-oitica-e-o-parangole/>

EJA, letramento e cibercultura precisam ser entendidas como categorias que possuem uma interseção, uma parte comum às três, mas que também, pode não se resumir a uma parte, mas partes em comum. Afinal de contas, prezam interações, este é o cerne, como preconiza a arte do Parangolé:

Arti-arte-compreensão e razão de ser do artista não mais como um criador para a contemplação mas como um motivador para a criação – a criação como tal se completa pela participação dinâmica do ‘espectador’, agora considerado ‘participador’. Anti-arte seria uma completação da necessidade coletiva de uma atividade criadora latente, que seria motivada de um determinado modo pelo artista: ficam portanto invalidadas as posições metafísicas, intelectualista e esteticista [...] é pois uma ‘realização criativa’ o que propõe o artista, realização esta isenta de premissas morais, intelectuais ou estéticas – a anti-arte está isenta disto – é uma simples posição do homem nele mesmo e nas suas possibilidades criativas vitais. [...] ‘Parangolé’ é a formulação definitiva do que seja a antiarte ambiental, justamente porque nessas obras foi-me dada oportunidade, a ideia de fundir cor, estruturas, sentido poético, dança, palavra, fotografia – foi o compromisso definitivo com o que defino por totalidade-obra. (OITICICA, 1966. p. 1-2)

O contorno metodológico é concebido pelo sujeito. A pesquisa, então, se submete às ações dos sujeitos, assim é com a pesquisa-ação que articulada à concepção de parangolé, promove mais compreensão sobre o protagonismo do sujeito e, por conseguinte sobre a subjetividade a qual este tipo de pesquisa se vincula.

O desenho da metodologia adotada não contempla os obstáculos vividos, todavia provoca pensamentos sobre as conexões feitas entre os aspectos que envolvem a pesquisa.

Quando o assunto é tecnologia móvel, uma relação vital aparenta ter sido construída com as pessoas. Por isso, um aparelho celular com acesso à internet e disponibilidade para uso do aplicativo só acarretaram facilidades, ainda mais por terem o crivo dos sujeitos, quem, de fato, escolheu estes aspectos metodológicos para viabilização da pesquisa.

A pesquisa-ação surgiu como resposta ao desafio proposto pelo MPEJA. Por se tratar de um curso de Mestrado Profissional, a escrita precisou ir em direção a uma proposta de intervenção, ou seja, a uma aplicação de projeto que pretendesse mudar, transformar uma dada realidade. Assim, preferiu-se o tipo de pesquisa-ação, por posicionar em um grau elevado o lugar do sujeito na pesquisa, devido à valorização e reconhecimento do seu papel no mundo.

Sob ainda, a perspectiva intervencionista seguiu-se a uma proposta concreta de possibilidade de conhecimento e, por fim, de transformação para os envolvidos na pesquisa, que se deu com a pretensa formação docente online, abarcada no quarto capítulo. Assim, avança-se para a apresentação dos sujeitos e do *lócus*, recheios de sentido desta pesquisa.

2.3 A VEZ DO *LÓCUS* E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Tratar do *lócus* e dos sujeitos é ação muito importante para o seio da pesquisa. O lugar funciona como o pano de fundo do estudo, enquanto os sujeitos são os agentes sobre este estudo localizado.

Começar este item pela descrição do *lócus* é, pelo simples fato, de entender que o lugar é o responsável pela moldura que agrega os sujeitos, fazedores da pesquisa.

O encontro é na Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias, chamada de FAC, por todo mundo que por ela passa ou que nela fica. Com dezessete anos de existência, permanece como a única faculdade com estrutura física presente nesta região. Com funcionamento em um só turno, atualmente, a FAC conta com 350 alunos, resistindo ao tempo e cumprindo com sua missão de:

[...] acreditar que o processo de formação do profissional deve abranger as dimensões étnica, humana e político-social que subsidiará inserção no seu contexto sociocultural, como sujeito participe de sua construção, trazendo para tal mister, sua política educativa fundada na excelência do ensino, através da solidez e integração de conhecimentos teóricos e práticos. Disponível em <http://faculadecandeias.com.br/perfil-institucional/> em 29/10/18 às 10h16.

A faculdade surgiu em resposta ao anseio da sua fundadora em devolver à cidade o que a cidade lhe deu e a sua família, cria da cidade. Iniciou-se com os cursos de Pedagogia e Administração, em março do ano de 2001, com aproximadamente 1500 alunos que circulavam nos três turnos, atendendo aos demais municípios do recôncavo baiano, bem como da região metropolitana, como Madre de Deus, São Francisco do Conde, Santo Amaro, São Sebastião do Passé, Simões Filho, Lauro de Freitas, além da capital e do próprio município. A FAC é nascida e criada no município de Candeias, também como é mais conhecida a cidade de Nossa Senhora das Candeias, padroeira da cidade.

Candeias fica a 46 km da capital baiana, pertencente à região metropolitana da cidade de Salvador. Reúne história, sendo pólo importante no ciclo da cana de açúcar, no século XVI e fé, quando há o registro de um milagre feito por Nossa Senhora. Uma criança cega que passa a enxergar, por ter se banhado nas águas da fonte próxima à colina onde se fixa a igreja de Nossa Senhora das Candeias. Há ainda a curiosidade de a igreja estar situada de costas para a cidade, dela se avista a Baía de Todos os Santos, as cidades de Mataripe, Pitanga, Socorro e Monte. Vide mapa:

Figura 3. Mapa da localização de Candeias na Bahia



Fonte: GeoTextos – Portal de Periódicos da UFBA²

O município conta com uma população estimada de 86.677 (oitenta e seis mil e seiscentos e setenta e sete habitantes). Sobre educação, vale ressaltar que no município há 12 (doze) escolas de ensino médio e 60 (sessenta) de fundamental. São 504 (quinhentos e quatro) docentes presentes no ensino fundamental e 170 (cento e setenta) no ensino médio). Números bastante representativos por se tratar de uma cidade tão próxima à capital baiana, pois a tendência dos municípios próximos é recorrer à capital para trabalhar e estudar, o que ainda acontece muito com o ensino superior.

Ao atuar como professora de língua portuguesa no curso de graduação de Enfermagem na Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias, a sensibilidade sobre a necessidade feroz de compartilhar informações mais atuais sobre educação ganhou corpo e direcionou este trabalho. No semestre seguinte, houve um convite para permanecer na instituição, não mais como docente de língua, mas como professora da cadeira de EJA, no curso de Pedagogia. Diante disso, o notório empenho das discentes e do único discente na

² Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-479.htm>

disciplina, despertaram para a continuação dessa necessidade já posta no semestre anterior. Agora, com uma diferença, o foco é a educação de Jovens e Adultos.

No primeiro dia de aula, baseado em uma conversa informal sobre educação no mundo e no Brasil, os discentes pontuaram mais sobre EJA, Tecnologias da Comunicação e Informação. Queriam assuntos mais atuais, uma bibliografia mais atual. Pois bem, foi colocada a possibilidade de uma formação. O curso é noturno, a disciplina acontece às quartas-feiras, único momento em que todos os alunos se encontram.

Pesquisou-se com discentes da graduação do curso de Pedagogia na FAC. São estudantes do sétimo e do oitavo semestre, em fase de conclusão de curso. O trabalho de conclusão de curso é o foco destas alunas e de um aluno neste semestre. A turma presencial da disciplina EJA contou com 22 alunos matriculados. Destes, 2 alunas declinaram da disciplina, uma por já ter cursado e a outra, não justificou. Outras duas escolheram não participar da formação, uma alegou não possuir telefone celular e a outra não justificou, ficando para a formação 18 sujeitos.

Com a roda da primeira aula, pareceu que a maioria seria egresso da EJA; que somente uma aluna teve várias experiências profissionais em EJA e que um pouco menos da metade estagiou em EJA. Mais da metade da sala disse trabalhar com educação, formal ou informalmente. Uma parte não consegue emprego, vislumbra um concurso público municipal. A sala toda é oriunda da rede pública de ensino e nunca saiu de Candeias para estudar.

A conjuntura social dos sujeitos da pesquisa parece tender a um caminho de exclusão natural, recorrente no estado da Bahia e com o uso da tecnologia, tem-se ainda perseguido este mesmo caminho, quando há o acesso nítido e notório à tecnologia, sem o apoio da qualidade e dignidade intelectual deste acesso. Caracterizando essas pessoas, como pacientes à tecnologia, quando ficam alijadas de processos emancipatórios de formação sobre este uso também pedagógico da tecnologia. Isto posto, firmou-se o pensamento sobre a feitura de um trabalho investigativo online, que fizesse uso de uma metalinguagem, à medida que se discutiria o aspecto modificador online, numa perspectiva de possibilidade, modalidade de ensino e aprendizagem, se debruçaria sobre este aspecto. Assim, foi feito.

2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE ONLINE EM PLANO

O modo pelo qual a formação foi concebida, estratégias usadas para colocá-la em prática, seu andamento e seu desfecho foram organizados neste subcapítulo.

De forma despretensiosa, ao chegar para a primeira aula presencial, 08 de agosto de 2018, sondou-se sobre a relação dos sujeitos com a EJA. Conversou-se muito sobre a condição da EJA no município, na capital e no estado da Bahia.

Foi pedido que se apresentassem profissionalmente, conforme tenderiam a fazer em uma entrevista de emprego para um cargo, destinado a trabalhar com a EJA. Apresentaram-se, fugindo um pouco ao que foi pedido.

A atividade foi parada. A pesquisadora, então professora da turma, retomou, pedindo-lhes que olhassem para a projeção. Havia ali o texto resumido da apresentação solicitada pela plataforma *lattes* da professora pesquisadora. Passaram a conhecer a plataforma, depósito de currículos, sua importância.

Retomaram-se as apresentações. A pesquisadora pediu que se aproximassem daquele texto do resumo, utilizado para apresentação da professora na plataforma *lattes*, ainda poucos o fizeram.

A pesquisadora, então, ponderou e levantou hipóteses sobre a necessidade de se mencionar de que já havia trabalhado como vendedora, se o trabalho estava voltado para educação; em que medida se faria tão importante declarar que trabalha há muito tempo com educação infantil, se a vaga de trabalho era destinada à EJA. Assim, outras discussões ocorreram sobre a falta de experiência na EJA, sobre o distanciamento profissional acerca da área pretendida para estudo, visando ao mercado de trabalho.

Iniciou-se, então, uma discussão mais atenta à EJA, mais atenta a seus futuros profissionais. Assim, desenrolou-se a disciplina, organizada em dois bimestres. No primeiro, foram refeitos os passos da educação na história do país; no segundo, discutiu-se a legislação brasileira, voltada à EJA, com ênfase no que dizia respeito à formação docente. Os depoimentos demonstraram vontade em se aperfeiçoar em relação ao uso pedagógico da tecnologia. Com isso, viu-se o motivo de oferecer uma formação não presencial, que suscitasse aspectos de discussão sobre temáticas de EJA, Letramento e Cibercultura.

A formação foi concebida, como mencionada anteriormente, de modo democrático e colaborativo, como a decisão, por todos pelo *app-learning* (*Whatsapp*) para a realização da formação. A participação na formação contou com a vontade de todos, havendo uma desistência.

Com todo o aparato teórico exposto nas aulas presenciais da disciplina EJA, partiu-se, de fato, em direção à formação em si, que de imediato, teve o grupo criado no aplicativo pelos alunos.

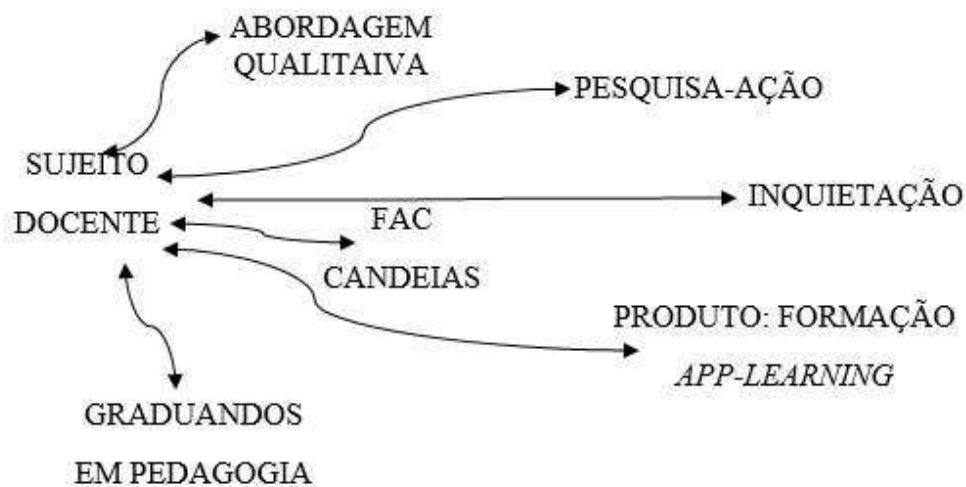
O grupo foi criado em uma aula presencial da disciplina, no dia 21 de novembro de 2018. Já considerados ali, sujeitos da pesquisa, tiveram a iniciativa própria de criar o grupo, intitulado Formação do docente. Foi pedido pelos sujeitos que a pesquisadora alterasse a imagem do grupo, o que foi feito. Diante de algumas ressalvas sobre comportamentos inadequados em grupos de *whatsapp*, a pesquisadora considerou importante fazer a primeira postagem no grupo, evidenciando a necessidade de se manter uma boa conduta, visando uma boa convivência. Vide Anexo 1.

A interação dos sujeitos se deu desde o entendimento sobre a proposta de intervenção até a colaboração em *app-learning*, dando corpo à formação.

Antes da formação em si, algumas discussões foram postas em sala de aula presencial. A quantidade de horas da formação que ficou em 20hs, mas na prática ultrapassou essa carga-horária. Foi prevista uma dedicação de 1h por dia, que houve êxito.

A proposta de intervenção por se tratar de uma demanda, abraçada pela proposta pedagógica da FAC, precisou seguir o calendário acadêmico. Sendo assim, foi destinado à formação, o final do segundo bimestre, situado entre a segunda quinzena de novembro e a primeira quinzena de dezembro. Deste modo, a configuração oriunda de todo processo, revelou-se assim:

Figura 4. Delineamento metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, em 2019, com base nas informações contidas neste capítulo.

O arcabouço teórico, dessa forma, trazido para fundamentar o delineamento metodológico desta pesquisa se incumbiu de localizar a investigação sob uma abordagem qualitativa, por tratar da análise de postagens, advindas de sujeitos. Abordagem esta, situada na pesquisa-ação, metodologia escolhida devido ao traçado do problema, bem característico ao elenco de métodos, aos quais a pesquisa-ação se submete. Com a parte técnica desenhada, vieram os sujeitos e o lócus da pesquisa, bem como, por meio desses sujeitos, a escolha do *app-learning Whatsapp* para a formação online, proposta de intervenção, condição do mestrado profissional.

Nos próximos, foram registrados o entrelaçamento teórico das categorias em estudo, bem como o modo pelo qual a relação entre EJA, letramento e cibercultura foi materializada, provocando descobertas, gerando conhecimento e administrando intempéries contextuais.

3 A EJA, O LETRAMENTO, A CIBERCULTURA: INTERSEÇÕES DE UM PARANGOLÉ

As categorias EJA, letramento e cibercultura, neste capítulo, tendem a ser apresentadas, discutidas, com enfoque na possível união entre elas.

A harmonização entre as temáticas deriva-se de contextualização e de um olhar sensível a este casamento que se esboça sob condições sensíveis, que respeitam o protagonismo dos sujeitos.

3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MAIS QUE UMA MODALIDADE

A educação de jovens e adultos é encarada como o ensejo para a pesquisa. A educação de jovens e adultos é a modalidade para a qual se pesquisa. Pesquisa-se com sujeitos docentes da modalidade para que multipliquem, compartilhem, traduzam saberes de formação na práxis pedagógica. Essa docência recheia a pesquisa com as suas participações online.

A investigação valoriza a condição de existência da EJA. Entende que não se trata, somente, de uma categorização como mostra a legislação brasileira, a despeito dos níveis e das modalidades de educação e ensino:

SEÇÃO V DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 1996)

O segmento estudado é encontrado nas discussões defendidas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA). Eventos criados, justamente, para dar visibilidade sócio-histórica à educação de jovens e adultos. Foram realizadas seis, que no seu bojo deixaram de legado uma concepção de EJA, que deveria pertencer, organicamente, à legislação brasileira, mas não ocorre.

As conferências trazem no seu documento base nacional, uma educação de jovens e adultos contextualizada, completamente comprometida socialmente. Veja-se:

2. Primeiramente cabe abordar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Em outras palavras, os adultos passam a maior parte da sua vida nesta condição, e muitas são certamente as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos.

3. Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e por isso tem de estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal. (BRASIL, 2008)

A política educacional implementada após a segunda metade dos anos 90, representa uma articulação entre Estado e sua função de fiscalização e controle por apresentar reformas educacionais que operavam na perspectiva do repasse das responsabilidades administrativas, pedagógicas e financeiras do governo federal para estados e municípios e pelas iniciativas que acompanham a descentralização, permitindo o fortalecimento da capacidade de controle e fiscalização da política educacional por parte do governo federal. Tais reformas e iniciativas proporcionaram a criação da Emenda Constitucional nº 14/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Projeto da Educação Profissional para o Ensino Médio; o Projeto das Organizações Sociais; a proposta de Autonomia Universitária; a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Provão. Essas medidas e iniciativas surgiram a partir da preocupação dos anos 90, em eliminar a pobreza, não só através das políticas sociais, devido ao seu assistencialismo, como também por meio das medidas e iniciativas citadas acima. Diante de tudo isso, percebe-se que a intenção dos órgãos, como sempre, é muito boa, mas, infelizmente, a relação entre a intenção (vontade) e a prática (realidade) não é estreita, levando milhões de jovens/adultos à marginalização, seja à margem da sociedade ou à criminalidade.

As classes C e D estão, no patamar mais baixo da pirâmide social, caracterizado pela presença dos cidadãos mais pobres, menos escolarizados, com menos direitos, porque os desconhecem. Têm a sua sabedoria popular como pilar, sem direito ao desfrute do saber científico.

O documento base nacional das CONFINTEA prevê sujeitos de EJA, dessa forma:

4. EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA.

6. Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros — mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente. (BRASIL, 2008)

Além da conjuntura social e histórica, há a cognitiva que, na maioria das vezes, ainda não é muito discutida com foco, dirigido à modalidade, mas faz-se necessário reconhecer este sujeito com suas nuances cognitivas sob o olhar de teóricos da aprendizagem. Recorte necessário para auxiliar na elaboração de um perfil cognitivo dos sujeitos, quando à eja, incorpora-se o letramento.

Desenvolvimento Cognitivo na EJA é, ainda, temática com pouco espaço de discussão entre os interessados em EJA. O MPEJA traz essa discussão, através da disciplina Desenvolvimento cognitivo e eja, através da qual, o artigo intitulado “O desenvolvimento cognitivo de jovens e adultos: a largada para a compreensão da aprendizagem na EJA” foi apresentado no III ALFAEEJA (Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que aconteceu em Santa Catarina.

Tratar de desenvolvimento cognitivo é tentar entender como o outro entende, processa questões a que se expõe e é exposto. Ter aprendizagem como missão faz com que não se perca de vista a compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo do aprendente, suscitando questionamentos, como: por que há dificuldade na aprendizagem desse assunto? Por que não aprendem isso que se ensina a eles? E, na maioria, das vezes essas perguntas ficam sem respostas. Acredita-se que ressoem ao vento, porque não estão sendo feitas da maneira adequada. Talvez, aplicar o para quê no lugar de por que, os ruídos na comunicação diminuíssem ou, pelo menos, as hipóteses, comesçassem a surgir, como por exemplo: para que o jovem e o adulto querem aprender esse ou aquele conteúdo? Quando se muda o vocábulo

inquiridor, muda-se o propósito, o foco. Sendo assim, ao buscar a necessidade, tende-se a ir um pouco mais além na investigação para que assim, a aprendizagem ocorra de fato.

Ao assumir o jovem e adulto da EJA, como sujeitos protagonistas das suas histórias de vida, recheadas de tempo, de política, de ideologias, de curiosidade, de rigor, percebe-se esse sujeito não mais como criança, mas como alguém que tem em si uma história da sua infância, juventude, que tende a projetar na sua adolescência e na sua adultez. Há estudos que defendem que a aprendizagem ocorre por um processo contínuo de construção. Seguindo uma sequência fixa, os períodos cognitivos são delimitados, conforme as capacidades construídas e que vão tornando-se, cada vez mais, complexas. Esta teoria explica o conhecimento por meio da interação do sujeito com o meio ambiente, físico e o social, menosprezado. É uma aprendizagem buscada pelo próprio indivíduo, segundo suas capacidades, resultantes das estruturas já construídas em períodos anteriores.

Como o processo de aquisição da aprendizagem é desencadeado pelo aparecimento da necessidade, o que se aprende não é esquecido mais. Os conhecimentos já existentes se mobilizam a todo momento, para o equilíbrio das novas aquisições. Ainda, com suas fases pueris tão famosas, partindo do sensório-motor, em direção ao pré-operatório, rumo ao operacional concreto, ao operacional formal, para enfim, ao equilíbrio e acomodação para fazer com que se entenda que uma dificuldade de aprendizagem apresentada pelo jovem e adulto pode ser uma dessas fases mal vividas, ou até, puladas. Daí emana-se a problemática: como diminuir tal dificuldade de aprendizagem desse jovem e adulto? Parece que há resposta para essa questão.

Com o passar das discussões em sala na disciplina, então mencionada, foi-se constatando que a aprendizagem também podia ser um processo de construção determinado pelas condições socioculturais e históricas. A linguagem tem um papel determinante no processo de desenvolvimento da aprendizagem, principalmente pela relação intrínseca existente com o pensamento. A aprendizagem produz desenvolvimento. A cada construção de uma nova aprendizagem, o sujeito se desenvolve e se torna mais participante do processo histórico, social e cultural. A aquisição da aprendizagem acontece por meio da mediação simbólica, o ser constrói a sua própria aprendizagem. A aquisição da aprendizagem é explicada pela vinculação total ao contexto sociocultural e histórico. Cada elemento já aprendido assume sempre significado no contexto total da vida do sujeito e possibilita assim, a ocorrência da transferência da aprendizagem.

O adulto, para alguns estudiosos, é a última etapa do desenvolvimento cognitivo. A criança vai se desenvolvendo gradualmente em contato com o meio e aprendendo. Traça-se um percurso de desenvolvimento, partindo da psicogênese da criança em que a primeira etapa refere-se ao período da vida intrauterina, seguindo para o estágio impulsivo, para o emocional, para o sensorio-motor, personalismo, puberdade e, por fim, o período da fase adulta, acreditando que o adulto continue se desenvolvendo emocional e intelectualmente, depois de atingir um equilíbrio entre o seu eu e o mundo externo.

Há ainda o viés teórico que entende que a aprendizagem deve fazer sentido para o indivíduo, ancorando-se em informações pertinentes ao contexto do sujeito, para daí partir para a formação de conceitos. Isso quando criança, porque quando adulto, já com a formação de conceitos previamente estabelecida, parte-se para a noção de conceitos subsunções, quando esse sujeito (re)significa conceitos e aprende, respeitando as etapas da assimilação, da diferenciação progressiva e reconciliação. Encarando esse ser como agente e não paciente da sua aprendizagem, paciente das etapas de aprendizagem propostas por alguns teóricos.

Com a presença da compreensão sobre teorias da aprendizagem acima e suas convicções, fez-se muito bem pertinente pensar que num tempo mais moderno, mais local, mais latino e nordestino houve contribuições, dentre elas com base na psicogênese da língua escrita, quando explora os níveis pré-silábico, silábico e alfabético no contexto sociolinguístico, subsidiado por um processo criativo, dialógico, potencializador de um sujeito crítico e reflexivo. Com isso, considera-se o meio operante e o sujeito operante sobre o meio, numa simbiose constante, fundamentada na história de vida, repleta de política, cultura e narrativas.

A proposta das aulas era fazer com que se percebessem as diversas teorias cognitivistas da aprendizagem para se compreender melhor a forma com a qual e pela qual o sujeito da EJA aprende. Sem se furtar de sempre situar esse sujeito que passou por etapas, desde a tenra idade; que faz o meio e se constitui do meio; que é capaz de aprender e (re)significar a sua aprendizagem por ser inacabado.

Sobre o desenvolvimento da cognição do jovem e adulto, entendeu-se que não há a melhor teoria, mas a que melhor se ajusta ao estudo que se pretende. O que deve haver é a competência de saberes para relacionar as teorias em prol da aprendizagem do jovem e do adulto da EJA, que não pertence a uma “bolha”, mas a uma condição de abnegação, de negação de direitos, de sabedoria popular, que precisa ser valorizada sempre, como gerador de sentidos.

Todos os sujeitos, envolvidos com a EJA precisam de conhecimento ao próprio dispor. Compreender a aprendizagem do adulto, é, no mínimo, lembrar sempre de que os saberes espontâneos, os saberes populares também constituem os sentidos da aprendizagem. Vale dizer que nem só de aspectos sociais e históricos se compõe o humano, de cognição também.

3.2 LETRAMENTO PARA LETRAR E LETRAR-SE

A partir de agora, se discorre sobre um letramento que tem a preocupação em tornar letrado o sujeito descrito acima, conforme as suas caracterizações sociais, históricas, econômicas e cognitivas.

Um letramento que, inicialmente, precisa ser promovido a quem busca a formação para formar, para quem precisa de letramento para letrar e letrar-se. Um letramento que vai além do digital, do online, um letramento em que o digital e o online estão ancorados. Partindo do pressuposto de que letramento:

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Um letramento que usa como objeto de análise em busca do letramento, as práticas sociais online de leitura e escrita, em um grupo no whatsapp, composto por sujeitos egressos da EJA, agora futuros sujeitos docentes da EJA.

Começa-se esclarecendo, objetivamente, que letramento são práticas sociais de leitura e escrita. Observe-se:

[...] o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo ‘ao pé da letra’ o inglês *literacy*: **letra-** do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2017. p. 18)

O que chama a atenção na citação acima, ou melhor, a importância desta concepção de letramento está em correlacioná-lo a um grupo social, entendido como organismo responsável por atribuir sentido ao letramento que não pode ser entendido, como uma mera tradução que serve sim, para iniciar a discussão em torno da concepção do termo letramento, mas não para tentar aproveitar as suas possibilidades.

Nesta pesquisa, avançou-se para o entendimento de que juntamente ao entendimento sobre letramento, deve-se aproximar o conceito de processo plural e em rede de comunicação, materializado pelas modalidades oral e escrita da língua. Dessa forma:

[...] letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia. (SOARES, 2017, p. 66)

Para tanto, vale deixar claro que o entendimento de rede precisa versar sobre outros entendimentos a respeito de categorias imprescindíveis à concepção e materialização das redes, com vistas ao letrar e letrar-se. Desse modo:

Os seres humanos criam significado interagindo com seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais, com as redes da natureza e com as redes sociais. A constituição de redes é operada pelo ato da comunicação. Comunicação é o processo de compartilhar significados pela troca de informações. Para a sociedade em geral, a principal fonte da produção social de significado é o processo da comunicação socializada. Esta existe no domínio público, para além da comunicação interpessoal. A contínua transformação da tecnologia da comunicação na era digital amplia o alcance dos meios de comunicação para todos os domínios da vida social, numa rede que é simultaneamente global e local, genérica e personalizada, num padrão em constante mudança. (CASTELLS, 2013, p. 11)

Para ampliar a concepção de letramento, —que nesta pesquisa caminha com mais duas categorias, EJA e cibercultura, por isso a necessidade de suscitar a noção de rede—, no território brasileiro, achou-se oportuno, historicizar, brevemente, sobre a chegada da língua portuguesa a este país, convidando ao pensamento em contexto brasileiro sobre este código, pelo qual se realiza a comunicação entre interlocutores, sob uma conjuntura histórica, no que diz respeito ao processo de apropriação desta língua, vetor de letramentos.

Em 1500, “descobria-se” o Brasil, no qual a comunicação se dava de maneira conturbada entre portugueses e índios, tendo que se criar um idioma comum entre os dois povos, para atingir as necessidades do primeiro, então, criou-se a língua geral.

Um pouco mais tarde, o Marquês de Pombal extinguiu a língua geral, obrigando a todos a usar somente, o português. A partir daí, com o decorrer dos tempos, todas as revoluções e evoluções foram se dando, a começar pela própria língua, como comprova as diversas realizações do pronome de tratamento *você*, já utilizado na forma *vossa mercê*, posteriormente tornou-se *vosmicê*, consagrando-se hoje pelo uso da forma *você*, também já tão suprimida e dicionarizada *cê*.

A língua é um organismo vivo, bem como este mundo, então globalizado, conforme declara o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no seu site:

Mesmo tendo adotado o idioma de seu colonizador, o Brasil possui modos de escrever e de falar que foram surgindo e caracterizando nosso povo com o passar do tempo. A Língua Portuguesa aqui é bem diferente da que encontramos em Portugal, além das variações que encontramos de região para região dentro do nosso país. Isso tudo porque um idioma não é algo estático, parado no tempo. Se fosse, ainda estaríamos falando como em Portugal no século XVI, como tempos "d'antes [...]" (IBGE, 2006)

Com isso, todo ser sofre modificações, alterações que acompanham as exigências das civilizações, assim com o uso da língua portuguesa, não seria diferente, pois é sempre reinventada através do uso do interlocutor.

Atualmente, com a presença de aparatos tecnológicos em todos os níveis da sociedade, têm-se transformações individuais e coletivas, dadas de modo consciente e inconsciente para adaptação dos indivíduos às necessidades pessoais e profissionais presentes no cotidiano de cada um. Dessa forma, incluem-se as variações e mudanças sofridas pela língua que são absorvidas por todos.

Para um processo de comunicação acontecer de fato, não basta apenas a presença do emissor (emitente da mensagem), faz-se necessária a existência dos demais elementos da comunicação, como o receptor (quem recebe a mensagem), o canal (meio utilizado), o contexto (situação), o código (língua, gestos) e a mensagem (assunto), além da convergência de interesse entre esses elementos que têm como função essencial realizar o processo de comunicação TODOS X TODOS, caracterizado pela promoção real ou virtual de interatividade plena que, por conseguinte, tende a ocasionar conversas múltiplas e transversais entre diversos seres em variados espaço e tempo.

Para a concretização deste processo, ainda assim, é imprescindível que haja atenção, disposição e entusiasmo dos seres humanos participantes das elocuições, que realmente, desejem ser entendidos e que se façam entender, através do uso potencializado de todos os elementos de uma comunicação com o propósito de comunicar, de traduzir cultura, fazendo-se e refazendo-se socialmente. Leia-se:

As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática educativa. (STREET, 2014. p. 17)

As modalidades de uma Língua são as maneiras de expressão usadas por uma pessoa através do uso deste código. Neste caso, trata-se da modalidade oral e da modalidade escrita.

A primeira caracteriza-se pela espontaneidade no ato da fala, atrelada ao imediatismo da necessidade comunicacional dos indivíduos para se obter a informação desejada; a segunda detém o poder da revisão, gerador do pensamento que antecede o texto, possibilitando ainda, a execução do rascunho que por fim, resultará no texto definitivo.

Tais modalidades coexistem para serem utilizadas de acordo com a precisão de cada agente, devendo somente, serem adequadas, conforme a situação a que forem submetidas. Sendo assim, o contexto é predominante na escolha de uma ou outra modalidade e, para tanto, ainda há que se preocupar um pouco mais com a escrita a qual se deve o rigor da norma culta padrão de uma língua.

[...] entendo por acção comunicativa uma interacção simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes. As normas sociais são reforçadas por sanções. O seu sentido objectiva-se na comunicação linguística quotidiana. Enquanto a validade das regras e estratégias técnicas depende da validade de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente correctos, a validade das normas sociais só se funda na intersubjectividade do acordo acerca de intenções e só é assegurada pelo reconhecimento geral das obrigações. (HABERMAS, 1968. p. 57-58)

A fala e a escrita sofrem influências diretas do meio. Essas influências agem como caracteres marcadores de variações e até, de mudanças linguísticas. A Língua Portuguesa vem sofrendo variações, principalmente, na sua modalidade escrita, quando usada em aparatos tecnológicos, facilitadores do processo de comunicação. Há uma preocupação maior em relação a essas variações e mudanças ocorridas na língua escrita porque é a modalidade na qual se registra a “fala”, mas não tal qual realmente acontece a fala, mas sim, cuidadosamente, seguindo as normas da gramática normativa, detentora de regras da gramática portuguesa, que busca a padronização da língua, com o intuito de atingir o entendimento comum sobre algum assunto por uma nação.

Ao evocar o senso comum, pode-se dizer que linguagem é toda maneira de se expressar. Assim, a linguagem é um meio pelo qual se pode fazer entender e ser entendido, abrangendo todas as possibilidades cabíveis de linguagem que, por sua vez, pode ser classificada em verbal ou não-verbal.

A linguagem pode ser verbal, realizada por meio da fala ou não-verbal realizada por meio da escrita, dos símbolos, dos gestos, de sons, etc. Dentre essas linguagens não-verbais, hoje se fala muito da imagética, ou seja, a linguagem por meio das imagens, bastante explorada pela contemporaneidade, ao lado das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação, principais recursos na exploração de imagens.

A língua é o código de comunicação primordial; é a identidade de um povo. Logo, se transforma e é transformada pelo todo, principalmente quando há a presença de recursos tecnológicos, em que se usa a língua para atingir o alvo do processo comunicacional, a comunicação. Entre esses recursos tecnológicos têm-se, cronologicamente, o rádio, a televisão, o telefone comum, computador e o aparelho de telefonia celular. Todos bastante modificados das suas condições iniciais de surgimento. Atualmente, esses aparatos tecnológicos fazem uso da chamada tecnologia inteligente digital, caracterizada por atribuir uma velocidade muita rápida à comunicação por meio de satélites, excepcionalmente, em longas distâncias, como é o caso dos meios de comunicação digitalizados encontrados na rede mundial de computadores, por exemplo, os e-mails que, em pouco tempo, tiveram o seu uso firmado, sendo muito utilizado por uma massa populacional. Assim, o uso massificado deste novo meio tecnológico, bem como o sistema de mensagens, existente nos aparelhos de telefonia celular fazem acontecer várias mudanças em diversos campos da sociedade.

O século XXI tão entrelaçado às tecnologias da comunicação e informação caracteriza-se pela disseminação indiscriminada de informações. Isso significa que para conseguir transformar a informação em conhecimento, os indivíduos precisam buscá-la e filtrá-la. Para tanto, requerem a troca de ideias, saberes sobre assuntos variados e de forma contínua. Então, para o conhecimento acontecer de fato, sentimentos como vontade e curiosidade são fundamentais na construção de um processo comunicacional e educacional plural.

Nos dias de hoje, a sociedade não pode mais se apegar a um único meio de comunicação ou se deter somente aos mais antigos, tem que acompanhar a evolução dos tempos, apropriando-se do novo para poder, mais rapidamente, apoderar-se do desconhecido, para desenvolver autonomia sobre si e sobre a comunicação. Essa postura diante do novo deveria ser adotada pelos humanos em relação às tecnologias digitais que podem assegurar formações para os docentes e aprendizagem para jovens e adultos que precisam compreender e fazer parte deste mundo contemporâneo.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação, ressaltando o computador, tecnologia inteligente, incorporam totalmente o uso de sons, de palavras escritas, imagens para oportunizar de maneira eficaz essa relação de entendimento.

Vale ressaltar que a existência das diversas modalidades de linguagem antecede ao aparecimento das máquinas e como todo aparecimento ou surgimento traz como consequências, mudanças. Dessa forma, tais linguagens sofreram e sofrem modificações,

devido à necessidade de compatibilizar-se ao visual, à escrita, ao som e à imagem com esse recurso tecnológico, composto de multi e hipermídias.

As multi e hipermídias são conjuntos de recursos informacionais e comunicacionais criados neste mundo atual, caracterizado por uma emergencialidade universal dos fatos e coisas, gerada pela globalização. Sendo assim, requerem praticidade, rapidez e agilidade dos seus usuários. Deste modo, esses três fatores: praticidade, rapidez e agilidade condicionam a atitude comportamental dos seus usuários e não usuários – que mesmo assumindo esta condição se sentem, muitas vezes, obrigados a terem que usar a máquina – por meio das linguagens mencionadas acima.

A linguagem submetida aos recursos tecnológicos transforma a relação do usuário com a tecnologia, com a sua língua e, seguindo esta ordem, percebe-se que as atuais ocorrências linguísticas do português decorrem primeiro, da inserção, quase obrigatória da máquina no cotidiano de cada um, esta por sua vez, torna-se fator condicionante no uso da língua, inclusive pelo falante e escritor nato da mesma, em via digital. A constatação do dinamismo, imperativo ao uso da língua também na esfera digital faz com que aconteçam práticas sociais online de leitura e escrita, específicas a um dado período, a uma geração. “Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”, conforme Rojo (2009).

E, atrelado ao exposto acima se encontram a praticidade, velocidade e a agilidade imbricadas ao processo de comunicação, que aqui se caracteriza por um novo aspecto linguístico dado à Língua Portuguesa. Então, pode-se constatar que, o imediatismo do tempo presente é fator causador das transformações ocorridas com a língua, como afirma-se:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 1993. p. 1)

A linguagem a que se refere este trabalho é a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita, principalmente, e oral usada por sujeitos, localizados na EJA.

Com os aparatos tecnológicos, há uma disseminação e proliferação de escritores e leitores, pois, comunicar-se com amigos antigos ou não, que morem longe ou não, colegas de

trabalho, especialmente, através do computador, vem sendo algo irreversível e grandioso para o exercício em massa dessas duas competências, a de ler e a de escrever.

Ao uso do português escrito em via digital somam-se caracteres fonéticos característicos da modalidade oral, além de sinais gráficos e desenhos animados, que ajudam a compor esta nova forma da língua, digitalizada. Esse fato se dá devido à inserção da tecnologia no mundo e à sua apropriação por parte deste mesmo mundo que sustenta essa roupagem digital da língua, para atender às exigências tecnológicas, informáticas, culturais, comunicacionais, informacionais etc.

A linguagem escrita usada nos *e-mails* não vem seguindo a convenção ortográfica locada nas gramáticas normativas que, por sua vez, ainda regem a língua. Ao escrever, os usuários digitais se utilizam de uma linguagem bem próxima da escrita fonada, encontrada em telegramas que têm como características a urgência da mensagem contida neles e o preço que é cobrado por letra, característica esta que determina a mensagem, porque, geralmente, o telegrama apresentava as palavras abreviadas para diminuir o custo da correspondência. Com isso, por meio deste trabalho, pôde-se perceber que tal fato – abreviação – é ocorrência também característica da linguagem usada em vias digitais.

Ao lado das abreviações, até então, registradas em gramáticas, há as criações ortográficas, inventadas pelos próprios usuários, os quais acabam por desencadear a falta de sistematização verificada com as diversas ocorrências da língua portuguesa na modalidade escrita em via digital, ou fazem surgir uma nova ordem de uso dessa língua, a qual parece todos estarem já bem ambientados.

As vias digitais, na verdade, consagraram, deram status à abreviação, que, de forma, embrionária apareceu nos telegramas.

As exigências que envolvem o mundo digital, tornam-se, cada vez mais, frequentes no cotidiano das pessoas, pois a digitalização não é só da língua ou das variadas linguagens, mas sim dos indivíduos e, conseqüentemente do mundo.

A questão exposta aqui está atrelada ao imediatismo, já consolidado do aprendizado e uso de atributos não sistematizados pelas consagradas modalidades convencionais: a oralidade e a escrita. Imediatismo esse, que se deve ao imperialismo da rapidez do mundo atual.

A causa dessa constatação em torno do uso da língua em vias digitais se deve à averiguação do afastamento das normatizações vigentes, encontradas nas gramáticas normativas referentes à Língua Portuguesa, para uma realização linguística mais uniforme,

comum à modalidade escrita, como também, ao imediatismo então mencionado e, quanto às suas consequências faz-se uma especulação no que tange à transplantação de caracteres da oralidade para a escrita tradicional (manuscrita).

A língua é um sistema dinâmico, sofre transformações com o decorrer do tempo. O interlocutor cria estruturas outras de diálogo, enquanto formatos de uso da língua caem em desuso. Transformações estas, ocorridas pelo uso da língua por falantes que, mesmo ao condicionarem a língua a permanentes mutações, devem manter uma estreita relação com o idioma padrão em vias escritas, pois, é esta língua padrão, que pode possibilitar a eficácia no processo comunicacional, que tem como objetivo o entendimento, a compreensão da mensagem por quem está envolvido em tal processo. Sendo assim, o papel da língua padrão é servir de base no uso da língua, buscando a uniformidade, a padronização do seu uso. E é desta maneira, com a preocupação em fazer acontecer esta linguagem hábil, que se eleva a importância do conhecimento autônomo, concernente à língua para fins de letramentos.

O processo de comunicação, hoje, caracterizado pela inserção tecnológica no cotidiano, é vítima de muitos ruídos, causados pela falta de atenção, conhecimento e interesse por parte de quem quer e precisa trocar informações de forma eficiente. Desse modo, surgiu a preocupação demonstrada neste trabalho, como tentativa de diminuição dos ruídos na comunicação entre jovens e adultos e o mundo.

O espaço formal de aprendizagem, a escola, visto como o ambiente de estímulo ao pensamento e à reflexão, perde seu espaço quando tem que concorrer com a cultura fútil propagada pelos meios de comunicação em massa. Perde a sua devida importância para a mídia, para a publicidade, que exercem o poder de persuadir o sujeito, fazendo-o seguir determinados padrões de moda e de comportamento ou compartilhar *fake News*, com a convicção de que é notícia de fonte segura ou sem essa preocupação, mas com a certeza de que este tipo de compartilhamento traz visibilidade para quem o pratica, rendendo um status de importância na rede. Assim, a escola passa a ser para os ricos um motivo de status social e para os pobres, um refúgio, um espaço que pode ser de entretenimento ou de passatempo.

Desde quando, o termo letramento passou a ser incorporado aos estudos de língua, linguagem no Brasil, que há o entendimento sobre a sua simbiose com o mecanismo social, pois letramento está ligado a sujeitos localizados social e historicamente.

Refletir sobre letramento, é refletir sobre sujeito, contexto social e língua, com todo o arcabouço ideológico que cada um traz. É entender que:

O significado que é atribuído a um signo, é forjado na realidade ideológica da constituição do próprio signo, logo, não há uma única significação ou uma única interpretação, porque o signo unidade esta que está sendo analisada pelo sujeito, para ser compreendido necessita de outros signos que se aproximem dele. (SANTOS, 2015. p. 9)

É recapitular na história, a sua apropriação imposta, obrigada, forjada pelos nativos que aqui estavam e que já possuíam seu código para comunicação, mas outro lhes foi ditado. Um sentimento há quando algo lhe é imposto, obrigado, distinto de quando algo lhe é ofertado, oferecido.

O uso da língua não era irrestrito, cabia somente a quem houvesse necessidade de tê-lo, determinado pelas autoridades da época do Brasil colônia. Aos adultos, cabia a lida e uma aprendizagem instrumental da língua. Refletir sobre aquele código não era ato que existisse por parte do trabalhador adulto escravo. A aquisição da linguagem era, simples e objetivamente, para atender finalidades de escravidão.

Sob um contexto histórico de guerra, de tomada de posse e de direitos é que foi instituída a língua no Brasil. Desse entendimento surge, concomitantemente, a compreensão do lugar do jovens e adultos no Brasil. Sob essa perspectiva, que se trata de letramento neste trabalho.

O ser letrado, nesta sociedade pós-contemporânea, ainda parece não se sentir dominador, mas dominado. Há um caráter político e social que parece não permitir uma reconfiguração social. A passividade diante dos fenômenos, permitindo que sujeitos não sejam seus próprios condutores, mas que deixem que outros os sejam, ainda é recorrente.

Além de seguir em direção a uma defesa de uma tentativa à concepção de letramento, ainda há a necessidade de foco nas suas finalidades. Letrar deve aos sujeitos: empoderamento, autonomia, crítica, diálogo, dialética, curiosidade, emancipação, ressignificação, sentido. Observe-se:

[...] os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento da sociedade (a versão ‘fraca’), ou em seu poder ‘revolucionário’, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão ‘forte’). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão ‘fraca’ quanto a versão ‘forte’ evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço. (SOARES, 2017. p. 78)

Ao letramento, desejam-se sujeitos letrados para letrar. Sujeitos sensíveis às questões suscitadas sobre toda a carga semântica, que envolve este termo.

O substantivo letramento é associado, imediatamente, à palavra práticas, às quais, de modo automático, impele-se movimento. Dessa forma, buscou-se apresentar, neste capítulo, o letramento, não como um nome que, somente, foi usado para nomear algo, mas sim como um vocábulo que precisa de sujeitos para fazer sentido. Sujeitos que são as suas próprias práticas sociais de leitura e escrita, sejam analógicas ou digitais, caracterizando, assim, letramento, como uma prática complexa por estar submetida a cada questão singular, particular, do humano.

3.3 CIBERCULTURA, MOVIMENTO CULTURAL DE LETRAMENTO PARA A EJA

Neste subcapítulo, sentiu-se a necessidade de trazer um pequeno panorama histórico, que desempenhasse a função de elo entre as categorias, mencionadas no subtítulo acima. Feito isso, conceituou-se cibercultura e nela, projetou-se o letramento e a EJA, interseccionados entre si e a este espaço online de cultura.

Por mais que não se queira atribuir valor às categorias, ao arrumá-las em um título como este acima, consciente ou inconscientemente, já se é feito.

Para redigir este capítulo, o pensamento didático tomou conta, por isso discorrido como uma história contada pela pesquisadora que escreve.

Em uma manhã de sol em 22 de abril de 1500, a nação portuguesa com seus representantes exploradores avistou terra nunca antes navegadas, mas então habitadas por seus nativos “desavergonhados”. Como evidencia um trecho da carta de Caminha (1500):

[...] E assim seguimos nosso caminho, por este mar, de longo, até que, terça-feira das oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril (...). E quarta-feira seguinte pela manhã, topamos aves a que chamam fura-buxos. Neste dia, a horas de véspera, houve vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – O Monte Pascoal e à terra – a Terra da Vera Cruz. Mandou lançar o prumo. Acharam vinte e cinco braços; e ao sol posto (...). Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas [...]. (BRASIL, 1500. p. 01-02)

Ao ancorarem seus navios, rumaram à terra com muita euforia. O clima favorável chamou-lhes logo a atenção; a vastidão fez suas pupilas dilatarem; a diversidade de alimentos deu-lhes fomes também diversas e, muitas vezes, contraditórias.

Os nativos chegaram à Costa, apareceram. Curiosos, de fato, mas alertas, como sempre.

Os lusitanos já faziam história de desbravamento; já tinham uma história de civilização registrada; já sabiam o que buscavam, como queriam e como conseguiriam. Não sabiam se

encontrariam, mas foram competentes e chegaram, aportaram, aqui ficaram e nunca mais desgrudaram, transformaram o jeito de estar desta terra tropical.

As transformações se deram logo na chegada. Afinal de contas, de um lado o desejo pela apropriação da terra e do povo. Do outro, inicialmente, uma ingenuidade, depois uma ferocidade, finalmente, entendeu do que se tratava. Seria uma terra e um povo usurpado. Consequência: guerra, dizimações, abusos, escravidão.

Quem invade sabe da necessidade de agilidade. Precisa haver contenção de gente, não só de espaços. Parede limita lugares, por isso que nesse tempo, as paredes eram paredões, largos, pesados, altos, bem fincados. Contudo, não se constroem paredões em mentes, a não ser, metaforicamente, e a instituição que fazia isso muito bem, sem concorrência e com total apoio das autoridades da época, era a igreja.

Os jesuítas entraram em cena. Os adultos, então, escravizados iam para a lida, restavam as crianças, por sinal, excelentes multiplicadoras. As crianças aprendiam e aprendem com mais facilidade que os adultos, assim, multiplicam com mais fluidez também.

A multiplicação consistia em disseminar a língua do colonizador e a sua crença. A língua geral surgida à época minimizava os ruídos na comunicação. Colonizado tem a obrigação de entender o colonizador. O colonizador, por sua vez, já sabia que o domínio da língua era fator preponderante para garantir a posse da terra. A língua somente não bastava, junto com a língua tinha que vir o medo e quem pregava o medo era a crença, a fé. A religião fazia uso disso, com a implantação do medo existencial. Assim, não se podia cair em pecado, temendo a não salvação pregada pela igreja e de interesse dela e da aristocracia do período.

Esse aprendizado tosco, agressivo, violento, imposto da língua nesse momento de colonização do Brasil demarcou o início da educação de jovens e adultos neste país. A história da EJA se confunde com a história do Brasil, quando de modo assistemático, os adultos eram obrigados a aprender a língua com o interesse na difusão de dogmas, princípios religiosos por ordem da Corte Portuguesa.

O aprendizado da língua garantia mais servidão à época. O estado de luta, de insatisfação, de desafeto, de desavença estava posto. A educação desses adultos veio por uma obrigação imposta por terceiros. Adultos, oriundos de realidades diversificadas, trazidos, não vieram porque quiseram, foram forçados, enganados. Obrigados a aprender sob esta conjuntura de assenhoreamento.

Dos idos de 1500, parece que o cenário da EJA não mudou muito para os vindos anos 2000. Talvez, um quadro social com a opressão disfarçada, uma situação econômica mais pulverizada, todavia a EJA permanece sob este estado de luta.

Os sujeitos da EJA foram e são lutadores crônicos. A história revela isso. Outrora, por conta de uma escravidão torpe. Agora, por conta de um desconhecimento e uma inércia social, ainda provocada por terceiros e permitida pela história que age forte com seu poder de desmemoriar ou de se fazer reproduzir. Nenhuma das duas consequências é favorável a este sujeito que, historicamente, teve e tem o seu direito à educação, roubado, forjado, tomado, abnegado.

A história garantiu o direito em lei à EJA. Houve uma evolução e reconhecimento legal, que não caminharam e não caminham no mesmo ritmo de cenários sociais e educacionais.

A EJA não é atraente em um sistema capitalista. Essa economia precisa de mão-de-obra qualificada para estar no nível da qualificação do saber fazer, exclusivamente. Observe-se:

O período de 1996 a 2001, em que se desenrolou o processo de construção do PNE que resultou na Lei n. 10.172, foi marcado por controvérsias sobre a importância relativa da EJA na agenda de políticas educacionais. Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade. (DI PIERRO, 2010. p. 940)

Em 1500, o Brasil foi “descoberto”, a EJA assistemática dispunha de alunos adultos que precisavam decodificar uma língua comum a todos para uma comunicação de interesse e em conformidade aos ditames da Coroa. A Companhia de Jesus foi protagonista durante 210 (duzentos e dez) anos da catequização, não só dos índios, mas de todo povo trazido para a escravidão.

A educação sistemática, a escola, apareceu no século XIX, quase 60 (sessenta) anos após a saída dos jesuítas, quando a família portuguesa declarou a cidade do Rio de Janeiro, capital do país e instituiu escolas e academias, abriu bibliotecas. Tempo depois, a família retorna para Portugal, é proclamada a república. Promulgou-se a Primeira Constituição, o ensino passou a ser leigo, deixando de ser de cunho religioso nas escolas.

É chegado o século XX, quando várias reformas educacionais foram feitas, como permitir que cada Estado realizasse o que lhe conviesse em educação. Com o passar de alguns anos, acontecimentos políticos fizeram com que a mão-de-obra qualificada passasse a ter

relevância econômica, fazendo com que estudos literários e clássicos da época, que exigiam ingressos em faculdades, perdessem um pouco a importância. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em seguida, instituíram-se os ensinos secundários e as universidades.

A educação só passou a ser entendida, oficialmente, como um direito de todos com promulgação da Terceira Constituição, três anos após a criação do Ministério citado, permitindo a esta educação ser ministrada pela família e pelas escolas. Feito que não durou muito, pois com uma nova Constituição, o texto que trazia a máxima de que a educação é um direito de todos, foi retirado. Fato que fez surgir os movimentos sociais em prol dessa educação. Outras reformas foram realizadas, o ensino industrial ganhou força.

Só mais tarde, com uma nova Carta Magna, a educação volta a fazer parte do texto, como um direito de todos. Pouco tempo após, iniciou-se uma campanha pela aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), acompanhada em seguida de discussões sobre os conceitos de escola-classe, escola-parque, quando Jean Piaget passou a ter centralidade nas discussões. Surgiu assim, um ministério próprio para educação.

Com mais uma mudança de governo, veio uma explosão industrial, a integração nacional e a não valorização da educação. Não estava nos planos deste governo, a não ser, destinada para uma formação de pessoal técnico. Manifestos, em prol da educação pública, laica, gratuita, obrigatória como um dever do Estado, ganharam força. Neste cenário, despontaram docentes favoráveis à educação privada. Com a aprovação da LDB 4.024, as propostas do projeto foram consideradas opostas, desfavoráveis ao conceito de educação populista. O Movimento da Cultura Popular de Pernambuco teve grande importância no combate ao apoio à rede particular de ensino, difundindo manifestações culturais e desenvolvendo um trabalho voltado para a alfabetização de crianças e adultos, com o educador Paulo Freire como mentor e executor. Este trabalho ganhou visibilidade nacional e adeptos pelo país e, ainda, serviu de inspiração para elaboração de documentos, como o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização.

Paulo Freire traduziu um período de redemocratização da educação, que perde força com um golpe militar que sufoca toda e qualquer possibilidade de revolução na educação nacional. O regime militar previu mudanças na educação, todavia sob muita repressão. Houve o desfecho da reforma universitária, sem a garantia de vagas nas universidades para todos.

A alfabetização se tornou de cunho técnico funcional para atender ao mercado de trabalho industrial, que estava no ápice e os representantes políticos precisam habilitar a massa para votar. Deu-se vida ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que buscava a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos. Pelo visto, analfabetismo tratado como uma praga e não como uma condição social promovida por um Estado, no mínimo, socialmente, excludente. O Estado Brasileiro não se responsabilizava por isso, queria que a população decodificasse um código para o trabalho e queria manter o povo sob um controle ideológico. Este feito durou 20 (vinte anos), sofrendo uma mudança na sua nomenclatura, passando a Fundação Educar, com poucas diferenças: submissão ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e se tornou órgão de apoio e fomento à educação.

Com o tempo, surgiu a LDB que oficializava o ensino supletivo. Fim do regime militar. Fortalecimento da cidadania, valorização da formação cultural popular, universalização do ensino fundamental. Finalmente, a LDB 9394, tentando garantir o direito de todos à educação; atenta à educação escolar e a discussões ideológicas, defendendo propostas didáticas contextualizadas, preocupada com o respeito às condições de vida e de trabalho. A EJA, então, como modalidade de ensino sacramentada. Lei essa que continua a reger a educação do país no século XXI.

Este panorama histórico revela um sujeito da EJA em estado de luta constante. Esta educação sempre sucumbiu a interesses outros que não educação na sua prática. Parece ter sido forjada por toda a sua história. Uma educação feita de gambiarras políticas e econômicas a todo tempo.

A constituição da EJA se configura de uma colcha de retalhos de lamentações sociais eterna. A EJA começa sem escola, nos espaços informais e não-formais de educação, começa por uma contingência e de contingências se mantém. Assim, o seu sujeito é composto também. Um sujeito que da sua necessidade individual forma coletivos, se solidarizando à necessidade do outro, por isso a EJA se origina dos movimentos sociais. O aluno adulto com o seu direito à educação, negado por questões outras lutava para permanecer visível, na maioria das vezes, em lutas sociais, que reverberavam em questões de educação.

A EJA na pesquisa é a fonte de estudo. É esta EJA que data de 1500, que não teve a oportunidade de transformar ainda muita coisa da sua realidade, que é abraçada aqui. Uma EJA que retoma seus estudos em seu tempo pessoal e próprio a si em busca de melhores condições de vida, através de cumprimentos dos seus direitos, como o estudo. Uma EJA

letrada, talvez, sem total domínio do uso culto do código, mas com muita sabedoria do seu papel social, direitos e deveres.

As práticas sociais de leitura e escrita da população da EJA permanecem políticas e repletas de lamentações. São práticas caracterizadas por abnegações e negações. São práticas que traduzem dores e recompensas, muitas vezes não gratas. Já foram práticas, presentes, quase que somente registradas na oralidade, por conta do grau de analfabetismo entre os adultos ter sido e ainda ser bastante elevado, devido a questões já vistas.

Com mudanças em leis, o registro escrito do código aumentou. Mais adultos passaram a escrever. Hoje, com o imperativo tecnológico, a escrita se faz quase obrigatória entre todos. Como a internet permite uma escrita que se aproxima da pronúncia, um registro fonético dos vocábulos, as pessoas não se intimidam e ousam nas suas escritas, confiando no som emitido com a leitura do leitor das suas mensagens, conferindo comunicação.

Há uma democratização de acesso à comunicação com o uso da rede mundial de computadores. Com a caracterização mais fonológica do uso escrito da língua, interlocutores se sentem à vontade para se manifestar e outros, forçados a entender. Movimento esse, que conduz a uma comunicação mais preocupada em atingir a sua finalidade de comunicar e menos atenta às adequações gramaticais normativas.

A atenção nesta pesquisa voltou-se para as práticas sociais de leitura e escrita, registradas, apoiadas na rede mundial de computadores e com todos os sentidos, envolvidos, segundo Johnson (2001, p. 46-47), pela cultura da interface, em que:

O grande drama das próximas décadas vai se desdobrar sob as estrelas cruzadas do analógico e do digital. Como o coro da tragédia grega, filtros de informação vão nos guiar através dessa transição, traduzindo os zeros e os uns da linguagem digital nas imagens mais conhecidas, analógicas, da vida cotidiana. Essas metaformas, esses mapeamentos de bits virão para ocupar praticamente todas as facetas da sociedade contemporânea: trabalho, divertimento, amor, família, arte elevada, cultura popular, política. Mas a forma propriamente dita será a mesma, apesar de suas muitas aparências, a labutar continuamente nessa estranha nova zona entre o meio e a mensagem. Essa zona é o que chamamos de interface”.

De posse deste entendimento, agregou-se o letramento cibercultural, amalgamado por uma rede de conexões, ancorada no digital, emoldurado por hábitos e costumes virtuais, muitas vezes, negligenciados por seus internautas e provocando maior distanciamento entre categorias como professor e aluno em sala de aula.

A compreensão da cibercultura como espaço cultural online de letramento para a EJA, deu aporte para a implantação da formação online para docentes, através da exploração da potencialidade de um aplicativo de comunicação, o *whatsapp*.

Com os estudos e o desejo dos envolvidos na formação, veio a necessidade de estudar a possibilidade deste aplicativo, na condição de dispositivo de aprendizagem. É importante declarar que, contrariando a lógica de estudos, primeiro, teóricos, para depois, colocá-los em prática, primeiro surgiu a formação para em seguida, a leitura sobre fundamentos acerca do aplicativo, como *app-learning*. De acordo com Lucena, Pereira, Oliveira (2016, p. 112):

Faz-se necessário nesse contexto de mudanças, o rompimento de propostas de formação de professores pautada na racionalidade técnica, onde os currículos das instituições dão enfoque primeiramente às abordagens teóricas, seguindo de sua aplicação. Percebemos que essa concepção não dá conta das demandas colocadas pela profissão, pois estas superam as reflexões teóricas e as respostas técnicas apresentadas ao longo da formação. Isso é facilmente percebido no confronto com as práticas cotidianas nas escolas, onde os conhecimentos teóricos mostram-se, na maioria das vezes, como insuficientes para atender as novas realidades sociotécnicas.

Isto foi o ocorrido na formação online docente, quando a pesquisadora adotou a mesma medida durante o processo de formação. A capacidade de desenvolver a formação por meio do *whatsapp*, visto como *app-learning* que:

[...] atualmente é um dos mais difundidos entre aqueles que utilizam dispositivos móveis para fins de relacionamentos, entretenimento, trabalho e estudo. Na educação existem experiências utilizando *Mobile Learning* ou *M-learning* (Aprendizagem Móvel) dentro e fora da escola com um poderoso dispositivo de aprendizagem e produção de conhecimento. (LUCENA, PEREIRA, OLIVEIRA, 2016, p. 121)

Nesta pesquisa, a cibercultura é a grande agregadora e oportunizadora de contextos favoráveis à aprendizagem. Situações em que os polos de emissão e recepção se confundem, de forma pulverizada e democrática; em que as relações de tempo e espaço, não mais deveriam ser escritas separadamente, como defendem alguns estudiosos da área, imprimindo, assim, um modelo outro ao processo de comunicação, que é a essência da Educação. Segundo Lévy (1999, p. 17), cibercultura é um termo novo, — à época, quando seu livro *Cibercultura* foi publicado na década passada, atualmente, não é mais um “neologismo”, como chamada pelo autor. Hoje, este termo ocupa lugar de destaque em discussões corriqueiras sobre a temática Tecnologia —, que “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Ciberespaço que não é sinônimo de cibercultura. Para ele,

O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. (LÉVY, 1999, p. 17)

A compreensão que fica é a de que o ciberespaço contém a cibercultura. Parece que ao ciberespaço cabe a materialização da dinâmica imposta pela cibercultura. Os seres humanos habitam o ciberespaço e agem sobre ele, sobre si e sobre os outros, sob um processo cibercultural. Por isso, faz-se necessário entender a cibercultura como movimento cultural de letramento para EJA nesta pesquisa.

A cibercultura é a responsável por agregar as especificidades dos sujeitos da pesquisa, que têm na configuração do ciberespaço, o papel de modificador de comportamentos virtuais.

A cibercultura, entendida como conjunto de práticas de sujeitos que se comportam sob uma ordem outra de tempo e espaço, emissão, recepção, interação, interatividade, autonomia e passividade, se encaixa como aspecto condicionante do letramento, participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Neste capítulo houve uma justificativa pela escolha das três categorias citadas para estudo, voltada para a defesa dos nós que há entre elas, estabelecidos pelo sujeito que coabita a EJA, o letramento e a cibercultura, modificando-os em rede. Há a evidência de uma teia estabelecida com o estudo proposto pela pesquisa. Há uma reciprocidade e resignificação entre as categorias, firmadas pelo sujeito.

3.4 APLICATIVO *WHATSAPP*: DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO-REFLEXÃO-PESQUISA

A curiosidade está muito mais, na maioria das vezes, em saber a explicação por determinada escolha do que pela escolha, propriamente dita. Sendo assim, vale deixar logo bem claro a justificativa por *app-learning*.

O *whatsapp* não foi a primeira escolha para desenvolvimento da pesquisa. O Google sala de aula, ambiente virtual de aprendizagem ocupou esse lugar de cenário. Assim, apresentou-se o ambiente; explicou-se sobre seu desenho didático.

O governo do Estado da Bahia em parceria com o *Google* decidiu ofertar um curso online *Google* para os docentes da rede. Não será discutido aqui o curso, é para ilustrar a explicação na escolha por este ambiente. Diante disso, o conhecimento sobre o *google* foi ampliado, com a descoberta também do *Google* sala de aula, além de outras interfaces.

Este ambiente conecta o seu usuário ao seu e-mail, ao seu drive, a sua conta no *youtube*, aos seus documentos. É gratuito, online e possui um sistema de acesso didático.

A escolha por este Ava, se resumiu a aproveitar a oportunidade dada pelo Governo do Estado de conhecimento sobre uma tecnologia digital, que tende a auxiliar na democratização de ensinos, de aprendizagens, de espaços, de relações e interações entre sujeitos. Tecnologia esta, disponível, contudo; muitas vezes, indisponível, devido ao desconhecimento de muitos por conta do funil da oferta de formação no contexto em questão.

A possibilidade de formar turmas, colocá-las em cursos que dispõem de uma convergência midiática são atributos do *Google* sala de aula. Uma máquina com acesso à internet é o primeiro pré-requisito; o segundo é possuir um e-mail com extensão gmail, de propriedade da empresa *Google* para que o mundo *Google* se abra para o seu usuário.

Inicialmente, as protagonistas e o único protagonista da pesquisa mostraram curiosidade e euforia, que logo foram sendo contidas, devido a vários obstáculos elencados pelo grupo: quantidade insuficiente de máquinas no laboratório da FAC, sujeitos da pesquisa, que demonstraram medo em relação ao ambiente, o pouco tempo destinado ao ambiente, pois a maioria só poderia frequentá-lo, uma vez na semana, durante a disciplina, a criação de e-mail do *google*, pré-requisito para que todos pudessem participar do AVA. Só uma aluna possuía e-mail com extensão *gmail*, as demais relataram dificuldade na criação de um novo e-mail e que levaria tempo, a simultaneidade do tempo da formação com a finalização e apresentação do trabalho de conclusão de curso, pois os sujeitos estavam nos últimos semestres do curso de pedagogia.

Diante de toda a problemática, pensou-se junto, acerca de uma solução para a oferta da formação. Sugestões várias surgiram, quando dito *whatsapp*, estranharam. Vantagens e desvantagens foram levantadas. Verificaram que o número de vantagens foi maior. Por fim, a tentativa foi a melhor opção.

A pesquisadora foi pelo mesmo caminho, sem perder de vista o cunho da pesquisa-ação, que ao mesmo tempo teve a sua glória, com a decisão coletiva por um outro dispositivo, em momento não oportuno para a pesquisadora, já com prazos findando, mas com sensibilidade e honestidade para, de fato, seguir rumo à validação da pesquisa.

Vale reconhecer que os estudos com as tecnologias da comunicação e informação evoluíram bastante e muito rapidamente e os ambientes virtuais de aprendizagem fazem parte desta discussão.

O moodle é ambiente recente, em relação a outros, como o TelEduc, por exemplo. Ambientes que precisavam de hospedagem específica para tentar um funcionamento digno. Ambientes fechados sem interação com outras interfaces, caracterizados por seções de aprendizagem, em um local específico, hospedado na rede mundial de computadores.

A realidade atual sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem se distancia bastante do que já foi um dia.

Os ambientes trouxeram as interfaces de comunicação em tempo real, chamados de chat, à época. AVA trazia no seu *hall* de produtos, chat para que discentes se comunicassem em tempo real, sem precisar deixar de participar dentro do AVA, contudo, muitas vezes, esses chats não funcionavam adequadamente, frustrando discentes e docentes.

Anos se passaram, o entendimento de chat evoluiu para a abundância tecnológica dos aplicativos, interfaces inteligentes proporcionadoras de extensões humanas. O universo de aplicativos parece inesgotável em todos os campos que digam respeito a interesses humanos. Assim, sugere-se uma reorientação cultural:

A cultura da mobilidade entrelaça questões tecnológicas, sociais, antropológicas. Para a comunicação, a mobilidade é central, já que comunicar é fazer mover signos, mensagens, informações, sendo toda mídia (dispositivos, ambientes e processos) estratégias para transportar mensagens, afetando nossa relação com o espaço e o tempo. (LEMOS, 2009b, p. 28)

Fica difícil determinar o nascimento de cada aplicativo para determinar um traçado histórico de importância, pelo menos do qual interessa nesta pesquisa. Vale dizer que as possibilidades de comunicação na internet parecem evoluir de modo contínuo. A evolução das redes sociais trouxe a eclosão dos aplicativos e parece, mais ainda, que os aplicativos, destinados à comunicação entre pessoas ganham um grau de importância maior para a sociedade. Veja:

A comunicação com as tecnologias nômades ocorre por meio de aplicativos conhecidos também pela abreviatura App do termo em inglês *applications*. Os aplicativos (App) são programas desenvolvidos para serem instalados em celulares e demais dispositivos móveis, disponibilizados gratuitamente ou não nas lojas *on-line*. O desenvolvimento destas aplicações iniciou-se em 2008, em 2010 estava completamente popularizada, entre os utilizadores de *smartphones*. Atualmente existem aplicativos para todas as necessidades que se possa imaginar, tais como: previsão do tempo, jogos, mapas, GPS, emissão de bilhetes de viagem, compra de ingressos, cuidados com a saúde, habilidades esportivas, moda, aplicações financeiras e comunicação etc. (LUCENA, PEREIRA, OLIVEIRA, 2016. p. 110-111)

As razões pelas quais tais aplicativos são valorizados são inúmeras, todavia ressalta-se aqui, a agilidade, a economia, a descrição, a autonomia, caminhando para compreensão de que:

As tecnologias digitais, e as novas formas de conexão sem fio, criam usos flexíveis do espaço urbano: acesso nômade à internet, conectividade permanente com os telefones celulares, objetos sencientes que passam informações aos diversos dispositivos, etiquetas de rádio frequência (RFID) que permitem o ‘tracking’ de objetos, equipamentos com bluetooth que criam redes caseiras, etc. (LEMOS, 2004)

O avanço tecnológico digital tem se direcionado, cada vez mais no sentido de tornar as tecnologias com suas interfaces, pessoais e intransferíveis a seu usuário. A máquina reconhece o seu usuário pessoal, a começar pelo pedido de senha para bloqueio do aparelho, até emparelhamento, rastreamento de dados do sujeito, armazenados, não somente em uma dada máquina, como também em nuvem, numa rede virtual, que atrela as informações aos dados fornecidos, quando alguém conecta-se à rede, independentemente, do *hardware* utilizado. A rede mundial de computadores tem proporcionado isso muito bem, quando atribui possibilidade de identidade a seus aplicativos e interfaces, conectando-os uns aos outros, conforme itinerário digital do usuário.

Whatsapp materializa este avanço tecnológico, quando gera possibilidade de aprendizagem por ser um aplicativo, voltado para a comunicação, em que sujeitos docente e discente, também, podem caminhar juntos, conectados, bastando ter um número de telefone móvel com acesso à internet para comunicar-se individual ou coletivamente, ficando a critério do usuário e da proposta a qual escolheu, se submeter para definir seu itinerário digital em rede, participando do *whatsapp*. Leia:

Nessa lógica, precisamos avançar em processos comunicacionais que garantam uma maior interatividade entre seus integrantes, pois a linguagem digital potencializada pelas TIC tem como principais características a plasticidade, flexibilidade e velocidade da transmissão. Um dos fundamentos da interatividade é a possibilidade de intervenção e participação na mensagem. (LUCENA, PEREIRA, OLIVEIRA, 2016. p. 113)

Este aplicativo surgiu em 2009, como mais uma promessa no universo tecnológico, mas não vingou logo. Os dois idealizadores amargaram um tempo, buscando formas para fazê-lo funcionar, quando uma empresa de fabricação de *softwares*, de tecnologia inteligente lançou um sistema de notificações, no qual o aplicativo mirou e foi redesenhado.

Mensageiro, assim se referem ao aplicativo em meios digitais. Aplicativo por ser algo aplicável. No universo digital, o aplicativo é um executor de uma programação

computacional, que, eletronicamente, processa dados, agregando facilidade, comodidade e economia de tempo, com a reunião de tarefas, simplificando-as para o homem.

Whatsapp que tem a sua tradução para o português na expressão “E aí? ”, atendeu de modo eficaz e eficiente a sua pretensão. Horizontalizar e democratizar a comunicação, muitas vezes, artigo de luxo. Houve um tempo em que para se ter direito a uma linha telefônica, o cidadão precisava ter renda compatível para este fim e uma vida financeira sem antecedentes que impugnassem a aquisição dessa possibilidade de contato. Era para poucos.

O Mensageiro surgiu com a derrocada do sistema móvel de mensagem, caracterizado pelo envio de mensagens, com número máximo de caracteres à disposição, somente letras e com alto custo. A operadora da linha telefônica cobrava pelo serviço. A internet possibilitou o *zap*, assim chamado, mais popularmente, no Brasil. Retirou a comunicação do poder das operadoras de telefonia e colocou sobre a rede mundial de computadores, democratizou o acesso.

O aplicativo surgiu mesmo para tornar diálogos mais viáveis, mais ágeis, atribuindo uma dinâmica outra de tempo, de comunicação, de autonomia, de uso das modalidades da língua (oral e escrita). Com isso, produz formas outras de aprendizagem, entendendo aprendizagem como processo de comunicação. Como afirma Freire (1983. p. 46): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Agora, de posse do cenário no qual deu-se a pesquisa, faz-se necessário discorrer sobre a intenção de uso dada a este aplicativo com a pesquisa.

O *whatsapp*, encarado, não somente, como aplicativo de comunicação instantânea, abrigou uma formação docente, voltada para a discussão acerca das categorias letramento, cibercultura e EJA. Entendendo que:

Percebemos nesse cenário, mudanças significativas no mundo do trabalho a partir das implicações das TIC na sociedade, principalmente em relação aos espaçotempos de produção do conhecimento. A formação de professores emerge com destaque nas discussões das políticas educacionais, requerendo um profissional muito mais flexível e com novas competências. (LUCENA, PEREIRA, OLIVEIRA, 2016. p. 111-112)

Na primeira parte da disciplina EJA, foi abordada a história da educação no Brasil, estabelecendo pontes de entendimento com a história do descobrimento do Brasil e a história da educação de jovens e adultos, também neste país. Para a segunda parte da disciplina, ficou

acordado discutir EJA, política e historicamente, além de saber fazer e saber pensar e saber ser EJA, por meio do uso das tecnologias da comunicação e informação.

Ao aplicativo de comunicação *Whatsapp* foi atribuída uma dimensão de aprendizagem. Entende-se que a linha dorsal da educação é a comunicação e por isso adoção do aplicativo nesta iniciativa.

Com os atributos do aplicativo de ser móvel, acessível, leve, de adicionar pessoas e reuni-las em grupos; de criar grupos temáticos; de agregar às mensagens escritas, imagens, áudios, links; de bloquear, apagar, arquivar e favoritar mensagens; de responder a todos de uma vez ou de responder individualmente, de forma separada do grupo, ficaram todos seduzidos com a possibilidade de desenvolver pesquisa por meio do seu uso.

O *app-learning*, com base em toda a sua caracterização posta acima, ainda oportuniza o exercício ao respeito ao tempo de dedicação à formação por parte do sujeito, além de respeitar a autonomia, entendendo o fator espaço e tempo, não mais como distintos, mas como aspectos coexistentes e flexíveis, conforme demandar o sujeito.

O dispositivo de formação—reflexão—pesquisa utilizado como local para a pesquisa, impulsionado pela comunicação entre os sujeitos tratou de gerar formação, reflexão e pesquisa de forma retroalimentar. Ao mesmo tempo em que se forma, se reflete e se pesquisa, sem hierarquia entre os fazeres, porque, simplesmente, acontecem.

Formar, refletir e pesquisar sobre a cibercultura, universo em que está localizado o *app-learning* é propor uma metalinguagem. Com isso, ao passo que se discutia a cibercultura, os sujeitos refletiam sobre si, estando nela, por meio do aplicativo. Pensar sobre o fazer fazendo foi uma das possibilidades da pesquisa, ocasionadas pela escolha do *Whastapp*, como *app-learning*.

4 FORMAÇÃO ONLINE DOCENTE: UMA TRAMA EM APP-LEARNING

A contextualização histórica do assunto Formação docente se faz presente neste capítulo, para que se reflita sobre a atual condição de formação de professores neste país. Além da apresentação da formação, propriamente dita, com o seu percurso, voltado para o letramento cibercultural de futuros docentes da EJA, localizada no aplicativo *whatsapp*, sob a condição de *App-learning*, encarado como dispositivo de formação-reflexão-pesquisa que também está exposto neste quarto capítulo.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE EM SI, UMA PERSONAGEM DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Formação de professores é uma temática presente no contexto da educação no Brasil, compondo esta história, talvez, sem a importância querida por educadores e afins com a temática, contudo a sua presença existe e resiste, passível de inúmeras discussões favoráveis e desfavoráveis às condições dos professores, por isso a escolha por traçar um panorama da participação da formação docente na história, para fazer com que ajude a entender o quadro atual posto sobre a questão e auxilie, corroborando mais ainda para a inevitabilidade desta pesquisa.

Vale lembrar que um aspecto preponderante para entender a história da educação brasileira é que esta se fez concomitante à “descoberta” deste território. Sendo assim, não se pode perder de vista a submissão da educação a princípios eclesiásticos e econômicos da época e seus reflexos na Educação.

O processo de dominação de povos e tomada de território, incluía o aprendizado da língua soberana. Ao mesmo tempo que se avançavam nas terras, fazia-se a necessidade de avançar com o domínio da língua também. O aprendizado e ensinamento da língua constituíram um processo subjugado de educação. Quiçá este seja o primeiro entendimento que se deva ter para compreender a educação brasileira, como um todo e a formação de professores fez parte disso e ainda sofre por este caminho percorrido.

Falar de formação de professores neste país, não é falar de um assunto tão antigo, que tenha que se submeter a uma tradição milenar. A formação de professores entrou em cena, de modo governamental, no século XIX, mais exatamente em 1835, no Brasil Império, através da criação da Primeira Escola de Formação de Professores em Niterói no Rio de Janeiro. Veja-se:

Seguindo a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, as províncias brasileiras também começaram a lançar mão do recurso às escolas normais para o preparo de seus professores. Assim é que já, em 1835 a Província do Rio de Janeiro toma a iniciativa de instalar em Niterói, sua capital, a primeira escola normal do Brasil. Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente, se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica. (SAVIANI, 2005, p. 12)

A escola normal parece ter sido uma iniciativa, vítima do desinteresse de um Império elitista, que não demonstrou vontade com a ação, eclodindo uma falência e, por consequência um fechamento da escola.

Mais de dez anos depois, houve uma reabertura sob uma proposta nova, porém ainda, seguindo critérios de desprestígio do ofício, pois foi adotado, segundo Saviani (2005, p. 13), “(...) regime de professores adjuntos que consistia na utilização de auxiliares de professores em exercício, com o que se adquiria um preparo apenas prático, sem nenhuma preocupação teórica (...)”. Assim, caminhou a formação de professores, conformes ditames imperialistas. Não vingou.

Foi criada, por volta de 1859, uma nova escola normal, já sob o comando de um novo sistema de governo, a República. O regime político mudou, mas o modelo voltado para formar profissionais da educação, não muito. A República trouxe insatisfações vividas no Império com a questão, que continuaram evidenciando fragilidades com a ação, como também, trouxe inovações, como: a valorização de conteúdos curriculares, ênfase no ensino prático para a docência. Deu continuidade a aspectos oriundos do Império, como o foco no ensino prático, negligenciando disciplinas teóricas.

A segunda metade da República parece ter sido o cenário de renovação desta política destinada à capacitação de professores.

A leitura da história provoca o entendimento de que não houve reflexão, preparo, planejamento para a grande área Educação no Brasil. Inauguravam escolas, determinavam a quem se destinavam e depois, atentavam para quem atuaria com essas crianças, para as quais a escola se destinou primeiro.

O país foi tomado em 1500, mas só em 1920, houve uma reestruturação educacional, que começou a se debruçar, de fato, sobre formação de professores. Observe-se:

Na década de 1920 desencadeou-se um amplo processo de organização do campo educacional impulsionado pelo movimento renovador. De fato, a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. E a profissionalização, por sua vez, implicava uma formação específica, o que se iniciou no século XIX com as

tentativas intermitentes de criação de escolas normais para a formação de professores primários as quais vieram adquirir alguma estabilidade no século XX. (SAVIANI, 2005, p. 16)

Tempos mais tarde, na década de 30, que trouxe o educador Anísio Teixeira, e Fernando de Azevedo, iniciaram-se as reformas educacionais, com vistas a unir a teoria à prática, ao que parece, pois “(...) terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas.” (SAVIANI, 2005, p. 16)

Desde então, a política de educação brasileira tem participado de várias reformas. Ganhou notoriedade nas leis criadas, implementadas e executadas, mesmo que a sua prática ainda esteja distante da teoria legislativa, faz-se necessário dizer que o reconhecimento em lei, já é um grande passo dado em um país que parece nunca ter tido o direito de pensar sua educação com dignidade.

Diretrizes, parâmetros, leis, normas, regimentos são documentos existentes na legislação brasileira para tratar de assuntos educacionais. O Brasil oficializou a educação, através de divisões em graus de ensino, de separação por modalidade; estabeleceu idades para ingressos; implementou ordens para discentes e para docentes, requerendo formação específica para educadores, como previsto na resolução de número 2, de 1º de julho de 2015, baseada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN), que versa sobre a formação inicial em nível superior, prevista para a formação inicial em nível superior, voltada para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

Os sujeitos desta pesquisa estão amparados por esta resolução que considera além de outros aspectos:

[...] que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. (BRASIL, 2015)

Aos graduandos e graduandas, sujeitos desta pesquisa com os quais e para os quais, deu-se este desenrolar teórico-prático, também considerando e obedecendo o previsto nesta resolução, somou-se o entendimento sobre:

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (BRASIL, 2015)

Uma pesquisa dedicada à formação de futuros docentes, no caso graduandos em Pedagogia, precisa estar de acordo com o que rege esta resolução. É um dever do Estado, bem como de suas instituições e das privadas, a promoção de conhecimento para a docência, entendida sob a resolução, como consta no inciso 1 do Artigo 2:

“Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.” (BRASIL, 2015)

Reitera-se, assim, o valor desta pesquisa em aproximar teorias de práticas e vice-versa, contemplando leis, exercendo direitos e cumprindo deveres.

A legislação com a sua contribuição legal considera que a sociedade necessita de efetivar práticas de formação com o docente, imbuídas de honestidade e escuta a toda uma gama de conceitos e concepções, característicos a praticantes culturais docentes.

Formação de professores mesmo sendo temática muito debatida, ainda necessita de muita ação para conseguir ajudar na equalização de problemas em educação no Brasil.

A instituição federativa se volta para a docência nos seus textos de forma ampla, plural, compreensiva à prática docente, aos princípios necessários e considera aspectos relevantes para o seu acontecimento. Uma docência multirreferencial, dotada de um contexto plural requer oportunidade de trabalho, dignidade na sua labuta, seriedade no cumprimento de fatores preponderantes para o entendimento desta profissão.

Distante dos textos legais, bem escritos e formatados, está uma realidade prática docente desrespeitada, submissa, oprimida, que dá continuidade a um processo histórico, que entendeu a docência e suas demandas, não como pilar da educação, mas como adendos, emendas que tendiam a dar soluções emergenciais a situações de educação, nunca vistas com status de primeiro plano.

Pensar que o país assumiu uma dívida com a educação, levando em consideração seu ano de “descobrimento”, 1500 e seu ano de reformas consideráveis, a partir de 1920, 1930 é,

no mínimo, desalentador, quando se compreende educação como pilar para a construção de uma sociedade de pensadores, transformadores de realidades injustas em vidas decentes.

Educação, segundo o país assume o papel de responsável por uma promoção de valores e princípios educativos que se distanciam da prática docente brasileira. Continua-se reiterando práticas jesuíticas, imperialistas e da primeira parte do período republicano. Ações impostas, conteudistas, não destinadas a todos, segregadoras da teoria na prática e da prática na teoria, valorização da práxis, teoria negligenciada, a serviço de interesses políticos, econômicos pertencentes a aristocracia governante à época, ainda são situações vivenciadas hoje, com um pouco mais de 500 anos de história da nação, todavia, ainda se completarão 100 anos das primeiras reformas. Pouco tempo para mudanças significativas, considerando a história, contudo é muito tempo, quando se considera capacidade humana de conhecimento e de transformação.

Vale ressaltar que o país não aparenta ingenuidade ou desconhecimento para pôr em prática essa educação docente, idealizada na legislação. O país parece saber muito bem o valor de uma educação decente, gera dúvidas, questionamentos, desconfianças. Surgem as sugestões, as revoltas, a emancipação, o empoderamento. A desigualdade, pelo menos, social diminui, mas o governo precisa manter o povo sob um poder alienado para também continuar exercendo o seu poderio exacerbado. O Brasil ainda é uma nação com traços de colônia e isso só revela atrasos em todos os âmbitos sociais, o que é notório.

Desvelada a formação docente, como personagem da educação brasileira, parte-se para localizá-la na pesquisa em questão.

4.2 A FORMAÇÃO EM AÇÃO: UMA QUESTÃO PRÁTICA EM *APP-LEARNING* DE LETRAMENTO CIBERCULTURAL E EJA

Com o curto período para a formação e ainda a maratona de apresentação de TCC pelos sujeitos, a pesquisadora preferiu organizar a formação em atividades, por entender que o funcionamento do *app-learning* implica dinamismo, impulsionado por uma novem ordem comunicacional, em que tempo e espaço, ou melhor, “tempoespaço” podem ser considerados, como já mencionados em capítulo anterior, uma única unidade, sem mais distanciamento, sem mais polaridades, como demonstra a lógica operacional do aplicativo em questão, o *whatsapp*. Sendo assim, foram 08 atividades mais a aula online, momento em que todos se comprometeram a estar online em tempo real, síncrono.

Pautar a formação em atividades foi uma escolha proposital. Por se tratar de uma formação online docente, destinada a graduandos de Pedagogia, em fase de conclusão de

curso, com muitas demandas de estudo e pouca disponibilidade de tempo, ficou entendido que as atividades garantiriam uma reflexão mais interessante por já partirem de um outro ponto de pensamento, sempre inquiridor, dialogado, provocador, reflexivo; por também respeitarem o princípio de comunicação impulsionada pelos sujeitos com o uso do aplicativo de comunicação instantânea, acolhido, então, numa perspectiva educacional formativa.

Vale dizer ainda que por se tratar de uma formação para sujeitos, compreendidos como seres capazes, conhecedores e praticantes culturais das temáticas postas em discussão, optar por desenvolver os diálogos com base em atividades serviu para reforçar o potencial da cada um desses sujeitos, com o enfoque na ampliação dos seus conhecimentos acerca de EJA, letramento e cibercultura no quefazer docente em formação.

As postagens das atividades se davam à medida que os sujeitos evoluíam no entendimento das proposições. Entre uma atividade e outra, não havia um prazo mínimo, nem máximo estabelecido. De acordo com as colaborações, alimentava-se o envio de novas atividades.

Houve o intervalo de tempo entre uma atividade e outra de um dia, dois, três dias no máximo. As atividades que duraram mais precisaram de mais tempo para uma interação maior, por exigirem um pouco mais das participações; as com menos tempo, eram atividades mais objetivas nas participações.

Como o curso de Pedagogia funcionava às noites, foi preferido o horário do início da noite para disparar as atividades, por entender que era o horário em que os alunos chegavam à FAC para ter aulas, se encontrariam e de alguma forma, interagiriam, aproveitando do tempo de espera para aula presencial prevista para aquele dia.

As atividades abordaram as três categorias de estudo da pesquisa. Houve a preocupação em tornar preponderante um assunto em relação a outro em cada atividade, entretanto EJA, letramento e cibercultura estiveram presentes em todas as reflexões, ficando a cargo do sujeito, reconhecê-las para caminhar em direção ao aprofundamento das discussões.

A cada atividade posta, a pesquisadora elencou objetos para reflexão e estudos, bem como objetivos a serem almejados em relação aos sujeitos da pesquisa, como consta no apêndice 1.

A aula online foi sugerida pela pesquisadora para que garantissem um momento de troca, corroborando para a metalinguagem sugerida, que tratou de discutir cibercultura, com sujeitos imersos nesta realidade.

A aula previu o tempo equivalente a duração da aula presencial, três (03) horas, contudo ultrapassou essas horas estimadas, quando sujeitos que não conseguiram ter acesso de modo síncrono, participaram por mais dois dias depois, já do término da formação. Com isso, a pesquisa submetida aos princípios da pesquisa-ação, respeitou o contexto em que os sujeitos estavam envolvidos. Fazendo valer assim, a metodologia escolhida, quando Thiollent (1986, p. 46) concebe que: “A função política da pesquisa-ação é frequentemente como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares”. Os sujeitos da pesquisa em coletividade são os regentes da pesquisa e nesta experiência não foi diferente.

Como atividade de integração, a Atividade 1, de sensibilização à formação e integração como não poderia deixar de ser, devido ao envolvimento da pesquisadora com a pesquisa, quase orgânico, foi compartilhado o poema Traduzir-se do poeta Ferreira Gullar, em que os sujeitos foram convidados a completar o poema, se referindo, ou melhor, apresentando um pouco de si. A atividade contou com 13 sujeitos e seus diálogos transversais ocorridos, provocados por esta atividade. Muitas palmas foram proferidas entre os colegas, quando colocavam partes de si, como mostram os anexos 3, 4 e 5.

As participações evidenciaram, ainda, pessoas “com medos e contrastes”, como escreveu Virginia. Outra, foi “decisão”, Camila e Márcia. Para outra, “palavras alheias não me definem”, Suzana. “Determinação” para Andreia. “Solidão” para Rosália. Cilene, “se sabe de repente”. Para Eliene, uma parte dela é “bondade”. Retomou a atividade e registrou “desespero”. Para Neise, “amizade”. Francismeire, “solidariedade”. Lanny, “coragem”. Para Daniele, “vive intensamente”. Érica, “agitada”. Denise, “vitória”.

As palavras acima resumiram os sentimentos coletivos, por fim, resumido nos aplausos, nos escritos de “concordo”, entre um sujeito e outro. O sujeito é feito de partes e de um todo. O relevante é todo mundo se perceber parte e todo e nem tanto, definir as suas partes, mas lembrar de que todos estão suscetíveis, que todos são partes e todos em transformação de uma história singular viva, componente de uma história maior, global, em que há o cruzamento da história de todos.

Após a Atividade 1, foi pedido aos sujeitos que registrassem uma palavra que resumisse a sensação sentida ao realizar a atividade. “Desabafo, liberdade, libertação, expressão, determinada, superação, flexibilidade, revelação, solidariedade, poeta, sinceridade, ansiedade” foram as mencionadas, que mais pareceram se relacionarem a expectativas em relação à

formação, do que a atividade 1. Palavras como, “superação”, “flexibilidade”, “ansiedade” usadas pelos sujeitos, parece comprovar isso, presentes no anexo 6.

A atividade 2 usou a charge, vide anexo 7, que indagou aos sujeitos sobre o sentido do texto que há nela. Como houve uma demora na resposta e foi visto pela pesquisadora, que sujeitos visualizaram a tarefa e não participaram. Foi resolvido em pouco tempo refazer a pergunta. Em seguida, foi questionado sobre o humor na charge, em que estava baseado. As participações começaram.

Virgínia com risos escreveu: “a falta de lógica”. Jéssica, “falta uma clareza na informação da máquina”. Seguidas por Laislane que disse: “A falta de leitura e interpretação da máquina”, por Marcia, “A não interação com a tecnologia”. Cilene: “Até que ponto nos leva a falta de conhecimento”. Camila, “Falta de interação com as tecnologias. Que infelizmente muitas pessoas ficam com medo de utilizá-las. ” Suzana, “importância do conhecimento tecnológico, visto ele fazer parte do dia a dia”.

A pesquisadora seguiu para a Atividade 3, que continuou sobre a mesma charge. A pesquisadora permaneceu fazendo perguntas sobre a relação homem e máquina, tentando provocar nos sujeitos, pensamentos, reflexões e perguntas outras sobre si e sobre outros, suscitando questões de discussão, como: idade e acessos em relação a usos tecnológicos.

Sempre partindo de indagações, tentando exercer a pedagogia da pergunta, como defendida por Paulo Freire (1985, p.25): “(...) um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, — seria coisa aparentemente tão simples: O que é perguntar? ”. E assim, prosseguiu-se por toda formação.

As participações ainda sobre a atividade 3 demonstraram entendimento dos sujeitos quanto à distinção entre as ações de interpretar e decodificar, como mostram os anexos 7 e 8.

Com a intenção de aprofundar um pouco essa diferenciação, os sujeitos foram convidados a assistir à animação “Este lado para cima”, para refletir e opinar sobre as definições de decodificar e interpretar postas pela pesquisadora.

A indagação feita pela pesquisadora foi pautada no senso comum, porque o objetivo da atividade era que os sujeitos trouxessem as fontes para fundamentar as suas participações, usando diversos gêneros textuais (poema, charges, prosa, vídeos, notícias, etc.) e que compartilhassem da autoria das mensagens que, por sua vez, contivessem uma teoria fundamentada. Cumpriram o desafio, conforme está nos anexos 8, 9, 10.

A atividade suscitou questões de autoria. Ao inverter a atividade, quando a expectativa é de que a pesquisadora conduzisse, ou melhor, de que trouxesse a fundamentação teórica, a pesquisadora definiu interpretar e decodificar, de acordo com o seu conhecimento prévio e pediu para que os sujeitos trouxessem fontes, por meio dos gêneros textuais da preferência de cada um. Perguntaram sobre a autoria da participação, fazendo com que pensassem sobre a validade e importância do conhecimento de cada um. A autoria foi reconhecida a todo momento na formação.

Com as participações, dentre as postagens, reconheceram que em relação à tecnologia, algo precisa ser feito para estreitar a relação de forma viável e segura entre homem e máquina. Há de se buscar conhecimento sempre, que é fonte inesgotável de saber e para isso não há tempo, nem idade.

Um sujeito fez uma analogia entre o uso da tecnologia por idosos, como mostrou a charge e a morte, lembrando discussões em torno de temáticas, como: “a máquina tomará o lugar do homem”. Afirmação muito proferida pelas pessoas, principalmente, na década de 90 e no início dos anos 2000. A essa postagem, somente, a pesquisadora ponderou. Os demais se comportaram com a postagem, como se esta fosse invisível.

A atividade 4 trouxe como uma resposta, em uma postagem de um dos sujeitos, um texto intitulado “Você é um analfabeto digital? ”, publicado pela Revista Superinteressante. Esta postagem foi feita após outras colaborações, referentes a esta atividade, sendo encarada como o ponto máximo da interação. Houve, desta forma, o entendimento da questão proposta e da temática discutida, provocando reflexão dos sujeitos e ressignificação de temáticas, visto no anexo 10.

Após esta postagem, houve um novo ânimo na formação e outras participações surgiram com a mesma compreensão.

Despertou-se junto para o conceito de letramento, de modo colaborativo, com base em práticas sociais online de leitura e escrita, retratadas pelas postagens dos sujeitos, tanto através de discursos autorais, quanto na apropriação de gêneros textuais outros para exemplificar as discussões.

Com a valorização do conhecimento prévio, fugindo à lógica do trabalho docente de respeitar, primeiro, a teoria para depois a prática, a discussão em torno de uma das categorias fundantes da pesquisa teve a sua culminância com a sugestão do vídeo “Alfabetização ou

letramento” da autora Magda Soares sobre letramento. Assim, ilustraram-se entendimentos sobre letramento, após o vídeo. Vide anexo 11.

A atividade 5 baseou-se em uma tira que trouxe uma imagem contemporânea da evolução do homem, fazendo pensar sobre o comportamento humano no que diz respeito ao uso da tecnologia.

O desenho mostra um homem que passa por várias fases e a última, aparece sentado diante de um computador, quando em todas as etapas anteriores, este homem está em pé, demonstrando sinais de protagonismo sobre si e sobre suas ações no mundo, como pode ser visto nos anexos 11, 12.

As perguntas feitas foram sobre aspectos, fatores que levaram às mudanças desta criatura. Refletir sobre uma nova configuração, redesenhada por este ser para si mesmo, foi uma das solicitações da atividade. Pensar ainda sobre aspectos que caracterizam uma evolução ou uma involução do ser humano também foi requerido com base nesta charge.

A formação não demonstrou uma ação que pudesse assumir o cargo de clímax entre as discussões propostas, mas esta atividade trouxe os sujeitos para o centro da questão.

Houve um reflexo, uma troca de lugar, com aquele que se aproximava do homo sapiens, como mostra a charge e este homem que se distanciou desse espectro, crendo em uma evolução protagonizada por ele mesmo, mas que, muitas vezes, age como mero espectador dos seus próprios feitos, surpreendendo com a sua capacidade irrefletida de não mensurar consequências ou de, simplesmente, não conseguir reverter situações.

Faz-se necessário dizer que as atividades 2 e 5 foram desmembradas em si mesmas, quando após a reflexão solicitada por cada atividade, a pesquisadora sentiu a necessidade de elaborar perguntas mais objetivas sobre as temáticas para que, aumentasse a garantia de que o conhecimento tivesse sido ampliado sobre aquele assunto e que os sujeitos percebem outra forma de interação, mais clara, sucinta, objetiva sem perder de vista o aprendizado.

Da discussão colaborativa sobre letramento, avançou-se para a cibercultura, partindo da atividade descrita acima. Assim, caminhou-se para diálogos sobre cibercultura.

Temática suscitada por último na formação, tentando cumprir o que foi teorizado na dissertação, projetando uma teoria em uma prática real. Inicialmente, arquitetou-se uma discussão em torno das singularidades do sujeito, com quem e para quem se trabalhou e se pensou e se conjecturou. Seguiu-se, assim, para avivar o elo entre os sujeitos e o assunto

letramento, conscientizando de forma coletiva e colaborativa sobre a materialidade desta relação, para por fim, localizar estes sujeitos, com suas experiências de letrar-se e letrar no mundo, agora, cibercultural.

As indagações, ainda sobre a atividade 5, versaram sobre um entendimento social, pretendido pela pesquisadora, com a leitura e interpretação da charge. “O que é que faz esta criatura da imagem mudar? O que a leva a mudanças? ”, foram questionamentos feitos para provocar nos sujeitos pensamentos acerca dos feitos humanos. Algumas postagens demonstraram um sentimento negativo no que diz respeito à relação homem x máquina. Houve quem dissesse, como a aluna Marcia que “O homem está sendo escravizado pela tecnologia...”, como está no anexo 12.

Foi pedido que registrassem com uma palavra a razão pela qual este homem muda, se transforma, ainda com base na charge. “Atitudes”, “Evolução”, “Retrocesso”, “Avanço”. Houve quem dissesse “avanço e retrocesso”, usando a justificativa “de que hoje as pessoas estão muito presas à tecnologia”. Ainda, “capacidade”, “amadurecimento”, “conhecimento e atitude”, “evolução”, “sabedoria, conhecimento, evolução”.

Pôde-se perceber como o uso da tecnologia ainda traz discussões, sentimentos que versam sobre uma malignidade, embora tenha havido a constatação também de que se progride com a tecnologia. Parece sustentar uma eterna dicotomia entre o bem e o mal tecnológico.

Uma postagem refletiu sobre o processo histórico do humano, atrelando-o à tecnologia. O aluno Josemir o fez: “Independente dessa incerteza da origem do homem, o que eu pude perceber, que com o passar do tempo, o ser humano, ele foi forçado acompanhar as evoluções para não continuar nessa incerteza se ele veio do macaco ou não! ”. Continuou: “Completando: a tecnologia ela nos transforma de maneira tão prazerosa, que não conseguimos mais viver sem ela! Pois como já tinha citado na atividade 4, que o conhecimento nunca é demais e não há idade para buscá-lo. ” Vide anexo 12.

Os posts foram aparecendo. Veridiane disse: “Com a evolução da sociedade o homem foi se transformando de acordo com a necessidade humana, e suas novas descobertas, sendo um ser em constante busca de conhecimentos. ”

Parece haver uma consciência de que o homem é um ser que transforma e se transforma e que a tecnologia é mais um vetor dessas transformações. Então, fatores como o

reconhecimento do tempo e da condição de mutação do homem são preponderantes para o pensamento sobre o homem e a tecnologia.

Com essas reflexões postas, seguiu-se para outra sugestão de discussão, a atividade 6, que não mais seria chamada de atividade, mas de Portas, Porta do conhecimento. Cada sujeito ficaria responsável por alguma temática, desde que fosse direcionada à categoria Cibercultura. A pesquisadora iniciou a Porta 1 e pediu que os sujeitos postassem seus nomes nas redes sociais para que todos fossem visitados, adicionados uns pelos outros, que se conhecessem na cibercultura. Anexo 13.

Não houve a proposta de discutir a troca de nome, deixando de ser atividade para passar a ser porta. O intuito, de forma indireta, era fazer perceber, simbolicamente, que o trânsito cibercultural implica aberturas, acessos e que as postagens com esta iniciativa, das Portas tenderia a outros caminhos, a outras possibilidades, a *hiperlinks* de autoria de cada sujeito, o que todos já fazem no universo cibercultural, talvez de forma impensada, como também foi na formação, pois nenhum sujeito pontuou esta mudança de terminologia.

Os sujeitos realizaram as suas postagens com seus perfis nas redes sociais. A pesquisadora, então, gerou uma nova possibilidade de relação. Adentrou as redes sociais dos sujeitos, pediu para ser adicionada. O movimento foi recíproco.

As fotos dos perfis dos sujeitos foram trazidas para o grupo da pesquisa no *app-learning* e observações foram feitas pela pesquisadora, como: “Conhecer vcs em sala de aula presencial é uma coisa e ver vcs na rede social é outra.” Continuou com o questionamento: “Vcs concordam c isso?”

Os sujeitos da pesquisa pareceram mais atentos ao pedido da Porta 1, feito pela pesquisadora, que pedia os nomes de cada um, referentes aos perfis das redes sociais que possuíam, do que estavam preocupados em interagir com questões postas sobre as fotos dos perfis trazidas para a formação.

A maioria apresentou o *Facebook*, como a rede social de uso. Um sujeito declarou não ter, mas vê vantagens e que sofre pressão da filha para se inserir nesse contexto. Veja-se: “A vantagem é o contato com o mundo distante! Segundo informações de algumas pessoas que possuem! Mas vou pensar com carinho. A minha filha aperta minha mente direto pra fazer o meu!”. Foi criada uma expectativa, quanto a inserção desse sujeito nas redes sociais. Outro sujeito disse não saber usar. Vide anexo 14.

Esta ação, designada Porta do conhecimento 1, evidenciou a relevância das redes sociais, quando os sujeitos só atentaram para compartilhar os nomes dos seus perfis, esquecendo de “abrir as suas portas do conhecimento”. Feito somente por um sujeito que levantou um questionamento sobre valores humanos. Veja: “Porta 1: Por que os valores estão tão distorcidos e sendo substituídos por um mundo virtual, do qual as pessoas preferem estar conectadas do que terem experiências compartilhadas e reais? ”. Anexo 13

A pesquisadora trouxe os sujeitos dessas redes para o grupo de formação, por meio do aplicativo *Whatsapp*, na condição de *app-learning*. Foram copiadas e coladas no grupo, as fotos dos perfis de cada um. A cada imagem, via-se retratos de felicidade, de juventude, de leveza, não vistos na sala de aula presencial, quando os depoimentos eram sempre de cansaço, dificuldades, reclamações.

Com a Porta 1 e a mediação da pesquisadora, os sujeitos puderam se ver e serem vistos sobre óticas de contextos distintos, buscando promover uma reflexão que, talvez tenha se dado individualmente, já que todos viram as fotos, mas não teceram comentários, fundamentados para discutir o assunto, como mostram os anexos 13 e 14. Houve a intenção de fazer pensarem a existência de lugares na cibercultura, carregados de sentidos, por serem habitados, coabitados por sujeitos complexos, por natureza.

Foi pedido já na atividade 7, que dissessem com uma palavra a vantagem de ter *Facebook*, de participar de uma rede social digital, em que ocorreu uma postagem, justamente, do sujeito que declarou na atividade 6 (anexo 14), não possuir rede social. Para ele: “A vantagem é o contato com o mundo distante! Segundo informações de algumas pessoas que possuem! Mas vou pensar com carinho.” (Anexo 15)

A última afirmação na fala do sujeito mostrou a chance gerada com a atividade. Pensar em fazer parte de redes sociais virou uma possibilidade, desencadeou uma abertura de outros caminhos em um universo cheio deles.

Na atividade 8, a pesquisadora indagou sobre a compreensão acerca do termo co-criar, com base em um vídeo do Professor Marco Silva. Um sujeito, registrou “No meu entender ambos tem que estar interagindo, em busca do conhecimento com a comunicação em sintonia.” (anexo 16), resumindo, de modo didático um conceito amplo e discutível.

Abordar o tema co-criar, ação cibercultural, porque o termo surgiu junto com a discussão sobre cibercultura e se faz preciso, no mínimo, cogitar a existência do vocábulo e seu sentido para fortalecer e potencializar a compreensão de si e da projeção de si e do outro

neste e com este advento sócio-técnico, neste e com este parangolé, neste e com esta cibercultura.

O que se fez necessário com a discussão sobre cibercultura, é suscitar um modelo outro de comunicação que opera em processos de transmissão e recepção pulverizados, concomitantes, horizontalizados. Por isso, avivar a palavra co-criar foi imprescindível.

Os sujeitos estavam em fase final de produção de TCC. Além da produção, houve apresentação para uma banca examinadora, que coincidiu com as 10hs restantes da formação. Com isso, vale dizer que algumas colaborações ficaram comprometidas, mas os sujeitos, ao seu tempo, retornaram e postaram contribuições sobre as temáticas requeridas pelas atividades.

Houve um momento da formação, equivalente a uma aula presencial. Substituiu-se a aula presencial por um momento acordado, coletivo no *app-learning*. O acordo feito selado com o firmamento de que todos estivessem presentes, em tempo real no grupo, no dia 07 de dezembro de 2018. Assim foi feito. Iniciou-se com o vídeo “O que é cibercultura?”, por André Lemos. Os sujeitos tiveram que completar a frase: “Cibercultura é...”

Aos sujeitos foi proposto conceituar cibercultura. A intenção era deixar um conceito construído coletivamente. Captaram: “Cibercultura é leitura e escrita em massa pelas redes sociais.”; “Cibercultura é a leitura e escrita por redes sociais, que nos dá o direito também de expressar os nossos conhecimentos e entendimentos.”, como registrado no anexo 18.

Após o vídeo, mencionado acima, recapitulou-se a concepção de letramento, por meio de outra película: “Aprender a aprender”. Um sujeito registrou: “... aprender é sempre estar aberto ao novo, querer sempre inovar a todo instante.”; Outro, “Que sempre aprendemos algo novo com auxílio de alguém.” Continuou: “Que o conhecimento é passado de um para o outro.” Outro sujeito: “Esse vídeo me remete a uma fala de Moran: ‘a partir de um instrumento tecnológico a exemplo da internet é possível buscar informações, todavia nem toda informação é transformada em conhecimento uma vez que ter acesso ao conhecimento sem objetividade de forma aleatória e sem contexto não há significado para aprendizado nem a sua consolidação palavras de Moran.”; “Nem todo aprendizado precisa de leitura, mas toda leitura gera um aprendizado (autor desconhecido)”, como observa-se no anexo 19

Por último, “EJA animado”. Com a indicação desse vídeo foi pedido que deixassem uma mensagem para o grupo. Este momento foi o último momento de formação. Pensando

nisso, a pesquisadora inverteu a discussão sobre as categorias de estudo para que a EJA fosse brindada com a mensagem final, voltada para educação de forma macro e foi o que aconteceu.

Um sujeito começou as postagens finais, escrevendo “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo (Nelson Mandela)”;

“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa (Emília Ferreiro)”;

“Paulo Freire menciona que ler não se esgota na decodificação pura da expressão escrita, mas se antecipa e se alonga na interpretação do mundo.”

Vide anexo 19

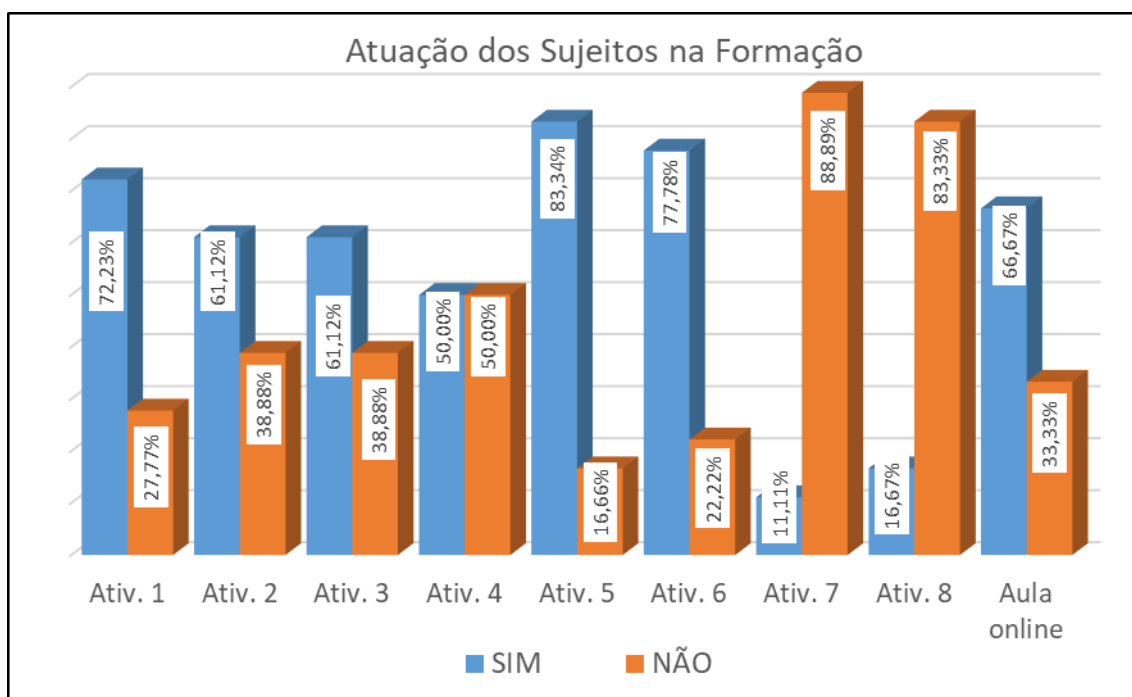
A formação, assim, foi finalizada. O espaço continuou aberto e os sujeitos, por livre e espontânea vontade, começaram a deixar seus registros em relação à formação. Veja: “Foi de extrema importância pra meu aprendizado.”;

“Quero agradecer a senhora pela oportunidade de aprender de forma diferente e espontânea, sem pressão.”

Como consta no anexo 20.

A representação gráfica a seguir se encarregou de demonstrar em números percentuais a colaboração geral dos sujeitos no decorrer da formação nas atividades vivenciadas. Observe-se:

Gráfico 1 – Atuação dos sujeitos na formação



Fonte: gráfico elaborado pela autora em 2019

Neste último momento de formação, a pesquisadora viu a necessidade de aplicação de um questionário que configurou como mais um instrumento de análise da pesquisa. O questionário foi aplicado online, enviado individualmente para cada sujeito, por meio do app-

learning, Whatsapp. Dados pessoais, bem como informações sobre o itinerário formativo de cada um foi requerido pelo questionário. Apêndice 1

O questionário surgiu após a formação, porque foi uma necessidade demandada pela formação, sentida pela pesquisadora. Levando em consideração, os pressupostos científicos da pesquisa-ação, se quis que a necessidade de elaborar perguntas e submeter aos sujeitos, emergisse no processo de investigação com espontaneidade. Não se considerou o questionário como primeiro instrumento de coleta, porque foi nele que se registrou a avaliação dos sujeitos sobre a formação.

Utilizar o questionário para deixar a avaliação da formação registrada pelos sujeitos, também foi ação voluntária. Não se quis que a formação fosse avaliada nela mesma, o desejo foi de distanciar um pouco o olhar dos sujeitos da formação. A pesquisadora entendeu que os sujeitos teriam que se distanciar um pouco da formação, deixando-a, afastando-se, saindo do grupo e acessando uma mensagem enviada, em particular, pela pesquisadora, assim, os sujeitos receberam o questionário, no dia da aula online, último momento de formação.

A investigação entendeu que por se tratar de uma pesquisa-ação, que pressupõe no seu âmago, colaboração, por isso ação, teria que ter a formação, como uma possibilidade de proposta de intervenção, submetida aos sujeitos, protagonistas, autores, co-autores desta e nesta intervenção.

Com o questionário, constatou-se que todos os sujeitos, de alguma forma, são praticantes de cultura digital, pois 100% dos sujeitos, registraram um endereço de e-mail. Vale dizer que dos 18 sujeitos, 17 responderam ao questionário. O sujeito que não respondeu, não declarou o motivo. Sendo assim, para o questionário foram contabilizados 17 sujeitos.

Sujeitos com faixa etária compreendida entre 20 e 60 anos. Não foi perguntado aos sujeitos, quanto ao gênero, mas compuseram a pesquisa a presença de 17 mulheres e 1 homem. Dos 17 sujeitos que responderam ao questionário, nenhum deles nasceu em Candeias, pois a cidade não possui maternidade. A maioria é natural de Santo Amaro da Purificação, 8 sujeitos nasceram neste município. Por sua vez, a maior parte dos sujeitos reside em São Francisco do Conde, localizada na circunvizinhança da cidade onde localiza-se a faculdade.

Os dados acima compuseram as perguntas iniciais presentes no questionário. Perguntas como nome, idade, local onde nasceu e onde reside, serviram para atribuir mais sentido à pesquisa, com a clareza de que o estado de pertencimento, talvez, comece pela marcação

desses lugares, para assim, vislumbrar um reconhecimento social de cada sujeito nesses lugares. Com esses dados em mãos, partiu-se para os resultados que cuidaram de traduzir EJA, letramento e cibercultura, localizados na formação, como manifesta o próximo capítulo.

5 RELEVÂNCIAS GERADAS COM A PESQUISA: RUMOS E TESTEMUNHOS DO PRODUTO DE INTERVENÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo estão situados os resultados da pesquisa aplicada na Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias, na turma de graduandos dos sétimo e oitavo semestres do curso de Pedagogia, nos meses de novembro e dezembro de 2018.

De abordagem qualitativa, a investigação delineou-se sob os princípios da pesquisa-ação, conforme demonstrado em capítulos anteriores.

A obtenção dos resultados, pautada nos instrumentos de coleta: as colaborações no *app-learning* e questionário, deu-se por meio da análise dos dados, obtidos com os sujeitos envolvidos, sendo 18 sujeitos (17 mulheres e 1 homem).

O entrelaçamento entre sujeito e tipo da pesquisa foi dado através de discussões fundamentadas em torno das categorias EJA, Letramento e cibercultura, como comprovam as informações registradas nos discursos dos sujeitos em formação.

5.1 O SUJEITO E SUA RELAÇÃO COM A EJA, COM O LETRAMENTO E COM A CIBERCULTURA

Retomadas teóricas fizeram-se necessárias, em torno desse sujeito da EJA, que se relaciona com letramento e cibercultura, para confirmar o viés discutido por cada temática nesta pesquisa.

A educação de jovens e adultos teve e tem a sua concepção construída em discursos que trazem no seu âmago, questões de luta verdadeiras, reais, vivenciadas, coletivas. Com base em situações históricas criadas, guerreadas por sujeitos historicamente, não reconhecidos, que por questões existenciais precisaram e precisam reforçar e forçar as suas presenças por toda vida para tentar garantir dignidade, com o cumprimento da lei de que educação é um direito de todos. Veja-se:

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade. (ARROYO, 2014. p. 26)

Com olhos atentos a estes sujeitos e às leis que deveriam protegê-los, vê-se, cotidianamente, o não cumprimento da legislação educacional brasileira, quando o tema é

EJA. No Brasil, precisa ser cobrada a sua execução, quando diz respeito às minorias. A EJA, permanentemente, está neste lugar de cobradora, com todo contexto, principalmente, avesso a sua materialidade.

Por mais que se tente invisibilizá-la, é sobre este sujeito que se debruçou a investigação, com análises de práticas sociais online de leitura e escrita, de sujeitos, futuros docentes da EJA, que se propuseram a uma formação com vistas à capacitação acerca do letramento cibercultural, atentos aos movimentos de cultura online, que traduzem estes sujeitos, para assim tentar garantir um estreitamento da relação pedagógica entre discência, docência e tecnologia, atribuindo sentidos outros, que vão além do entendimento sobre o digital e o online. Por isso, falar de letramento em uma condição cibercultural.

Os letramentos, atualmente, são muitos os defendidos, explicados. As leituras sobre letramento fizeram pensar sobre o didatismo posto sobre as questões de letramento, que por mais contextualizadas que sejam, promovem compreensão de práticas de leitura e escrita, de modo instrumental. Preconizar o social, o cultural, aqui o cibercultural, para analisar as práticas, se faz mais relevante. Buscou-se o entendimento sobre o contexto cultural desse ciberespaço, para assim, refletir e agir sobre os princípios de letramento neste espaço. A defesa é pela produção e co-produção discursivo-prática de um letramento cibercultural para e com a EJA.

Um letramento que não se multifacete, mas sim que una, reúna, agregue e congregue práticas de leitura e escrita, numa perspectiva centrada na emancipação crítica, reflexiva, autônoma, política do sujeito, que o desperte, que o habilite para o desenvolvimento de uma consciência, no mínimo, livre. O sujeito tem direito ao letramento e a letrar-se, independente de variáveis como idade e grau de escolaridade. O que determinará a prática de letramento é a disposição à colaboração desses sujeitos nessas práticas e, em se tratando de pressupostos da cibercultura, levou-se em consideração que:

[...] por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, tvs digitais, entre outras) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos: a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicas e digitais(...), a diminuição das distâncias espaciais, a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo, a multissimiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura(...). (ROJO, 2009, p. 105-106)

O entendimento de que letrar-se no mundo da internet, não é apenas estar online ou digitalizar-se, fez-se, essencialmente, necessário um aporte teórico, filosófico, social sobre este universo com seus sujeitos.

[...] o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença. (MOITA LOPES, ROJO, 2004. p. 37-38)

A rede mundial de computadores vem transformando as relações do ser humano consigo e com o mundo. A interação, dada por meio do uso da internet, é determinada, conforme interesses singulares e plurais, decorrentes de ditames sociais individuais e coletivos. Por isso, Lévy (1999. p. 159) declara que “qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”.

A dominação sobre a postura do internauta, baseada na ditadura sobre a circulação de informações em rede pode ter também sua origem no uso indevido ou em um mal entendimento sobre todas as potencialidades de democratização, acessibilidade, comunicação, horizontalidade e difusão desse mundo virtual cultural.

Ser autônomo, no que diz respeito ao próprio comportamento e consciente em relação a si e ao comportamento do outro, é uma iniciativa, bastante relevante para se manter ou não na condição de manipulado na rede ou na condição de manipulador. A internet estabelece elos digitais, que constroem um caminho virtual dos desejos do usuário. Traz seus hábitos e costumes ciberculturais. Assim sendo:

A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo *condicionada*, não *determinada*. Essa diferença é fundamental. (...) Não há uma ‘causa’ identificável para um estado de fato social ou cultural, mas sim um conjunto infinitamente complexo e parcialmente *indeterminado* de processos de interação que se autossustentam ou se inibem. (LÉVY, 1999, p. 25)

Toda informação é armazenada, analisada por alguém, encarregado de conectar esses links. Essas análises estão a serviço de alguém e de um sistema que entende o poder e valor de dados difundidos e disseminados na internet, principalmente, em um país como Brasil, mantido no topo do pódio, quando o assunto é navegação em um contexto virtual.

Cabe a cada praticante cultural, a cada sujeito, também deste ciberespaço de cultura agir sobre a sua navegação, buscando fontes fidedignas de informação, lendo sobre aspectos filosóficos e sociais que travestem a rede para enfim, compreendê-la como um advento sócio-técnico, portador de uma autonomia, totalmente conduzida, dirigida pelas vontades do seu internauta, sujeito digital, cibercultural.

O insumo, a matéria-prima desta pesquisa foi a observação e análise de participações online de sujeitos da EJA. Essas pessoas navegam pela rede e deixam seus rastros, principalmente, em redes sociais, revelando-se o destino mais comum destes internautas. Lá, deixam suas marcas, fazem histórias. Marcas e histórias que passaram a ser analisadas sob um olhar pedagógico cibercultural.

Os sujeitos da pesquisa não foram submetidos a uma avaliação por parte da formação. Aos sujeitos, coube avaliar a formação, através de uma declaração sobre a formação. O intuito era de que o aluno validasse ou não a formação por meio desta declaração, deste registro. A formação é quem receberia um certificado de valoração desses sujeitos. Vale ressaltar, que a FAC, a proponente da pesquisa, mostrou interesse pela formação e resolveu certificar seus discentes.

A formação preocupou-se com a compreensão em rede do protagonismo desse sujeito sobre teoria e prática acerca das categorias em estudo.

O primeiro passo foi apresentar a pesquisa. Depois, o termo de consentimento (Anexo A). Com os termos em mãos, a organização curricular da formação: refletir, coletiva e colaborativamente, sobre concepções epistemológicas de Letramento, Cibercultura e EJA, disparando informação para a mobilização de conhecimento, provocando a compreensão sobre a intersecção entre as categorias, suas dicotomias e lacunas, vistas com base em postagens dos sujeitos, envolvidos na pesquisa.

Ao tentar compreender, de forma intervencionista, o modo pelo qual a relação entre letramento, cibercultura e EJA, dada por meio de *app-learning* pôde contribuir para o desenvolvimento de uma consciência pedagógica, crítica, reflexiva do sujeito docente para além do digital, fez-se necessário uma busca quanto ao grau de envolvimento desse sujeito

com a EJA; um mapeamento do seu entendimento sobre letramento e o seu posicionamento em relação à cibercultura.

Com a triangulação dos dados, é relevante dizer que há uma aproximação no que diz respeito a essas relações postas pela pesquisa aos sujeitos graduandos, futuros docentes. Em um universo de 18 sujeitos, 17 mulheres e 1 homem, compreendendo uma faixa etária de 20 a 60 anos. Todos concluintes da graduação em Pedagogia, no turno noturno na FAC.

Os sujeitos da pesquisa encontravam-se em fase final de conclusão de curso, caminhando para a pré-banca e banca de apresentação de TCC e ainda, eram alunos matriculados na disciplina EJA. Sendo assim, já estavam com a maior parte das disciplinas cursadas, restando, somente, EJA e TCC. De acordo com o perfil traçado com base em informações fornecidas pelas respostas ao questionário, os sujeitos nasceram em outras cidades da região metropolitana de Salvador e do recôncavo baiano, como: Santo Amaro (08), Catu (01), Salvador (04), Maragogipe (01), São Félix (01), São Francisco do Conde (01) e fora do estado em São Paulo (01). A maioria reside em São Francisco do Conde (10), seguida por Candeias (04), Madre de Deus (01), Simões Filho (01) e Conceição de Feira (01).

Vale dizer que a estimativa inicial da formação era contar com todos os alunos matriculados na disciplina EJA, um total de 22 discentes, porém uma aluna declarou não possuir celular e por isso não se sentia à vontade para fazer parte da formação. Outras duas, já haviam cursado a disciplina EJA e solicitaram dispensa à secretaria para não cursar a disciplina e por último, uma desistente da disciplina, totalizando 18 sujeitos tanto participantes na disciplina EJA, quanto na formação docente online: Letramento cibercultural e EJA.

Aos sujeitos foi pedido que respondessem ao questionário no qual contou uma gama de doze perguntas, sendo que as cinco primeiras se destinaram a dados pessoais, como nome, idade, lugar onde nasceu, lugar onde reside e e-mail. Todos os sujeitos apresentaram um endereço de e-mail. As indagações versaram sobre aspectos que tenderiam a compreender a relação desse sujeito com as categorias submetidas ao estudo. Observe-se:

1. “Nome: ”
2. “Idade: ”
3. “Lugar onde nasceu? ”
4. “Lugar onde mora? ”

5. “E-mail? ”
6. “Foi aluno(a) da EJA?”
7. “Ficou algum tempo sem estudar? Quanto tempo?”
8. “Tem alguma experiência profissional na EJA? Qual?”
9. Por que escolheu o curso de Pedagogia?”
10. Já havia feito algum curso online?”
11. “Esta formação serviu para ampliar seus conhecimentos em torno dos assuntos Letramento, Ciberultura e EJA?” Por quê?”
12. “Você recomendaria esta formação para outra pessoa? Por quê?”

A elaboração do questionário passou pelo entendimento de que respostas objetivas auxiliariam com mais precisão a construção de um retrato da relação existente, agregadas às colaborações na formação. Faz-se necessário dizer, que alguns sujeitos, em algumas perguntas, declararam que determinadas respostas dependeriam de outros aspectos, por isso não se enquadrariam nem em uma resposta positiva, sim e nem em uma resposta negativa, não. Sendo assim, tais respostas não foram computadas, quando nesses casos.

A primeira categoria de pesquisa, da qual a sexta questão do questionário tratou de verificar foi a EJA. O intuito era perceber como, talvez, tenha se dado o primeiro contato desse sujeito com a modalidade. Assim, com as respostas dadas a questão 6: “Foi aluno(a) da EJA?”, constatou-se que quanto ao envolvimento com a EJA, 29,41% sujeitos declararam terem sido discentes da EJA. A maior parte 58,82% afirmou não ter sido aluno da EJA, mas declarou ter ficado uma média de 15,1 anos sem estudar, questão tratada na pergunta 7: “Ficou algum tempo sem estudar? Quanto tempo?”. As razões foram inúmeras: casamentos, intercorrências familiares, gravidez, trabalho, alto custo do ensino superior. Como mostra o anexo 24:

Fui aluna da EJA, formação do ensino fundamental II na escola municipal Claudionor Batista do Monte Recôncavo. Sim. Fiquei 13 anos sem estudar, porque meu pai faleceu e eu fui trabalhar de doméstica em Salvador para ajudar minha mãe a criar meus 6 irmãos menores. (Denise)

O afastamento dos espaços formais de educação foi levado em consideração na pesquisa como um importante aspecto para localizar o sujeito da pesquisa, como sendo egresso da EJA, contudo ressalta-se que alguns desses sujeitos se distanciaram dos estudos, depois da

conclusão do ensino médio, tendo cumprido sua vida escolar em tempo e idade condizentes ao previsto na legislação brasileira, quanto aos ensinos fundamental e médio.

Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, concluíram o ensino médio, se distanciaram do processo formal de aprendizagem, o que não os caracteriza como sujeitos da EJA, todavia, pode sim ajudá-los a entender com mais cumplicidade o contexto histórico ao qual a modalidade foi submetida no Brasil.

Dada a pergunta sobre a experiência profissional na EJA, questão 8 “Tem alguma experiência profissional na EJA? Qual?”, os sujeitos 47,05% asseguraram ter experiência, devido à disciplina Estágio, único contato profissional. Semelhante aos que declararam ter tido experiência, 47,05% disseram não ter experiência profissional com a EJA e 5,99% não responderam à pergunta. Um sujeito revelou ter tido experiência com a EJA, também na condição de secretária escolar e vice-diretora em uma escola. Como afirmou Érica: “Fora as experiências de estágios, só quando trabalhei como secretária escolar e vice-diretora à noite”. (Anexo 26)

De 17 sujeitos, 05 foram egressos da EJA e tiveram experiência profissional com a disciplina Estágio na EJA. Dentre estes 05 sujeitos, um declarou ter tido uma experiência profissional com EJA, como vice-diretora em uma escola, além de ter tido na disciplina de estágio. Do total, 06 sujeitos disseram que não foram alunos da EJA e que não têm experiência profissional com a modalidade. Dois sujeitos se declararam egressos da EJA, mas não tinham experiência profissional com a EJA e outros 05 não foram egressos nem tiveram experiência profissional com EJA. Com isso, a pesquisadora, ao invés de concluir com a pesquisa, preferiu inquirir, sendo assim, como pode, no século XXI, após tantas reformas de ensino, tantas discussões, uma legislação educacional ampla, um graduando se formar sem transitar pela educação de jovens e adultos?

A pesquisa afirmou que há um quantitativo de formandos que conclui a faculdade com desconhecimento prático sobre o funcionamento da educação de jovens e adultos. Discentes que não são expostos aos conflitos entre teoria e prática. A ausência de formação prática pode ser considerada um indicador de fracasso da modalidade. Leia-se:

[...] Esse transmitir objetos culturais descolados da produção da existência, da história, do trabalho empobrece a educação enquanto ato cultural e empobrece os próprios produtos/objetos culturais. Como empobrece as culturas infanto-juvenis quando descoladas da produção de suas existências. (ARROYO, 2014. p. 103)

A escolha por Pedagogia, de que trata a questão 9: “Por que escolheu o curso de Pedagogia?”, como por toda escolha de profissão precisa passar pela afetividade, como ficou claro com as respostas dadas no questionário.

Um único sujeito revelou: “por falta de opção” (anexo 25). As demais justificativas: “por ser um sonho” (anexos 26, 27, 33), “por amor” (anexos 23, 28, 30), “por gostar de criança” (anexo 21), “por afinidade” (anexo 35), “por interesse” (anexo 34), “já trabalhava com reforço com minha tia” (anexo 22), “por incentivo de minha cunhada” (anexo 36), “por ser a vontade de mãe” (anexo 33), expressaram afetividade como uma razão preponderante pela escolha do curso de graduação. Razões que tendem a atribuir sentido ao trabalho, configurando, talvez, um dos primeiros passos em direção aos sentidos da relação entre sujeito e trabalho. Observe-se:

“É que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador – se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua ‘retificação’. (FREIRE, 1987, p. 82)

Vivências, experimentações, exposições a situações de aprendizagem diversas e inovadoras, por conseguinte desafiadoras, além de discutir concepções, desencadeiam visitas e revisitas a relações entre sujeitos, provocando reflexões subjetivas sobre a existência de si e do outro no mundo.

A experiência em algum curso online, pergunta de número 10: “Já havia feito algum curso online?”, apresentou 41,17% das respostas, mostrando que sujeitos já viveram essa prática em algum momento da sua vida profissional. Em igual número, 41,17% não tiveram esta vivência. 17,66% não responderam.

A questão 10 teve como intenção relacionar os sujeitos às tecnologias digitais e suas redes. Perceber o quanto os sujeitos da pesquisa interagem com o espaço digital, virtual com objetivo de aprendizagem. O quantitativo apresentado com alguma vivência em curso online, declarou ter participado de cursos, como “Formação pela escola do FNDE” (Camila) (Anexo 22; Josemir disse: “Fiz o curso PRONACE do Governo Federal.” (Anexo 29); Érica: “Lembrei! Participo e respondo algumas atividades da UNILAB pelo email, o portal do discente e respondo aos fóruns acadêmicos online” (Anexo 26); “Sim. Um de Libras.” escreveu Jéssica, (Anexo 28); Neise: “Fiz um curso online sobre alunos autistas.” (Anexo 33)

A pergunta 10 investigava a existência ou não de um elo experiencial entre o sujeito e a tecnologia e sua rede, enquanto a questão 11, “Esta formação serviu para ampliar seus conhecimentos em torno dos assuntos Letramento, Cibercultura e EJA? Por quê? ”, voltou-se para a observação qualitativa sobre a pesquisa, propriamente dita.

Ao organizar o questionário, justamente, com as perguntas 10 e 11 em sequência, tinha-se a consciência de que ao responderem a 10, acionariam *frames*, aliás, flashes de memória sobre a experiência anterior e correlacionariam com a vivência da formação na pesquisa e isso poderia ajudar na avaliação sobre a formação, já que um bom quantitativo ainda não havia experimentado o uso pedagógico da tecnologia, enquanto alguns já experimentaram, mas não *em app-learning*, o que de acordo com o olhar da pesquisadora geraria insumo para a avaliação dos sujeitos. Assim, foi feito.

Este questionamento quis, de fato, mensurar a importância desta formação para o sujeito. Um único sujeito declarou que a formação não serviu para ampliação de conhecimento, sem declarar o motivo. Faz-se necessário dizer que a pergunta dispunha de espaço para justificar e foi indagado ao sujeito, quanto à resposta negativa, que não soube ou não quis revelar o motivo, sendo respeitado pela pesquisadora. Sobre os demais, 82,35% disseram que a formação serviu para ampliar os conhecimentos sobre as categorias em estudo, pois “Sim, por que a professora abre nossos olhos para diversas coisas e por que a tecnologia já tomou conta das nossas vidas, é essencial saber usá-la. (Anexo 36)”; “Sim, eu não fazia a mínima ideia do que seria cibercultura.” (Anexo 22); “Sim. Adquiri novos conhecimentos. (Anexo 23)”

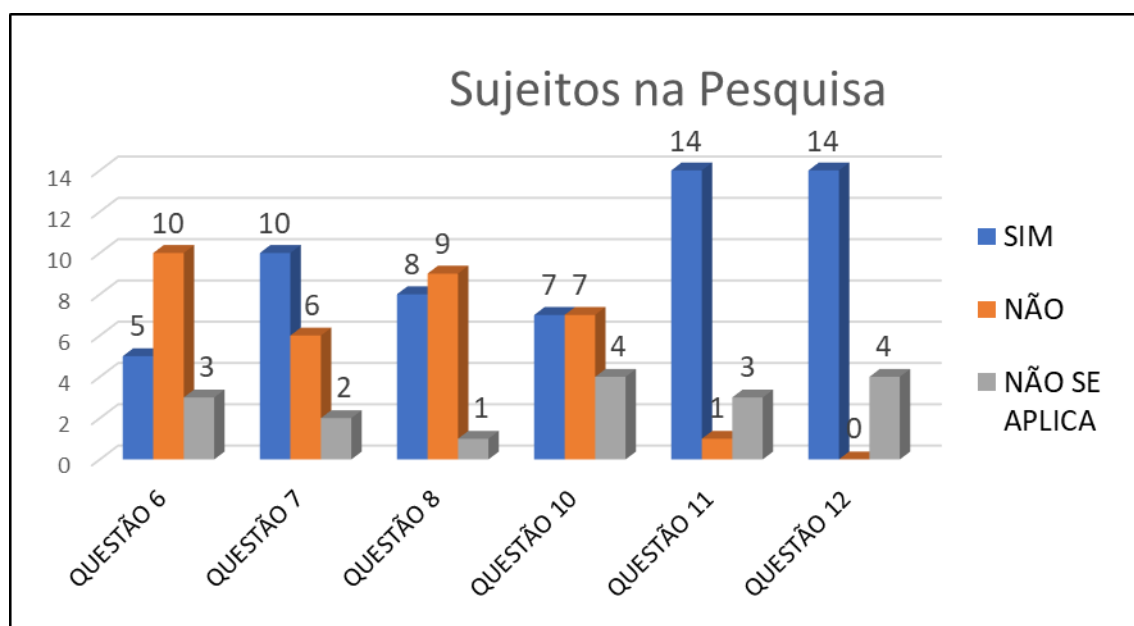
Quanto a recomendar ou não a formação a outras pessoas, como visto na pergunta 12: “Você recomendaria esta formação para outra pessoa? Por quê?”. O maior quantitativo, 82,35% recomendariam, afirmando que “(...) eu recomendaria porque assim, é uma coisa que não toma nosso tempo. Fazemos no tempo que a gente tem. Então, é uma coisa que realmente agrega valores sim (...)” (Anexo 31); “Sim, pois conhecimento é algo q ninguém nos tira, agrega-los nunca é demais” (Anexo 21); “Recomendo com certeza, pois esse período tive a oportunidade de vivenciar opiniões diferentes, sem fugir do conteúdo, muito bom, espero participar mais vezes” (Anexo 29).

A última pergunta da pesquisa assumiu o papel de avaliadora da pesquisa. Entendeu-se com os sentidos da pesquisa-ação e da abordagem qualitativa, de que ao assumir o sujeito, como centro das categorias em estudo, bem como dos nós, das intersecções entre elas e o sujeito, que seria incongruente atribuir à pesquisadora essa função. A pesquisadora passou a

entender que a pesquisa com a proposta de intervenção, teve relevância no contexto escolhido, quando os sujeitos apontaram para esta direção.

A recomendação da pesquisa a torna viável a outras propostas, a outros contextos, não como observou a pesquisadora, mas como os sujeitos da pesquisa que experienciaram a formação, registraram. Observe-se:

Gráfico 2 – Questionário aplicado: Sujeitos na Pesquisa



Fonte: elaborada pela autora em 2019, com base nos dados, oriundos das respostas dos sujeitos no questionário aplicado na pesquisa.

O gráfico acima representa o quantitativo das respostas dos sujeitos, dadas no questionário. Sem perder de vista a essência da pesquisa-ação, no sentido de autoria dos sujeitos, assim caminhou-se. Com respostas que não se aplicaram às perguntas feitas, algumas vezes, como também respostas que não foram dadas, os questionários seguiram com as suas relevâncias, fazendo com que outras nuances fossem observadas.

Ficou clara a necessidade por formação para a docência. Uma docência recém-formada precisa concluir o nível superior com uma relação mais estreita com o contexto atual e irreversível. Só com formação, o docente tende a entender questões específicas de formação. Leia-se:

*Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29)

A formação docente online: Letramento cibercultural e EJA ter sido recomendada pela maioria dos sujeitos comprova a necessidade de formação, a necessidade de formação docente, a necessidade de formação docente online, a necessidade de formação docente online que discuta com a promoção de elos entre EJA, Letramento e cibercultura.

Explorar um *app-learning*, com discussões voltadas para a cibercultura em que sujeitos e o aplicativo estão localizados, é propor uma metalinguagem discursiva. Concepções sobre EJA, letramento e cibercultura foram suscitadas, entrelaçadas com base nas discussões propostas e asseguradas pelos sujeitos. Assim, a proposta de intervenção trouxe a formação como uma ação nunca antes vivenciada pelos sujeitos, por mais que já tivessem tido experiência com curso online.

O desenho em que a formação foi concebida se deixou seduzir pela configuração de uso, característica do aplicativo, considerado um dispositivo de formação-reflexão-pesquisa, que viabiliza o protagonismo dos sujeitos com as suas nuances. Veja:

Para uma sociedade de consumo é fundamental acompanhar a demanda por novos suportes e dispositivos tecnológicos, novos programas, softwares, aplicativos e ambientes de aprendizagem que interligam os sujeitos à informação mediada por meios de comunicação em redes que, do local, se expandem no processo de virtualização para o global. O virtual, entendido como potência, ‘vir a ser’, define a natureza das relações abertas, colaborativas, interativas, hipertextuais e multimidiáticas que, mediadas por suportes e dispositivos sociotécnicos digitais e de comunicação móvel, modificam os processos de aprendizagem a partir de novas formas de comunicações interpessoais, sua vinculação com o consumo de conteúdo, socialização, produção, veiculação e publicação de conteúdo. (LINHARES; CHAGAS; SILVA, 2017. p. 88)

O formador em formação para formar parece redundante, mas foi no que a pesquisa insistiu. Além de suscitar reflexões sobre aplicativo de comunicação instantânea em uso pedagógico, voltado para a aprendizagem, localizado junto com os sujeitos em um universo cibercultural. Observe-se:

[...]Destacar o trabalho como o processo formador, humanizador e culturalizante, matriz do conhecimento, dos valores, da cultura, da formação do ser humano é de extrema centralidade para o repensar e radicalizar a teoria pedagógica. O trabalho, determinação básica da cultura, da produção da existência como humana, cultural. Porém sem reduzir a cultura, os valores, o pensar a meros produtos, objetos. Não deixar de destacar a cultura como um modo de produzir, de trabalhar, de tornar o trabalho **humano**. De humanização, de modos humanos de conhecer, raciocinar, ser, ler o mundo, pensar-se e identificar como humanos. (ARROYO, 2014. p. 102)

A pesquisa, desta forma, gerou relevâncias no que diz respeito aos dados, além de outras reflexões, prestando o serviço de evidenciar que a contextualização, sob os moldes

local e global, conjugada a especificidades de tempo e de pessoa precisa ocorrer, como aspecto fundamental para a obtenção de resultados que tendem à reflexão e não à conclusão.

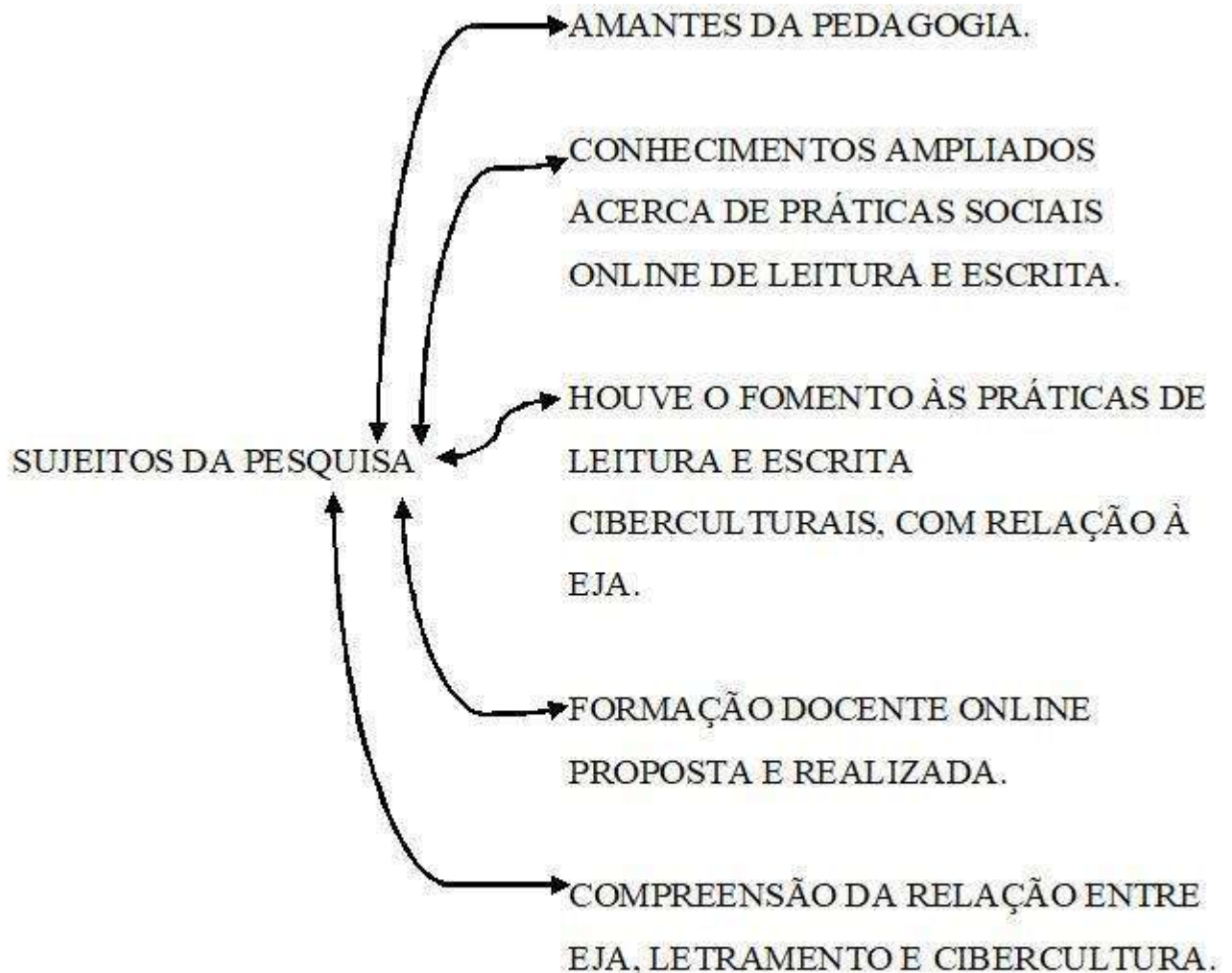
Não se pôde dizer com a pesquisa que o sujeito que participou de curso online teria melhor aproveitamento com a formação, ou que sujeitos oriundos da EJA teriam uma participação efetiva na formação, ou ainda, que por vislumbrarem a pedagogia como profissão, seriam próximos a questões de letramento no âmbito cibercultural. A relevância suscitada com a pesquisa sobre o sujeito tendeu a evidenciar que a formação docente é um caminho prioritário para a ampliação de conhecimentos, para o fomento de práticas sociais online de leitura e escrita para assim seguir rumo à compreensão da relação entre EJA, letramento e cibercultura.

Sob aspectos pedagógicos, a formação foi validada, quando os sujeitos, em sua maioria, declararam recomendá-la a outros sujeitos. Sendo assim, houve conhecimento agregado e que merece ser multiplicado. O reconhecimento com a vivência da formação de que um aplicativo de comunicação instantânea pode assumir um caráter pedagógico, bastando que se atribua sentido pedagógico à interface foi de muita valia, pois muitos não tinham vivenciado uma experiência online como essa, proponente de discussão, de horizontalidade, de autonomia, de coautoria.

Os aspectos sociais valorados com a formação se encarregaram de, primeiro, reunir futuros docentes em formação na graduação e na formação oferecida com a pesquisa. Em seguida, permitiram ao sujeito o desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva sobre o seu comportamento online, bem como abordou a EJA, conforme contextos históricos, determinantes a sua história no Brasil

Com base, neste resultado, revelou-se o impacto cultural trazido com a pesquisa que se incumbiu de apresentar a discussão sobre cibercultura, com vistas a um sujeito, produtor de cultura, muitas vezes ingênuo no uso da tecnologia, ou melhor, desconhecedor dos atributos sócio-técnicos, que dispõem o sujeito e a tecnologia. Sendo assim, a investigação mostrou possibilidades outras de práticas, principalmente, no trato profissional. Veja-se:

Figura 5: Relação de sentidos dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, em 2019, com base nas informações oferecidas por esta pesquisa

Os sujeitos da pesquisa se auto declararam amantes da pedagogia, por isso suas escolhas tenderam em direção à graduação por este curso. Afirmaram que ampliaram os seus conhecimentos sobre as práticas sociais online de leitura e escrita, bem como foram estimulados no que diz respeito às práticas de leitura e escrita ciber culturais, relacionando-as à EJA, por fim, foram sujeitos na formação docente online, proposta de intervenção da pesquisa, o que de fato, possibilitou que todas as ações acontecessem, incluindo a compreensão da relação entre EJA, letramento e cibercultura.

No questionário, ainda, os sujeitos, em sua grande maioria, entenderam a EJA, como um direito do cidadão; captaram o *App-learning* como um dispositivo inovador, com validade para o propósito sugerido, porque através dele puderam ter seus conhecimentos ampliados em torno de EJA, letramento e cibercultura; compreenderam letramento como prática social de

leitura e escrita individual e coletiva, local e global, articulado à noção de cibercultural, vista como um movimento cultural técnico e social.

De caráter inovador, a pesquisa assumiu relevância pedagógica, político-social e cultural através da promoção do direito à docência de formar-se de modo crítico, reflexivo, com autonomia, sendo compreendido com as especificidades e capacidades de cada sujeito.

6 CONSIDERAÇÕES

Tecer considerações, olhares, pareceres, observações é a tendência deste capítulo.

Analisar, pressupõe um diálogo como consequência para que se oportunize uma reflexão, construção e reconstrução, sentidos outros, principalmente.

Sobre temáticas dialogáveis, caminhou-se nesta tessitura que elenca o desafio de considerar, distanciando-se de definir, de taxar, aproximando-se, sim, de implicações, de sensibilidades, de contextos, de histórias.

Houve a necessidade de trazer a subjetividade pessoal, pois é o fator que remodela o senso de coletividade e colaboração da pesquisa. Dessa forma, foram encarados, também os sujeitos da pesquisa, já revelando o quanto a complexidade do ser teria valor e teve nesta pesquisa.

Junto à complexidade do ser, vem a do seu meio, afinal de contas, este ser está inserido e faz parte de um contexto, também complexo. Então, complexidades do ser e de seus contextos demarcaram lugares de aspectos relevantes para tecer as considerações sobre a pesquisa.

O que houve de comum na complexidade entre os sujeitos da pesquisa, além do contexto de egressos da EJA, de estarem situados num município da região metropolitana da cidade de Salvador, Candeias; de estarem graduandos em uma faculdade privada, localizada no município, foi o distanciamento prático-pedagógico do uso da tecnologia. Todos desconheciam a possibilidade de se pensar, de fato, (para se fazer ou se refazer discente e docente, já que ocupavam as duas posições) debruçados em um *app-learning*.

Houve uma desconfiança, um estranhamento no início, ao mesmo tempo que sugeriram, se sentiram desafiados e aceitaram a proposta.

A proposta de intervenção não assumiu a intenção de discutir, verticalmente, terminologias, pois pautou-se em descobrir “Como a relação entre letramento, cibercultura e EJA, por meio de *App-learning* pode contribuir para a formação do sujeito docente para além do digital?”. Com isso, o objetivo de compreender a relação entre letramento, cibercultura e EJA, de forma a sugerir uma proposição de formação com a utilização de *App-learning*, voltada para o sujeito docente foi adotado como geral, por entrelaçar todas as categorias de estudos com a proposta de intervenção. Para tanto, ampliar os conhecimentos dos sujeitos docentes da EJA, acerca de práticas sociais online de leitura e escrita; fomentar as práticas de

leitura e escrita ciberculturais dos sujeitos, relacionando-as à EJA; para por fim, propor uma formação docente online, voltada para o trabalho pedagógico, dedicando atenção à relação entre letramento, cibercultura e EJA, foram elencados como objetivos específicos com o intuito de dialogar sobre conceitos, valorizando o conhecimento prévio dos sujeitos, para construí-los e reconstruí-los com base nos princípios que regem a compreensão sobre as lógicas da EJA, do letramento e da cibercultura, bem como das suas potencialidades, neste caso o *whatsapp*, na condição de *App-learning* que mesmo inserido na cibercultura, tem uma lógica própria.

Acredita-se que toda e qualquer imersão discursiva proponha desenvolvimento de consciência crítica, autônoma, política, como previsto nesta investigação que além de ajudar neste desenvolvimento, despertou, primeiro, para o estreitamento pedagógico das relações; despertou, em segundo, para a potencialidade de um aplicativo de comunicação instantânea, passando a vê-lo, não só como de uma comunicação despretensiosa, mas de uma comunicação preocupada, direcionada, focada.

A pesquisa proporcionou a percepção sobre a mobilidade da aprendizagem, quando foi proposta a troca de uma aula presencial por uma aula virtual, *no app-learning*, quando antes disso, só pensavam em uma proposta de aprendizagem com o uso do laboratório de informática da faculdade, conseguiam somente, se “deslocar” mentalmente para este lugar físico, materialidade física.

Quando se é trabalho, se é coletivo e se permanece subjetivo. Por isso, a vida profissional traduz a pessoa, para ilustrar trouxe o poeta e escritor Ferreira Gullar.

A subjetividade pretendida e alcançada por Gullar (1889, p. 96), tem o poder de seduzir. Suas antíteses mentais e a materialização da complexidade emocional do seu eu, conjugados ao ato de educar e educar-se, fez todo sentido, quando a obra surgiu como possibilidade pedagógica em uma experiência com a EJA e com esta formação não foi diferente. Veja-se:

Traduzir-se

Uma parte de mim

é todo mundo:

outra parte é ninguém:

fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

De Na Vertigem do Dia (1975-1980)

A poesia da obra empenha-se na elaboração de conceitos, de sentidos, de significados de si; volta-se para a tentativa de compreensão do ser. Uma compreensão relacional e relativa. Uma possibilidade do outro se perceber com toda a sua complexidade metafórica, contraditória. A construção política explicita a multiplicidade de sentidos inerentes à pessoa.

Esta obra prestou, mais uma vez, um serviço à EJA, porque mobilizou histórias, memórias, processos de autoconhecimento. Possibilitou através de uma reescrita coletiva, com base no poema, que os discentes se auto conhecessem mais, que conhecessem uns aos outros e ainda, que refletissem e avaliassem o que cada um(a) dizia de si e sobre si.

Tradução requer envolvimento. Traduzir é singular, é uma atividade que tem um pacto com a cultura, é uma prova de fidelidade ao autor. O leitor cria expectativa com essa ação. Traduzir-se implica entreolhar-se, fuçar-se. Assim, através do poema, estabeleceram critérios para uma boa convivência, adentraram nas entranhas de muitos e reconheceram a timidez e privacidade de outros, ouviram histórias que em comum, trouxeram à tona situações de superação, de luta, caracterizando o público da EJA, na sua essência.

EJA é o tempo todo tradução de si. A relação homem e mundo se faz, totalmente, presente nesta modalidade que acolhe o sujeito em sua existência, trabalhador, trabalhadora, mãe, pai, arrimo de família, muitas vezes, decepcionado com a vida e injustiçado pelo mundo. A revelação do sentido da EJA não se deu com o poema, o poema fez com que a EJA ficasse evidente, à flor da pele nos presentes, em direção à capacitação de sujeitos aprendentes.

O poema sensibilizou personagens de uma vida real. Funcionou como um dispositivo de acolhimento, que mais do que acolher, evocou os sujeitos a suas realidades.

Papéis sociais coexistem, ao mesmo tempo em que se é educando, é também pai, mãe, responsável por menores, avô, avó, esteios familiares, companheiros e companheiras, sócios

afetivos e financeiros dos seus pares, além de docentes, personagens da população ativa. São protagonistas de seus atos sociais, compondo assim, suas trajetórias de vida, de formação.

A poesia de Gullar trouxe à consciência e ao conhecimento um dado comum a todos, as histórias de luta em que o ato de estudar teve que ser relegado, ficando para segundo plano, bem como trouxe também a similaridade entre as histórias e condições de vida nas famílias. A poesia foi usada, como já dito, para sensibilizar, aproximar e conscientizar os sujeitos.

Como docente, atuante na EJA, não permitir que o sujeito permaneça alheio a toda a sua conjuntura complexa de vida, foi o compromisso assumido. Mais do que o conhecimento empírico, científico, disciplinar, está a consciência, a política de sentidos, a compreensão de um ser, de si, do mundo e de si no mundo. Por este motivo, o problema de pesquisa: “como a relação entre letramento, cibercultura e EJA, por meio de *app-learning* pode contribuir para a formação do sujeito docente para além do digital? ”, atingiu o seu objetivo geral de compreender a relação entre letramento, cibercultura e EJA, de forma a sugerir uma proposição de formação.

Através do cumprimento dos objetivos específicos de ampliar os conhecimentos dos sujeitos docentes da EJA, acerca de práticas sociais online de leitura e escrita; de fomentar as práticas de leitura e escrita ciberculturais dos sujeitos, relacionando-as à EJA; por fim, de propor uma formação docente online, voltada para o trabalho pedagógico, dedicando atenção à relação entre letramento, cibercultura e EJA vislumbrou-se alcançar o objetivo geral.

O intuito de ampliar os conhecimentos dos sujeitos docentes da EJA, acerca de práticas sociais online de leitura e escrita foi garantido por entender que os sujeitos demonstraram nas suas interações o quanto desconheciam o caráter educativo, de aprendizagem do aplicativo; o quanto foi inovador tratar de assuntos de letramento sob uma perspectiva do fazer educativo dialogado online, o que proporcionou um pensamento novo mais sistemático, talvez, primeiro para os sujeitos da pesquisa, sobre cibercultura, representado pelo percentual de 82,35% que afirmaram que a formação ampliou os conhecimentos sobre as categorias em estudo

Fomentar as práticas de leitura e escrita ciberculturais dos sujeitos, relacionando-as à EJA foi mais um objetivo específico dado e atingido com a pesquisa, viabilizado com a formação em si, quando 8 atividades discursivas acerca das categorias foram lançadas como molas propulsoras de reflexão e diálogo no grupo criado no *App-learning*. Em todas as atividades houve interação, algumas em um grau mais alto de colaboração do que outras,

como já registrado pelo gráfico 1 anteriormente, demonstrando que o foco estava concentrado nas interações em si e que de fato ocorreram.

O último dos objetivos específicos elencados de propor uma formação docente online, voltada para o trabalho pedagógico, dedicando atenção à relação entre letramento, cibercultura e EJA não parece ter sido o último a ter sido alcançado, pois a formação docente online por meio de *App-learning* foi o produto de intervenção criado, que proporcionou o fomento das práticas sociais online de leitura e escrita e viabilizou a ampliação de conhecimentos sobre EJA, letramento e cibercultura, por isso 82,35% das respostas à última pergunta do questionário que versou sobre recomendar ou não a formação registrou um quantitativo expressivo favorável à formação docente online.

A pesquisa, por fim, através dos objetivos específicos trabalhou no intuito de atingir o seu objetivo geral já que proporcionou a compreensão de que há uma relação direta, estreita, permeada por nós, entre EJA, letramento, cibercultura pois são categorias movidas por sujeitos que, por sua vez, são conduzidos por aspectos particulares ao funcionamento e compreensão de cada temática. Os sujeitos são condutores e conduzidos neste processo de letramento cibercultural docente para a EJA e com a EJA.

REFERENCIAS

AMORIM, Antonio, DANTAS, Tânia Regina, FARIA, Edite Maria da Silva de (Org.). Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos. Salvador: EDUFBA, 2016.

AMORIM, Antonio, DANTAS, Tânia Regina, LEITE, Gildecil de Oliveira (Org.). Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos. Salvador: EDUFBA, 2016.

A história do WhatsApp, o rei dos mensageiros. [S.I.: s.n.], 2018. 1 Vídeo (9min30) Publicado pelo canal tecmundo. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/dispositivos-moveis/125894-historia-whatsapp-rei-mensageiros-video.htm>. Acesso 01 de dez. de 2018.

Alfabetização ou letramento? Qual a diferença? [S.I.: s.n.]. 2013. 1 Vídeo (2min33). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kGGYTaNibM>. Vídeo Teaser Magda Soares. Alfabetização ou Letramento. Acesso 28 abr. 2019.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.26).

BETTO, Frei. Por uma educação crítica e participativa. 1 ed. Rio de Janeiro: Anfitheatro, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível no site http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso 10 jan. 2019

_____. Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acesso 07 abr 19 às 15h22

_____. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso 16 mar. 2019

BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf acessado em 25 de nov. de 2018

BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf acessado em 25 de nov. 2018

BONILLA, Maria Helena Silveira, PRETTO (Org.). Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.v. 2

CASTELLS, M. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p. 06-18.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

CHAGAS, Alexandre Meneses, LINHARES, Ronaldo Nunes, SILVA, Elbênia Marla Ramos Silva. Interações no ciberespaço: estudos e pesquisas sobre o *whatsapp* na educação no Brasil e Portugal. In: CHAGAS, Alexandre; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; PORTO, Cristiane (Org.). *Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 87 – 111.

Charge evolução do homem. [S.I.: s.n.] 2010. Disponível em <http://educacao.globo.com/provas/enem-2011/questoes/134.html>. Acesso 28 abr. 2019

CHIZZOTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 002. p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf>. Acesso em 01 abr. 2017.

DE LA TAILLE, Yves, DANTAS, Heloysa, OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 23ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas. v. 31. n. 112. p. 939-959, jul-set. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015 acesso em 26/11/18 às 5h31.

DÍAZ, Carlos Jesús Delgado, MORIN, Edgar. Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras *online*". Natal, 2012. Tese (Doutorado). PPGED. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf

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

_____. *Extensão ou comunicação?* 8ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf. Acessado 01/12/18 às 17h09min.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 3ª ed. Coleção educação e comunicação: vol.15. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf. Acesso em 17 mar 2019 às 17:12

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GULLAR, Ferreira. *Poemas escolhidos*. São Paulo: Ediouro, 1989. p. 96. Disponível em <http://oficinadoescritor.blogspot.com/2012/12/poema-traduzir-se.html?m=1>

HABERMAS, Jünger. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 1968.
Disponível em <https://mega.nz/#F!Rx0mwK7L!4q2-soB5yNICjfJcKAj6GA>. Acesso 02/12/18 às 13h03

IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em 29 de out. 2018

IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/candeias.pdf>. Acesso em 29 de out de 2018

JOHNSON, Steven. Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Trad. Maria Luísa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
Disponível em
<http://www.niett.unirio.br/public/upload/ff79006eb77a377f5a7500dc5e672255.pdf>. Acesso em 16 mar 2019 às 17:26

LAVILLE, C. ; DIONNE, J. A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora artes médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 23.

LEMO, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. Revista Razón y Palabra. n. 41, 2004. Disponível: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibermob.pdf>. Acesso 28/11/18 às 10h16)

_____. Cultura da mobilidade. Revista Famecos, Porto Alegre, nº 40, dez. 2009b.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. p. 1.

_____. O que é virtual?. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 1996

_____. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUCENA, Simone; PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral; OLIVEIRA, Arlene Araújo Domingues. Redes e fluxos na iniciação à docência: o WhastApp Messenger como espaço-tempo de formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. In: COUTO, Edvaldo, PORTO, Cristiane, SANTOS, Edméa. (Org). App-learning: experiências de pesquisa e formação, 2016. p. 109-126.

Mapa da Região Metropolitana de Salvador. [S.I.: s.n.] 2007. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_Industrial_de_Aratu#/media/File:Regi%C3%A3o_Metropolitana_Salvador.png. Acesso 15 de março de 2019.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Alfabetização Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOITA LOPES, L.P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias, in BRASIL/MEC/SEB/DPEM, 2004, p. 14-56. Disponível in http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog/Espa%C3%A7o_Blog.html.

MOREIRA. M. A. Aprendizagem significativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 23ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21.

NUNEZ, Isauro Beltran. Vygotsky, Leontiev, Galperín: formação de conceitos e princípios didáticos. 1ª ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

OITICICA, Helio. Parangolé poético e Parangolé social. 1966.

Os idosos e o mundo virtual. [S.I.: s.n.] 201. Disponível em: <http://raffageo.blogspot.com/2011/02/8-ano-os-idosos-e-o-mundo-virtual.html> Acesso 28 abr. 2019

PERINI, Mário A. A língua do Brasil amanhã e outros mistérios. São Paulo: Parábola, 2004.

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun. 1992) – Salvador: UNEB, 1992.

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

SANCHO, Juana M. Para uma tecnologia educacional. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Jocenildes Zacarias. A aprendizagem da lectoescrita das crianças e sua transformação no espaço escolar. Revista de estudos em linguagem e tecnologia, ano VII, n.1, p. 9, 2015. Disponível em file:///C:/Users/Nat%C3%A1lia%20Portela/Downloads/551-1337-1-PB.pdf. Acesso 02/12/18 às 13h26min

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. 2005. Disponível <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139> Acesso 07 abr. 2019

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 18.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2014. p. 17

THIOLLENT, Michel. Pesquisa-ação. 2.ed. São Paulo: Cortes, 1986. Disponível em <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>. Acesso 01/12/2018 às 9h41min.

Vídeo Semana docente Prof. Marco Silva. [S.I.: s.n.] 2012. 1 vídeo (1min56). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kYP8G2urFHQ>. Acesso 28 abr. 2019

Vídeo O que é cibercultura. [S.I.: s.n.] 2010. 1 vídeo (5min54). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKeIs0w?> Acesso 28 abr. 2019

Vídeo Aprender a aprender. [S.I.: s.n.] 2008. 1 vídeo (7min49). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI. Acesso 28 abr. 2019

Vídeo EJA Animado. [S.I.: s.n.] 2015. 1 vídeo (4min36). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y6FLjtufd_A. Acesso 28 abr. 2019

Vídeo “Este lado para cima. [S.I.: s.n.] 2009. 1 vídeo (2min47). Publicado pelo canal Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jM5MP_tfqGU. Acesso 28 abr. 2019

APÊNDICE A - Organização Pedagógica da Formação

ATIVIDADES	OBJETO	OBJETIVO
1. Boas-vindas, Acordo de convivência, Integração 21/11/2018	Poema Traduzir-se / Ferreira Gullar	Integrar, pensando sobre a condição complexa do homem
2. O que fez rir na charge? 23/11/2018	Charge: duas senhoras no caixa eletrônico	Correlacionar as categorias: idoso, tecnologia e aprendizagem
3. Interpretação da charge 26/11/2018	Charge: duas senhoras no caixa eletrônico	Refletir sobre a dicotomia entre decodificar e interpretar
4. Hipertextos (links) / Compartilhamento de fundamentação teórica 27/11/2018	Vídeo Este lado para cima Vídeo Alfabetização ou letramento? / Magda Soares	Repensar decodificação e interpretação do lugar de autoria / Fortalecer a compreensão sobre a concepção de Letramento
5. Transformação com evolução do ser humano? 30/11/2018	Tira: transformação do homem através dos tempos	Revisitar a lógica de evolução da espécie humana, correlacionando-a com a tecnologia
6. Compartilhamento de perfis de redes sociais, como <i>facebook</i> e <i>instagram</i> 01/12/2018	Perfis e fotos de redes sociais no grupo da formação	Perceber-se sujeito no mundo cibercultural
7. Vantagem sobre as redes sociais 03/12/2018	Redes sociais	Atentar para a funcionalidade das redes sociais
8. Co-criação: concepção 04/12/2018	Vídeo Semana Docente / Prof. Marco Silva	Despertar para a existência do termo co-criar
9. Aula online: fechamento de ideias 07/12/2018	Vídeo O que é cibercultura? / André Lemos Vídeo Aprender a aprender Vídeo EJA animado	Produzir e multiplicar conhecimento sobre EJA, Letramento e cibercultura.

APÊNDICE B – Modelo de Questionário

The image displays two screenshots of a WhatsApp chat conversation. The contact is named 'FAC' and the last seen status is 'visto hoje às 00:17'. The chat background features a close-up of a person's curly hair. The questionnaire text is as follows:

Formação online
Letramento
cibercultural e EJA

Questionário

01. Nome
02. Idade
03. Lugar onde nasceu
04. Lugar onde mora
05. E-mail
06. Foi aluna(o) da EJA?
07. Ficou algum tempo sem estudar? Quanto tempo?
08. Tem alguma

experiência profissional na EJA? Qual?

09. Por que escolheu o curso de Pedagogia?

0. Já havia feito algum curso online?

0. Esta formação serviu para ampliar seus conhecimentos em torno dos assuntos Letramento, Cibercultura e EJA? Por quê?

0. Você recomendaria esta formação para outra pessoa? Por quê?

ANEXO A



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:	
Nº de Identidade:	
Sexo: F () M ()	Data de Nascimento: / /
Endereço:	
Complemento:	Bairro:
Cidade:	CEP

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

114

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“LETRAMENTO CIBERCULTURAL E EJA: POSSIBILIDADE FORMATIVA DOCENTE ATRAVÉS DE APP-LEARNING (WHATSAPP)”**, de responsabilidade da pesquisadora Natália Portela Pereira, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo, aplicar através da compreensão da relação entre letramento ciber cultural e EJA, as possibilidades pedagógicas do ciberespaço no processo de ensino e aprendizagem da EJA, além de apresentar proposta de projeto de intervenção, tendo em vista potencializar as chances de permanência dos estudantes desta modalidade, um dos mais complexos campos da educação brasileira, demarcado por um histórico de abnegação e alijamento social.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: contribuir com a alfabetização e o letramento dos alunos, ampliar o nível de compreensão dos alunos e professores no uso da rede mundial de computadores, além de reconhecer práticas metodológicas que estreitem a relação professor e aluno, transformando o uso da tecnologia em sala, que avança de um caráter digital para o cibercultural.

Caso aceite, com o(a) Senhor(a) será realizado procedimento de coletas de dados como entrevista e será fotografada e gravada em vídeo e áudio, pela aluna Natália Portela Pereira, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor(a) poderá se sentir constrangido(a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado(a). Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof. Dra^oJocenildes Zacarias Santos

jocenildes.uab@gmail.com

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

Telefone: 71 3117-2200

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salva 115 BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“LETRAMENTO CIBERCULTURAL E EJA: POSSIBILIDADE FORMATIVA DOCENTE ATRAVÉS DE APP-LEARNING (WHATSAPP)”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Candeias, _____ de _____ de 20....

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura do professor responsável
(Orientador)

ANEXO 1-B

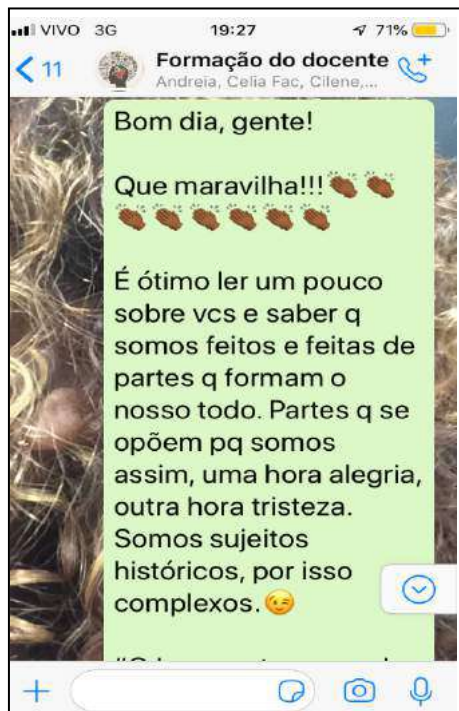


Imagem 1

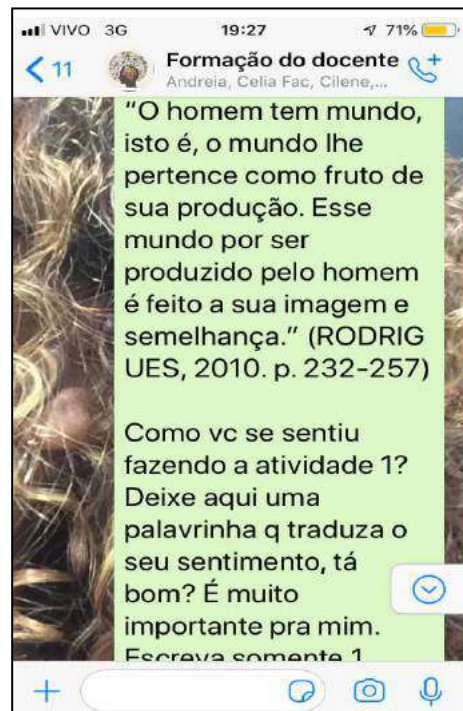


Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

ANEXO 2-B

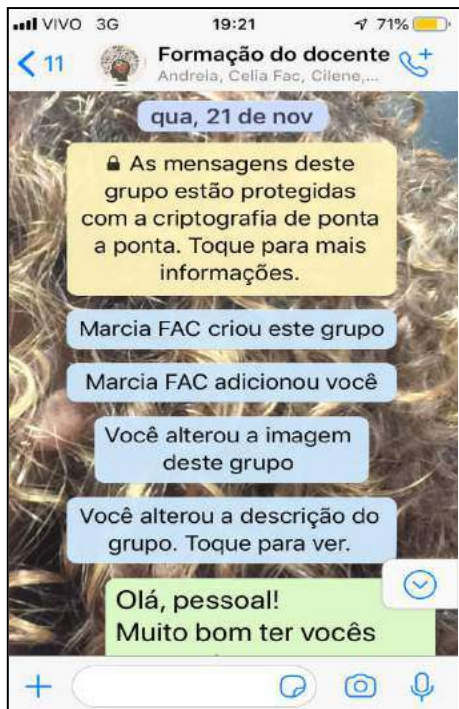


Imagem 1

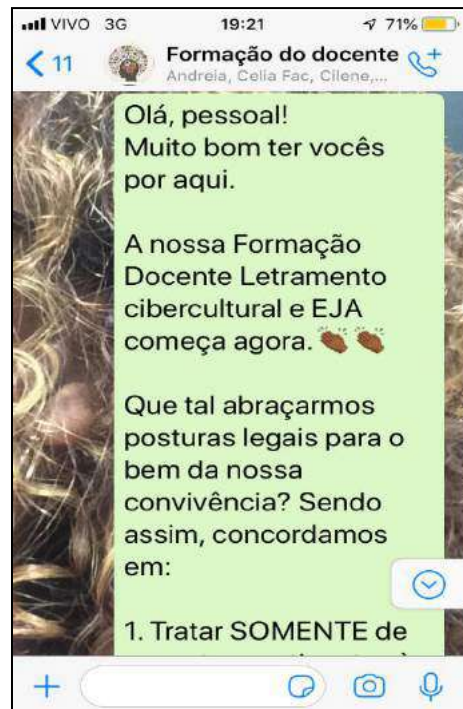


Imagem 2

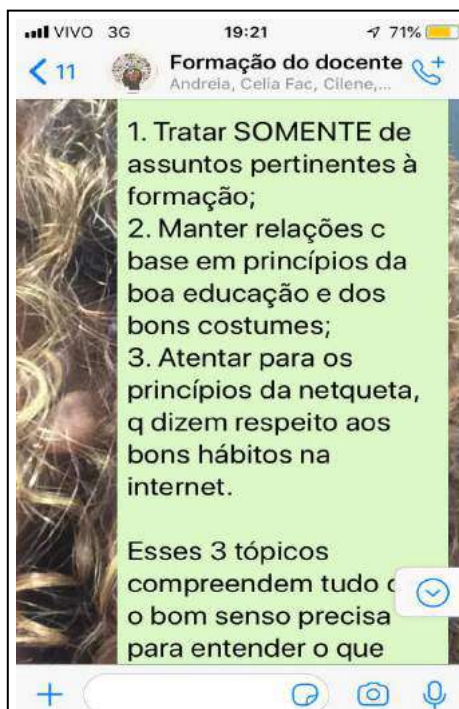


Imagem 3

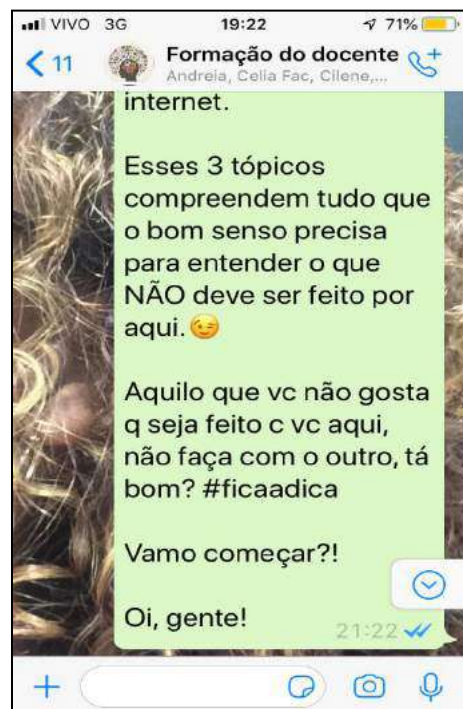


Imagem 4

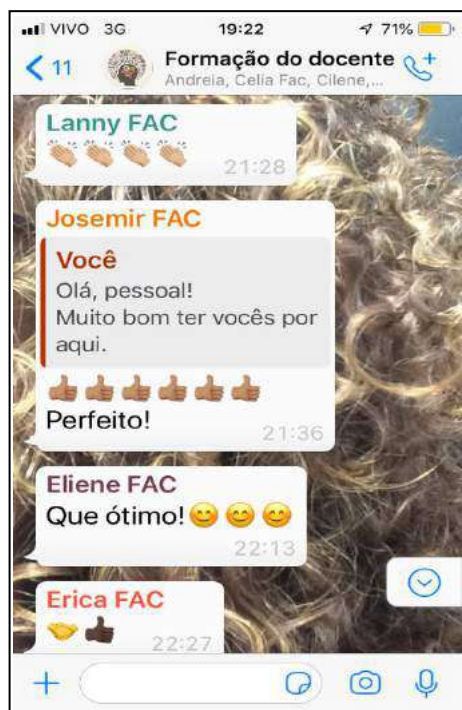


Imagem 5

ANEXO 3-B

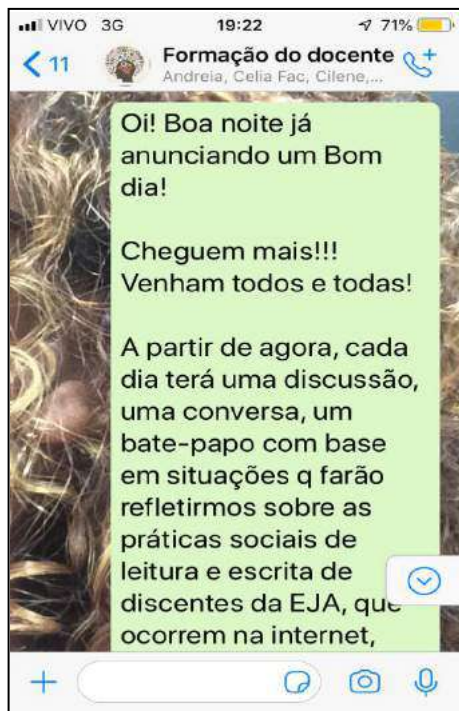


Imagem 1

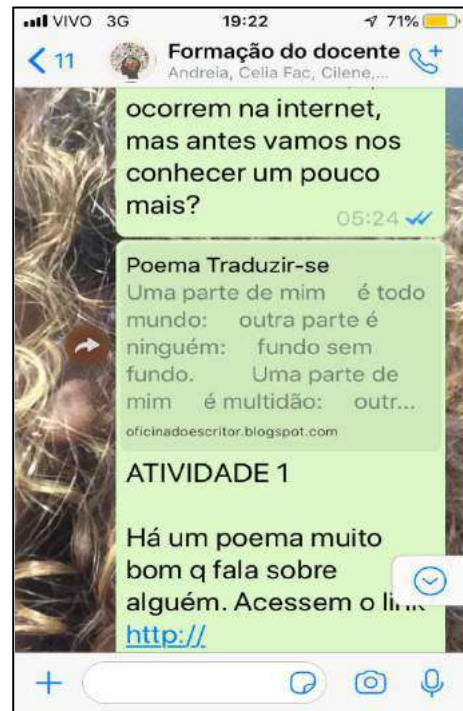


Imagem 2

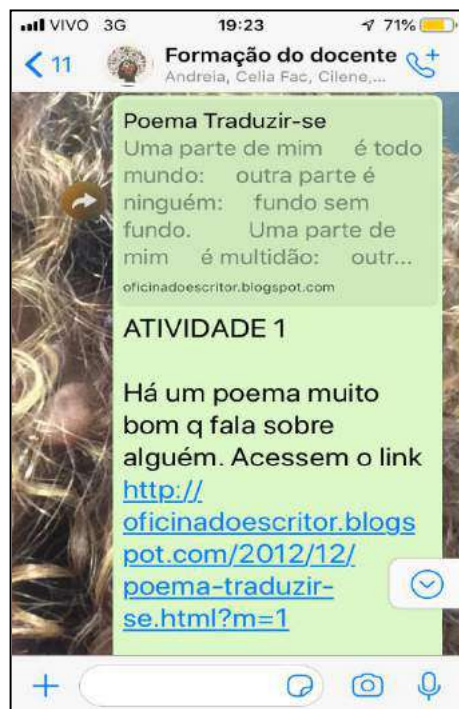


Imagem 3

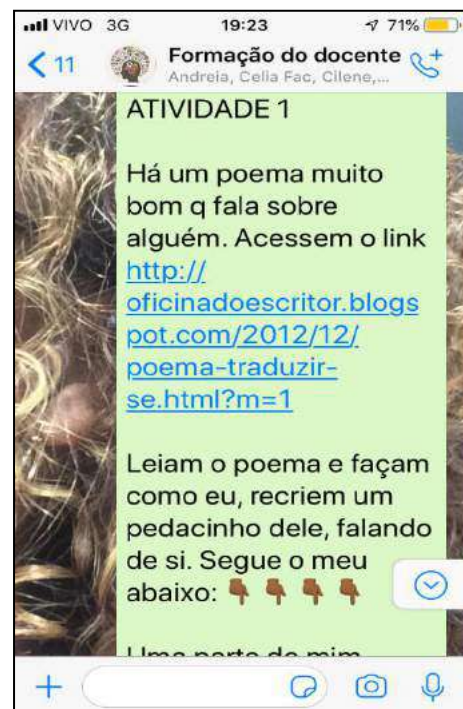


Imagem 4



Imagem 5

ANEXO 4-B

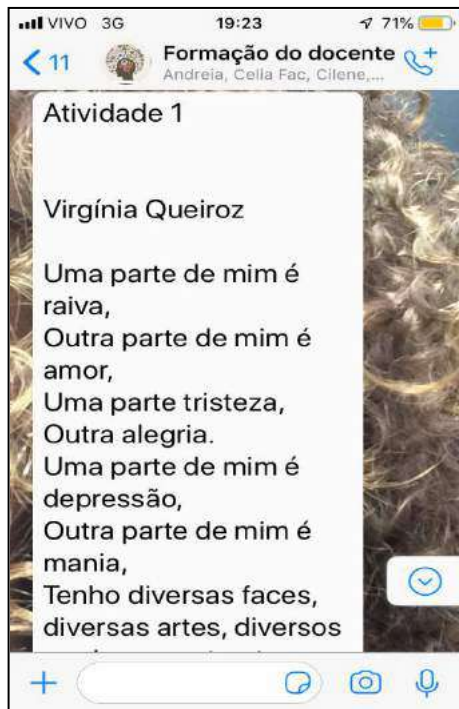


Imagem 1

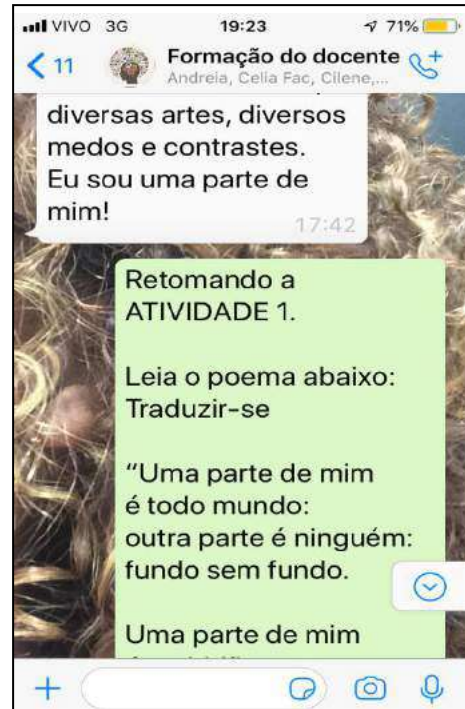


Imagem 2

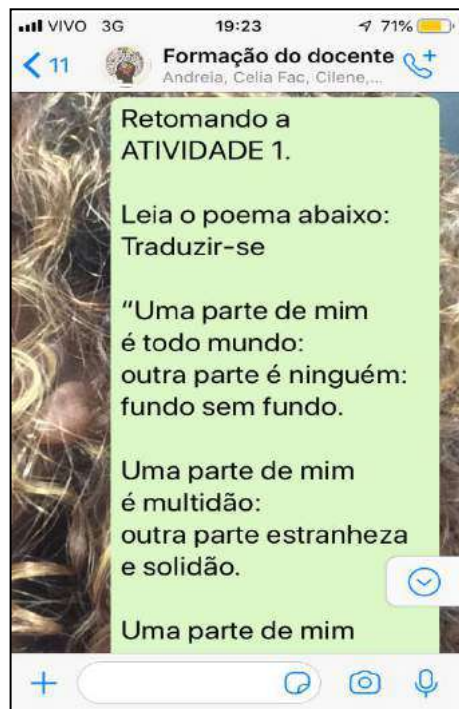


Imagem 3

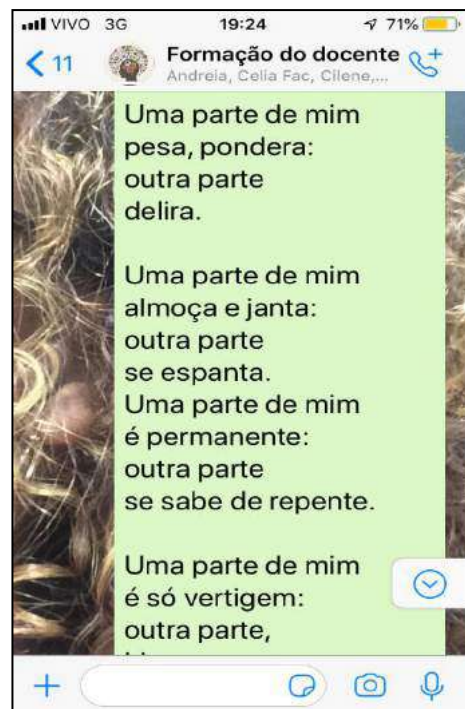


Imagem 4

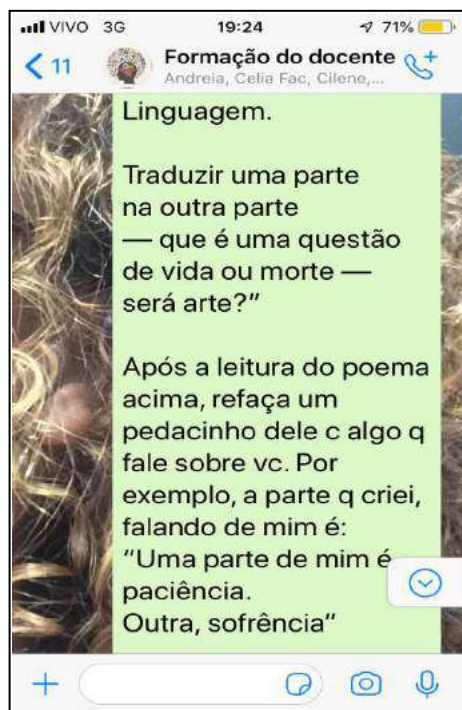


Imagem 5



Imagem 6

ANEXO 5-B

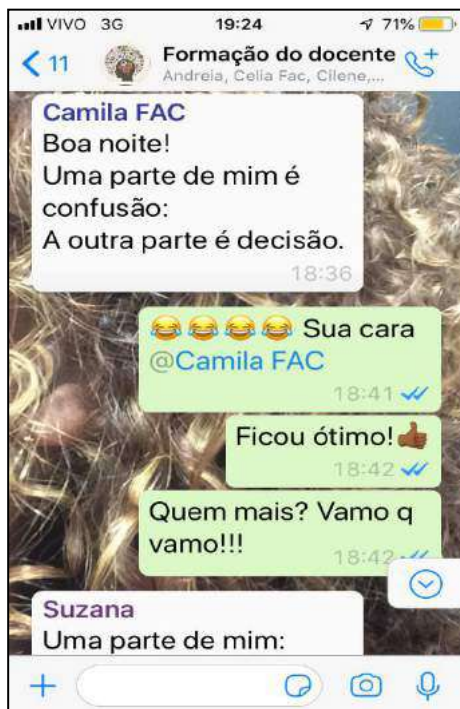


Imagem 1

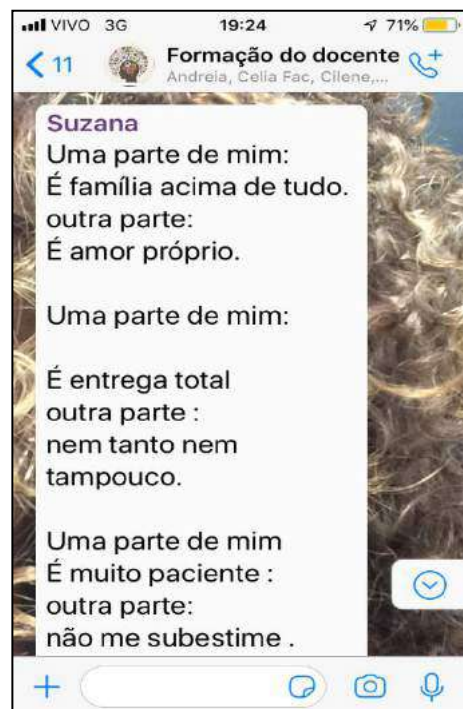


Imagem 2

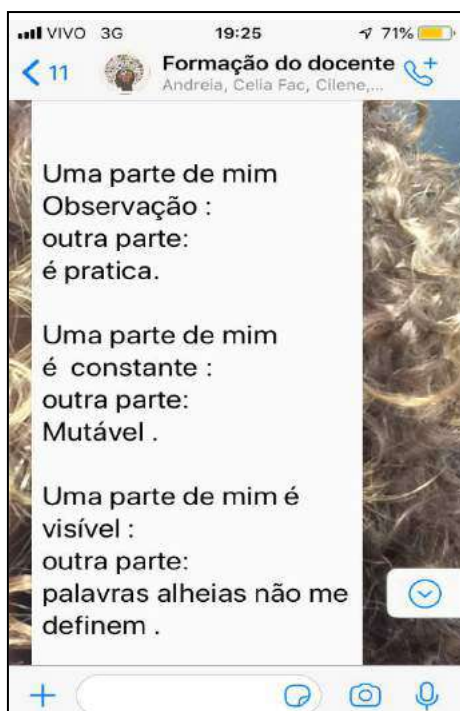


Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5

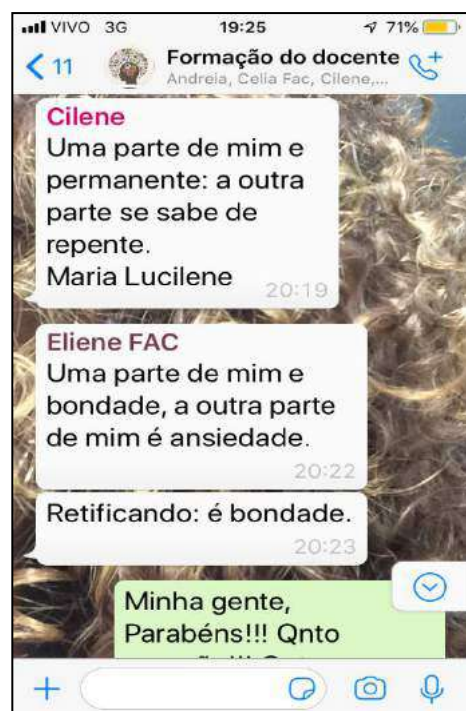


Imagem 6

ANEXO 6-B



Imagem 1

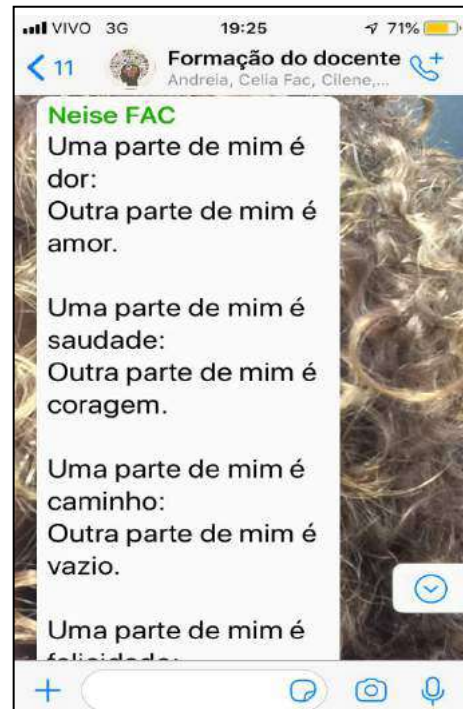


Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8

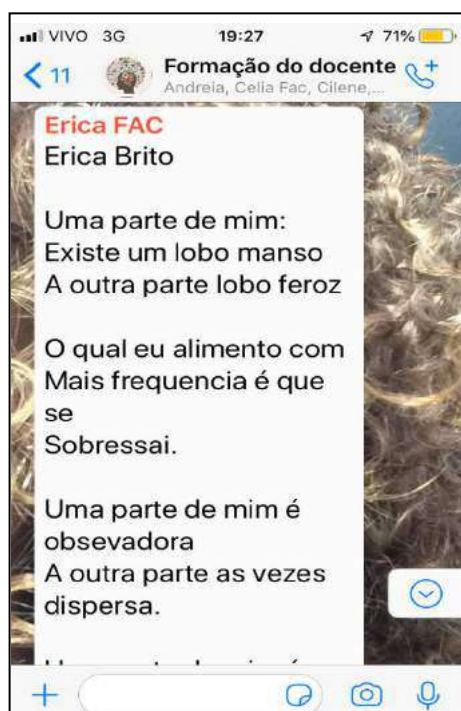


Imagem 9

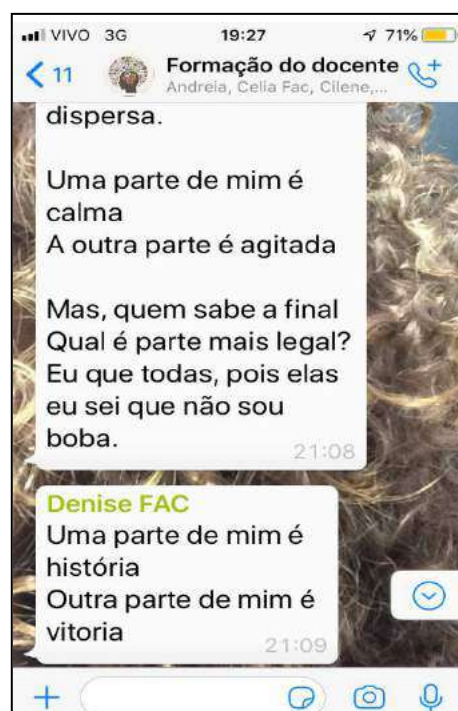


Imagem 10



Imagem 11

ANEXO 7-B

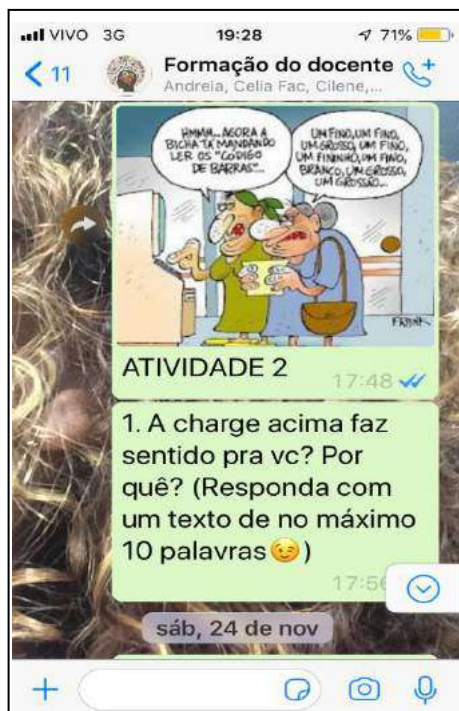


Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3

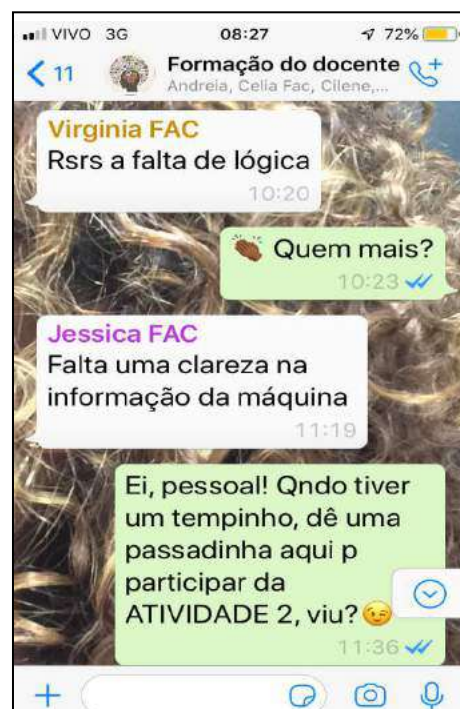


Imagem 4



Imagem 5

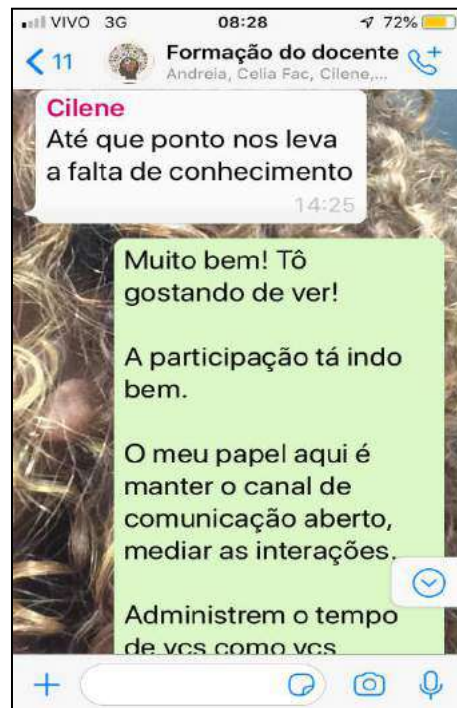


Imagem 6

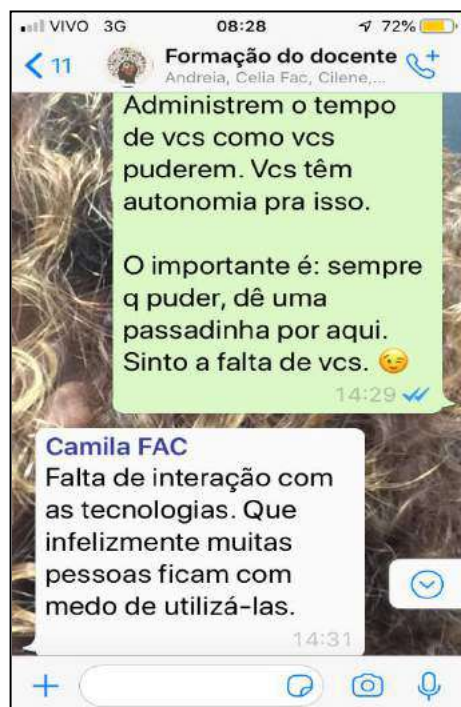


Imagem 7

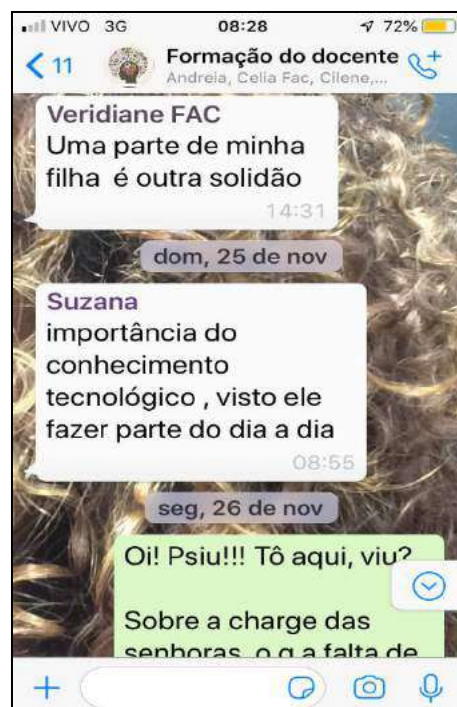


Imagem 8

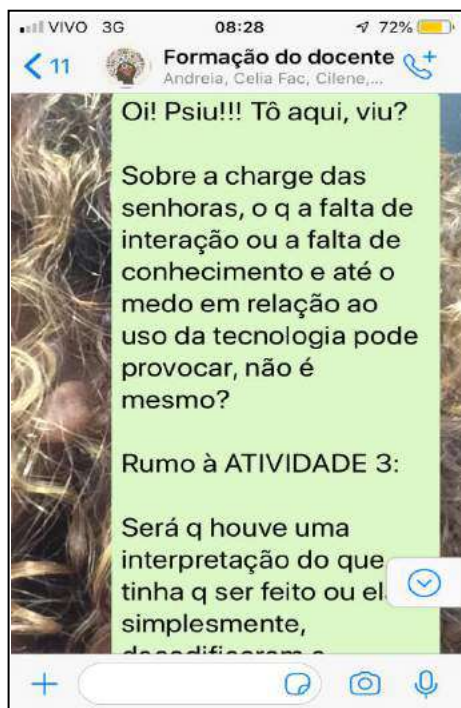


Imagem 9

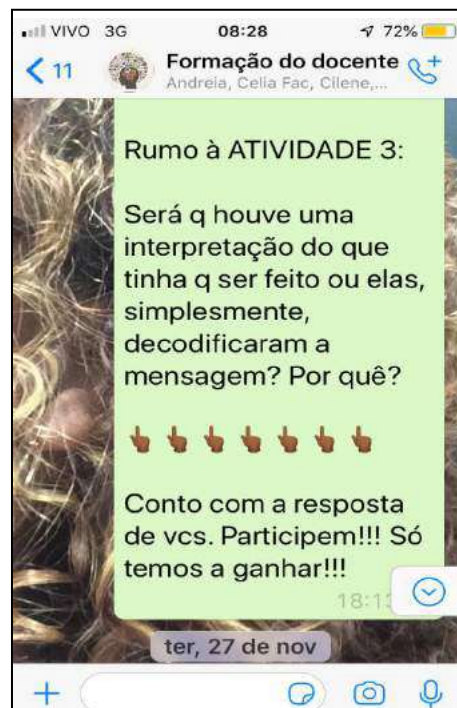


Imagem 10

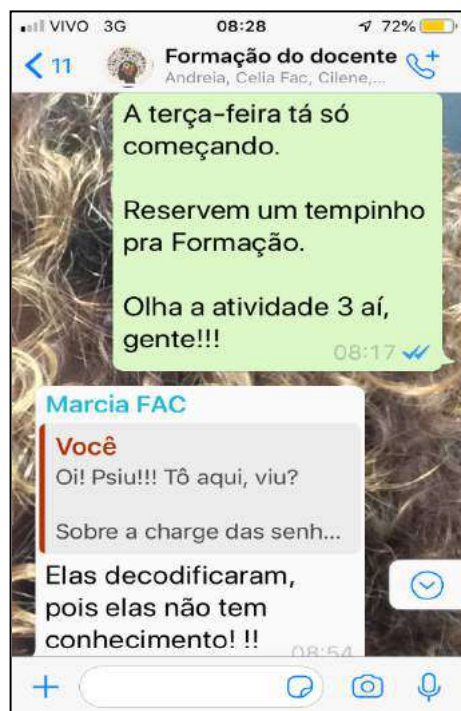


Imagem 11

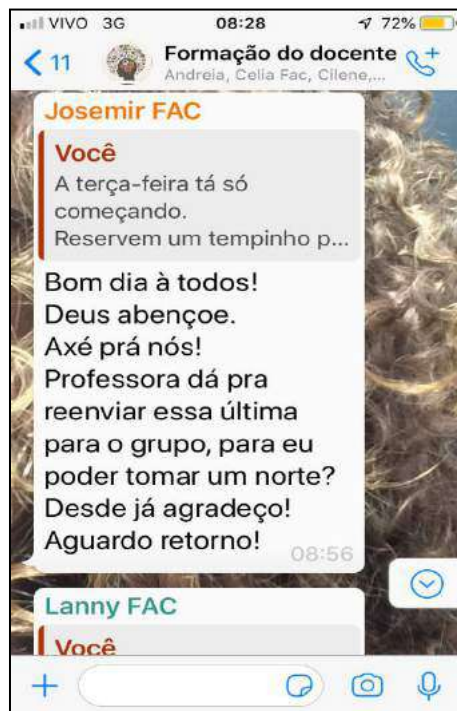


Imagem 12

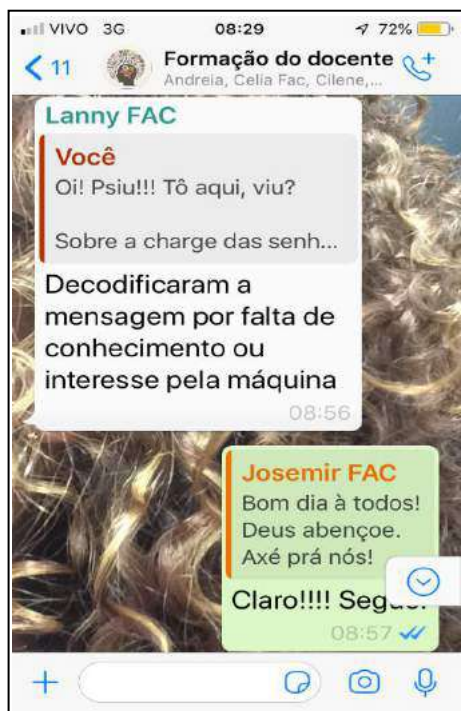


Imagem 13

ANEXO 8-B

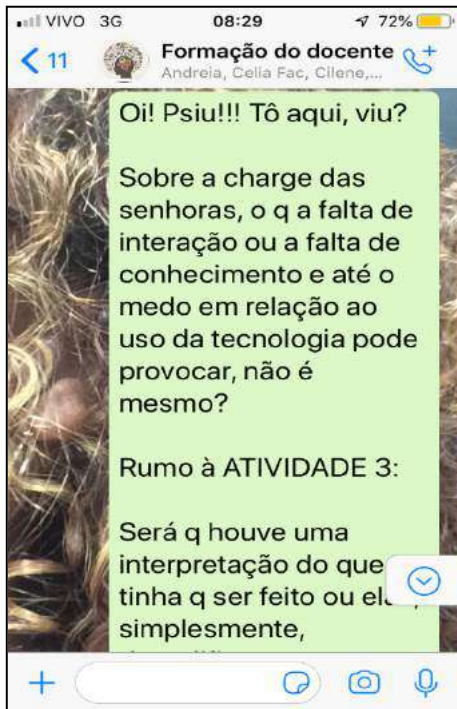


Imagem 1



Imagem 2

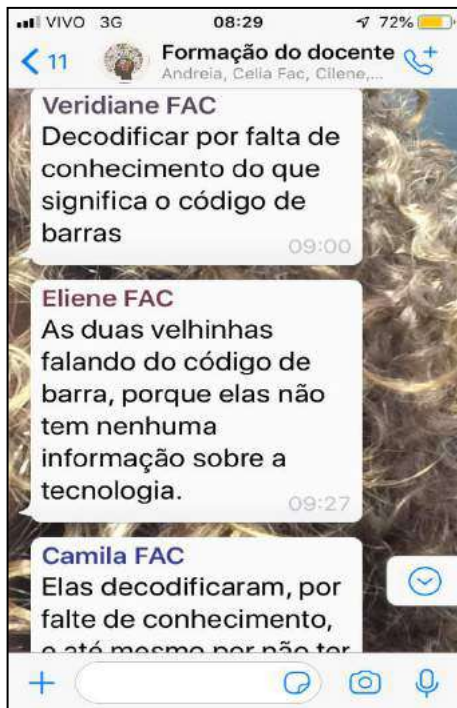


Imagem 3

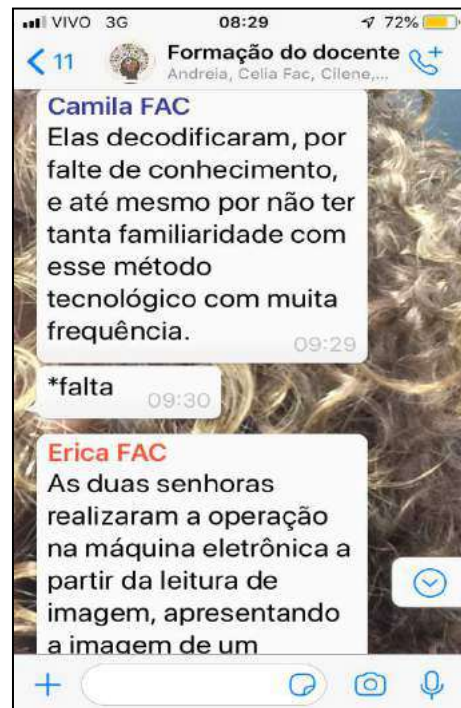


Imagem 4

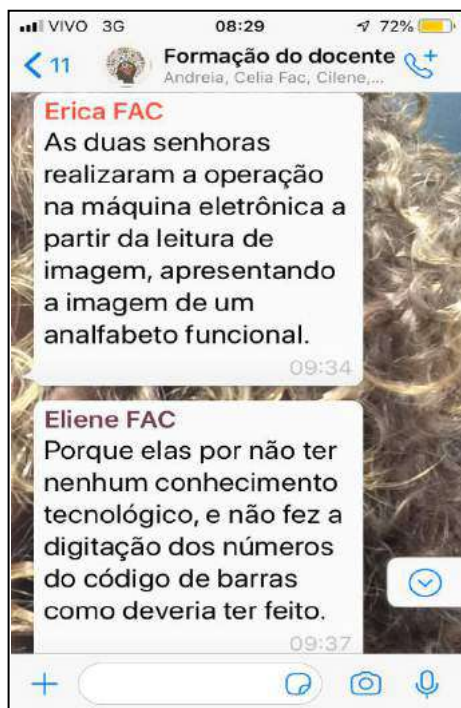


Imagem 5

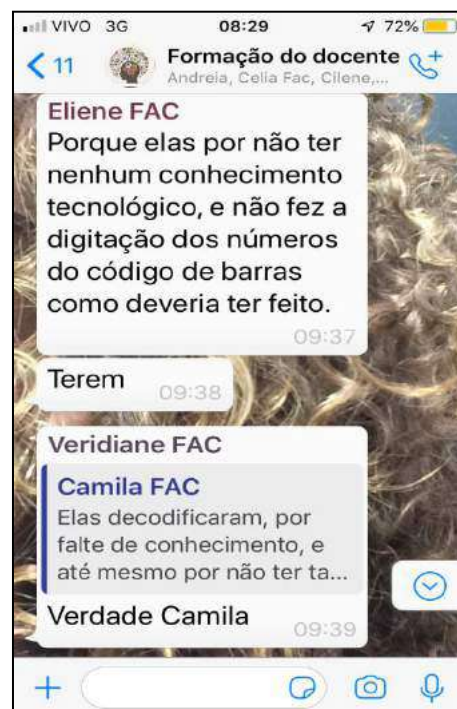


Imagem 6



Imagem 7

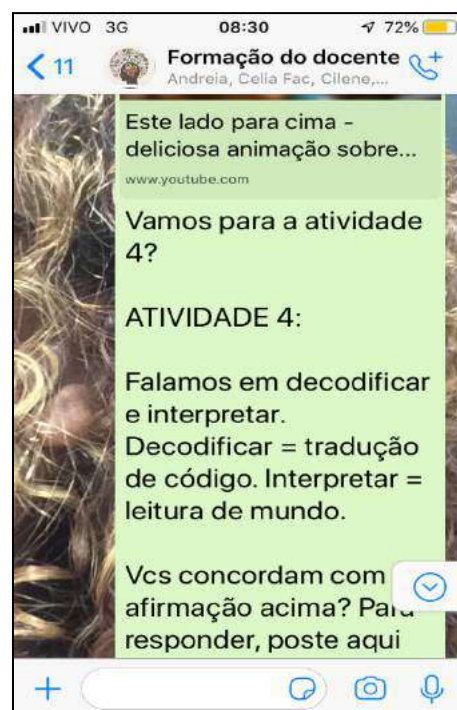


Imagem 8

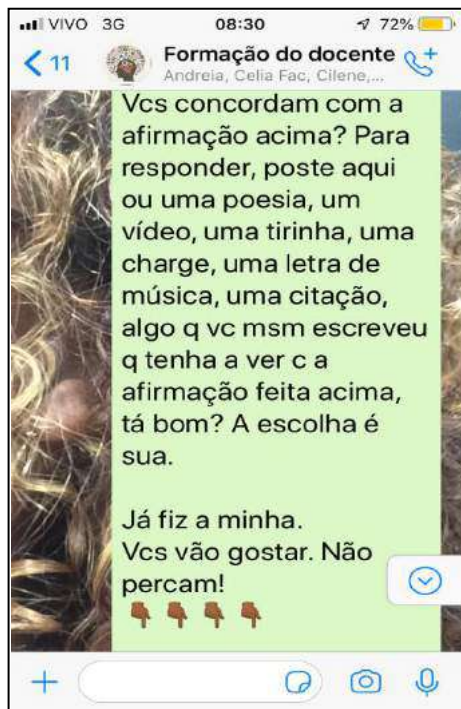


Imagem 9

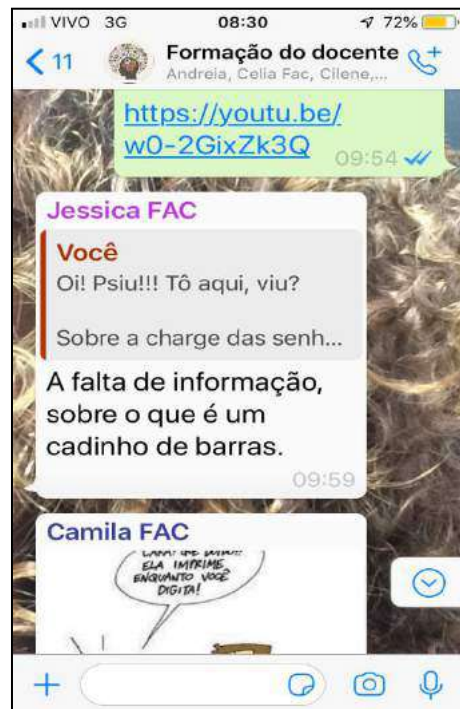


Imagem 10

ANEXO 9-B



Imagem 1

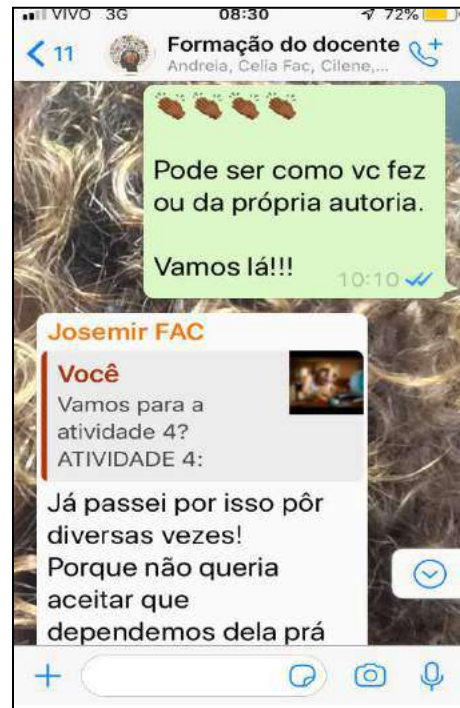


Imagem 2

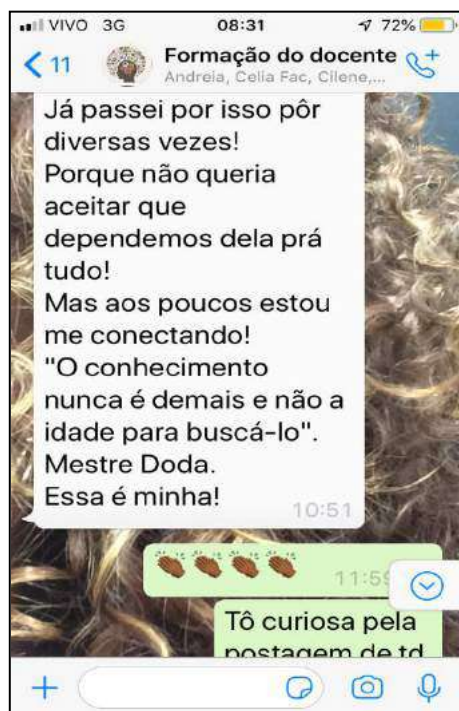


Imagem 3



Imagem 4

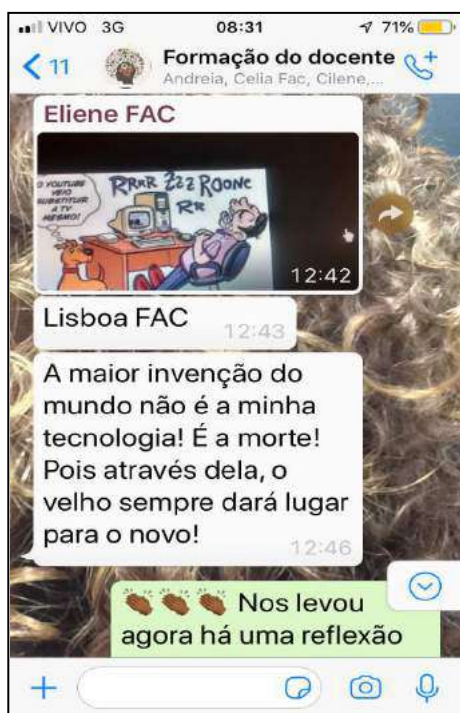


Imagem 5



Imagem 6

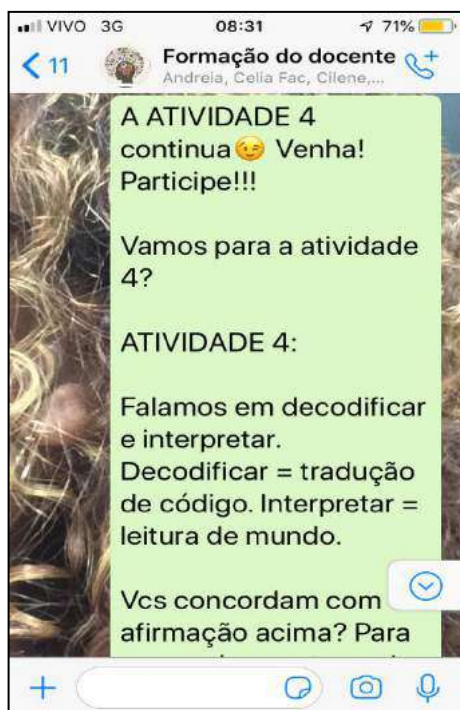


Imagem 7

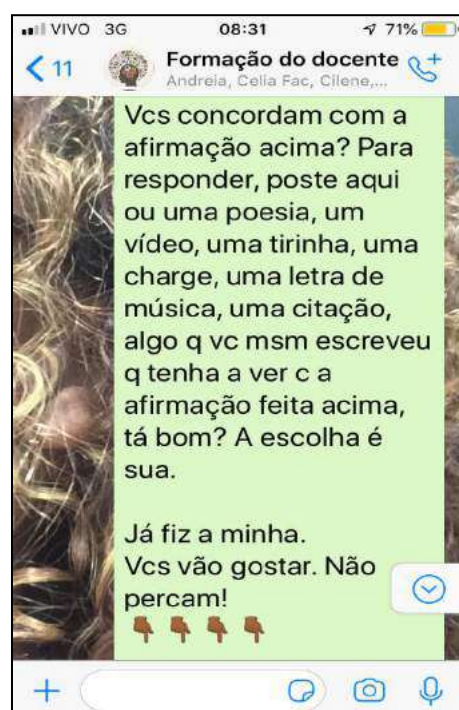


Imagem 8

ANEXO 10-B



Imagem 1

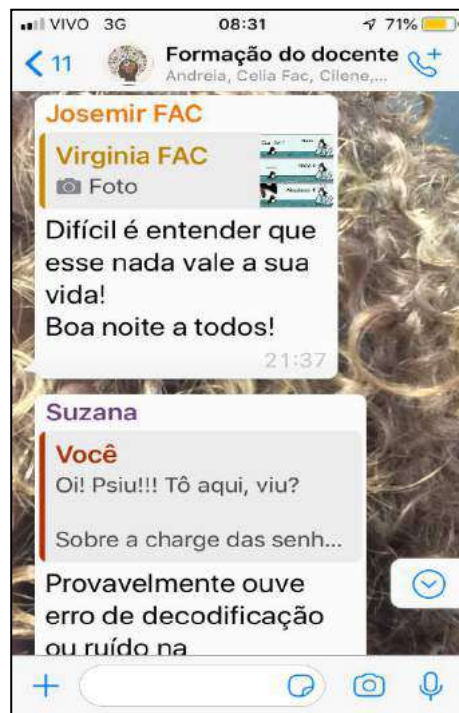


Imagem 2

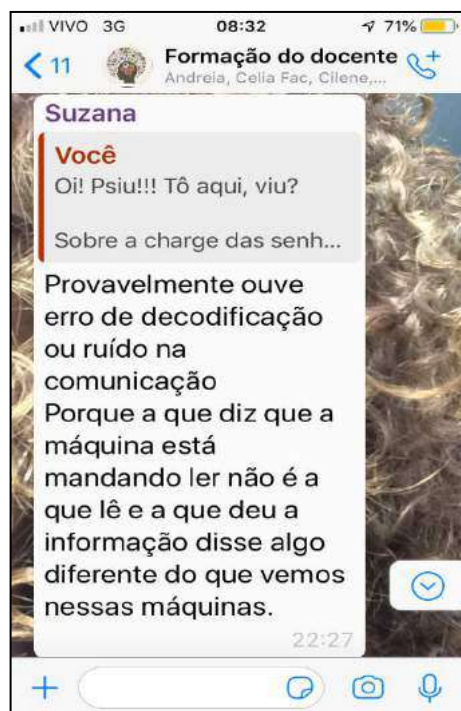


Imagem 3

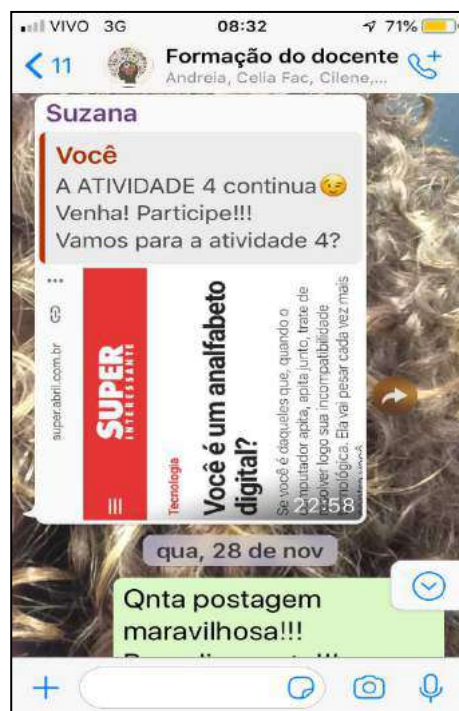


Imagem 4

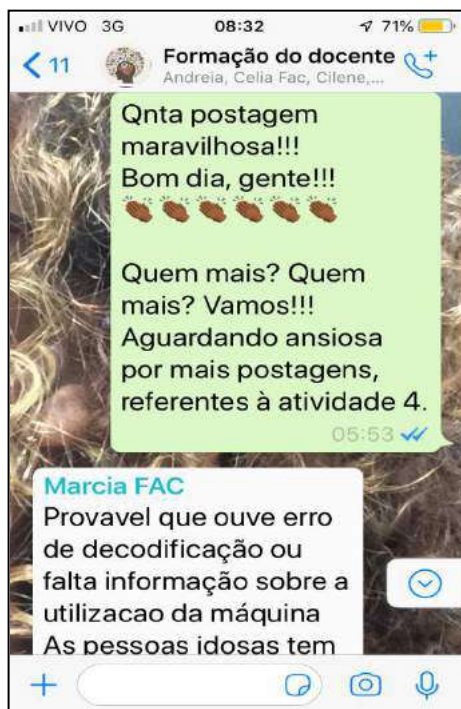


Imagem 5

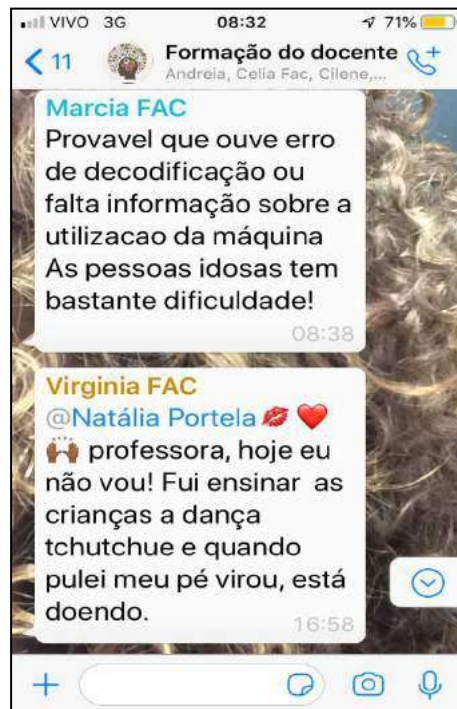


Imagem 6

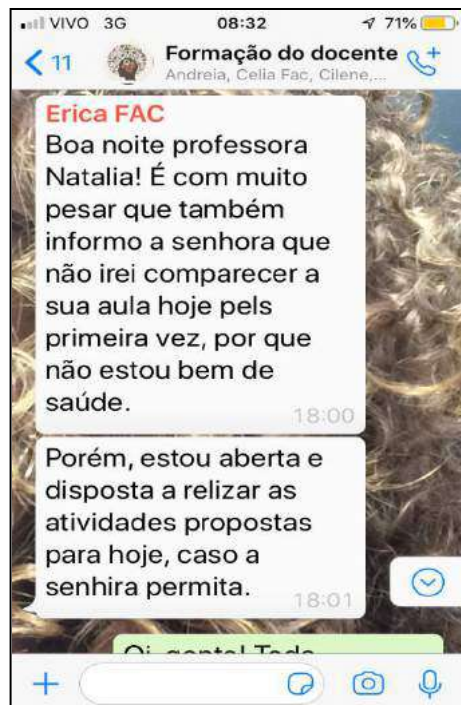


Imagem 7



Imagem 8

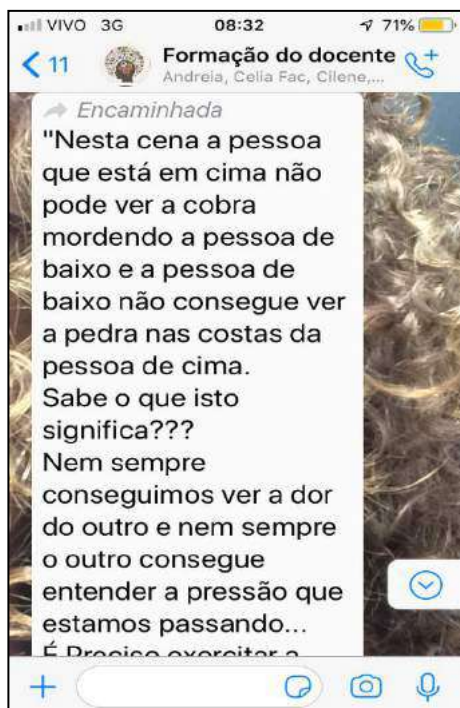


Imagem 9

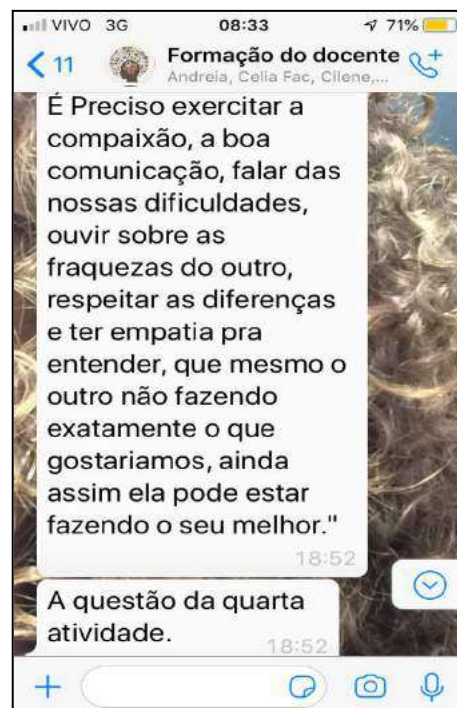


Imagem 10

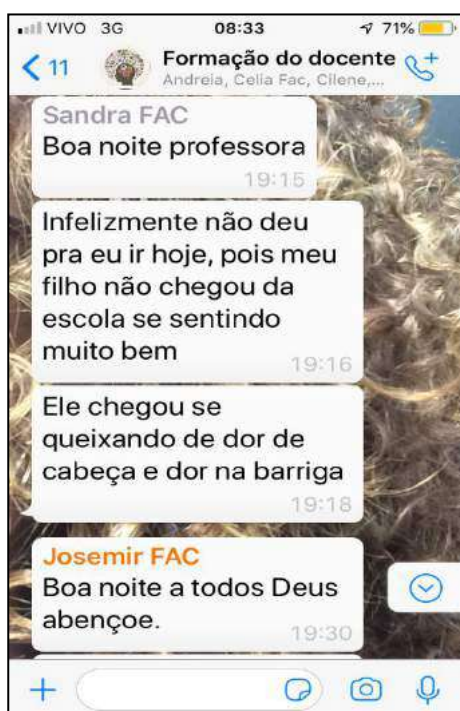


Imagem 11

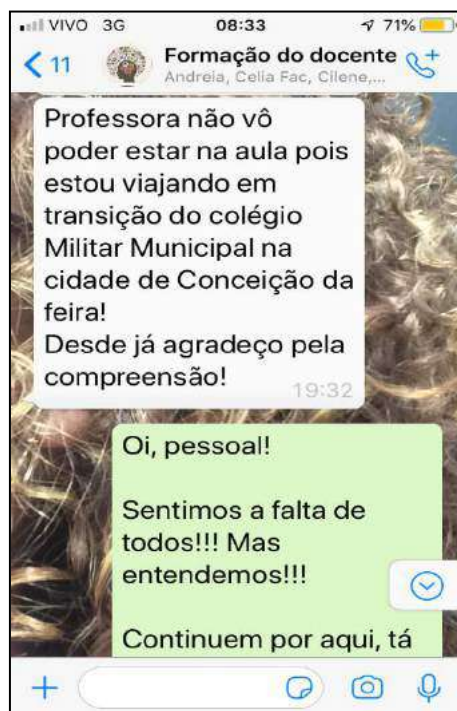


Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15

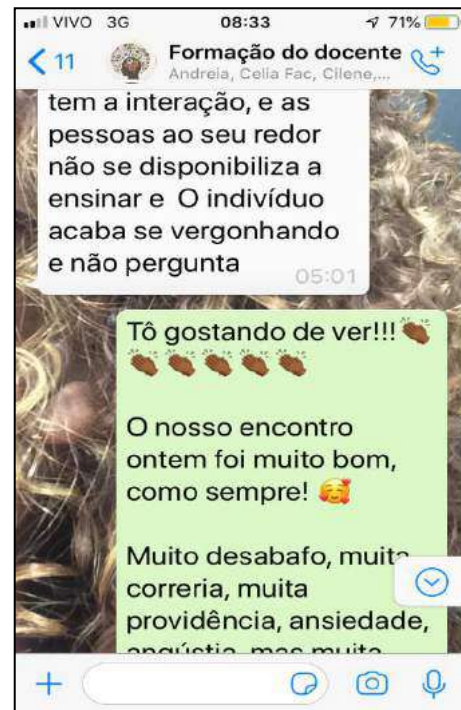


Imagem 16

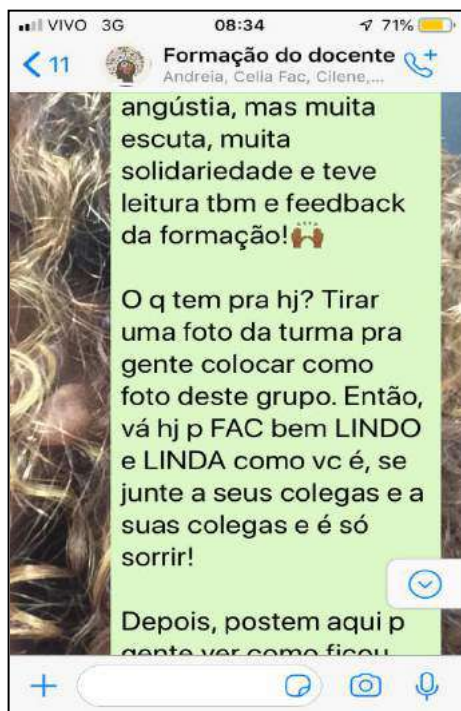


Imagem 17



Imagem 18

ANEXO 11-B

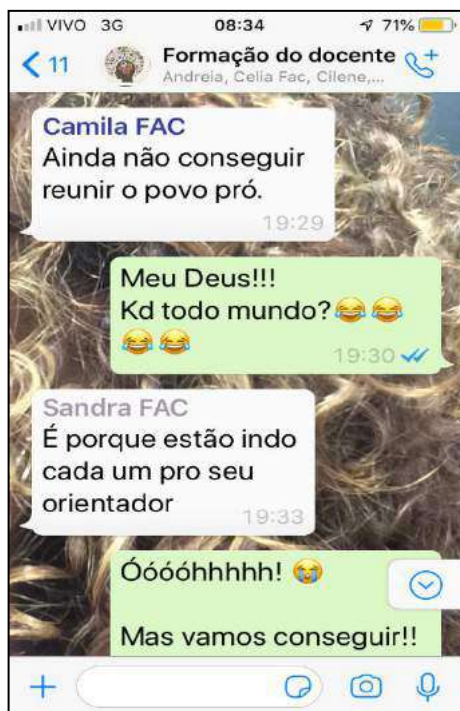


Imagem 1

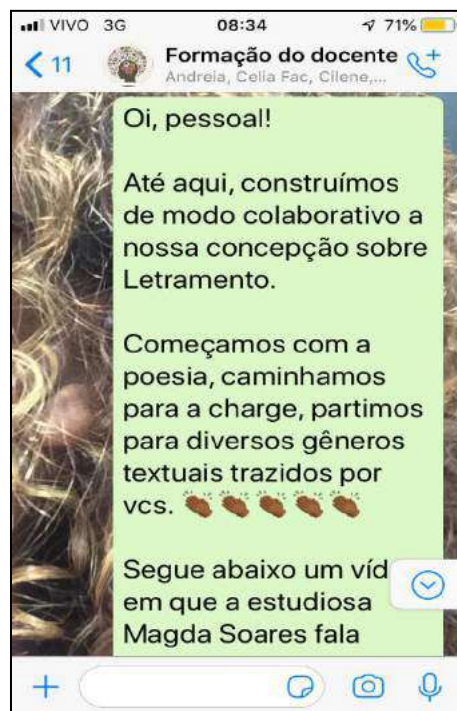


Imagem 2



Imagem 3

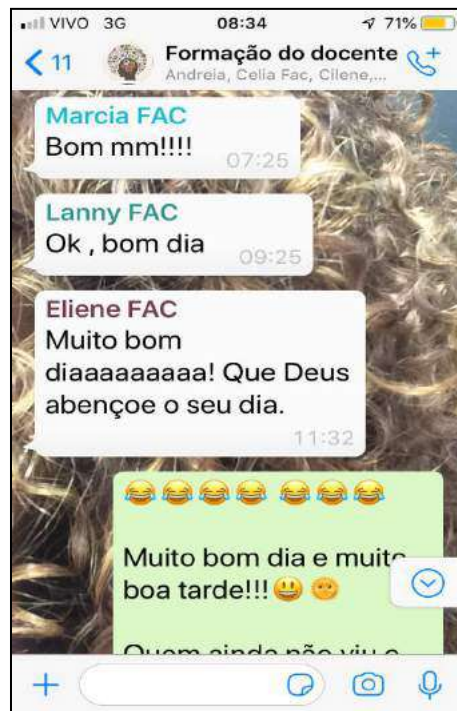


Imagem 4

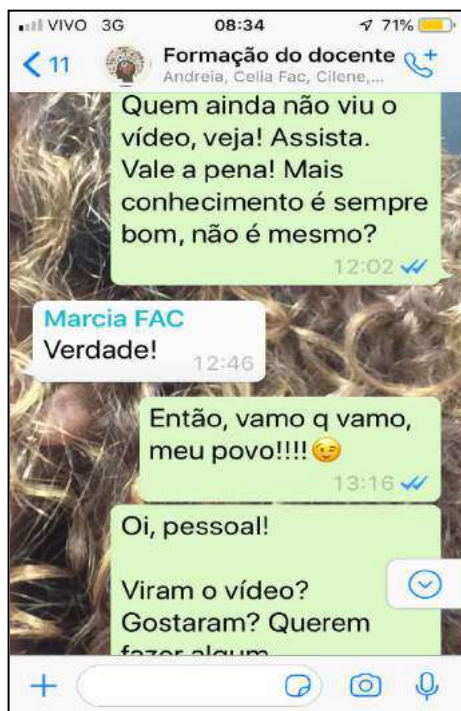


Imagem 5

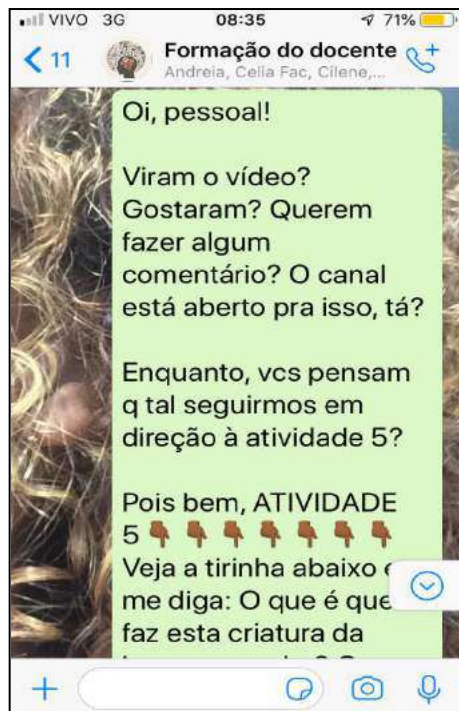


Imagem 6



Imagem 7

ANEXO 12-B

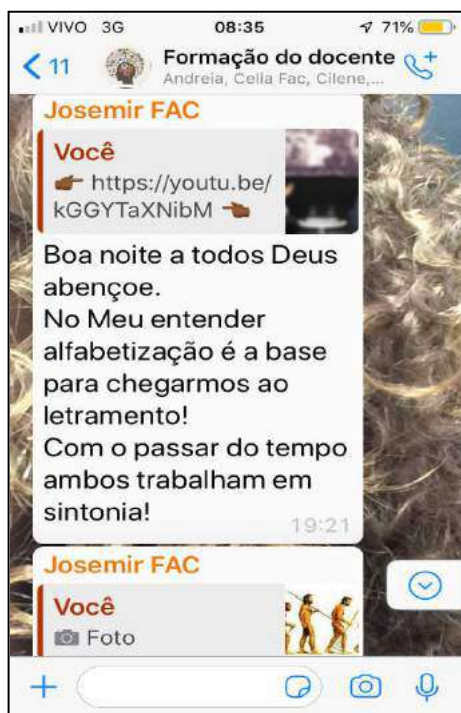


Imagem 1

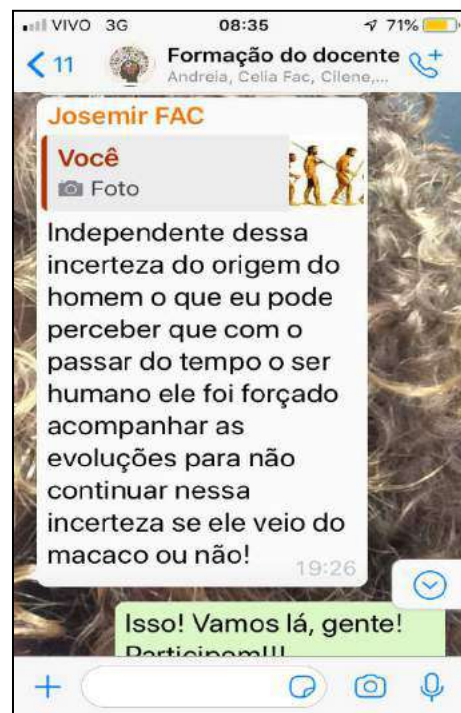


Imagem 2

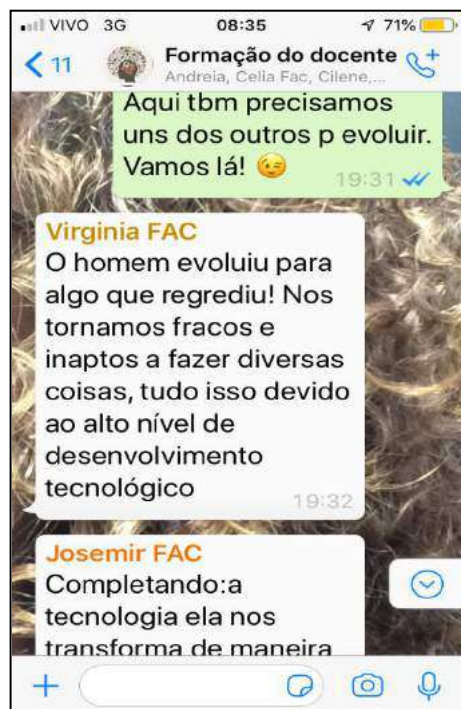


Imagem 3

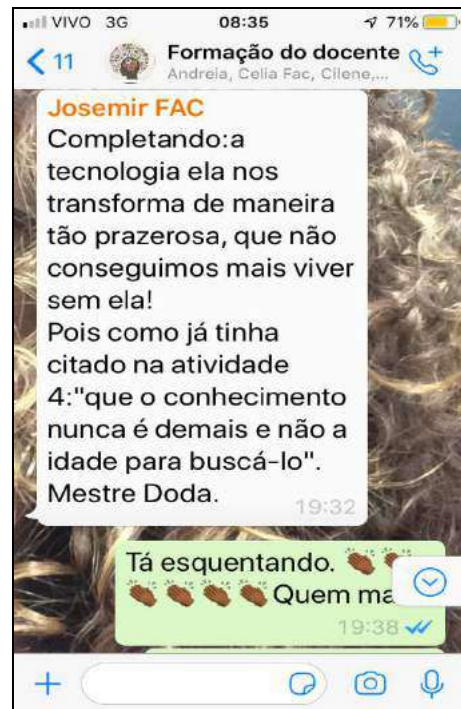


Imagem 4

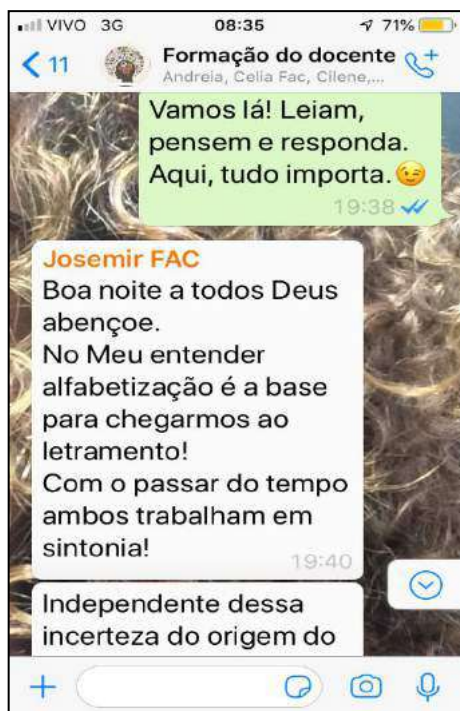


Imagem 5

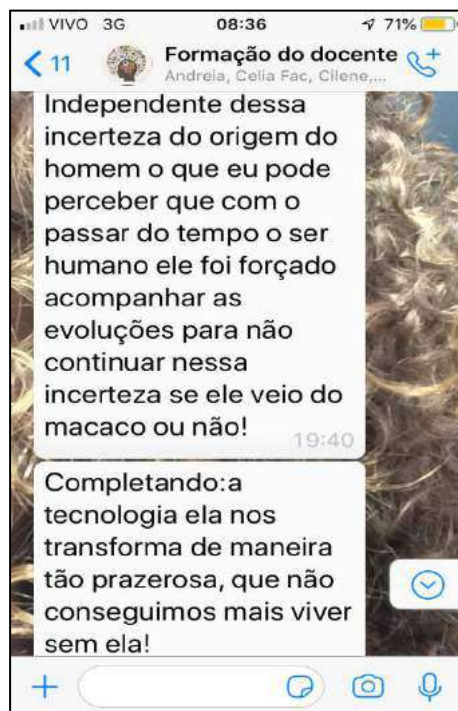


Imagem 6

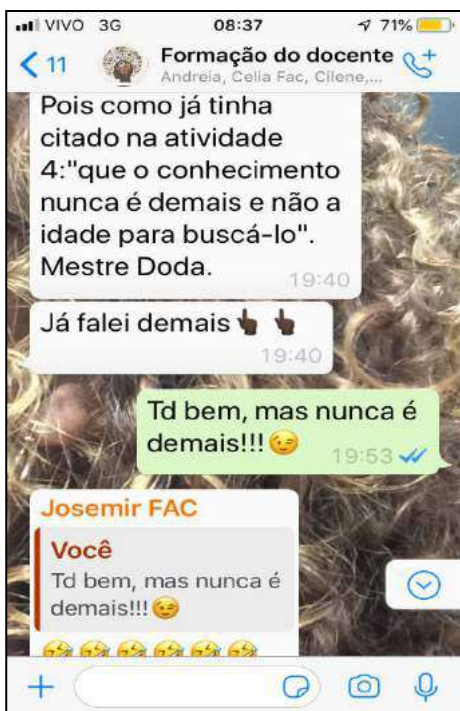


Imagem 7

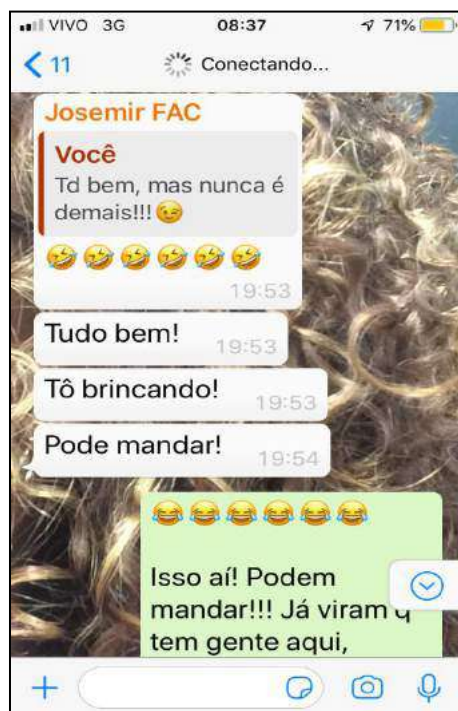


Imagem 8

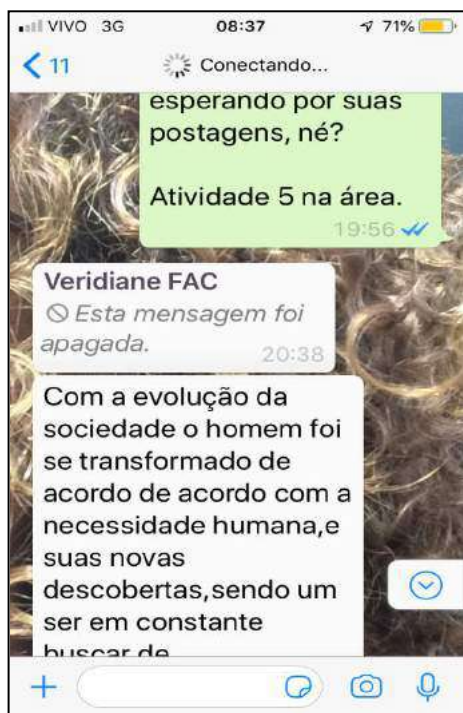


Imagem 9

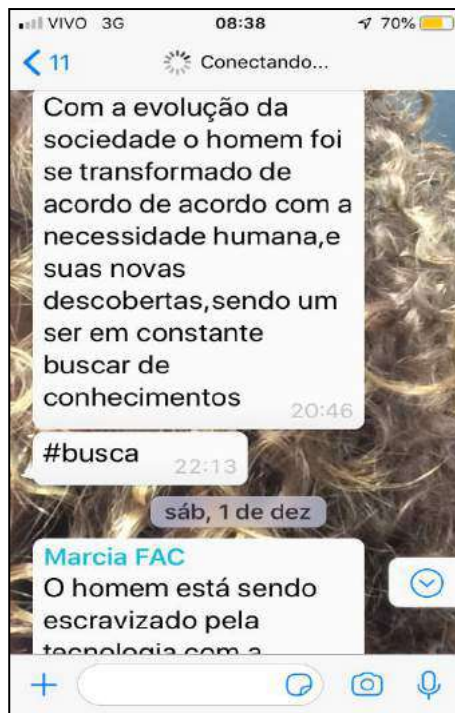


Imagem 10

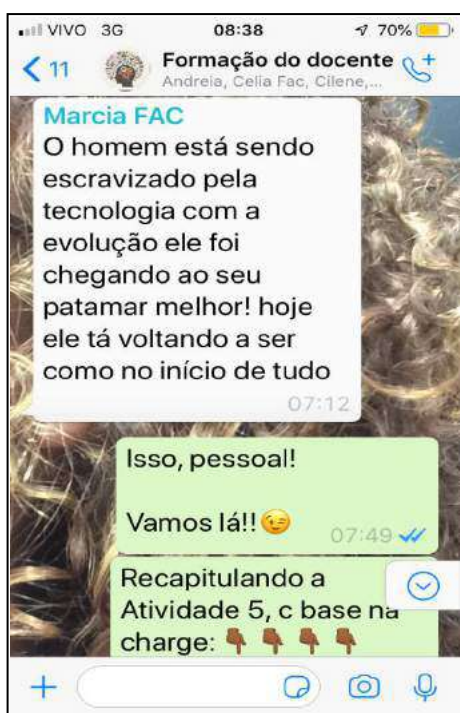


Imagem 11



Imagem 12

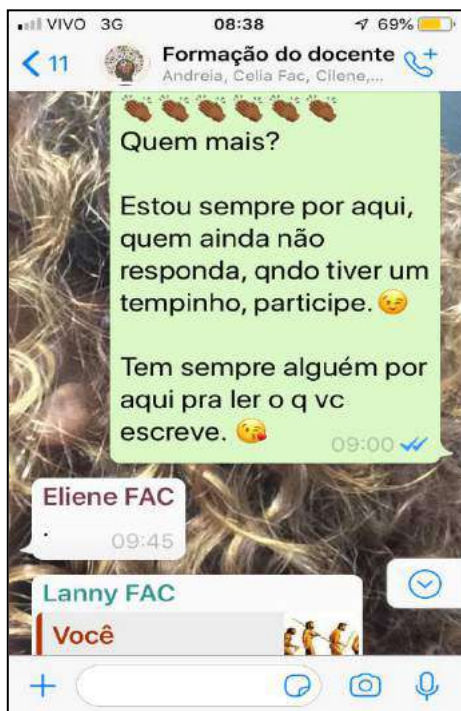


Imagem 13

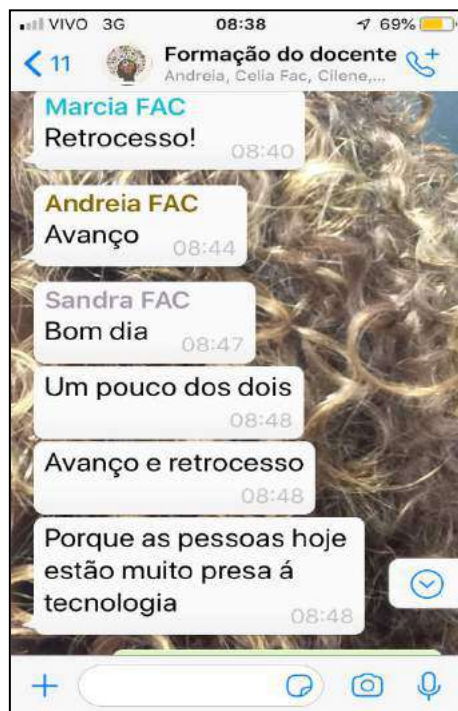


Imagem 14



Imagem 15

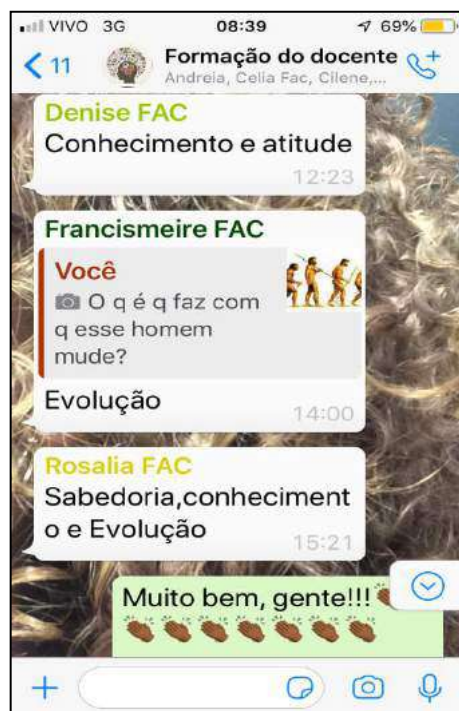


Imagem 16

ANEXO 13-B

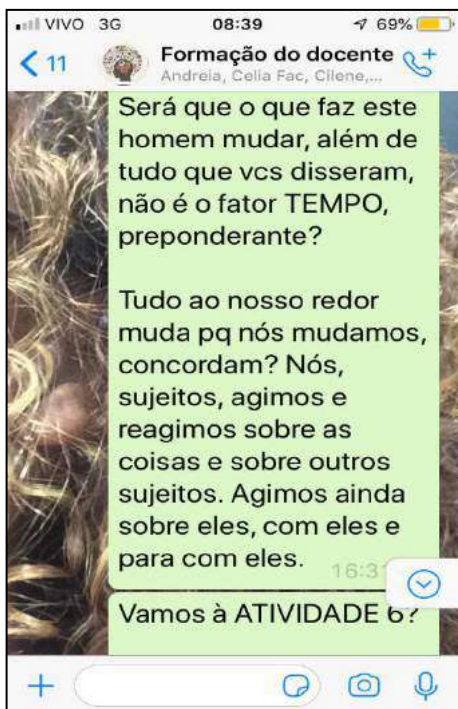


Imagem 1

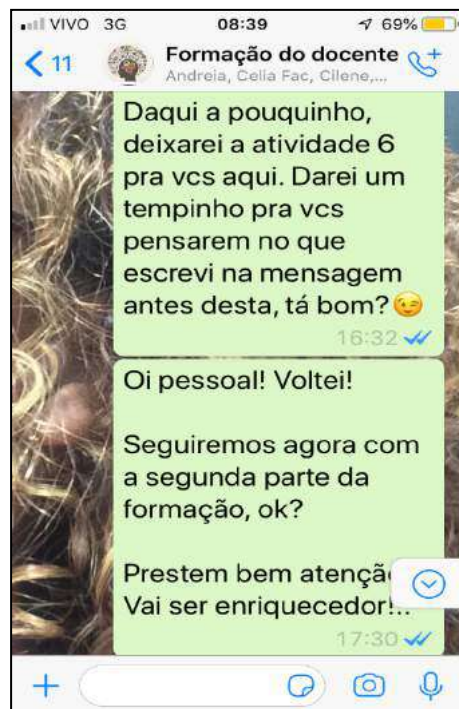


Imagem 2

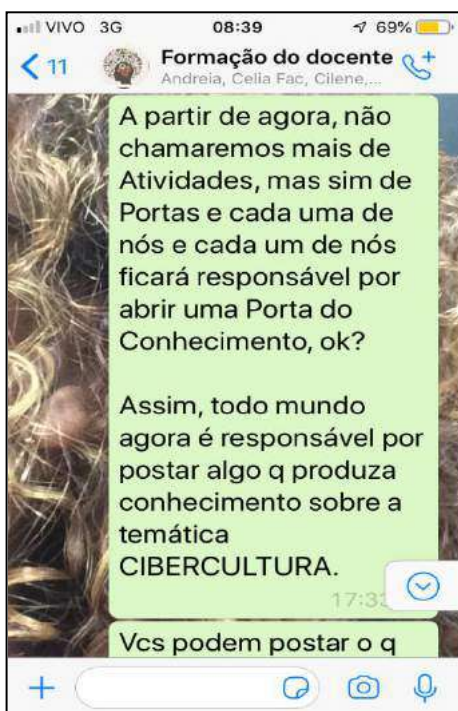


Imagem 3

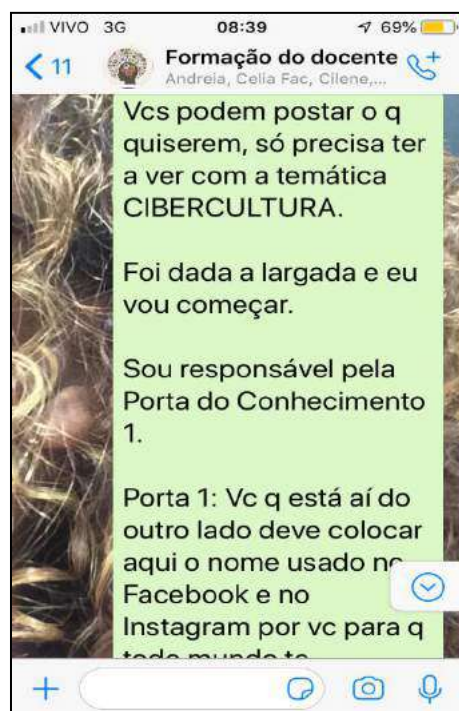


Imagem 4



Imagem 5

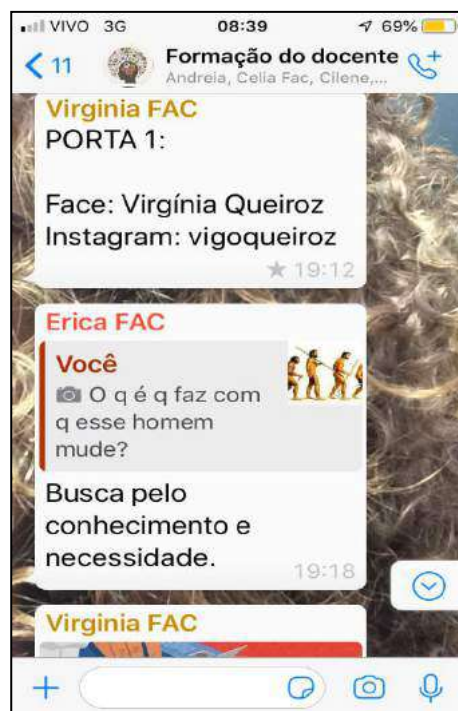


Imagem 6

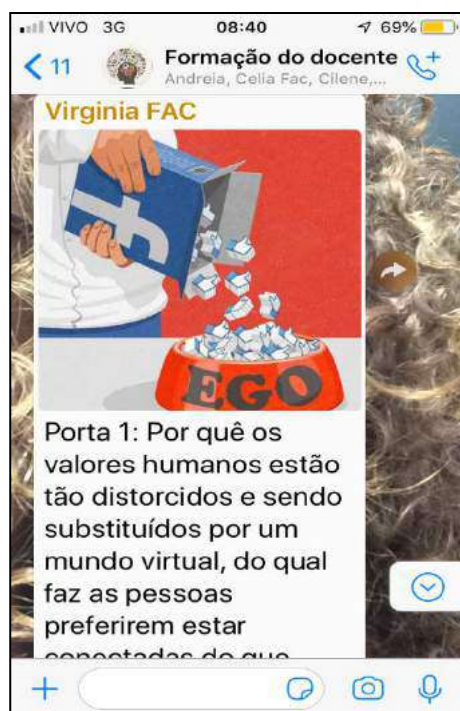


Imagem 7

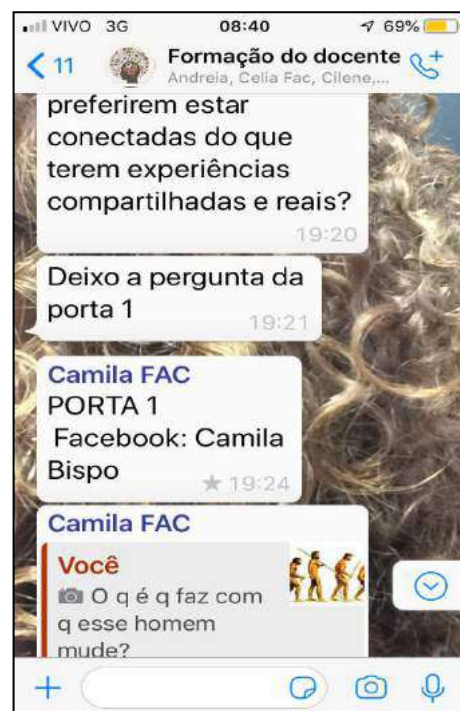


Imagem 8

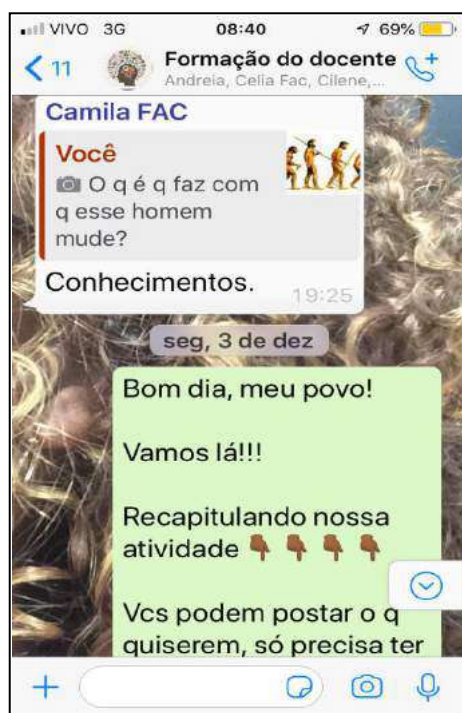


Imagem 9

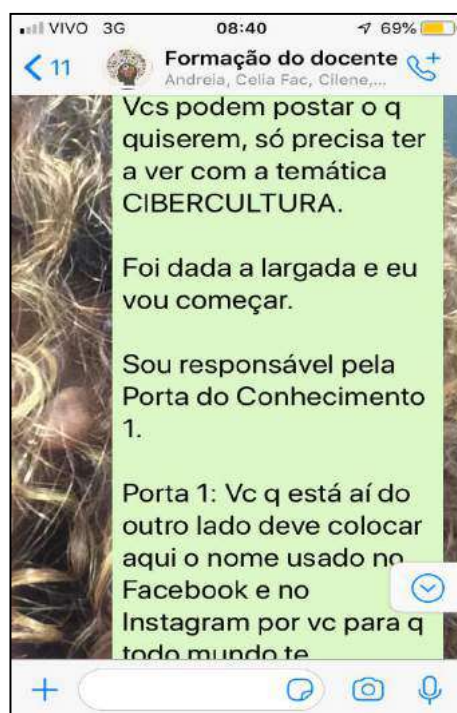


Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15

ANEXO 14-B



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5

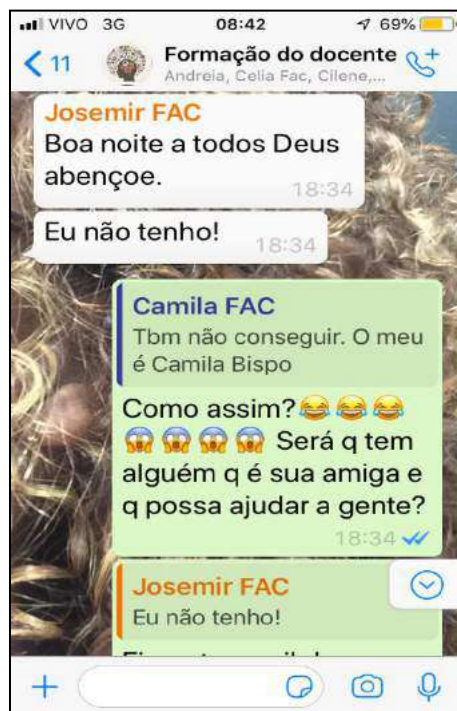


Imagem 6

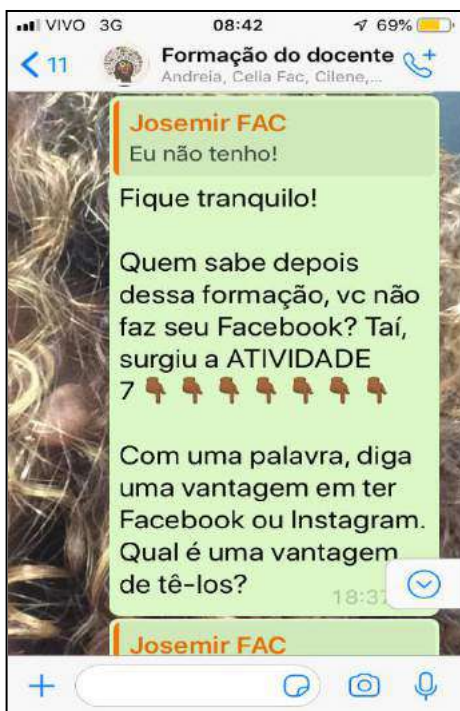


Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9



Imagem 10



Imagem 11

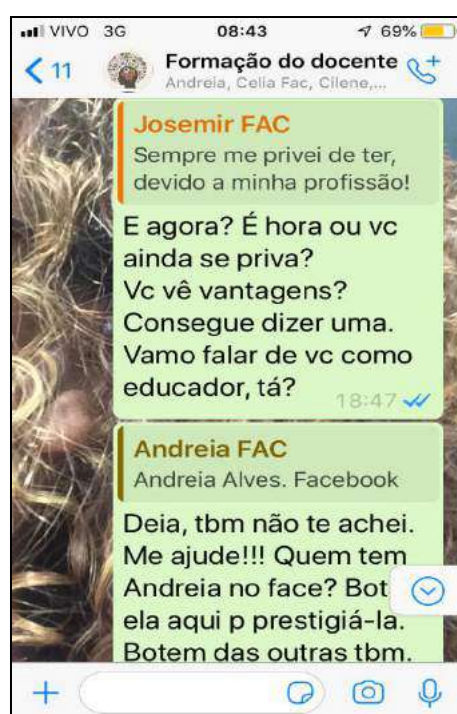


Imagem 12

ANEXO 15-B

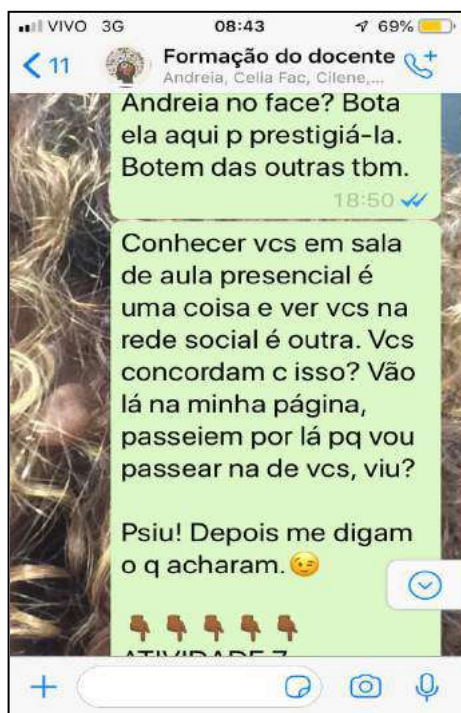


Imagem 1

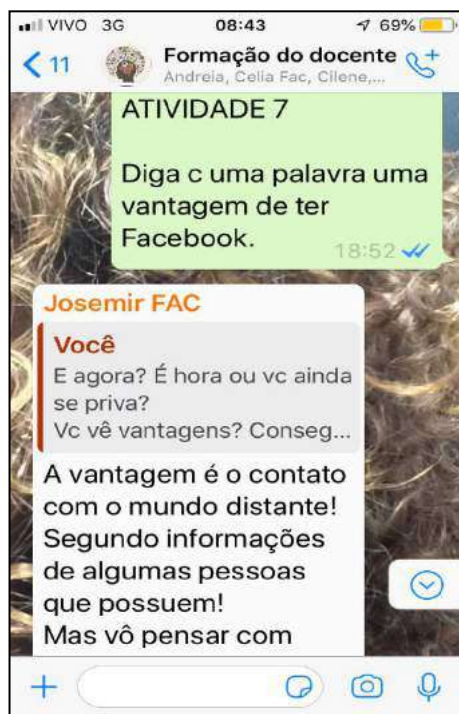


Imagem 2

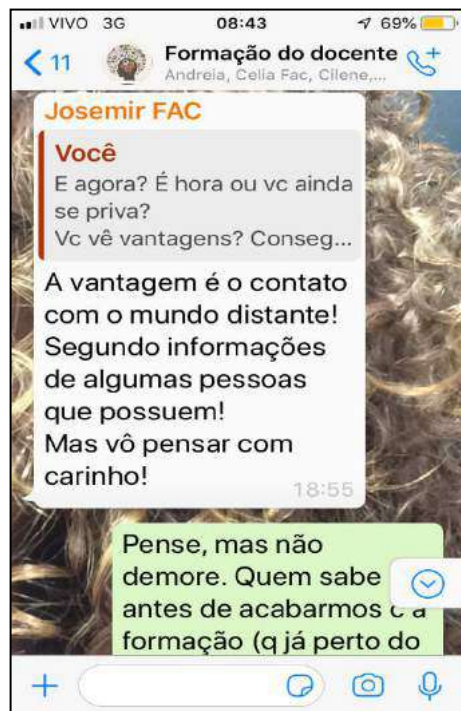


Imagem 3

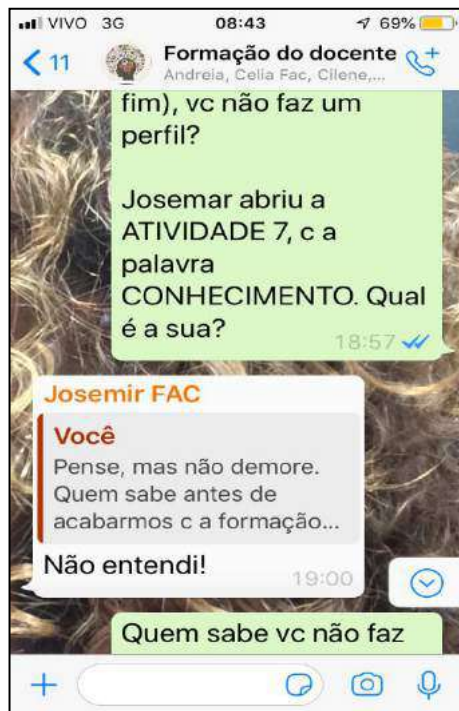


Imagem 4

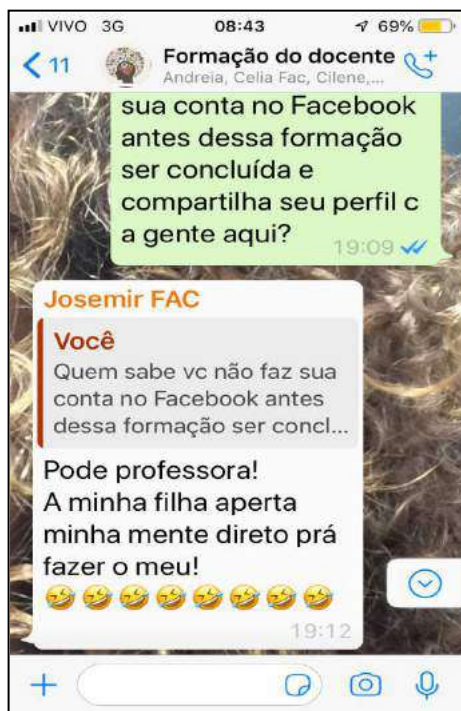


Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9



Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14

ANEXO 16-B

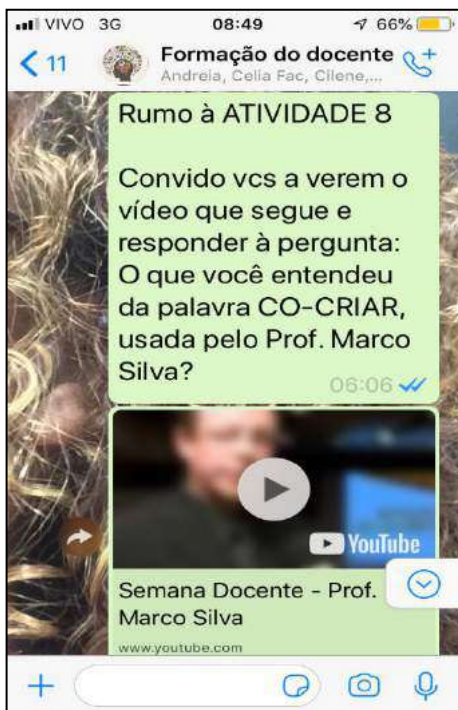


Imagem 1

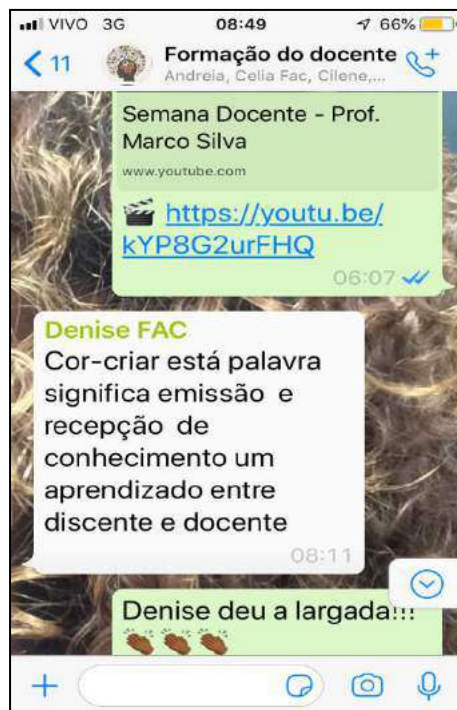


Imagem 2

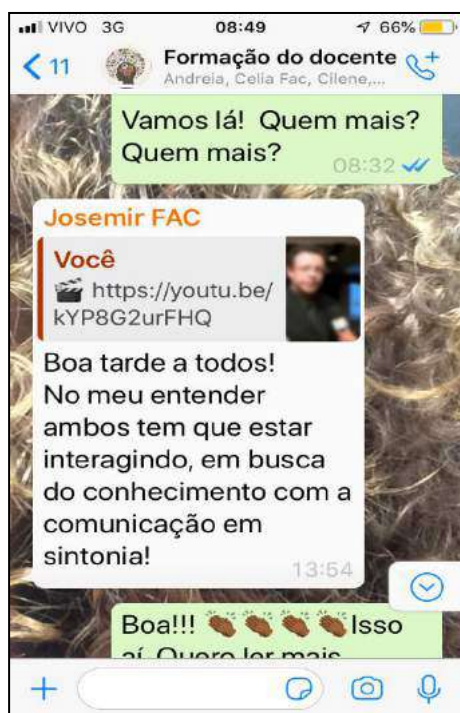


Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5

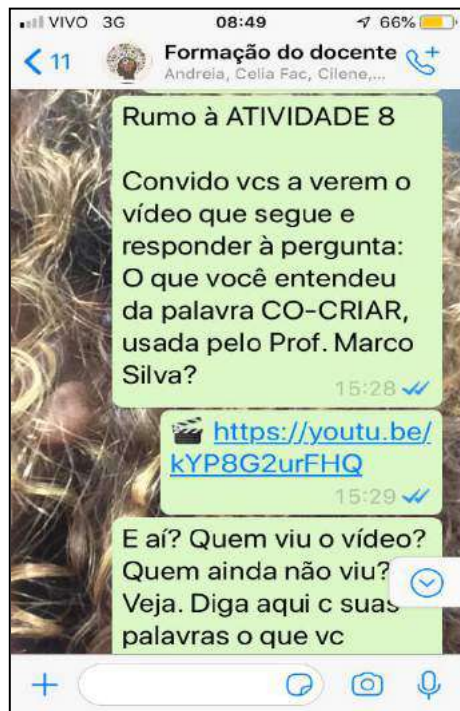


Imagem 6



Imagem 7

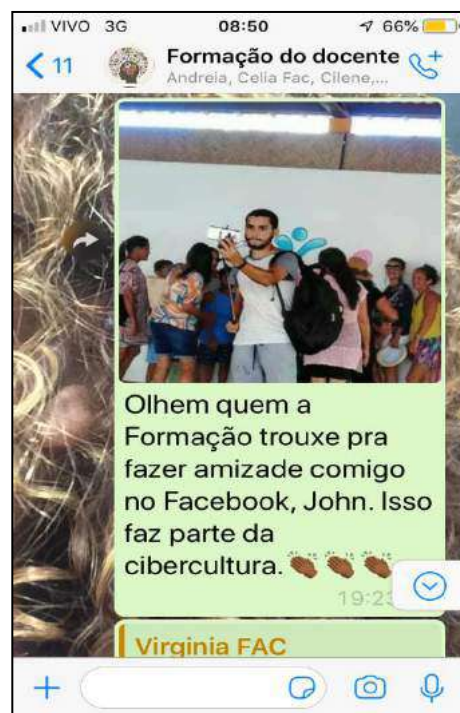


Imagem 8



Imagem 9

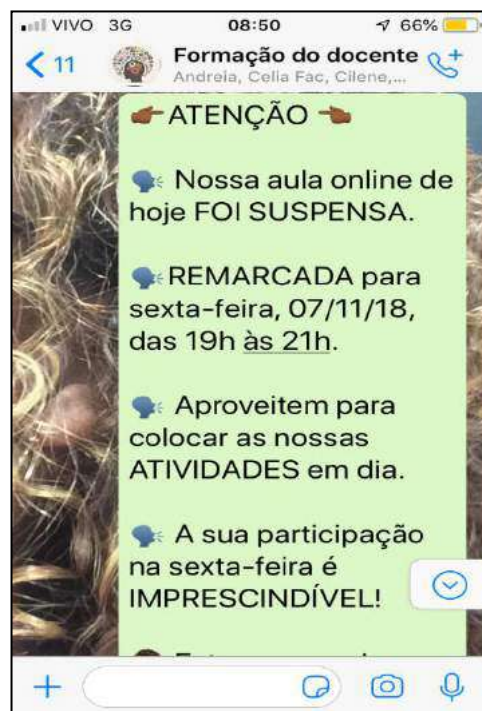


Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12



Imagem 13

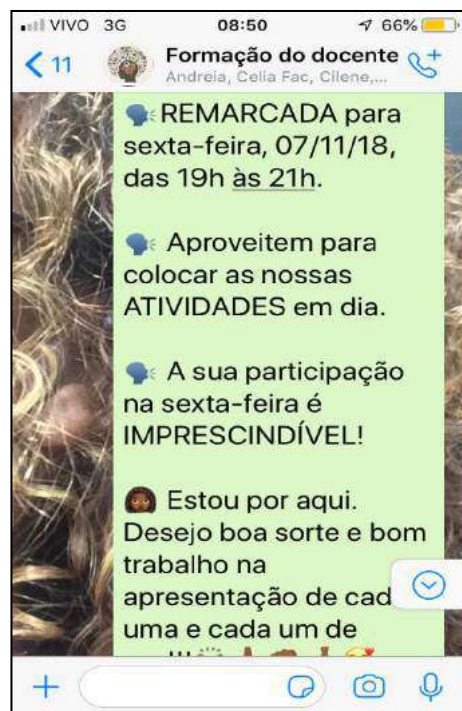


Imagem 14



Imagem 15

ANEXO 17-B

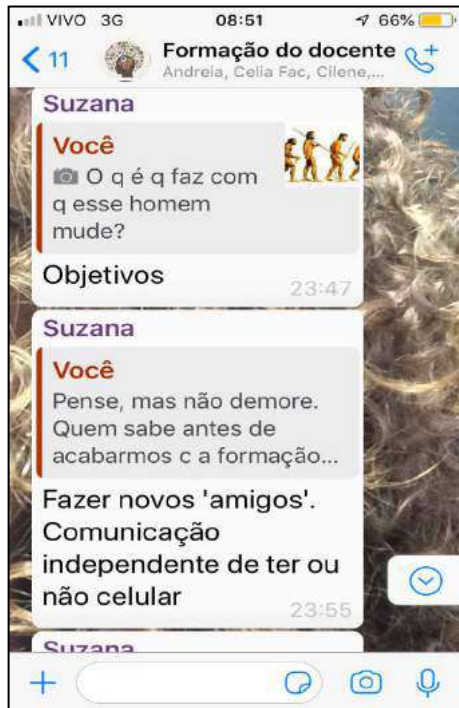


Imagem 1

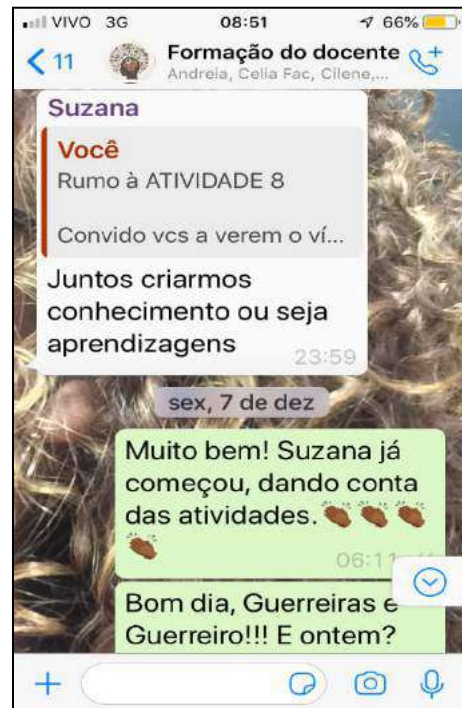


Imagem 2

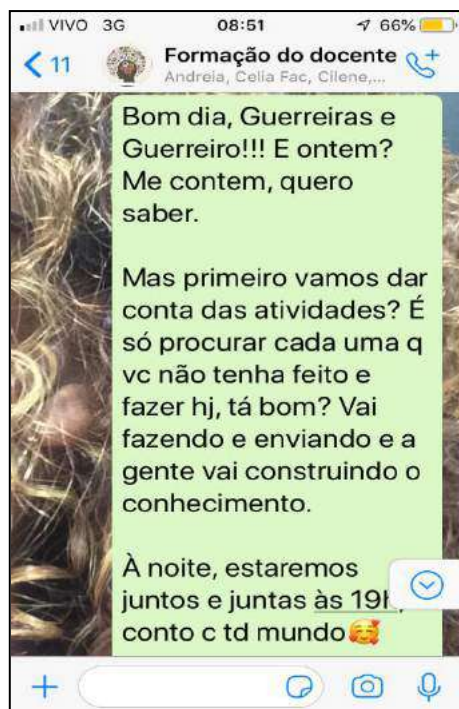


Imagem 3

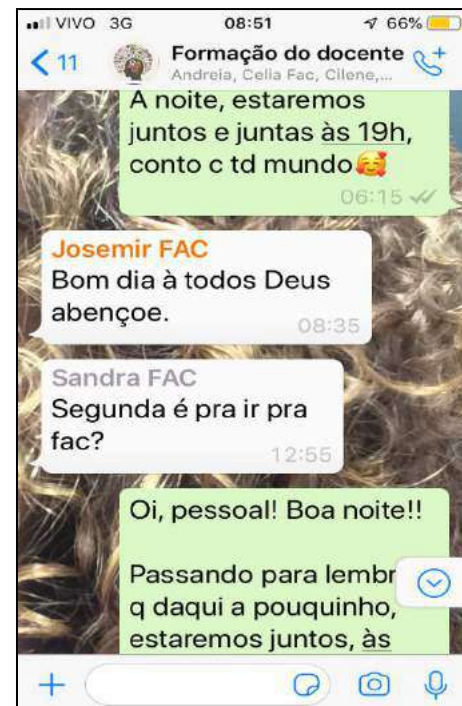


Imagem 4

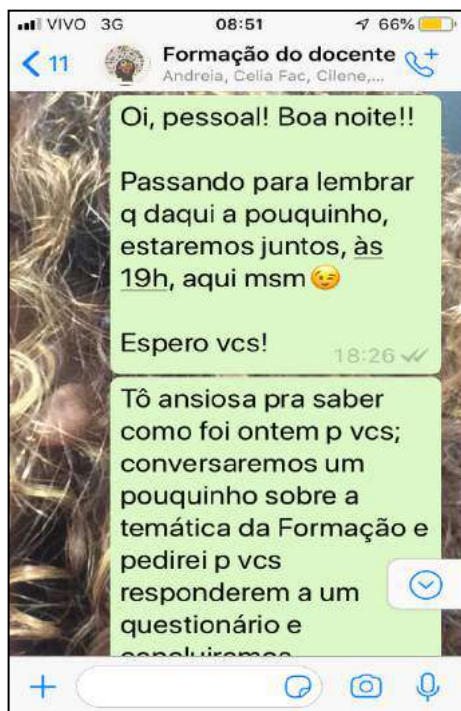


Imagem 5

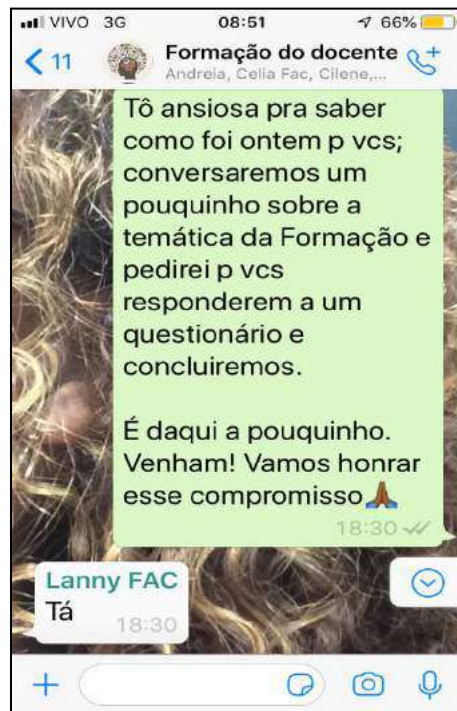


Imagem 6

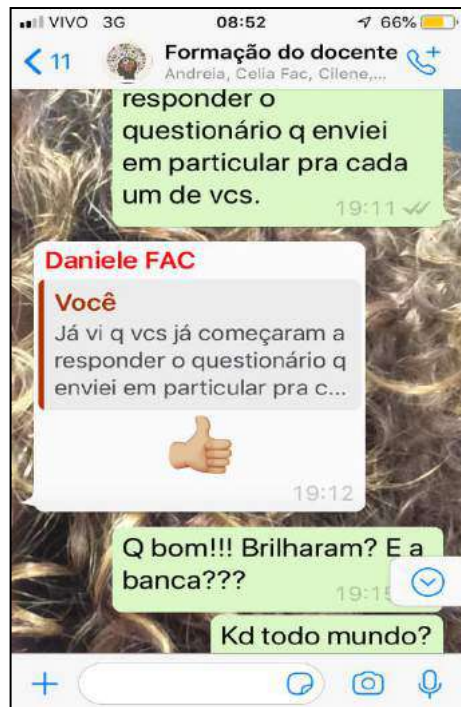


Imagem 7

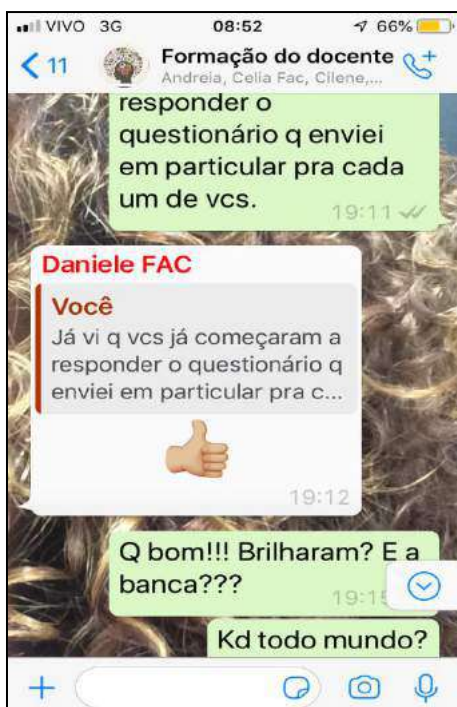


Imagem 8



Imagem 9

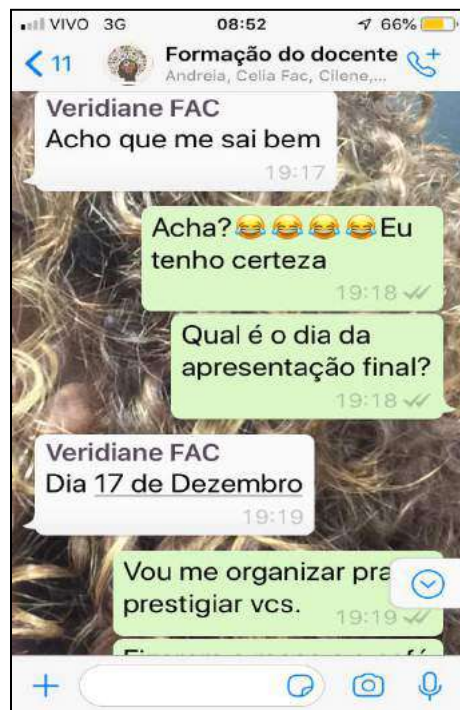


Imagem 10

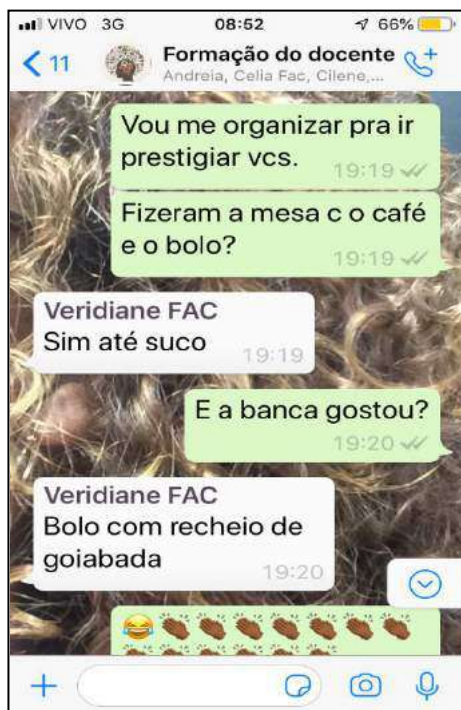


Imagem 11



Imagem 12

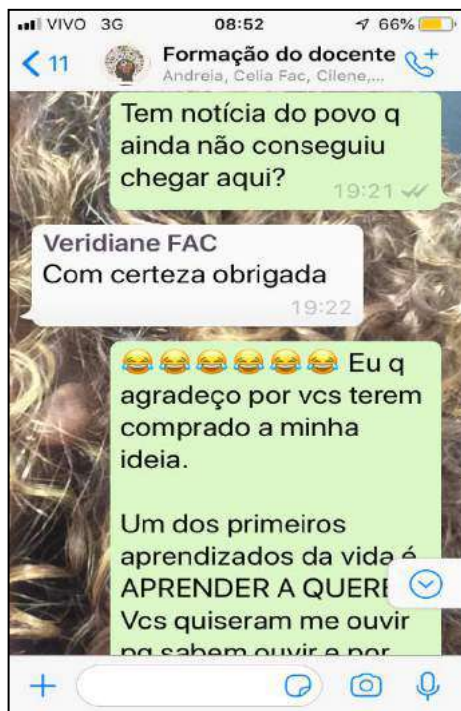


Imagem 13

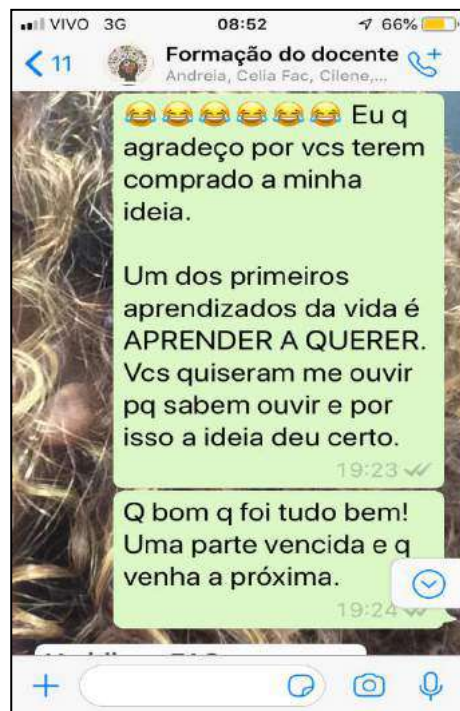


Imagem 14



Imagem 15

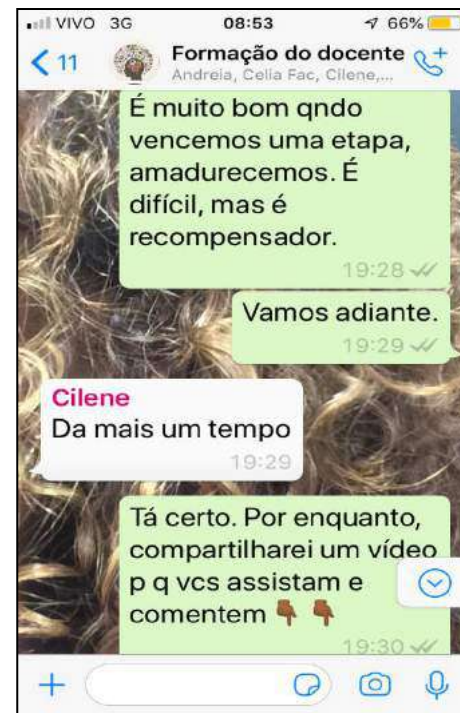


Imagem 16

ANEXO 18-B



Imagem 1

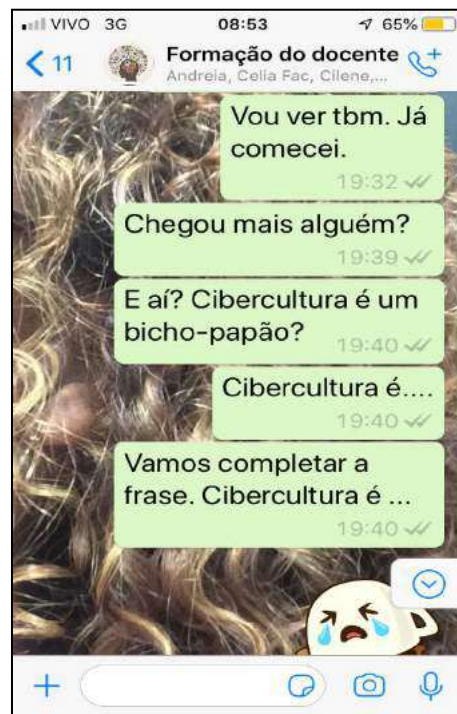


Imagem 2

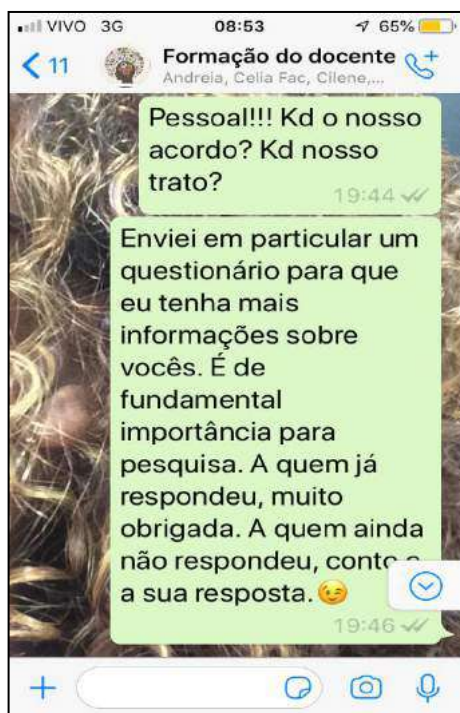


Imagem 3

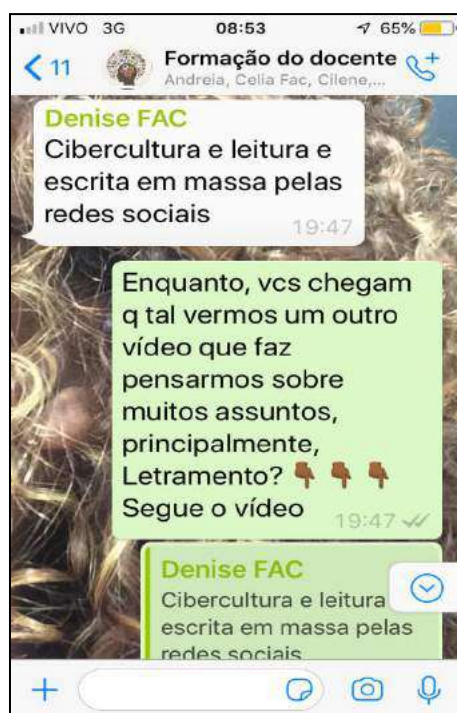


Imagem 4

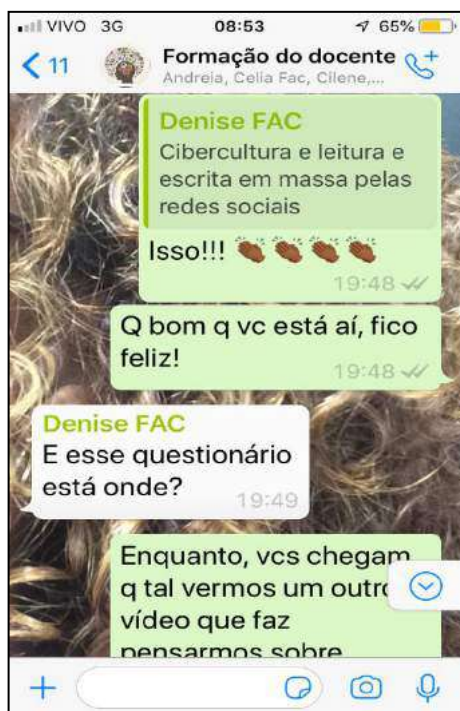


Imagem 5



Imagem 6

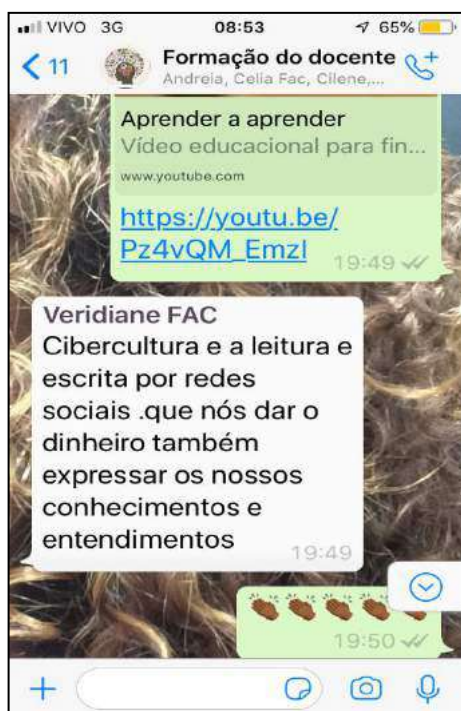


Imagem 7

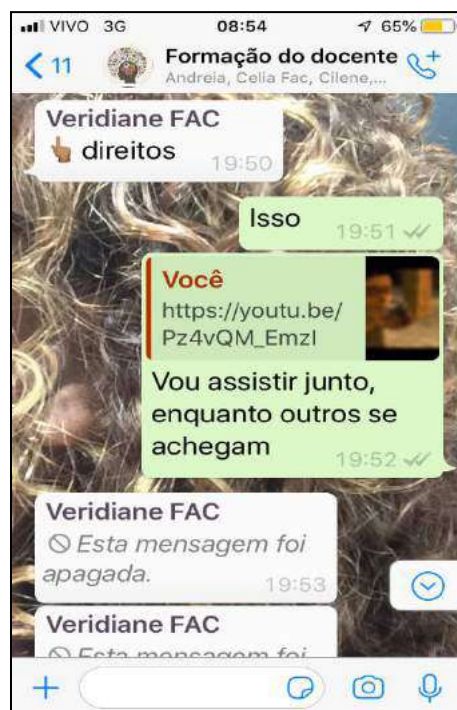


Imagem 8



Imagem 9

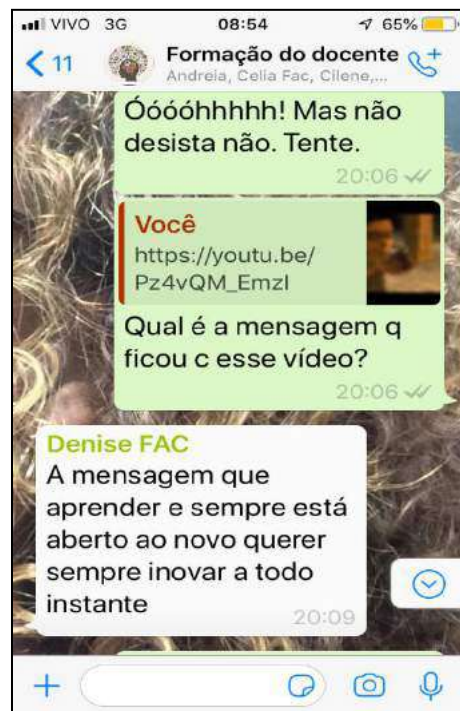


Imagem 10

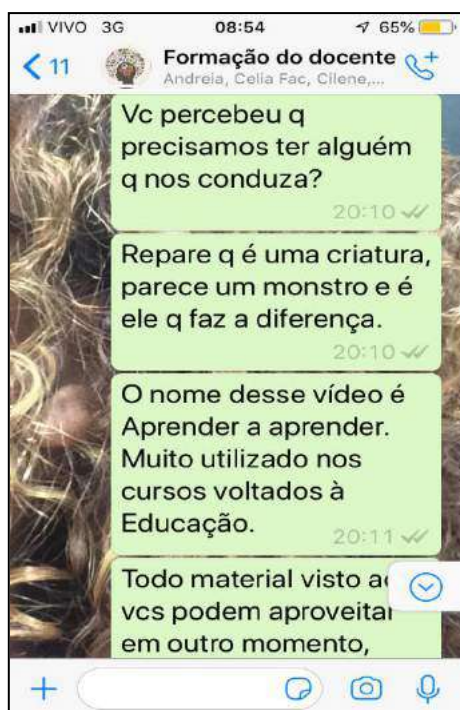


Imagem 11

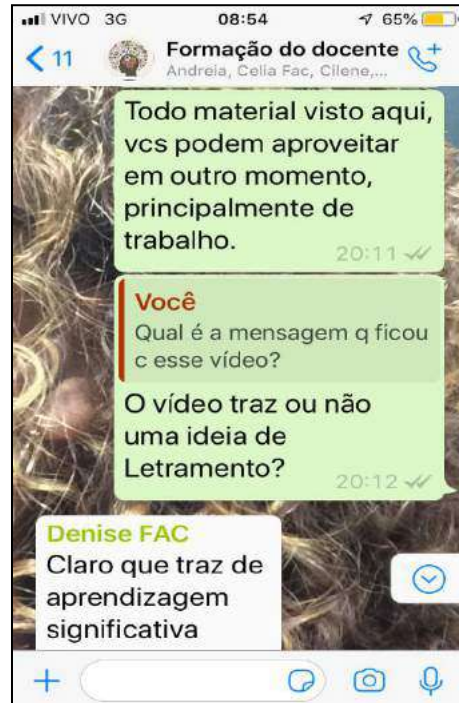


Imagem 12

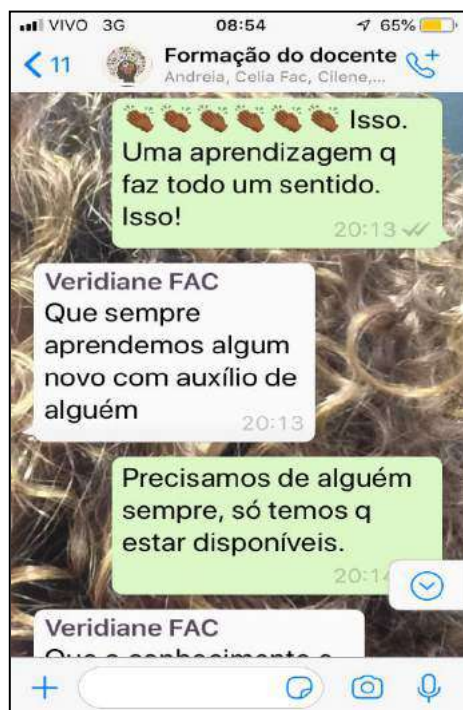


Imagem 13

ANEXO 19-B



Imagem 1

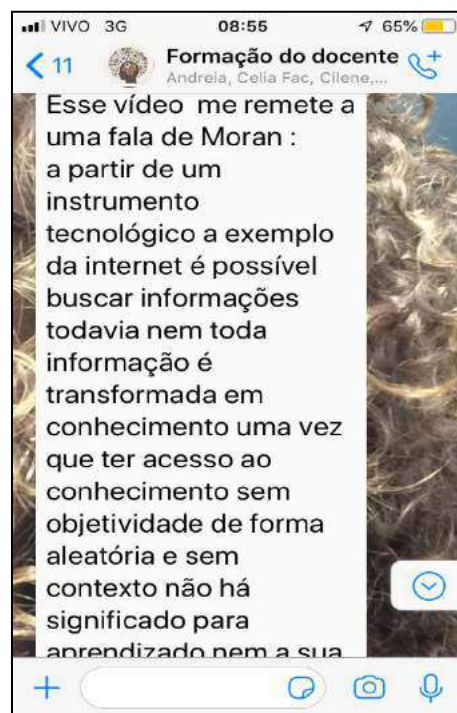


Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5

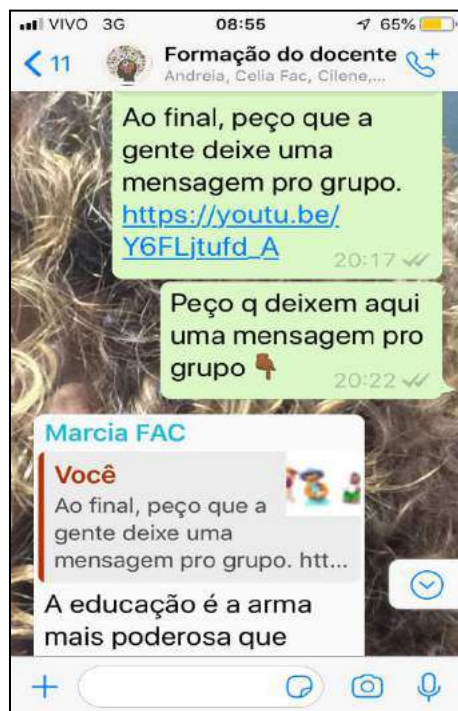


Imagem 6

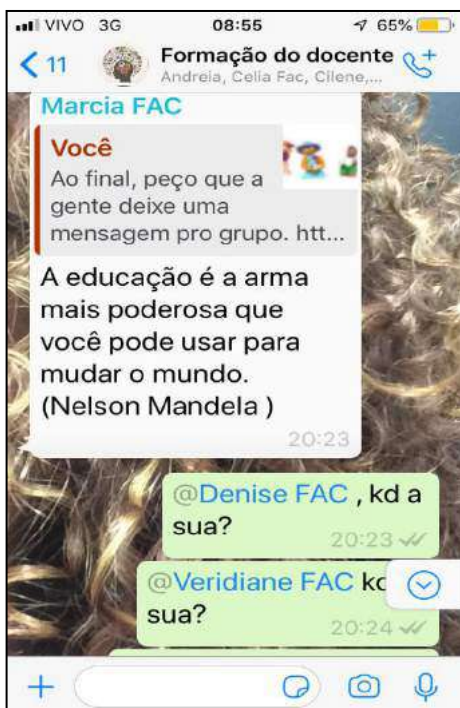


Imagem 7

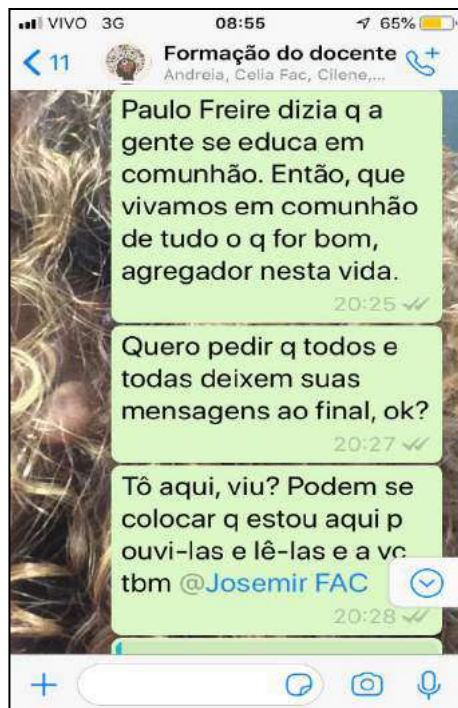


Imagem 8

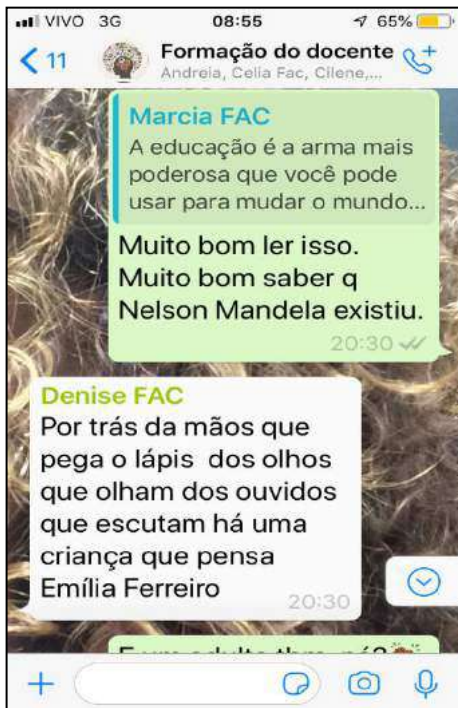


Imagem 9

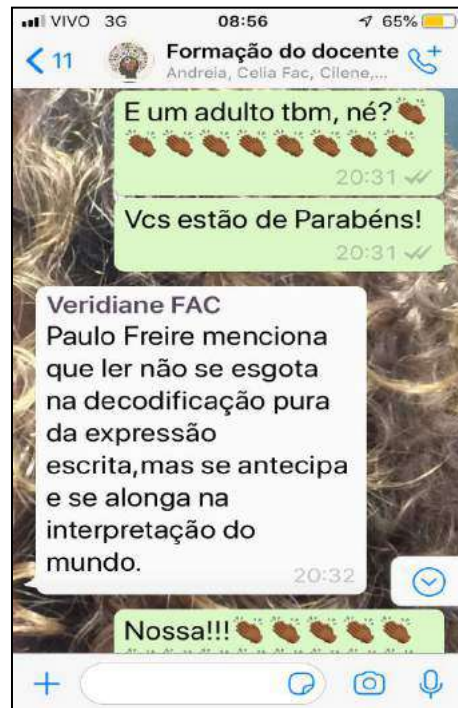


Imagem 10



Imagem 11

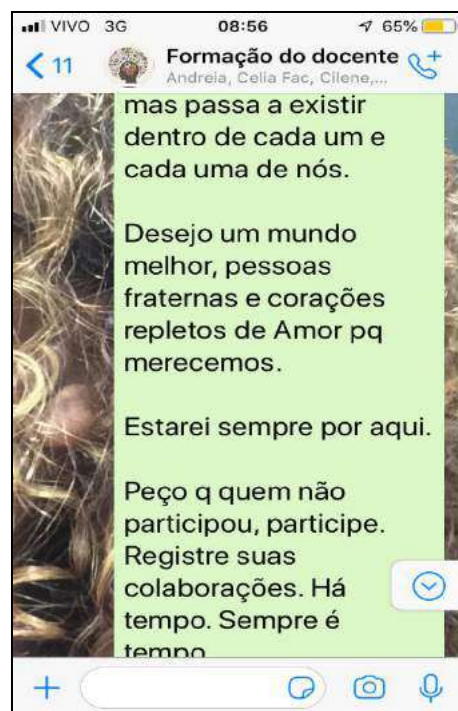


Imagem 12

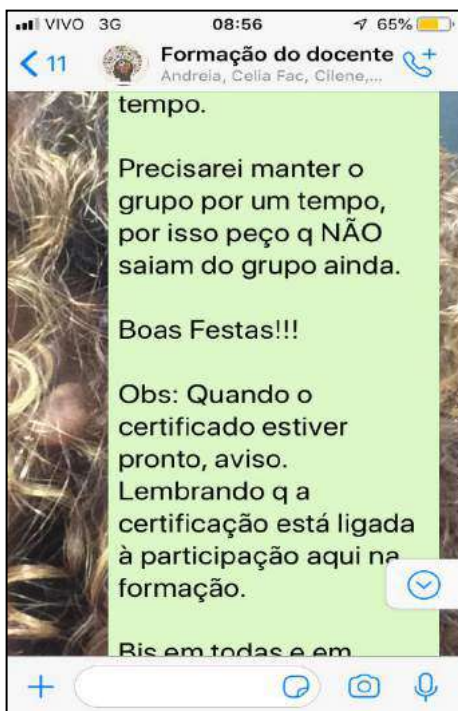


Imagem 13

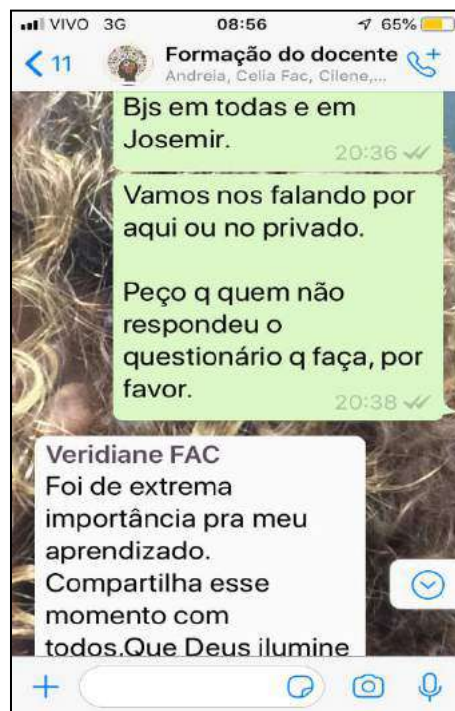


Imagem 14



Imagem 15

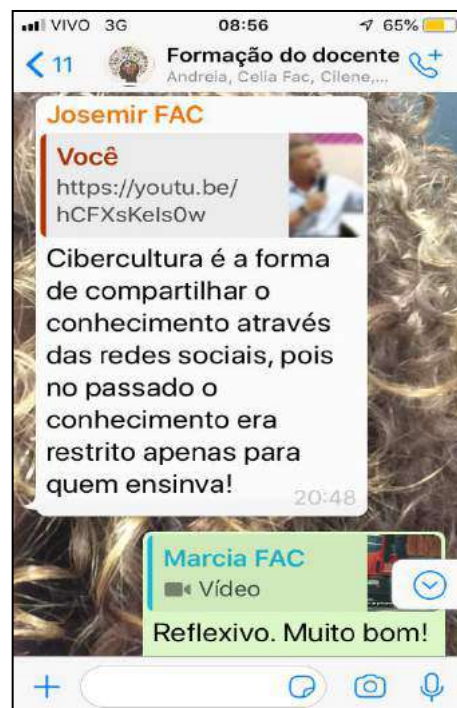


Imagem 16

ANEXO 20-B



Imagem 1

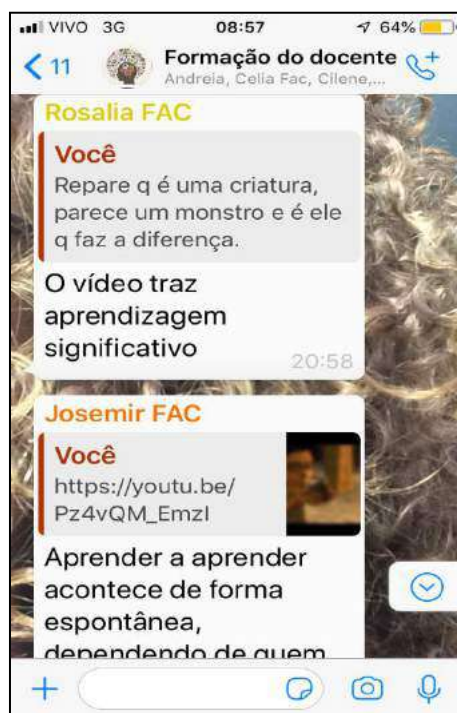


Imagem 2

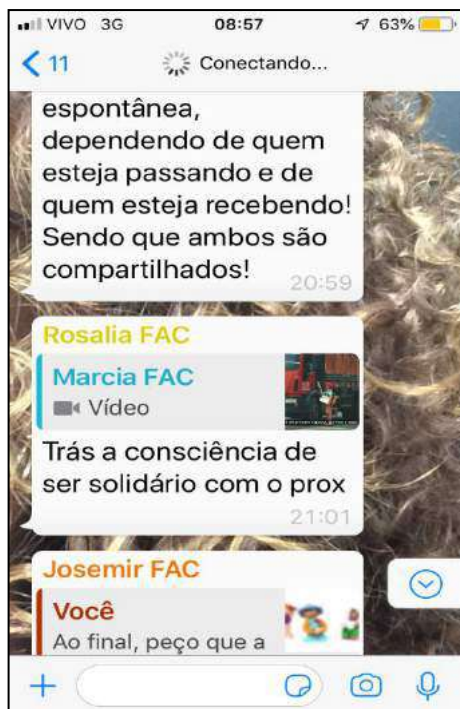


Imagem 3

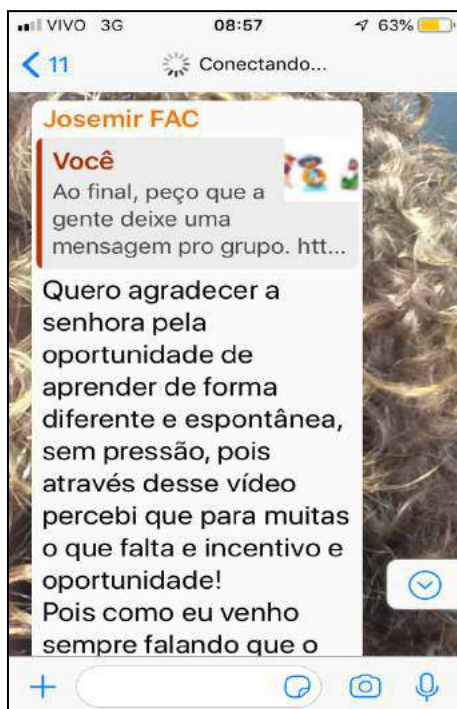


Imagem 4

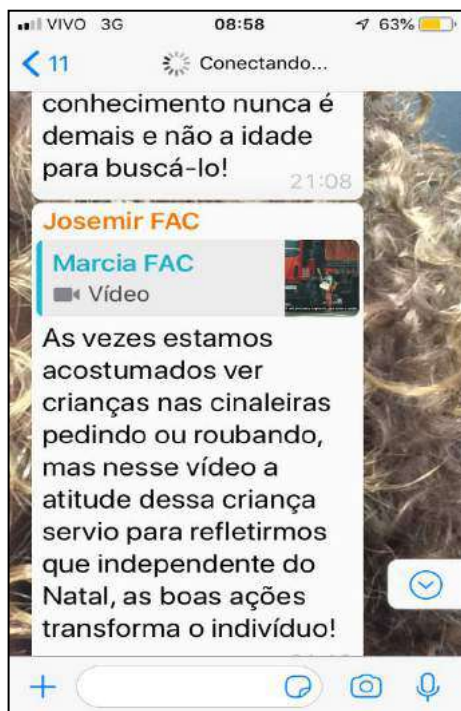


Imagem 5

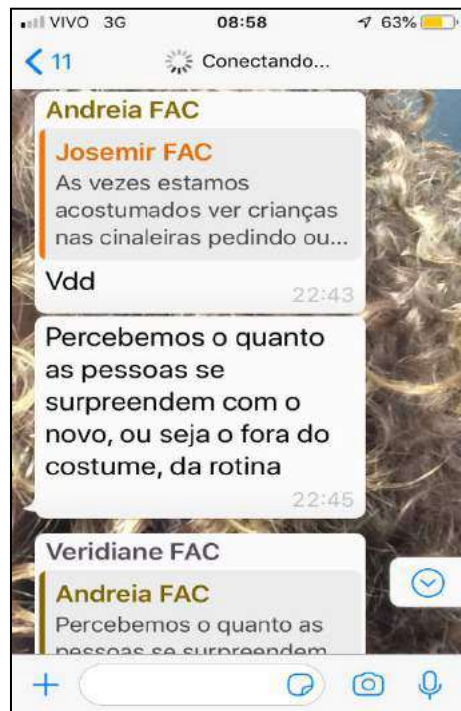


Imagem 6

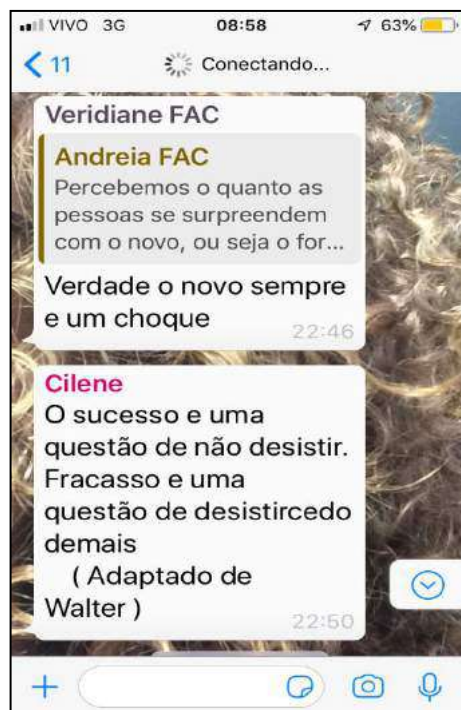


Imagem 7

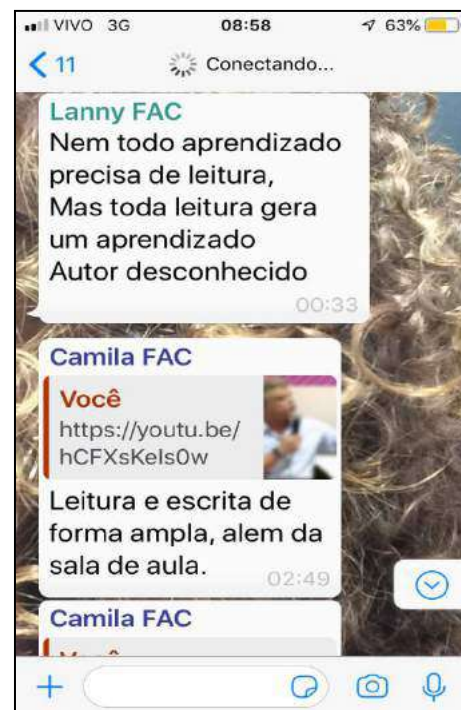


Imagem 8

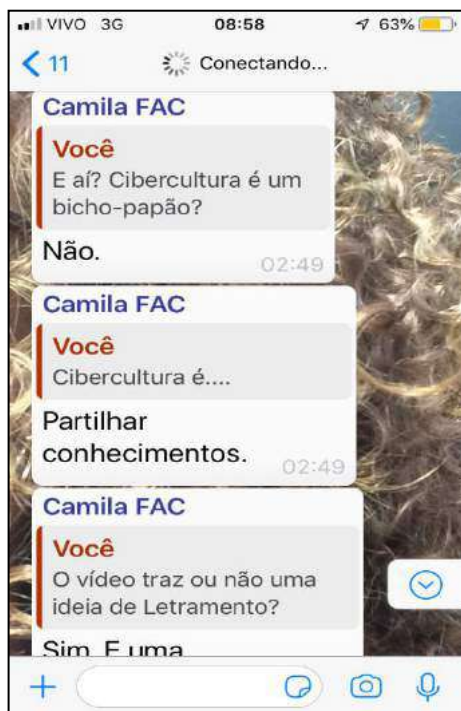


Imagem 9



Imagem 10

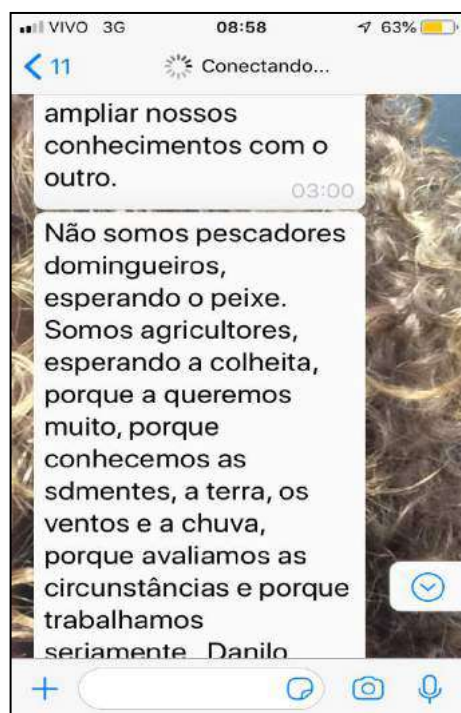


Imagem 11

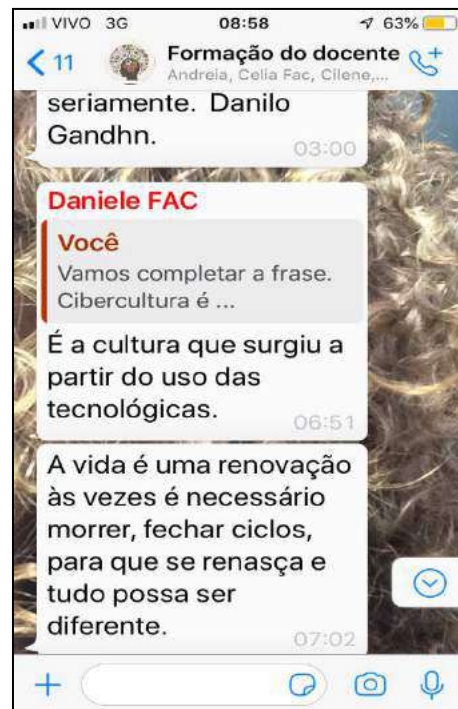


Imagem 12

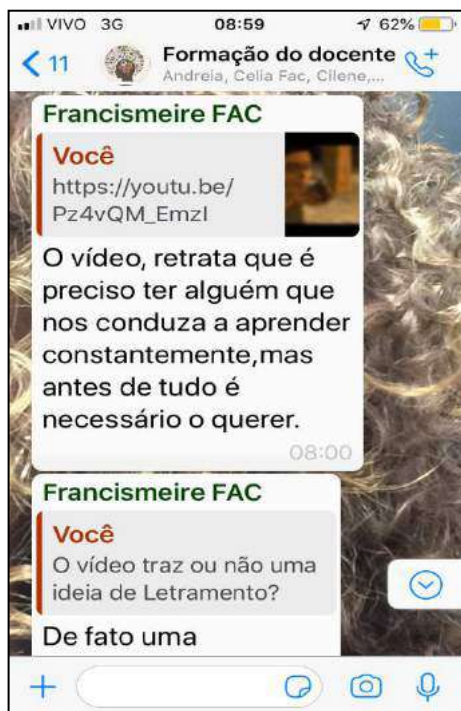


Imagem 13

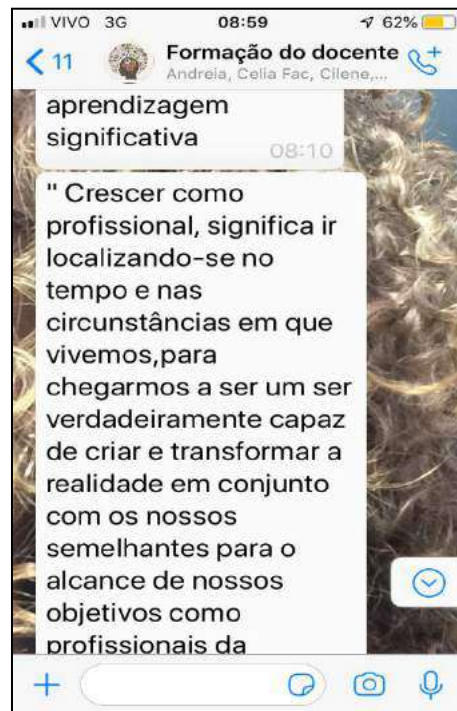


Imagem 14

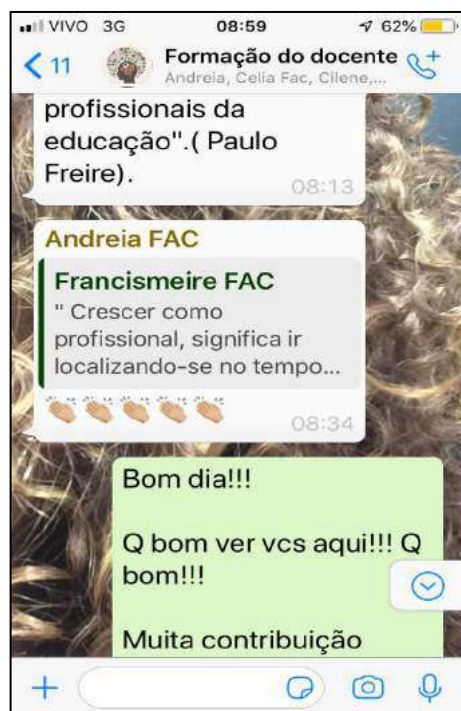


Imagem 15



Imagem 16



Imagem 17

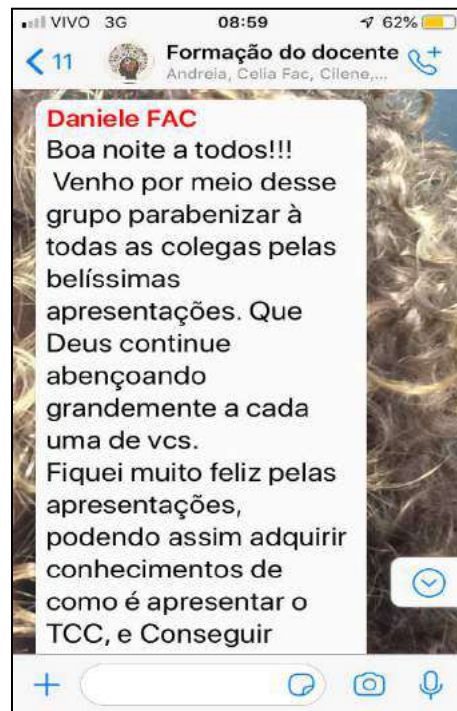


Imagem 18

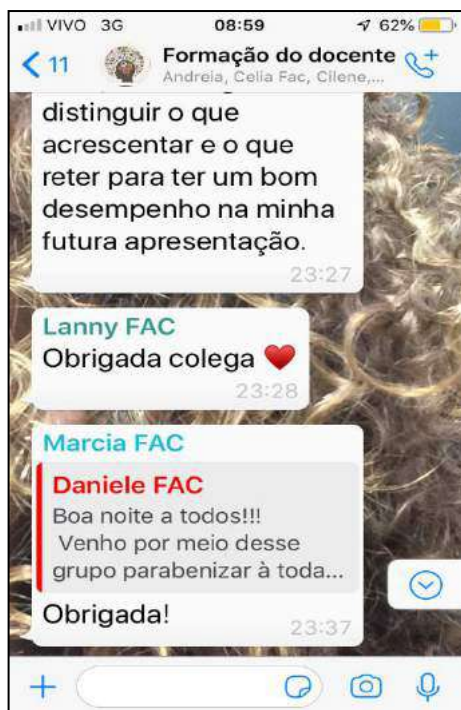


Imagem 19



Imagem 20



Imagem 21



Imagem 22

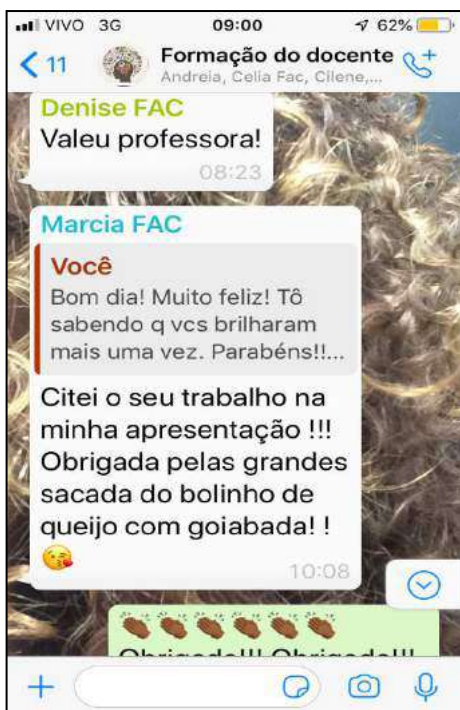


Imagem 23



Imagem 24

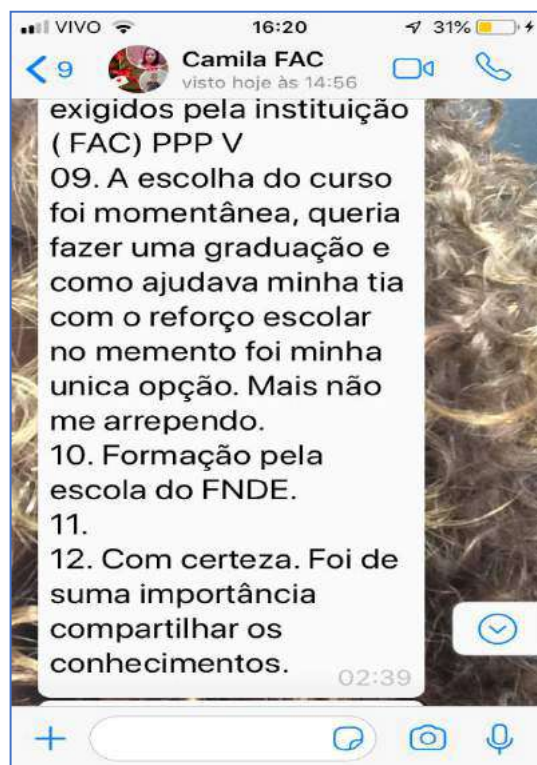
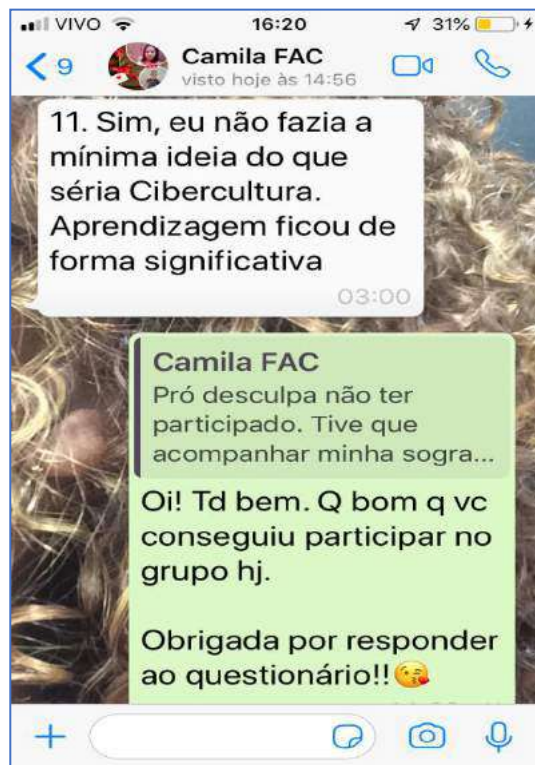
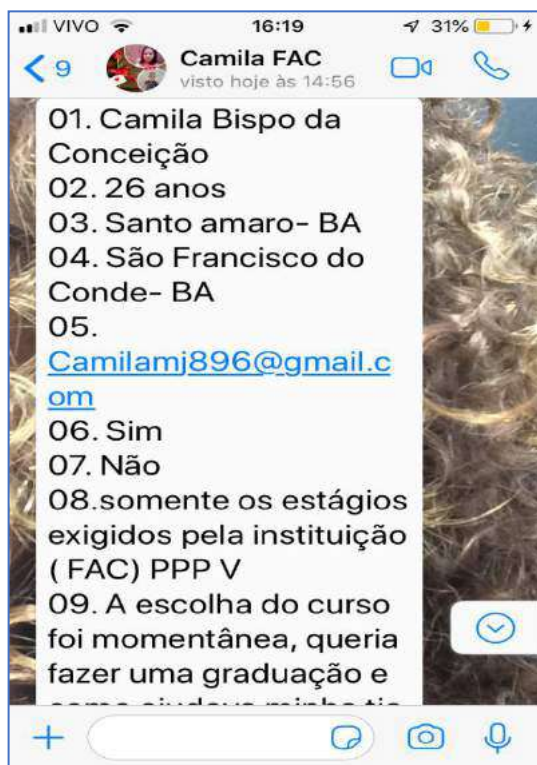
ANEXO 21-B

Andreia



ANEXO 22-B

Camila



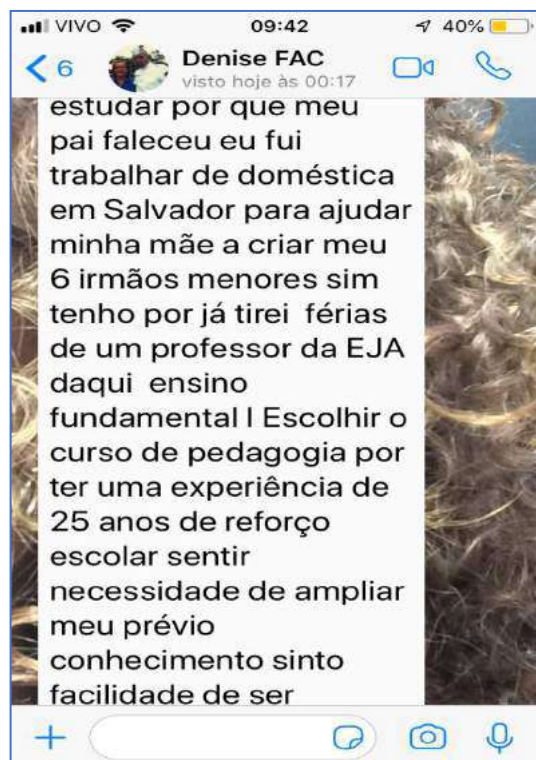
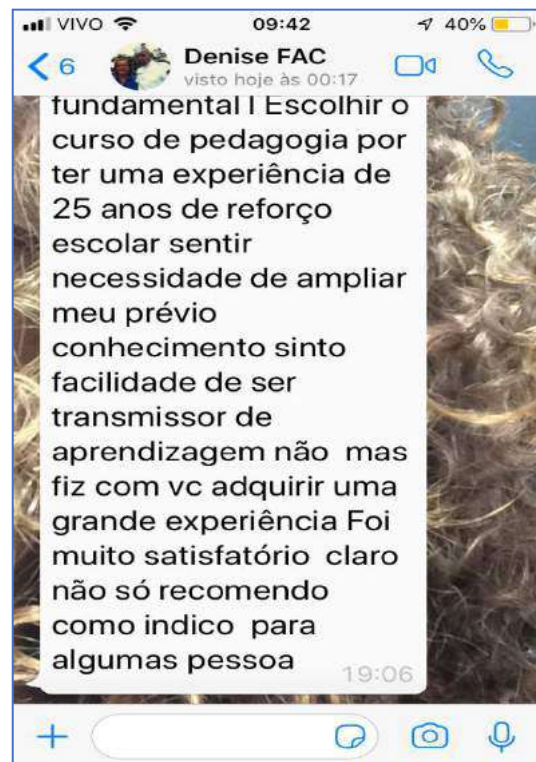
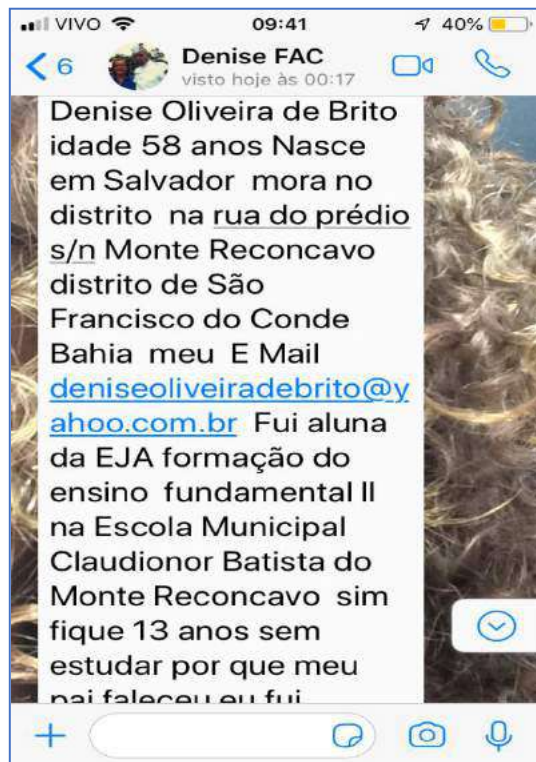
ANEXO 23-B

Daniele



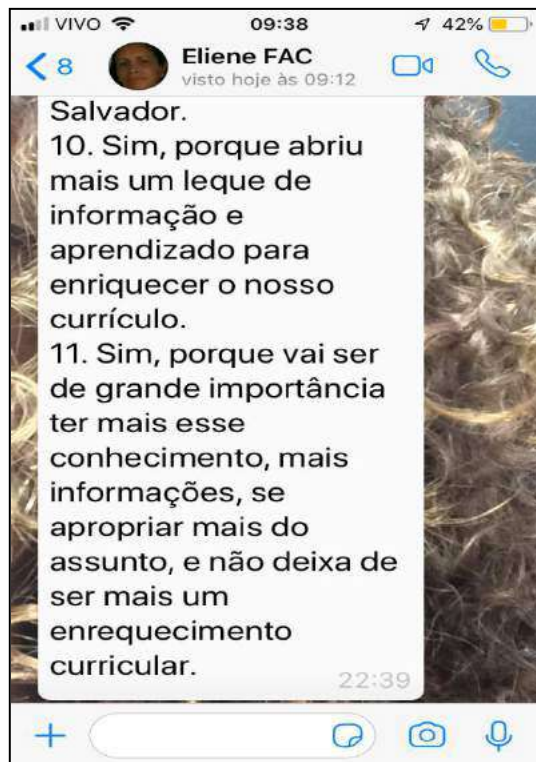
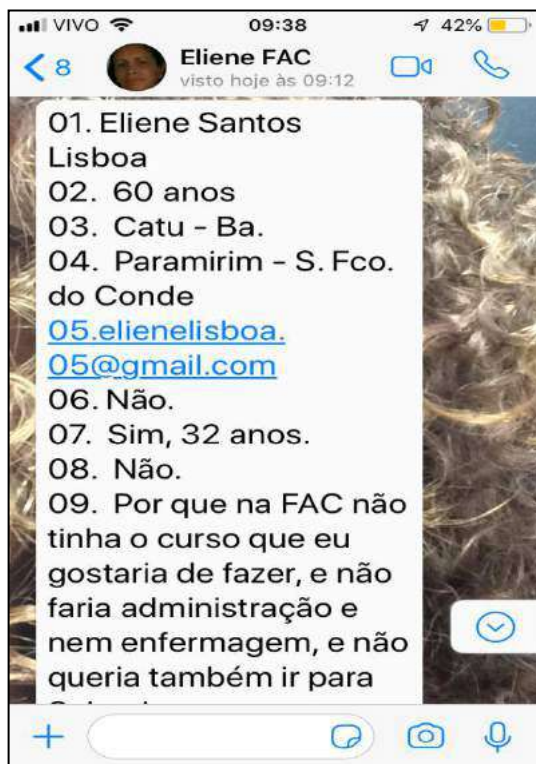
ANEXO 24-B

Denise



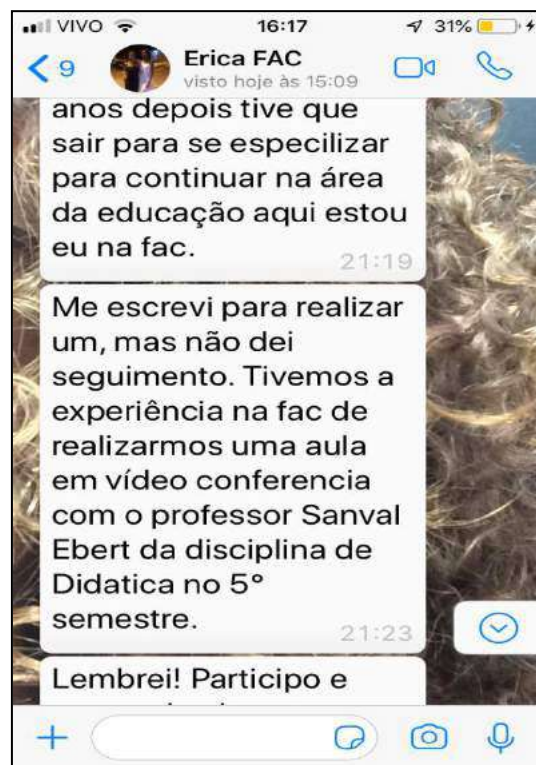
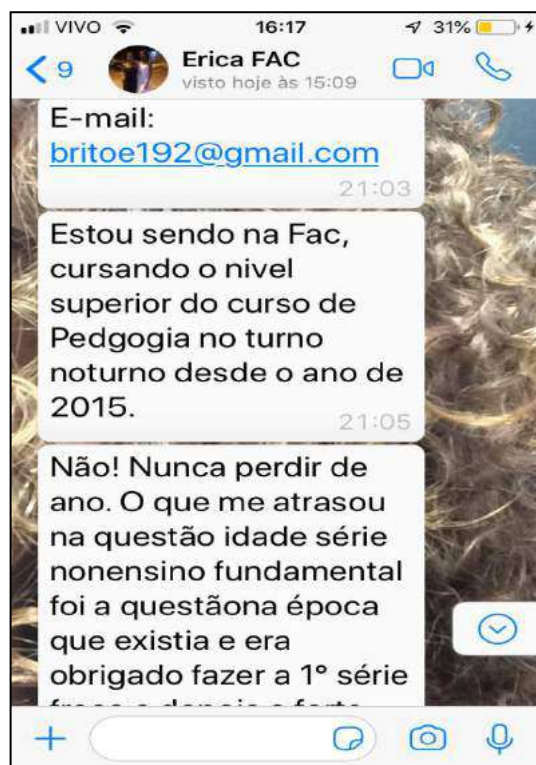
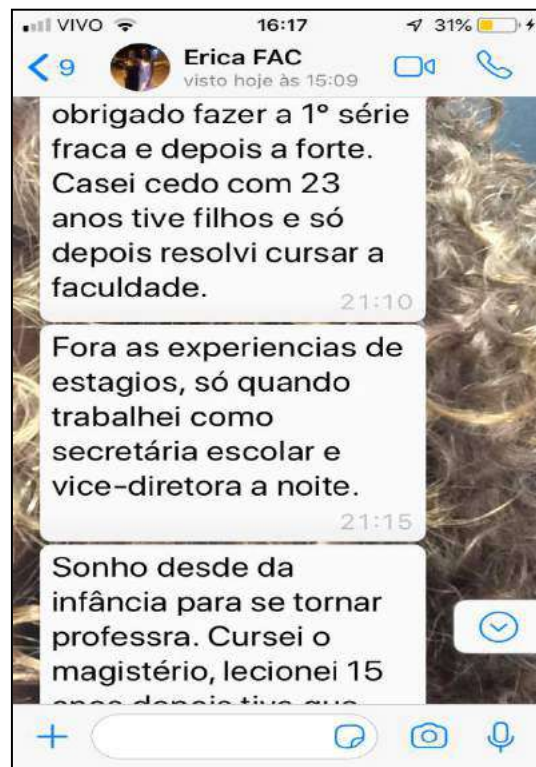
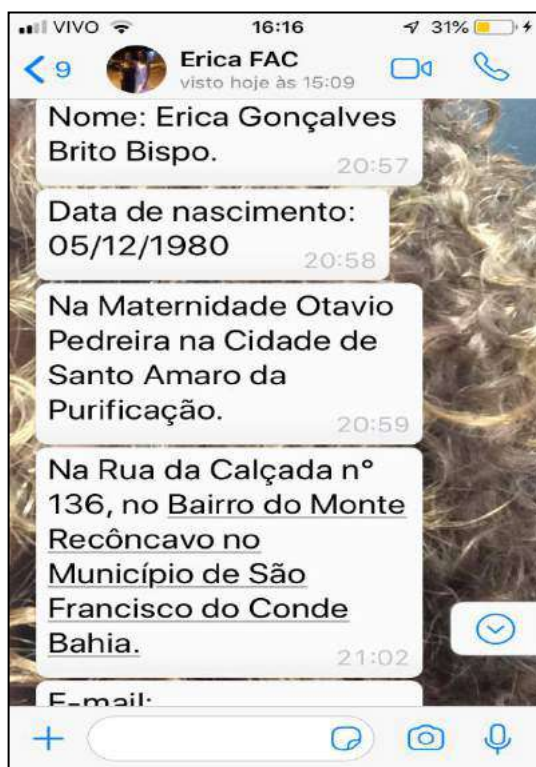
ANEXO 25-B

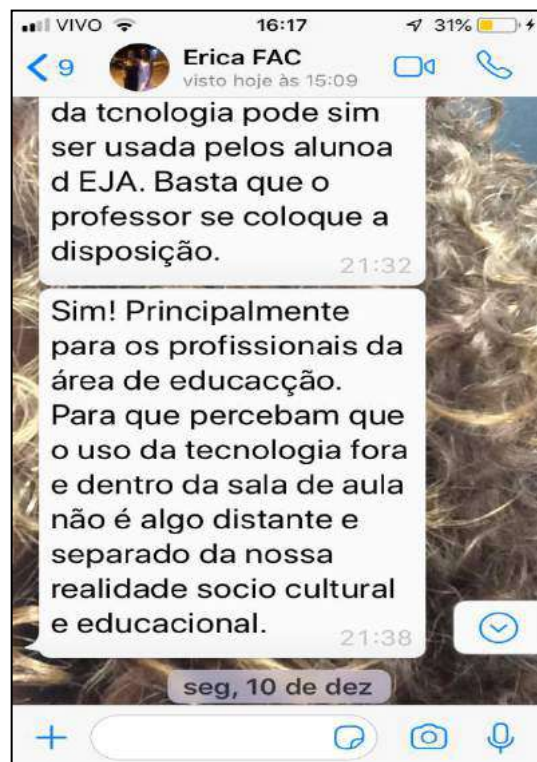
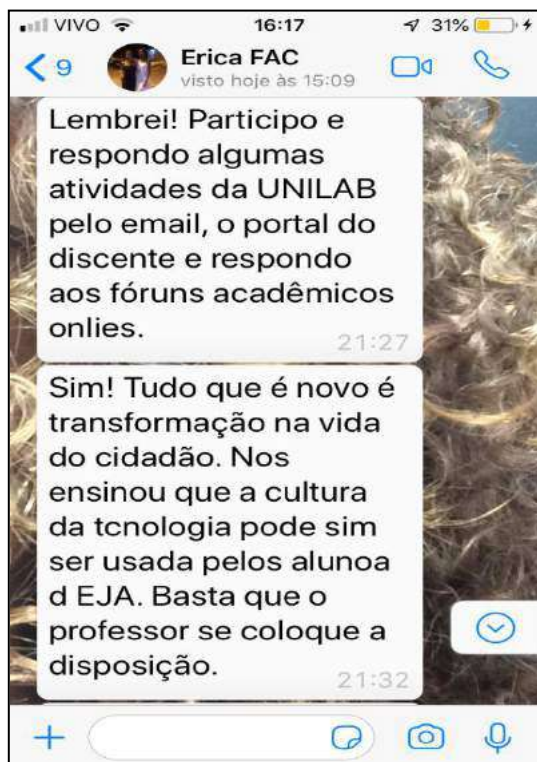
Eliene



ANEXO 26-B

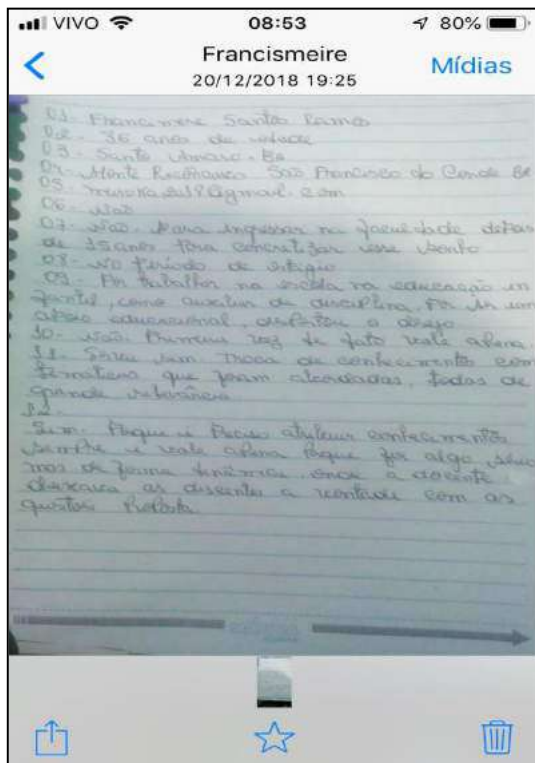
Érica





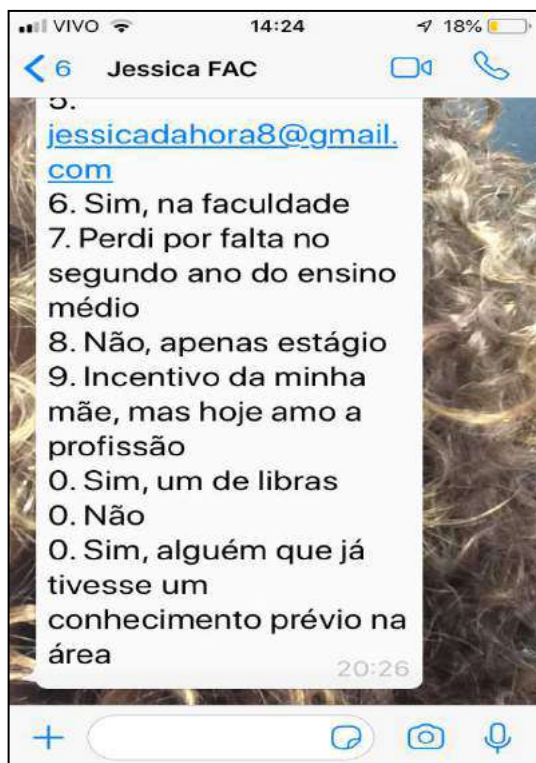
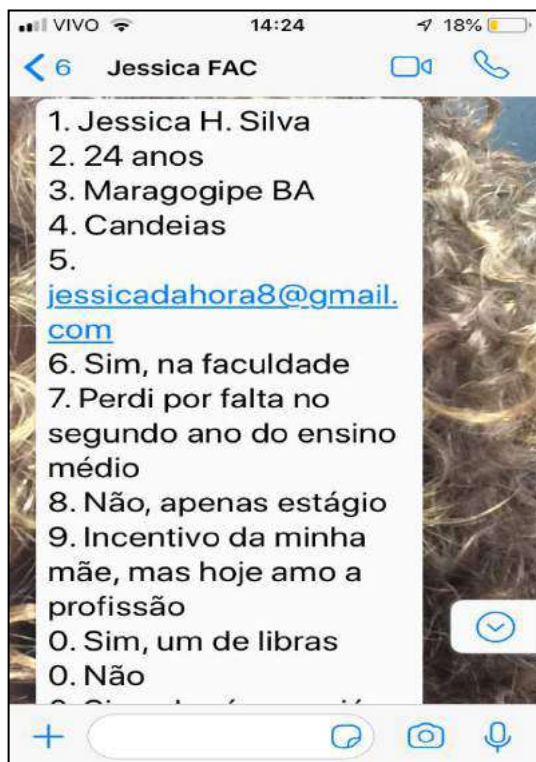
ANEXO 27-B

Francismeire



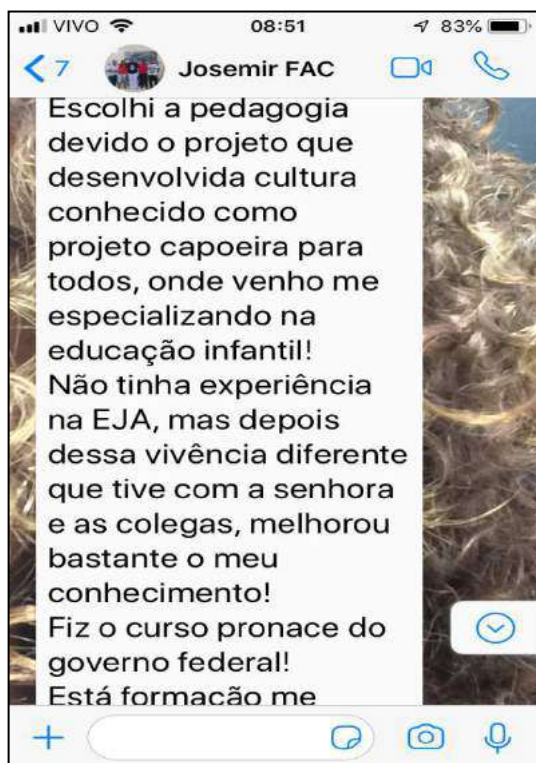
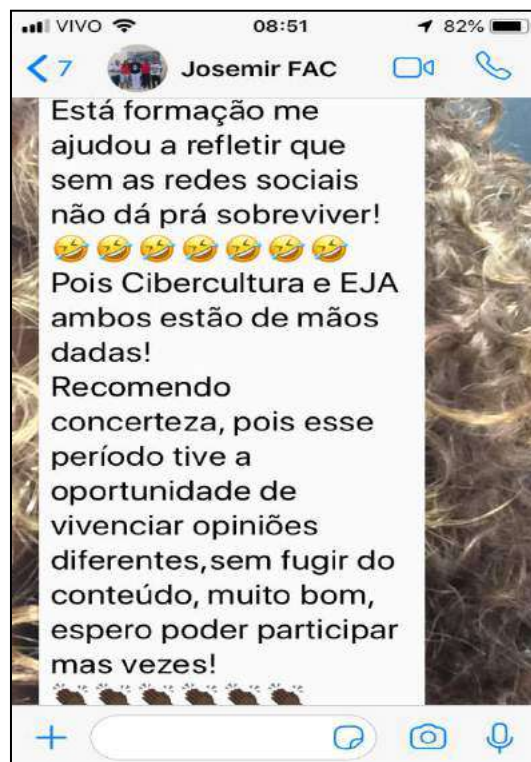
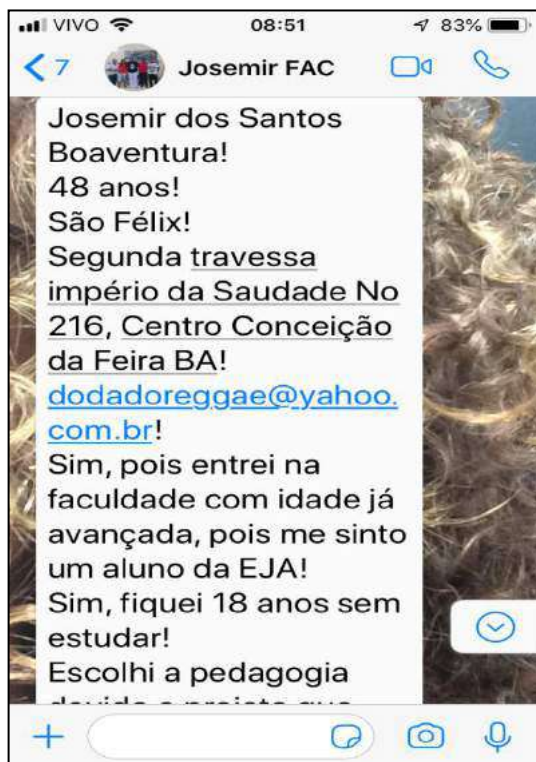
ANEXO 28-B

Jéssica



ANEXO 29-B

Josemir



ANEXO 30-B

Laislane



ANEXO 31-B

MÁRCIA

Transcrição das respostas ao questionário da discente Marcia Mocitaíba

“Boa noite, professora Natália!

Nome completo: Marcia dos Santos Mocitaíba

Idade: 44 anos

Data de nascimento: 08 do 07 de 74

Lugar onde nasci: Salvador

Eu moro no Caípe de cima, RuaAlto da Bela Vista, está sem número em São Francisco do Conde

E-mail: mocytaiba@hotmail.com

Não fui aluna da EJA

Fiquei sim algum tempo sem estudar. Eu terminei o ensino médio no ano de 96 e só retornei em 2015 porque eu tinha essa necessidade de fazer. Tinha vontade de fazer a faculdade, porém eu não tinha condição de pagar. Então, eu tive que me organizar. Ajudar minha família pra depois eu fazer essa curso.

Com a EJA, eu tenho experiências dos estágios que a faculdade me proporcionou e de bastante valia com relação a isso.

Por que eu escolhi o curso de pedagogia? Porque eu me identifiquei com o período que eu trabalhei numa empresa chamada Microlins. Eu fui coordenadora pedagógica sem ter nenhuma experiência, ou seja, eu caí de para-quedas nessa cadeira de coordenadora pedagógica e daí em diante, eu vi qual era a minha necessidade de ter uma formação na verdade em pedagogia e daí em diante eu comecei a ter que dar aulas e ser algumas funções e eu comecei a fazer a faculdade por conta disso. Eu me identifiquei, gostei muito e continuo gostando.

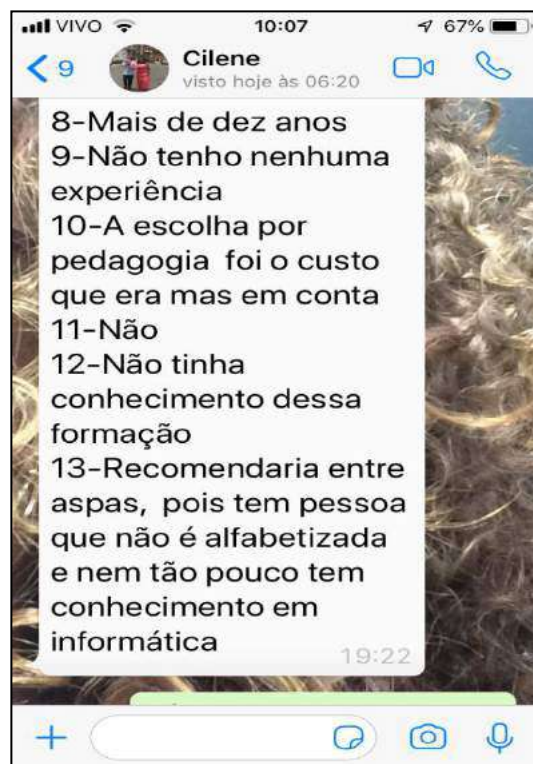
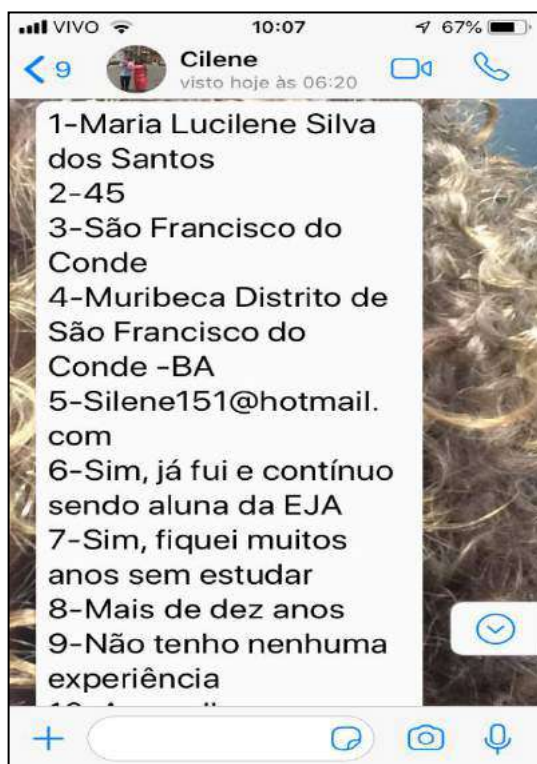
Sim. Essa formação pra mim particularmente ajudou bastante porque assim esse assunto, alguns assuntos abordados, algumas coisas eu não tinha conhecimento e assim percebi que eu posso usar esse modelo do cibercultura que a senhora utilizou pelo whatsapp, eu posso também trabalhar com essa mesma forma com meus alunos, sendo que o meu TCC hoje é tecnologia em sala de aula, isso aqui é uma tecnologia. Então eu pretendo na minha próxima turma do próximo ano eu fazer algo bem parecido pra que eu possa realmente agregar valores.

Sim, professora. Eu recomendaria porque assim, é uma coisa que não toma o nosso tempo, fazemos no tempo que a gente tem. Então, é uma coisa que realmente agrega valores sim porque eu passei a conhecer algumas pessoas que eu não conhecia, o pensamento de algumas delas, que isso é bom, isso agrega valores.

Agora eu te peço desculpas por estar fazendo só falando é porque realmente eu estou muito cansada. Eu passei por uma bateria de exames hoje que realmente me deixou assim muito muito cansada. Então, uma boa noite. Qualquer coisa que precisar estamos às ordens e no meu trabalho final, inclusive eu vou citar, não está escrito no meu TCC porque eu já havia terminado, já havia entregue ao meu orientador. Então, não posso incluir esse trabalho que a senhora está fazendo, mas posso citar como exemplo, se a senhora não se importar, eu queria citar no dia da minha monografia."

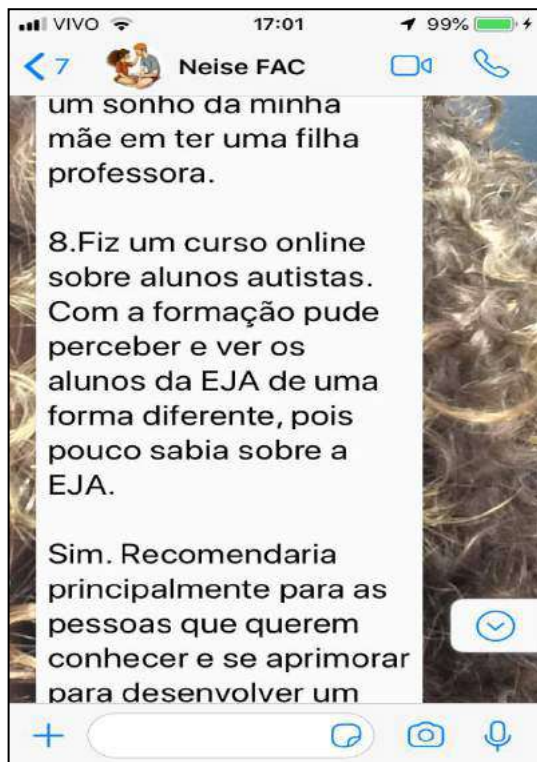
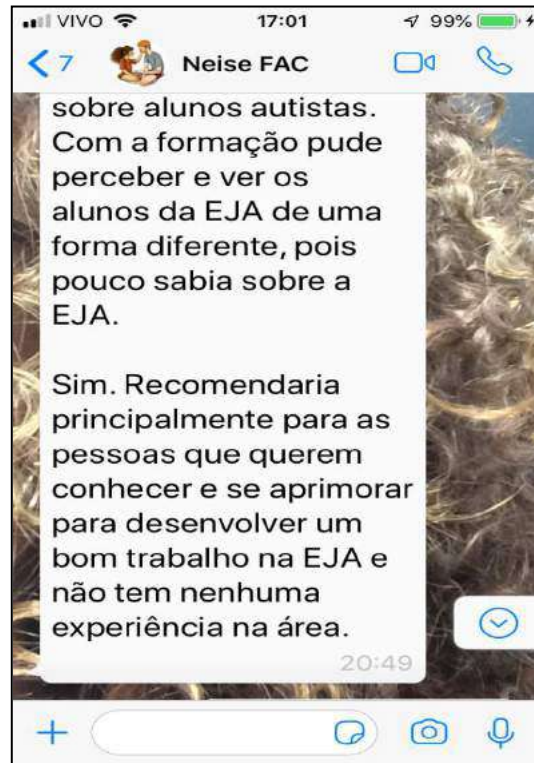
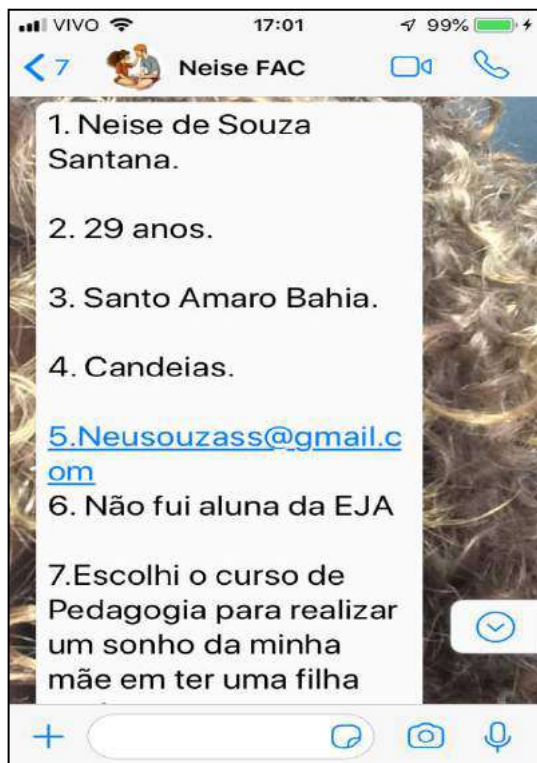
ANEXO 32-B

Maria Lucilene



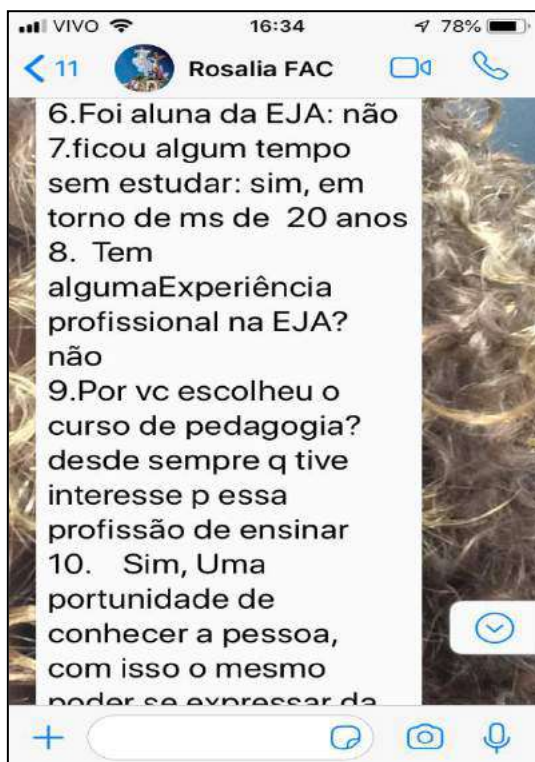
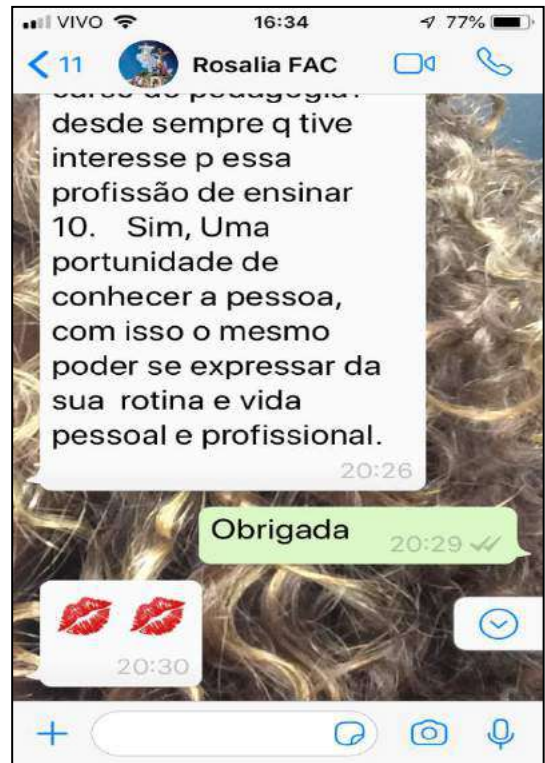
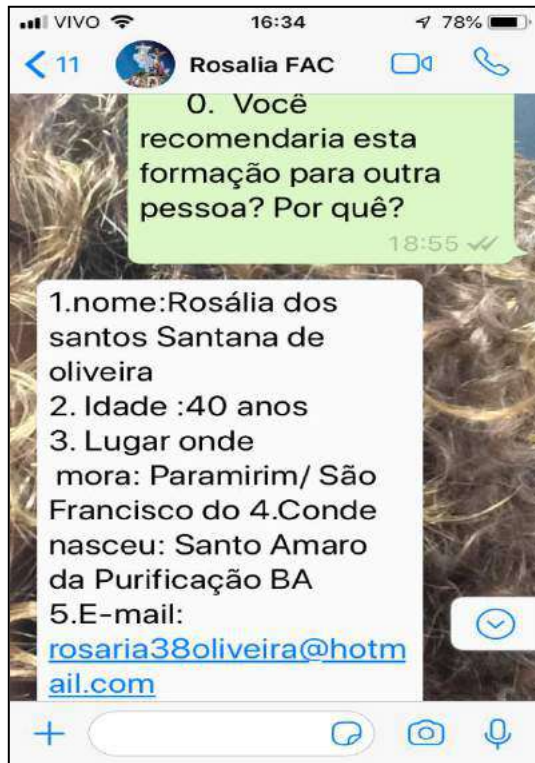
ANEXO 33-B

Neise



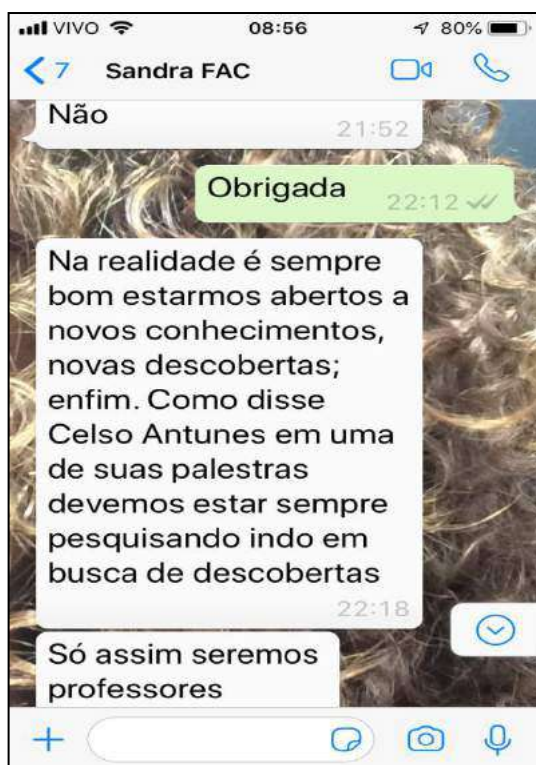
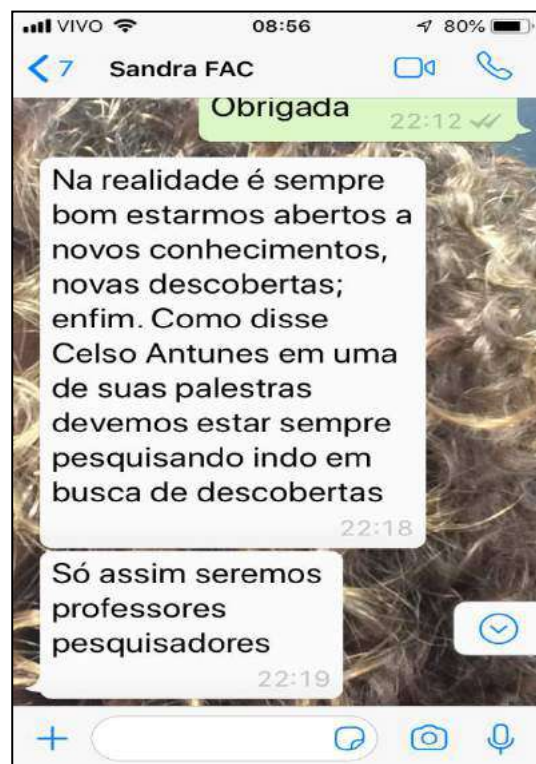
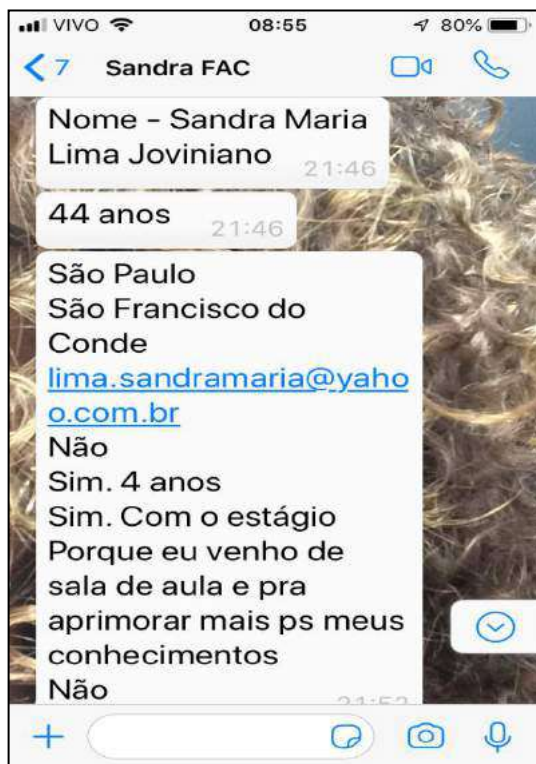
ANEXO 34-B

Rosália



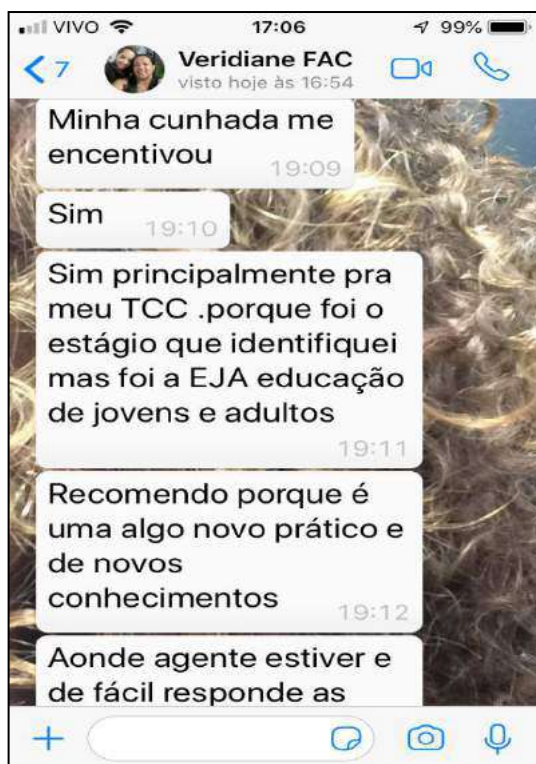
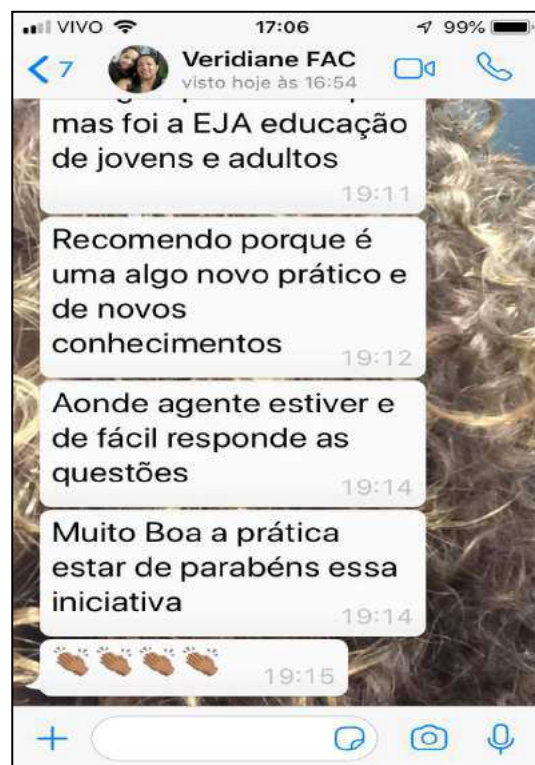
ANEXO 35-B

Sandra



ANEXO 36-B

Veridiane



ANEXO 37-B

Virginia

