



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Departamento de Educação – DEDC – Campus I - Salvador
Pró-Reitoria Ensino e Pós-Graduação Strictu Sensu
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA

GILBERTO PEREIRA FERNANDES

DESIGN DIDÁTICO NA WEB:
Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA

SALVADOR
2016

GILBERTO PEREIRA FERNANDES

DESIGN DIDÁTICO NA WEB:

Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, Salvador/BA – Departamento de Educação – DEDC, como requisito fundamental para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de concentração: Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira.

SALVADOR
2016

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

“Design Didático na Web: Autoria Colaborativa do professor em contexto da EJA”

GILBERTO PEREIRA FERNANDES

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 da Informação e da Comunicação, em 11 de novembro de 2016, 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. Maria Olívia de Matos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de Barcelona - Espanha

Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

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

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Fernandes, Gilberto Pereira

Design didático na web: Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA

FERNANDES, Gilberto Pereira. – Salvador, 2016.

190f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. 2016.

Contém referências e apêndices

1. Educação de jovens e adultos. 2. Autoria colaborativa. 3. Design didático. 4. EJA. 5. Tecnologias digitais.

I. Profa. Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD:374

Dedico essa produção ao ser humano,
A todos os que se reconhecem enquanto,
Sujeito autônomo, autoral, autodidata,
irrepetível, irrepreensível.
Aos amantes da experiência sensível,
Aos que concebem a tecnologia como,
uma invenção humana e, portanto,
A serviço do humano.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus onisciente, onipresente e onipotente, que me criou;

Aos que se dizem ateus e que merecem conhecer esse Deus;

Aos meus Pais que me conceberam pessoa humana;

Aos meus irmãos que ajudaram a tecer essa pessoa que sou eu;

Aos meus amigos verdadeiros que me apontam méritos e falhas;

A minha orientadora, a Profa. Maria Olívia Matos de Oliveira por me inspirar tranquilidade e incentivar a minha autenticidade autoral;

A professoras Conceição Ferreira, Rosenaide Ramos e Elizabeth Almeida, por se dedicarem a leitura do meu texto dissertativo e contribuírem sensível e artisticamente na sua composição;

Aos meus professores e colegas de turma do MPEJA, por me auxiliar nas incursões teóricas e formação enquanto sujeito pesquisador;

Aos sujeitos autônomos que me auxiliaram a construir autonomia didática e pedagógica nesse processo: os sujeitos da pesquisa e colaboradores: Amilton Alves, Andreia Santos, Audemara Vieira, Ana Helena, Ana Tanure, Cely Vianna, Claudia silva, Claudia Borges, Fabio Peixoto, Celeste Pimentel, Humberto Maia, Daniela Lopes, Cinara Morais, Jailson Silva, Juarez Paz, Lucia Santos, Lívia Laurindo, Maria da Conceição, Maria Candeias, Marlene Silva, Rita de Cassia, Rodrigo Duedes, Paulo Cesar Gonçalves Tarsio Cavalcante, Gisele Marcia, Thaíse da Paixão, Sara Mamona, Vanildo Silva e demais colegas;

Aos meus alunos e colegas de trabalho que suportaram a minha ausência do nosso ambiente educacional nesses dois anos de estudo, pesquisa, ação pedagógica e escrita dissertativa;

Aos sujeitos da pesquisa, dedicaram seu tempo e empenho pessoal para produzirmos diversas atividades e visitar práticas pedagógicas;

Aos que dificultaram o processo, pois me inspiraram a dar passos mais ousados.

A máquina está a serviço de quem?

Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra quê, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais.

(FREIRE, 1984)

FERNANDES, Gilberto Pereira. **Design didático na web**: Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA. 190f. 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação (*Scriptu sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2016.

Resumo

A presente escrita dissertativa busca traduzir de forma intersubjetiva e mutirreferencial, o processo de investigação científica vivenciado por mim, pesquisador e um grupo de professores da educação básica durante a realização de oficinas de formação docente em um Projeto de Extensão na Universidade do Estado da Bahia-UNEB-Campus-XVIII-Eunápolis-BA. Essa pesquisa aplicada se desenvolve na perspectiva investigação-ação-formação, de caráter mediacional baseada nos saberes da experiência dos professores, diante das interfaces multimidiáticas e referenciais teóricos, em contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O intuito inicial era promover uma reflexão analítico-crítica do material didático produzido com finalidade educacional, levando em consideração algumas potencialidades do uso de interfaces da Web, suscitando a necessidade de criação de *design* didático de autoria colaborativa de professores. Foram tomados como referência: portais educacionais de atividades pedagógicas voltados para a EJA e os outros ambientes *online* como: blogs, AVA, aplicativos e softwares. Tais aspectos foram norteados pela questão de pesquisa: como a autoria colaborativa de professores e professoras pode (re)significar o processo de produção de material didático em contexto de ensino/aprendizagem na EJA, diante das possibilidades da Web? O objetivo central consistia em contribuir para criação de um *design* didático *online* valorizando a autoria colaborativa de professores e professoras na produção de material didático para EJA diante das possibilidades da Web. Três eixos temáticos circundam a pesquisa: A Educação de Jovens e adultos (EJA); as tecnologias digitais; e o processo de produção didático pedagógico na Web. A concepção teórica adotada, parte da visão de que professores e alunos são pesquisadores e produtores de conhecimentos e situações de ensinagem (FREIRE, 1996, 2007), a criticidade do sujeito (FREIRE, 1982, 1987, 1997, 2000, 2000a); a nova ecologia cognitiva e inteligência coletiva (LEMONS, 2002; LÉVY, 1993, 1999); o papel hegemônico e informacional das Redes (CASTELLS, 1999, 2003); as subjetividades múltiplas e singularidades (SANTAELLA, 2004, 2013), concepções sobre *design* instrucional contextualizado (FILATRO, 2007), o *design* educacional, (MATTAR, 2013); e o (*design*) desenho didático (SILVA, 2012a) e (ALMEIDA; SILVA, 2012); e as autorias colaborativas (SILVA, 2012), (MARTINS, 2014). No processo de pesquisa e formação, ficou evidente que os sujeitos educativos da EJA não são os *off-liners* de outrora, e que a inserção das tecnologias digitais no processo de escolarização representa uma oportunidade de redimensionar a prática pedagógica, considerando os novos tempos e modos de ensinagem para desenvolver autonomias na cultura digital insurgente.

Palavras-chave: Autoria colaborativa. *Design* didático. EJA. Tecnologias digitais.

FERNANDES, Gilberto Pereira. **Didactic web design**: collaborative authorship of teachers in the context of YAE. 190p. 2016. Dissertation (Master) Graduate Program (*sensu stricto*) in adult and youth education – MPEJA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2016.

Abstract

This dissertation seeks to translate in an intersubjective and multireferential way the process of scientific research undergone by me, a researcher, and a group of teachers of basic education during the realization of teacher training workshops in an Extension Project at the State University of Bahia -UNEB-Campus-XVIII-Eunápolis-BA. This applied research develops in the research-action-training perspective, of mediational character, based on the knowledge of the teachers' experience, in front of the multimedia interfaces and theoretical references, in the context of Youth and Adult Education (YAE). The initial aim was to promote an analytical-critical reflection of didactic material produced for educational purposes considering some potentialities of the use of Web interfaces, provoking the need to create didactic design of collaborative authorship of teachers. Reference was made to: educational portals for pedagogical activities focused on YAE and other online environments such as blogs, AVA, applications and software. These aspects were guided by the research question: how can the collaborative authorship of teachers be (re) signify the process of production of didactic material in a teaching/learning context in the YAE, facing the possibilities of the Web? The central objective was to contribute to the creation of an online didactic design, valuing the collaborative authorship of teachers in the production of didactic material for YAE in face of the possibilities of the Web. Three thematic axes surround the research: Youth and Adult Education (YAE) ; Digital technologies; (FREIRE, 1996, 2007), the criticism of the subject (FREIRE, 1982, 1987, 1997, 2000, 2000a); The new cognitive ecology and collective intelligence (LEMOS, 2002; LÉVY, 1993, 1999); The hegemonic and informational role of Networks (CASTELLS, 1999, 2003); The multiple subjectivities and singularities (SANTAELLA, 2004, 2013), conceptions about contextualized instructional design (FILATRO, 2007), educational design, (MATTAR, 2013); and the (design) didactic design (SILVA, 2012a); (ALMEIDA; SILVA, 2012); collaborative authorship (SILVA, 2012), (MARTINS, 2014). In the process of research and training, it was evident that the educational subjects of the YAE are not the off-liners of the past, and that the insertion of digital technologies in the schooling process represents an opportunity to re-dimension pedagogical practice, considering the new times and modes of teaching to develop autonomy in the insurgent digital culture.

Keywords: Collaborative authoring. Didactic design. Digital technologies. YAE.

Lista de ilustrações

Organogramas

Organograma 1 – Temas circundantes na pesquisa.....	22
Organograma 2 – Logística da pesquisa.....	38
Organograma 3 – Atuação dos sujeitos da pesquisa.....	44
Organograma 4 – Elementos da Educação Freireana.....	60
Organograma 5 – Ambientes <i>online</i> de formação.....	61
Organograma 6 – Mapa textual com características dos ambientes.....	62
Organograma 7 – Pirâmide das principais características da Edmodo.....	97
Organograma 8 – Características observadas na utilização da Edmodo.....	101
Organograma 9 – Elementos que dificultam o uso das mídias, segundo os sujeitos.....	108

Figuras

Figura 1 – Mapa de localização do Município Eunápolis.....	45
Figura 2 – Interface do <i>blog</i> da pesquisa.....	85
Figura 3 – Atividade com problema de design didático.....	88
Figura 4 – Interface do grupo de <i>whatsapp</i> da pesquisa.....	96
Figura 5 – Interface do grupo Edmodo da pesquisa.....	102
Figura 6 – Parte superior da página inicial do site.....	132
Figura 7 – Parte inferior da página inicial do site.....	133
Figura 8 – Página 3 – Designs didáticos produzidos colaborativamente.....	134
Figura 9 – Página 4 – Planejamento dos designs didáticos produzidos.....	135
Figura 10 – Página 5 – A EJA em ambientes <i>online</i>	136
Figura 11 – Página 6 – Artigos científicos em eventos.....	137
Figura 12 – Página 7 – Ambientes <i>online</i> usados nas oficinas.....	138

Gráficos

Gráfico 1 – Uso do computador pessoal (PC).....	50
Gráfico 2 – Uso de tecnologias em sala de aula.....	50
Gráfico 3 – Uso de interfaces digitais.....	51
Gráfico 4 – Uso de software educativo.....	51
Gráfico 5 – Uso de atividades prontas de site.....	52
Gráfico 6 – Postagem de atividade didática na Web.....	52
Gráfico 7 – Uso de softwares, sites e aplicativos.....	53
Gráfico 8 – Uso de tecnologias digitais na EJA.....	54
Gráfico 9 – Sentença afirmativa.....	55

Lista de quadros e entradas

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos entrevistados.....	43
Quadro 2 – Percepção do pesquisador sobre oficinas.....	58
Quadro 3 – <i>Design</i> didático do curso de formação.....	63
Quadro 4 – Fundamentos da interatividade.....	69
Quadro 5 – Temas discutidos no <i>blog</i>	86
Quadro 6 – Modelo de planejamento de atividade didática.....	89
Quadro 7 – Síntese do Conteúdo do design didático das atividades elaboradas.....	90
Quadro 8 – Comentários dos sujeitos da pesquisa, espelhados do <i>blog</i>	93
Quadro 9 – Postagens no grupo <i>whatsapp</i> da pesquisa.....	97
Quadro 10 – Comentários dos sujeitos da pesquisa postados na Edmodo.....	107
Quadro 11 – Resultado de pesquisa interativa na Edmodo.....	109

Entradas do Diário de itinerância do pesquisador

Entrada 1 – Surgimento do diário.....	48
Entrada 2 – Questionário instrumental.....	49
Entrada 3 – Perfil dos professores/professoras e escola.....	60
Entrada 4 – Interfaces da Web.....	65
Entrada 5 – Artefatos tecnológicos.....	70
Entrada 6 – Os ambientes <i>online</i> da pesquisa.....	81
Entrada 7 – A escolha do <i>blog</i>	84
Entrada 8 – Postagens no <i>blog</i>	93
Entrada 9 – O aplicativo <i>whatsapp</i>	99
Entrada 10 – A oficina da formação na edmodo.....	108
Entrada 11 – O site da pesquisa.....	138
Entrada 12 – A experiência de pesquisa, formação e auto formação.....	171

Lista de abreviaturas, siglas e estrangeirismos

Apps	<i>Aplicativos</i>
AVA	<i>Ambiente Virtual de Aprendizagem</i>
CMSI	<i>Cúpula Mundial para a Sociedade da Informação</i>
CONFINTEAS	<i>Conferências Internacionais de Educação do Século XX</i>
EaD	<i>Educação a Distância</i>
EJA	<i>Educação de Jovens e Adultos</i>
GUI	<i>Graphical User Interface - Interface gráfica do usuário</i>
HTTPS	<i>Hyper Text Transfer Protocol Secure - Protocolo de Transferência de Hipertexto</i>
MEC	<i>Ministério da Educação</i>
MPEJA	<i>Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos</i>
PC	<i>Personal Computer – Computador Pessoal</i>
PIN	<i>Personal Identification Number – Numero Pessoal de identificação</i>
TD's	<i>Tecnologias Digitais</i>
UNEB	<i>Universidade do Estado da Bahia</i>
WIFI	<i>Wireless Fidelity</i>
WEB	<i>(Originada de) World Wide Web</i>
PejaF1	<i>Professor da EJA Fundamental I</i>
PejaF2	<i>Professor da EJA Fundamental II</i>
PejaEM	<i>Professor da EJA Ensino Médio</i>
PRINT	<i>Foto digitalizada de uma tela de PC ou dispositivo móvel</i>
SMS	<i>Short Message Service – Serviço de Mensagens Curtas</i>
TAG	<i>Questão/Enquete</i>

SUMÁRIO

PRELÚDIO	15
PRIMEIRAS PALAVRAS: Cultivando a experiência colaborativa	17
1 O PERCURSO METODOLÓGICO: a conjectura da pesquisa e o método... 24	
1.1 A construção do problema, os objetivos, a justificativa e a metodologia.....	29
1.2 Um olhar netnográfico sobre as postagens <i>online</i>	33
1.3 O paradigma da pesquisa e a abordagem qualitativa	35
1.4 A escolha da metodologia de pesquisa-ação-formação.....	38
1.5 Critérios de escolha do <i>locus</i> e os sujeitos da pesquisa	42
1.6 Instrumentos de obtenção de informações pertinentes a pesquisa.....	45
1.6.1 O diário de itinerância do pesquisador.....	46
1.6.2 O questionário instrumental informativo.....	48
1.6.3 Oficinas: espaços de pesquisa-ação-formação	56
1.6.4 Os ambientes <i>online</i> selecionados e os registros.....	61
1.7 Arquitetura do <i>design</i> didático da experiência formativa	63
2 DESIGN DIDÁTICO NA WEB NO CONTEXTO DA EJA	66
2.1 O <i>design</i> educacional, o <i>design</i> instrucional e o <i>design</i> didático na Web	71
2.2 Interfaces de convergência de mídias possíveis na EJA	78
2.2.1 O blog como dispositivo inicial de formação	81
2.2.2 O aplicativo <i>whatsapp</i> como rede social interativa	94
2.2.3 Edmodo: uma rede social que converge diversas mídias	100
3 AUTORIA COLABORATIVA DO PROFESSOR <i>ONLINE</i>	111
3.1 O meio digital: o hipertexto e a hipermídia.....	117
3.2 Autoria colaborativa do professor da EJA <i>online</i>	124
3.3 O site construído: um produto didático de interconexões na EJA.....	130
4 A VIRTUALIDADE, OS SUJEITOS E A PEDAGOGIA FREIREANA.....	139
4.1 A prática pedagógica, os sujeitos e as subjetividades <i>online</i>	145
4.2 Os sujeitos da EJA e a inclusão/exclusão sócio digital.....	152
4.3 A pedagogia de Paulo Freire em “tempos da virtualidade”	158
À GUIA DA CONCLUSÃO	166
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	177

PRELÚDIO

A partir da minha experiência como professor e pesquisador da EJA construí o seguinte poema com tema “A Educação de jovens e Adultos”. Ao posta-lo nos ambientes *online* da pesquisa para que os professores comentassem, revelando como eles veem a EJA.

A Educação de jovens e Adultos

Educação é um conceito polissêmico
 Jovem é o terreno dos arquétipos
 Adulto amadurecido é hedonismo

A educação de jovens e adultos devia,
 ser de promoção transdisciplinar de atividades
 sócio-política-econômica-cultural-religiosa
 em toda dimensão mimética da relação entre
 a vida natural e artificial desses sujeitos.

Os sujeitos da Educação de jovens e Adultos
 são leitores ávidos da experiência sensível,
 da vivência tangível, da interação plausível,

São leitores que tomam o ato de ler de forma saturada,
 catalizada com mil objetos diretos pois leem textos,
 cidades, rostos, cenas, sonhos, sentimentos,
 pensares, saberes, conhecimentos, valores, ao infinito...

O poema gerou uma discussão bastante interessante sobre o contexto da EJA nos dias atuais, os professores se manifestaram *online* e nas formações, eles puderam transmutar sua experiência em sala de aula, auscultando a voz do eu-lírico nesse poema, ouvindo certamente a sua própria voz, a qual não precisa ser explicada pelo pesquisador pois falam por si.

As falas aqui apresentadas aproximam de certo modo, o leitor do pensamento dos sujeitos que estiveram envolvidos nessa pesquisa, elas trazem previamente a sensação do que significa trabalhar no contexto da Educação de Jovens e Adultos por sujeitos contemporâneos.

A seguir apresento o que postaram os sujeitos nos ambientes *online* da pesquisa; uma voz forte que abre o nosso diálogo:

“Falar em EJA é falar em diversidade, respeito a garantia do direito a educação. A história da EJA se confunde com a própria história da alfabetização brasileira, cujo direito foi negado por muito tempo. Ser professor da EJA requer, o reconhecimento de quem são esses sujeitos jovens e adultos, sua história de vida significa o reconhecimento que a educação deve ser pensada ao longo da vida e de forma permanente” (PejaEM)

“A educação de jovens e adultos tem sido uma oportunidade para todos aqueles que por algum motivo não puderam dar continuidade a seus sonhos. Para quem deseja mudar de vida e realizar se profissionalmente e uma oportunidade de ouro” (PejaFII)

“A educação de jovens e adultos e de suma importância porque vários jovens não conseguiram ser alfabetizados na sua infância” (PejaFI)

“A educação de jovens e adultos de hoje e muito importante porque antes tinha muitos jovens, que se tornavam adultos sem saber a ler e a escrever, motivo esse que só eles sabem por um lado e muito importante pois quando o jovem chega a fase adulta ele já está com sua mente formada e já tem certeza da sua profissão e já sabe atingir novos horizontes” (PejaFII)

“A educação de jovens e adultos é muito importante, pois é uma oportunidade que as pessoas que não tiveram a chance de estudar por algum motivo, tem de se alfabetizar e poder atingir novos horizontes durante toda a sua trajetória de vida” (PejaFI).

“A sociedade Brasileira tem reconhecido cada vez mais que a Educação é um direito de todos. Esse reconhecimento acabou virando lei. Os que não puderam estudar quando criança ou adolescente continuam tendo esse direito por isso seja bem vindo a EJA” (PejaFI).

“O trabalho da EJA é lindo oferece a chance as pessoas que perderam a esperança em aprender ler e escrever, e mostrar a elas que nunca é tarde para realizar um sonho, idade não impedi o ser humano de conquistar seus objetivos” (PejaFII).

“Os objetivos da educação de jovens e adultos, são vistos como um processo de longo prazo, desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades” (PejaEM).

“A Educação de Jovens e Adultos trouxe esperança a muitas pessoas, que por algum motivo em sua infância não tiveram a possibilidade de ter acesso a formação de educação básica. Este programa oferece a essas pessoas a oportunidade de aprender e adquirir os conhecimentos básicos de forma clara e objetiva, preparando-os assim para a busca de um futuro melhor” (PejaFII).

“A EJA oportuniza o aprendiz a tomar rumos diferentes, e reescrever uma nova história. É preciso portanto, avaliar o perfil do professor frente a este público, visto vez que estes carecem de um olhar diferenciado, e como eles, somos eternos aprendizes” (PejaFI).

“A educação por si só é muito importante E dependentemente de para qual idade, porém para jovens e adultos mantém uma possibilidade de muitas vezes recuperar o tempo perdido. Tempo que não se teve antes para se dedicar aos estudos no seu passado. Que as questões estudadas sejam sempre atualizadas, proveitosas . Pois temos desejo de cada dia mais aprender e sermos reflexivos” (PejaFII).

“A educação de jovens e adultos é de suma importância pois boa parte desses alunados não conseguiram ingressar na escola na idade devida, e com isso chegam a idade adulta e ainda não sabem ler e ou escrever. Portanto é preciso respeitar os níveis de compreensão dos alunos da eja valorizando a sua realidade para que se efetive o processo de ensino aprendizagem, o qual deve ser feito sem imposição, ou seja cada um tem intrínseco o seu conhecimento pautado em suas convicções e experiências vividas para alcançar os objetivos propostos” (PejaFI).

“A educação de jovens e adultos é muito importante, ela dá uma nova oportunidade a quem não teve a chance de estudar, ou que desistiu no meio do caminho, são pessoas que sonham com algo melhor para sua vida e precisa que o educador tenha um olhar diferenciado e motivador, pois são desmotivado pelo cansaço ou por não alcançar algo” (PejaFI).

PRIMEIRAS PALAVRAS: Cultivando a experiência colaborativa

A autoria é a interatividade da palavra compartilhada de forma colaborativa.
(Reflexão do autor, 2015)

A palavra, imagina, cria, desenha, aproxima e afasta o homem do mundo. Como ser humano, a palavra está em minha vida real e imaginada e encena o tudo em cada coisa, pelo conflito que ela carrega consigo no tempo de sua expressão em conexão interativa e integrativa. Por acreditar na palavra como filtro da experiência pessoal subjetiva, inicio a escrita desse texto dissertativo, trazendo o meu itinerário, as errâncias e as pertinências de confluência da pesquisa.

Essa escrita dissertativa está diretamente imbricada na minha história de vida pessoal, profissional e acadêmica de forma incontornável. Os caminhos que venho tomando em curso são como o fluxo contínuo do rio de Heráclito, nunca possui o mesmo desenho, nunca o mesmo traçado da linha, nunca o percurso será igual, nunca as vivências serão as mesmas.

Partindo desse pressuposto, reconheço que, formar professores para utilizar as Tecnologias digitais (TD's) em atividades pedagógicas *online*, deve estar articulada a técnica da produção do *design* didático, “isto é, a disposição de conteúdo, atividades, e estratégias de avaliação, levando em conta a usabilidade e interatividade no ambiente *online*; divulgar experiências, projetos e trabalhos sobre o uso da modalidade *online* [...]” (Silva, 2012, p. 14).

O estudo do *design* didático, profícuo as autorias nesse texto, é na verdade o espelho de experiências plurais e singulares, tracejadas por palavras que exprimem as ambiguidades em transitividade na atuação dos sujeitos educativos envolvidos nesse processo de pesquisa. Minha postura, enquanto um desses sujeitos é tecer compreensão de compreensões em um tempo, imensurável para os herdeiros anônimos da autoria.

A partir dessa concepção, a escrita em minha vida hoje toma um caráter de permanência. Quando comecei a compreender esse processo, desenhava em qualquer superfície as minhas conjecturas, fortalecendo a minha potencialidade autora. Antes de me alfabetizar, como não tinha habilidade para registrar verbalmente as nuances do meu pensamento, eu o transmitia oralmente, em ato e natureza flutuante, impalpável. Trago aqui um memento das minhas experiências leitoras e escritas possíveis pelo acesso ao código linguístico e da linguagem.

Com essa proposição, faço um convite aos professores e professoras na pesquisa, à autoria, considerando a infografia dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) indiretamente envolvidos. Espero, que a reincidência ao produzir material didático pedagógico pelo professor, produza *design* didático vivo, atemporal, com linguagem reflexiva, expressiva e funcional, que sirva a eles e coletividade. Nesse caminho, interagindo com o coletivo, transformo e sou transformado enquanto interajo, por isso, considero, de suma importância fazer um relato de minhas itinerâncias e errâncias até aqui.

Uma pausa para apresentar minha implicação enquanto professor-pesquisador pois, a minha itinerância, possui um significado singular nesse processo. Com essa consciência, me lanço aqui em perspectiva de transformação da prática pedagógica no sentido de Paulo Freire em relação ao fazer do professor, e não na filosofia da *práxis*. Escrevo em primeira pessoa para não omitir a minha fala, não por presunção, mas por entender que a minha história de vida é um construto sócio interacionista e, portanto, uma fala de mim para o outro, com outro, em alguns momentos a partir do outro, embora, sejam necessários momentos de impessoalidade.

O legado da autoria em vida caminhou em paralelo com as experiências de repetição de comportamento aprendido. A experiência da autoria ecoa em mim hoje, de forma diferente, de como ocorria na alfabetização, onde eu tinha apenas que realizar memorização e reproduzir sem questionar, o som das letras e palavras. Aos seis anos de idade meu pai decidiu que mudaríamos para outra região, nesse novo ambiente, os sons eram diferentes, e eu que achava que já sabia ler as letras, senti, como se não tivesse aprendido e isso fez com que eu quisesse fugir da escola.

A prática no ensino fundamental não foi muito diferente, meus professores, sempre me incitaram a fazer cópias, à reprodução, à decoreba, a atuar objetivamente em produções prontas de autorias secundárias, não tendo eu lembrança, de, naquele tempo ter lido ou exercitado alguma tarefa da autoria deles, ou criado textos que fortalecessem a minha.

No Ensino Médio, também não me recordo de nenhum percurso transitivo e inusitado de autoria, mesmo com a gama de experiências pedagógicas acumuladas, minhas e de meus professores. Não me lembro de que esses tenham produzido material didático de forma emancipada, incorporando suas ou nossas vozes ocultas nas proposições.

Na minha trajetória educacional escolarizada, se tive alguma facilidade na escrita foi porque realizava outras leituras descompromissadas da proposta de escolarização. A maioria dos meus colegas além das dificuldades na escrita, liam na classe de forma desinteressada e incongruente, sem estabelecer relações nos intertextos, isso talvez porque sua experiência

leitora na escola estivesse desconexa da leitura que faziam em suas vidas; eu, mesmo de forma inconsciente buscava atravessar pontes construídas na relação autodidata.

Na minha primeira graduação em Letras Vernáculas eu esperava realizar atividades acadêmicas multifacetadas, fundantes do pensamento e das extensões no espaço pedagógico por meio de meus fazeres. Expectava que os professores propusessem experiências mais fluídas, colaborativas e compartilháveis, em *designers* didáticos em que se figurasse a interpretação, criação e produção em sutil cumplicidade de autorias, no entanto, as atividades acadêmicas evocavam a repetição impulsionada pela leitura de fragmentos retirados de obras completas.

Naquele tempo, iniciei como professor da Educação Básica e percebi que meus colegas de trabalho reproduziam a prática de meus professores: captavam em livros didáticos, praticamente todas as atividades propostas em suas classes, sem nenhuma preocupação em identificar um possível conteúdo contencioso. Suas avaliações em grande parte eram também retiradas dos livros didáticos e nem sempre tinham uma boa conexão com o que havia sido produzido nas classes anteriormente.

Tendo sido eu, um dos pioneiros entre o grupo de professores efetivos do município de Eunápolis/Ba, onde corre essa pesquisa, a ingressar no ensino superior, isso em 2001, recebi o convite para atuar como técnico na Secretaria Municipal de Educação do Município na formação de professores. Recebia treinamentos do MEC, e coadunava minha experiência de formação acadêmica, para elaborar e promover oficinas formativas para professores da rede.

Esse processo de formação com os professores da rede municipal foi muito proveitoso em minha experiência profissional; pude perceber a necessidade de desenvolver atividades didático pedagógicas inéditas e significativas. Essa foi uma época muito importante porque via crescer novos enlaces para minha autoria, me tornando um compositor de atividades, práticas metodológicas e produção de material didático, já que não encontrava um repertório significativo nos materiais didáticos impressos e na Internet, a qual o acesso era difícil.

Naquele período eu tinha que cunhar novas atividades pedagógicas a cada dia, aplicar em minha sala de aula de EJA e levar a experiência para os meus colegas professores, os quais sempre me arguíam sobre a autoria das atividades. Quando eu os instigava eles diziam que não tinham essa criatividade, ao que eu argumentava, “é mais experimentação do que criatividade, é mais empenho em criar novas possibilidades do que talento nato” (Frase repetida por mim constantemente). Durante esse período, realizei e incentivei muitas práticas de autoria e constituí sem dúvida, a minha própria prática.

Ao ingressar na minha primeira pós-graduação *latu sensu* em Docência do Ensino superior em 2004, lembro-me que estava profundamente entusiasmado, pois estava finalizando a graduação e tinha muitas expectativas em seguir carreira acadêmica. Fiquei encantado com a forma diferente como as aulas aconteciam nesse nível de ensino. Percebi que era cobrada a fala do discente, era necessário realizar reflexões sobre os textos lidos e estabelecer parâmetros com a prática em sala de aula. Nesse tempo comecei a buscar amadurecer minhas falas, uma exigência para as discussões, contudo, na escrita não houve proposição que fomentasse e conclamasse para a autoria.

A segunda pós-graduação *latu sensu* em Literatura Brasileira me pareceu uma escolha muito boa pois se aproximava bastante da minha área de formação. Iniciei o curso com muito empenho, contudo, os professores, em sua maioria, de outras áreas, não trouxeram grandes contribuições para a produção do estudo literário que eu esperava fazer. A monografia do curso foi em dupla e condicionou a minha escrita a ajustes com a escrita de minha colega de produção; senti, que não foi empregada nenhuma das identidades autoras, nem minha, nem a dela.

A insatisfação com essa formação me levou a buscar uma terceira pós-graduação *latu sensu*, a qual, tive acesso por meio de uma seleção realizada pelo Instituto Federal da Bahia. O curso era voltado para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, uma boa menta e professores bastante empenhados. As disciplinas, exigiram a escrita de um artigo científico, sugerindo muitas leituras e novas práticas de escrita. Escrever artigos, trouxe muitas contribuições a minha formação acadêmica e serviu para aprimorar o meu currículo; fui estimulado a participar de eventos e construir novos posicionamentos teóricos. Essa especialização foi fundamental para o meu ingresso no mestrado em EJA.

Uma vez que sou professor da Educação Básica, o Governo Federal ofertou a possibilidade de cursar uma segunda licenciatura e por proximidade com minha área de formação, escolhi, Língua Inglesa. Passar mais quatro anos na universidade foi muito bom, pude realizar novos estudos na área da linguagem e me lançar na produção acadêmica. Durante esse período realizei muitas produções inéditas. Os professores do curso fizeram muitas propostas de produção autoral. Nessa segunda graduação retomei o trabalho de formação de professores e o tema de meu projeto de mestrado começou a se desenhar na disciplina Estágio supervisionado, culminando em projeto de extensão na UNEB/Eunápolis-BA, Campus XVIII.

As experiências de formação acadêmica que passei nesses últimos 14 anos foram fundamentais para que eu conseguisse compreender a dinâmica de formação do professor, e também a importância de me preocupar o tipo de material didático que é utilizado por

professores na Educação Básica. Os trabalhos que desenvolvi na área de linguagens e códigos e suas tecnologias, nesse período, revelaram novos caminhos para que eu pudesse enxergar a importância que as tecnologias digitais têm hoje para os sujeitos em nossa sociedade.

Durante as formações que realizei com os professores da minha cidade, com acompanhamento da universidade, percebi a importância que tem a pesquisa e a extensão, universitária na vida dos professores da Educação Básica e o quanto é importante essa parceria, para que a universidade colabore para que o professor repense a sua prática. A Universidade é sem dúvida, a mola propulsora de novas práticas. O meu acesso a ela, fez com que eu trilhasse novos caminhos de profissionalização. A vontade de reconduzir minha prática, é uma forte motivação, para que eu auxilie meus colegas a revisitar as suas.

Ao ingressar no Mestrado profissional em Educação de Jovens e adultos, vi minhas experiências fulcrais de escrita autoral serem testadas. Na seleção foi solicitada um breve relato sobre a minha experiência enquanto professor da educação básica e vida acadêmica, senti, que esse era o momento de dar lugar ao meu eu autor, que ainda não encontrara ancoradouro. Falar sobre minha trajetória de vida concatenou possibilidades de (re)significar a minha própria experiência criadora. As primeiras leituras realizadas nas disciplinas, trouxeram muitos paradoxos à tona os quais, por conveniência emendam essa pesquisa.

A partir daí venho num processo singular e até exaustivo de escrita, onde a minha voz é cogente. Essa pesquisa vem permitindo que eu repense, crie e recrie novas práticas pedagógicas. A minha atuação nas redes sociais e os estudos feitos no campo das TD's e da produção de material didático para o ambiente *online* exigem muita leitura e produção literária.

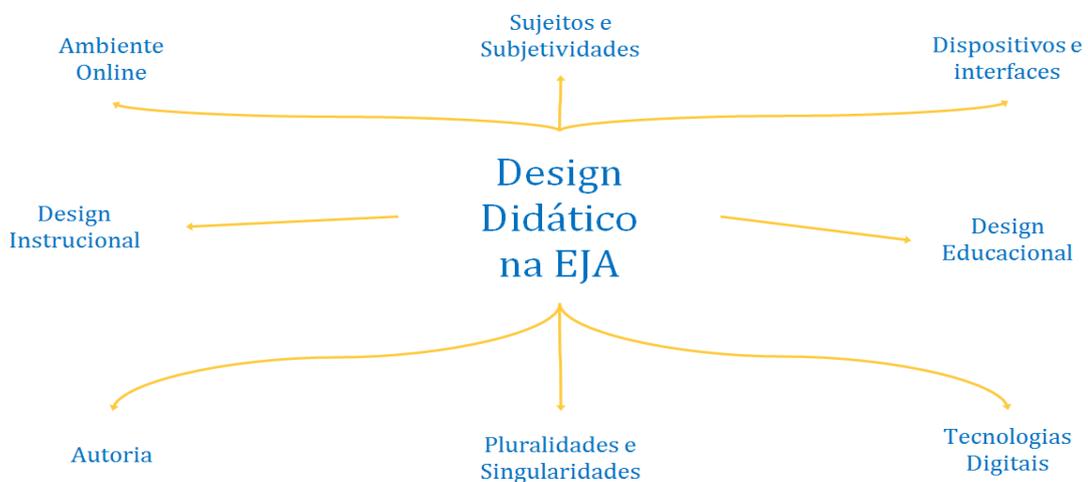
Graças a essas experiências que relatei, venho fazendo leituras que se transmudam em novas produções, o que tem feito com que eu me reconheça enquanto sujeito produtor de conhecimento em ação consciente, uma ação transformadora e libertária, como preconizava Paulo Freire, o principal baluarte dessa pesquisa-ação-formação, que se desvela.

Essa é uma pesquisa implicada e o seu valor científico e estético perpassa a relação acadêmica, pois preconiza, promove e ao mesmo tempo, analisa e descreve a ação formativa e criativa dos sujeitos envolvidos. O foco não é a teorização e a plasticidade acadêmica, e sim, o processo de construção do fazer pedagógico com uso de interfaces online; um exemplo disso é o lugar onde os elementos aparecem no texto, como problema de pesquisa, os objetivos a justificativa e o método, e a ausência de um capítulo de análise em separado. Contudo, todos esses elementos estão contemplados no texto.

Para fundamentar a pesquisa busquei dialogar com alguns teóricos na tentativa de discutir os eixos temáticos: A Educação de Jovens e adultos (EJA); as tecnologias digitais; e o processo de produção didático pedagógico na Web através da autoria colaborativa em contexto da EJA. A concepção teórica adotada, parte da visão de que professores/professoras e alunos são pesquisadores e produtores de conhecimentos e situações de ensino/aprendizagem (FREIRE, 1996, 2007), a criticidade do sujeito (FREIRE, 1982, 1987, 1997, 2000, 2000a); a nova ecologia cognitiva e inteligência coletiva (LE MOS, 2002; LÉVY, 1993, 1999); o papel hegemônico e informacional das Redes (CASTELLS, 1999, 2003); as subjetividades múltiplas e singularidades (SANTAELLA, 2004, 2013); concepções sobre *design* instrucional contextualizado (FILATRO, 2007), o *design* educacional, (MATTAR, 2013); e o (*design*) desenho didático (SILVA, 2012a) e (ALMEIDA; SILVA, 2012); as autorias colaborativas (SILVA, 2012), (MARTINS, 2014) e (FOUCAULT, 2006).

A partir dessas leituras foi possível definir os principais temas insurgentes nessa pesquisa, os quais estão graficamente organizados no organograma abaixo:

Organograma 1 – Temas circundantes na pesquisa



Fonte - Elaborado pelo autor a partir da base teórica supracitada (2016).

Em relação a composição textual dissertativa, ela está dividida em quatro capítulos, precedidos dessa introdução e sucedido pelas considerações finais:

O capítulo I descreve o percurso metodológico, trazendo inicialmente uma reflexão da conjectura da pesquisa, em seguida, o detalhamento das informações primordiais do processo, a elaboração dos instrumentos para coleta de informações, o próprio processo formação e intervenção pedagógica definindo cada etapa procedimental e a implicação dos sujeitos envolvidos na investigação; surge a primeira amostragem gráfica das informações coletadas

inicialmente e a indicação de como a pesquisa ocorreu, e como as informações estarão entremeadas nesse texto dissertativo.

O capítulo II aprofunda a questão do *Design* didático na Web com o advento da Internet, tece elementos conceituais acerca da interatividade e fazendo uma distinção entre os tipos de *designs* didáticos e sua formatação nos ambientes *online* da pesquisa; apresenta as primeiras informações coletadas e os resultados a partir da construção e edição nos ambientes e interfaces da Web, com destaque para o *blog* - como instrumento de iniciação a incursão *online* e criação de atividades dirigidas de cunho informativo e/ou pedagógico; o aplicativo *whatsapp* - como canal comunicativo de recepção e emissão de informações, dados, audiovisuais e fotográficos; o AVA Edmodo - como a rede de comunicação e confluência de mídias digitais.

O capítulo III, abre um leque de discussão sobre autoria colaborativa de professores e professoras, trazendo a questão elementar entorno do tema, com abordagem voltada para produção *online*, suscita a discussão acerca da autoria como atividade importante na atividade pedagógica na EJA; caracteriza a autoria criativa e laboral, potencializando criação, edição e formatação do *design* didáticos *online*; apresenta possibilidades de ressignificação da atividade pedagógica do professor a partir da infografia digital dos sujeitos educativos; faz amostra do *designs* didáticos dispostos no site da pesquisa; explicita claramente a importância da utilização de hipertextos e hiperímia nos *designers* didático pedagógicos.

O capítulo IV é bastante reflexivo e contemporâneo pois apresenta a diáspora dos sujeitos em busca da virtualidade e um olhar sobre a pedagogia dos sujeitos de Paulo Freire; sobressai a questão do “real e virtual” para entender conceito de virtualização, discute a atuação dos sujeitos e subjetividades *online*; questiona a configuração da sociedade contemporânea na construção de um ciberespaço; tenciona a implicação dos sujeitos nessa sociedade que inclui/exclui sócio digitalmente; esgrime o papel da Internet; promove uma reflexão dialética sobre a pedagogia Freireana nos tempos, ditos virtuais.

Ao leitor em busca de um texto dissertativo acadêmico com protocolos fixos; um aviso. Esse texto é uma produção semiótica com elementos de metalinguagem próprios e um ensaio de interatividade, podendo sua versão final conter hiperlinks que levarão o leitor a migrar para os ambientes *online* da pesquisa. É um texto com diversos recursos estéticos de sistematização das informações: elementos gráficos, organogramas, quadros, entradas, figuras, entre outros. Assim, recomendo que a leitura deve ser feita, levando em consideração essas especificidades, entremendo a escrita, os elementos semióticos e na medida do possível o acesso aos ambientes *online* indicados em forma de *links*.

1 O PERCURSO METODOLÓGICO: a conjectura da pesquisa e o método

Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela própria atividade criadora (FREIRE, 1987, p. 53).

A atividade criadora é o resultado da vivência humana e dos processos formativos a ela inerentes. Esta pesquisa surge do desejo de um professor-pesquisador preocupado com o processo formativo dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Eunápolis-Bahia-Brasil como proposta investigativa no atual cenário de convergência de mídias digitais, de comunicação multimodal, de protagonismos em redes nos ambientes *online*.

Nesse interim, há uma preocupação especial com material didático pedagógico utilizado por professores em atividades de ensino/aprendizagem em suas práticas em sala de aula dita presencial ou deslocamento temporário para o ambiente chamado por muitos de virtual, o qual prefiro chamar de *online*. Em minha experiência enquanto professor da Educação Básica, tenho observado um movimento não dialético que termina por estabelecer uma relação dicotômica entre educação e as tecnologias digitais.

A escrita dessa dissertação está comprometida de forma propositiva, com uma concepção de Educação que considera as TD's, interfaces facilitadoras do trabalho do professor e de aproximação dos sujeitos educativos do universo midiático que se encena e se desvela, ainda que, para alguns, seja apenas representação imagética, por conta das dificuldades de acesso aos dispositivos e conectividade.

A escolha do tema central, *Design Didático na Web* ocorreu principalmente, pela minha experiência enquanto professor-formador em oficinas de práticas de ensino/aprendizagem e mediação do professor com uso de ferramentas da Web em diferentes momentos de minha carreira profissional, e também, como fruto de leituras imersivas em algumas referências da Educação midiática, formação de professores *online* e cultura digital.

É apresentado aqui uma proposta de criação de espaços de interação e formação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos a ser desenvolvida com professores dessa modalidade de ensino em processo de formação continuada. Para que esse espaço de criação seja profícuo, conclamo os professores a utilizarem algumas ferramentas que vem sendo eficazes no ensino *online*, na educação a distância e mesmo no *e-learning* (ensino/aprendizagem) as quais são congruentes entre si.

O meio digital possibilita o uso de abordagens educacionais diversas, e com diferentes focos. Nessa pesquisa há uma preocupação com a interação. A interação se estabelece nas relações em que sujeitos atuantes se comunicam e interagem de forma colaborativa. No entanto, para que isso ocorra, a comunicação deve assumir formas diferenciadas, como:

Comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas, ou comunicação estelar, que pode ocorrer na construção colaborativa de um site ou na criação de um grupo virtual, como é o caso das comunidades colaborativas em que todos os participantes da criação e do desenvolvimento da própria comunidade atuam nas respectivas produções (ALMEIDA, 2003, p. 332).

A proposição de utilizar ferramentas diversificadas que servem a educação a distância, à educação *online* e ao *e-learning* é, na verdade, um enfoque novo para os professores e professoras da EJA. Utilizar instrumentos em cursos, é agregar interfaces comunicativas em espaço colaborativo apresenta-se como uma boa solução. Isso porque, muitos dos instrumentos já consolidados nessas abordagens podem ser empregados no desenvolvimento de projetos educacionais na educação básica, sem que necessariamente se precise criar novas arquiteturas.

A criação de *designs* didáticos múltiplos além de fortalecer as possibilidades de uso das TD's no contexto da sala de aula e em atividades extraclasse representam uma transgressão da prática pedagógica voltadas para a transmissão de conhecimento. É inaceitável que permaneçam inalterados os espaços físicos das salas de aula e outros ambientes de aprendizagem, ou as dinâmicas utilizadas para ensinagem¹.

As experiências de utilização de ferramentas da Web na produção/criação de ambientes de ensinagem voltados para a Educação de Jovens e Adultos, ainda são incipientes. A sociedade contemporânea supervaloriza a interação midiática e despense cada vez mais tempo em comunicação e informação. O tempo torna-se, “senhor de tudo”; protagonista em toda ação, “Tempos múltiplos, apressados, urgentes, difíceis” (KENSKI, 2013, p. 15).

A figura do tempo na tradição informático-midiática compõe seguimentos remetentes a uma pluralidade infindável de interconexões. Fiz a opção de tomar o *tempo* como metáfora da virtualidade, uma vez que este é determinante para os sujeitos que navegam em ambiente *online*, transmitindo a sensação de que se está em uma corrida incessante em busca de um instante perdido, um desejo de experienciar tudo, numa constante (in)saciedade, por conhecer e conceber, por meio de aplicativos, redes de relacionamento, gerenciamento, trocas de saberes, e processos de ensinagem.

¹ Adoto em alguns momentos o vocábulo para me referir ao processo - ensino/aprendizagem - em completude.

Jovens e Adultos, parecem estar em uma corrida incessante imbuídos em comunicar acontecimentos. “A velocidade é uma das maiores sensações e exigências do presente. Trata-se de uma das características marcantes da cibercultura, desterritorializada, mas territorialmente influente, que nasce das múltiplas interações nas redes e a partir das redes” (SILVEIRA, 2008, p. 54). As redes são o ponto de encontro dos pensares dos sujeitos contemporâneos. Há uma relação biunívoca entre os saberes em suas culturas e os da cibercultura. Essa relação não é meramente comunicativa, mas determinante, instigante de novos contextos educativos.

Pretendo com essa abordagem compreender a multiplicidade dos tempos pedagógicos e tecnológicos a partir da convergência das mídias digitais, que perpassam as ações cotidianas e que interferem no processo educativo. Quando, professores e alunos se veem diante de muitos artefatos tecnológicos, independente de possuí-los ou não, é incomum, uma aproximação das possibilidades de ensinagem através da arte da virtualidade.

A valorização do que é novo, mais potente ou, simplesmente, diferente, já faz parte das concepções culturais e sociais presentes na atualidade. Queremos algo que potencialize nossa capacidade de interação, comunicação, acesso e armazenamento das informações. Na atualidade construímos nossas relações em meio aos mais variados artefatos tecnológicos. A cultura contemporânea está ligada à ideia da interatividade, da interconexão e da inter-relação entre as pessoas, e entre essas em mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização das informações (KENSKI, 2013, p. 62).

A educação Brasileira vem sofrendo impactos provocados pelo desenvolvimento tecnológico acarretando mudanças nas subjetividades discentes e nos comportamentos do professor. A mudança de paradigma no campo educacional no que concerne ao uso das tecnologias midiáticas se fazem necessárias. Uma dessas mudanças encontra-se no papel assumido por professores, professoras e alunos, que devem deixar suas posições de coadjuvantes e se outorgar o papel de protagonista na prática pedagógica.

Uma possibilidade para o protagonismo é a produção de material didático *online*, por professor e aluno, fortalecendo a ideia de autoria docente, a qual converge para uma coautoria discente; dois elementos que corroboram para a resignificação do processo de ensino/aprendizagem, no contexto da EJA. O material didático *online* deve apresentar um conteúdo motivador e estimular autoaprendizagem em rede nesses tempos de interatividade.

Atualmente se fala na convergência digital como sendo um elemento necessário para práticas de promoção da aprendizagem. Os *designers* mediacionais permitem a atuação de diversos sujeitos na construção. Eles revelam a força com que a tecnologia vem permeando as atividades de produção, armazenamento, distribuição, consumo e comunicação de informações

em situações de interação ou não. A condição de autor didático é inerente ao docente, o papel de coautoria representa uma possibilidade de emancipação discente. A autoria fortalece o protagonismo do sujeito, o qual está sendo reconfigurado pois, [...] uma nova forma social, a sociedade de rede está se constituindo em todo o planeta, embora sob uma diversidade de formas e com consideráveis diferenças em suas consequências para a vida das pessoas, dependendo da história, cultura e instituições (CASTELLS, 2003, p. 225).

Esse novo cenário de atuação dos sujeitos vem gerando uma heterogeneidade na classificação da sociedade: “sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1993), “sociedade informática” (SCHAFF, 1995), “cibercultura” (LÉVY, 1999; LEMOS 2002), “era digital” (SANTAELLA, 2001), “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999, 2003), “sociedade da informação” (CMSI²), uma marca já consolidada do espaço sociotécnico demarcada pela presença do computador *online*.

As tentativas de classificar a sociedade nesses dias em pós-moderna ou pós-industrial parece confluírem para a chamada sociedade da comunicação, da informação, e/ou do conhecimento, exigindo dos cidadãos que a constituem, o desenvolvimento de habilidades intelectivas para manipular as diferentes tecnologias midiáticas. Lévy (2011), analisando a cibercultura, aponta fatores de mudança no paradigma do conhecimento. Para ele, estamos diante de uma abertura para o mundo digital, onde não cabe mais a aprendizagem linear.

As sociedades contemporâneas vêm se modificando de forma acelerada pelas mudanças causadas pela tecnologia digital. Este impacto se faz sentir também na educação, em particular na EJA, representada por sujeitos que em sua maioria atuam no mercado de trabalho, e se veem em contato crescente a cada dia com novos recursos tecnológicos digitais. A comunicação em sala de aula pode ser fortalecida com o uso de aparelhos tecnológicos interativos, (*smartphones, tablets, iPads*), os quais podem servir como ferramenta de discussão e propagação de conhecimentos construídos pelos interlocutores na rede.

Ao propor o desenvolvimento de um *design* didático no ambiente da Web voltado para o fortalecimento das autorias no contexto de EJA, em primeiro lugar, reconheço a necessidade desses sujeitos estarem inseridos contexto sociotécnico do computador *online*; em segundo lugar, defendo uma aprendizagem que permita aos professores/professoras³ e alunos uma comunicação personalizada, operativa e colaborativa, em rede.

² Cúpula Mundial para a Sociedade da Informação - www.wsis.org

³ Diferente do título que se refere a figura do profissional, no corpo do texto é respeitada a questão do gênero.

Como já ficou evidente, o tema será abordado em duas vertentes: a autonomia e a criatividade de professores e professoras para construção e atribuição de significados a partir do *design* didático em ambiente *online* para inserção de ambos no cenário global de interatividade. Para tal, os recursos dispostos no ambiente educacional e fora dele são vistos como ferramenta de ensinagem, explorando as novas redes de comunicação e desenvolvendo uma pedagogia que contemple a dinâmica da Web no campo da construção de autorias.

Moran et. al (2000), defendem o surgimento nessa “sociedade da virtualidade”, de um paradigma educacional “sociointeracionista” em função dos ciclos de conhecimento serem tão breves, e o aprendizado contínuo, com novas ferramentas disponíveis a todo instante. Em lugar de transmitir informações, o *design* didático interativo deverá propiciar um *plus* comunicacional de modo que as produções de cunho didático surjam como possibilidade de responder ao sistema de expressão de diálogos interlocutivos de ensinagem.

Muitas inferências podem ser feitas, principalmente, no papel dos agentes que manipulam as máquinas, na seleção curricular, na refração das atividades de ensinagem, etc. Contudo é importante ter consciência que a revolução tecnológica introduz não só uma enorme quantidade de máquinas, mas principalmente um novo modo de relação entre os processos simbólicos que constituem o cultural.

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para expressar-se condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54).

Com esse foco, essa pesquisa fará uma contribuição social, defendendo um processo histórico e relacional, virtual e/ou presencial, onde se crie uma realidade de integração entre o conhecimento sistêmico e profissionalização dos sujeitos educativos da EJA e o desenvolvimento de práticas pedagógicas futuras que valorizem os instrumentos tecnológicos como meios eficazes para a contextualização do saber difundido no ambiente educacional em consonância com a nova conjectura global.

Nesse percurso, creio ser possível, analisar o papel da mediação do professor ao estabelecer uma relação entre contexto das mídias educacionais e os elementos interculturais que compõe a cibercultura, a qual se refere Lemos e Levy (2010) e reconhecem que é realidade presente nas subjetividades, a fim de que se fortaleça o desenvolvimento da autoria do professores e professoras em práticas pedagógicas *online*, construídas por ele, a partir de sua vivência, sua experiência na atividade pedagógica.

1.1 A construção do problema, os objetivos, a justificativa e a metodologia

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

A novidade nesses tempos perpassa pela reconstrução de uma sociedade profundamente concatenada pela força da mídia digital. A mídia está cada vez mais presente em todos os aspectos da vida cotidiana, de forma que “[...] o discurso midiático participa do processo histórico de construção das identidades dos sujeitos por meio das interações sociais” as quais estão mais frequentes no ambiente virtual, “afirmando ou negando a condição de cidadão” (PESCE; MATOS OLIVEIRA, 2012, p. 09).

As mídias digitais funcionam então como um instrumento poderoso no cotidiano das pessoas, transformando esse espaço e gerando uma partilha conjunta de significados e compreensão crítica de saberes. Se são instrumentos que permitem formação e transformação, as mídias adquirem um valor formativo e educativo. Portanto, são culturais e criam cultura.

Partindo desse princípio, a educação na atualidade precisa levar em consideração o papel das mídias no desenvolvimento da prática docente. Essa prática deve promover a sua utilização para a emancipação tecnológica dos sujeitos educativos e imersão de ambos, professor e aluno no cenário tecnológico com um novo olhar para os saberes produzidos na cibercultura. Esses saberes estão relacionados à vivência que está povoada pela informação e a experiência, como uma tentativa de algo mobilize os sujeitos. A produção didática *online*, deve estar preocupada com as vivências dos sujeitos e intuito de proporcionar-lhes uma experiência sensível.

Muitos estudos científicos na área das TD's preocupam-se com o tipo de material didático pedagógico *online* que vem sendo utilizado por professores em suas práticas pedagógicas. Nota-se a ausência do caráter dialógico e autônomo na aprendizagem, nesses ambientes. Eles deveriam possibilitar a construção de redes de conhecimento, produção de sentidos e significados mediados por interfaces síncronas e assíncronas de comunicação. O *design* didático *online*, deve promover a interatividade e não simplesmente, ser instrucional.

Nessa pesquisa, as TD's, foram abordadas com base na incorporação do discurso pedagógico tomando como conjunto de práticas, os usos das ferramentas disponíveis na Web para produção de material didático pelo docente. Nesses termos, o objeto de estudo aqui, não é

a tecnologia em si, mas a sua utilização enquanto instrumento pedagógico no contexto da EJA para o desenvolvimento de autorias em colaboração.

Essas e outras preocupações me incitaram a realizar uma pesquisa, afim ter mais clareza sobre o papel da autoria colaborativa do professor na elaboração do material didático e transposição para um *design* didático *online*. Nesse ínterim surgiu a inquietação: Como a autoria colaborativa do professor pode (re)significar o processo de produção de material didático em contexto de ensino/aprendizagem na EJA, diante das possibilidades da Web?

Essa inquietação suscitou um grande desafio: contribuir para criação de um *design* didático *online* valorizando a autoria do professor na produção de material didático para EJA diante das possibilidades da Web. A fim de desenvolver essa problemática, foi necessário promover oficinas de formação para professores e professoras da EJA da Rede Pública de Ensino da cidade de Eunápolis/BA, integrando experiências de autoria docente para produção de material didático.

Durante a realização das oficinas foram apresentadas e analisadas possibilidades de uso de interfaces da Web e ferramentas pedagógicas adequadas que potencializassem, uma proposta de *design* didático *online* a partir das produções dos docentes participantes. E ainda, em conjunto, foi possível elaborar uma proposta de *design* didático *online* a partir da experiência de formação e dos saberes experienciais da autoria docente para propor ações pedagógicas *online*.

Dessa forma, busquei identificar o paradigma adotado no uso pedagógico das mídias pelos professores: se eles adotavam uma postura passiva ou se assumem o papel de autores na *práxis*, o que para alguns pesquisadores é fundamental, uma vez que a postura adotada pelo professor promove interatividades significativas ou não no processo de ensino/aprendizagem. Dependendo do uso que ele faça das TD's, sai de um modelo midiático na Educação atual para um modelo de escola anterior. Para Saviani (1981, p. 65), “o professor tem na cabeça o movimento e os princípios da escola nova; mas, a realidade em que atua é, tradicional”.

Encontrei na fala de Gatti, Bezerra e André (2009, p. 25), uma possível justificativa para esse estudo quando as autoras afirmam que “considerando as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais” tem-se um novo cenário educacional de sujeitos que ingressam nas escolas com vivências sociais prévias, as quais devem ser valorizadas pelo professor, o qual, supõe-se estar preparado para exercer uma prática contextualizada e que contribua para o processo de inserção social dos sujeitos educativos.

Diversas pesquisas trazem a problemática das mídias educacionais em relação a sua contribuição para atividades de ressignificação de saberes e aprendizagens em ambiente virtual-intercultural. Essas mesmas pesquisas demonstram uma preocupação; se em sua prática pedagógica os professores utilizarão os meios tecnológicos para tornar significativo o saber, ou se, para dar aulas cada vez mais ilustrativas, internalizando um saber fragmentado e descontextualizado da realidade.

Cabe uma mudança pragmática, “não se trata de uma junção da informática com a Educação, mas sim de integrá-las entre si e a prática pedagógica, ou seja, uma mudança de paradigma” (BUSTAMANTE, 1996, p. 25). Falar em mudança de paradigma educacional, é assumir as transformações ocorridas na sociedade a partir da atual conjectura de desenvolvimento informacional, na perspectiva do paradigma tecnológico, sendo adotado como base de análise as concepções de Manuel Castells em suas publicações: *A galáxia da internet* (2003) e *Fim de milênio* (1999).

Esse teórico coloca como característica dessa nova sociedade, o paradigma tecnológico: para ele a sua matéria-prima é a informação; há uma ampla penetrabilidade na atividade humana; há convergência e interdependência tecnológicas, resultantes da lógica compartilhada entre diferentes tecnologias, na geração da informação; há uma lógica de redes e, ligado a isso, implica-se a flexibilidade e a capacidade de reconfiguração das organizações, que são aspectos decisivos em uma sociedade caracterizada por constante mudança e fluidez organizacional.

Castells (2003) defende que as tecnologias da informação viabilizam mudança de regras, sem destruir uma organização de cada sistema, uma vez que existe a possibilidade de que, a produção na rede de computadores *online*, seja reprogramada, (re)aparelhada. Para ele, as novas tecnologias da informação, representam o capitalismo informacional que está integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade, gerando comunidades virtuais, em espaços e fluxos, ainda que muitos não tenham sido incluídos no campo da arte da virtualidade.

A meu ver, a Educação ainda não encontrou seu caminho nesse ambiente *online* para atuar de forma autônoma; os conteúdos e as situações de aprendizagem presentes na sala de aula convencional, não se apropriaram desses “tempos de virtualidade”, e tão pouco, o que se produz no contexto da escola é transposto para ambientes *online* e vice-versa. A escola desses “tempos virtuais” deve entender que se há comunicação e produção de conhecimento, é possível concretizar a integração de saberes, através dos recursos das redes *online*.

Nesse interim, as vivências devem guiar a seleção de conteúdo, esses não devem ser simplesmente assistidos, e sim, operados individual e coletivamente, pois são como expressões da codificação digital a partir de uma situação real, transitando nesses dois universos em condições de imersão, operatividade e interatividade aos indivíduos e aos grupos, de modo que,

Ao retirar a informação do mundo analógico – o mundo “real”, compreensível e palpável para os seres humanos – e transportá-la para o mundo digital, nós a tornamos infinitamente modificável. [...] nós a transportamos para um meio que é infinita e facilmente manipulável. Estamos aptos a, de um só golpe, transformar a informação livremente – o que quer que ela represente no mundo real – de quase todas as maneiras que desejarmos e podemos fazê-lo rápida, simples e perfeitamente manipulável (FELDMAN, 1997, p. 4).

A proposição de um *design* didático na Web, vai além da possibilidade de manipularmos a informação ou da subutilização digital, pois essa prática estaria limitando as possibilidades autorais. Em lugar de mera reprodução de atividades expostas em ambiente virtuais unidimensionais, de construções prontas, proponho, ambientes *online* compostos de interfaces, de conteúdo, de atividades e avaliação da aprendizagem, produzidas e (re)significadas pelos sujeitos envolvidos no processo.

Levando em conta os ranços tradicionais na prática docente no processo de ensinagem e as práticas condicionantes, mesmo diante de um acervo tecnológicos vasto, com *designers* mediacionais cada vez mais propulsores de inovação, essa pesquisa vai transitar, pelo seu caráter de intervenção, entre os saberes construídos na cibercultura pelos sujeitos mediatizados pelo professor, e adotar uma perspectiva dialética de análise das interfaces produzidas.

Pela intencionalidade da pesquisa, ainda que apareçam elementos quantificáveis, a abordagem é qualitativa por ser considerada a mais apropriada para atender as nuances da mesma e possibilitar a compreensão de compreensões na dinâmica do trabalho do professor ao lidar com o acervo tecnológico na produção de material didático para a EJA. A abordagem escolhida representa [...] “o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” (ANDRÉ, 2005, p. 47).

Para compreender o mundo dos sujeitos, a abordagem qualificativa foi adotada como a que melhor responde aos anseios e objetivos dessa pesquisa cujo campo de atuação é composto por dois espaços: o presencial (nas oficinas de formação) e o *online* (nas publicações nos ambientes produzidos na pesquisa). Para tanto, serão usados instrumentos e técnicas de análise de informação que atendam a essas duas especificidades.

1.2 Um olhar netnográfico sobre as postagens *online*

Uma vez que foram coletadas inúmeras informações nos ambientes *online* produzidos para a pesquisa, fez-se necessário adotar técnicas que permitissem a análise por esse veio. Desse modo, considerei prudente adotar a técnica da netnografia em alguns momentos como método analítico e descritivo das informações obtidas *online*. Essa técnica vem sendo comumente utilizada na realização de pesquisas *online* a partir do que foi compartilhado pelos sujeitos, sem que seja necessário um contato físico.

A este respeito, a netnografia, proposta como pesquisa na Internet, enriquece a ancoragem de uma abordagem inovadora das interações sociais provocando melhorias nos métodos ativos e participativos dentro do espectro do qualitativo (metodologia e prática social), integrados às transformações importantes Internet trouxe em nossas vidas diárias (GEBERA, 2008, p.83). [Tradução minha]

Nessa perspectiva, a netnografia foi fundamental na produção, análise das publicações, comentários e colaborações dos sujeitos que atuaram nos ambientes da pesquisa. Na análise por esse viés, ficou claro que a forma de expressão e escrita na Web é diferente dos outros canais de comunicação que não utilizam as tecnologias digitais. Com essa técnica foi possível por exemplo, analisar os diálogos dos sujeitos no *blog* e *whatsapp* à medida em que eram produzidas novas postagem, sem que houvesse necessidade de contatar presencialmente os mesmos. Esse *know-how* é possível pela netnografia segundo Kozinets (2014).

De acordo com Kozinets (2014, p. 11) a abordagem netnografica pode ser adaptada para auxiliar no estudo e compreensão de diálogos em “fóruns, bate-papos e grupos de notícias, como também blogs, comunidades audiovisuais, fotográficas e de *pod-casting*, mundos virtuais, jogadores em rede, comunidades moveis e websites de redes sociais”. Uma vez que em sua compreensão os mundos sociais estão se digitalizando e para compreender melhor o movimento dessa sociedade é preciso seguir o que as pessoas fazem em sua interação na Internet.

Desse modo, se tornou necessário na análise das informações produzidas durante o processo de pesquisa-ação-formação desenvolvida e que continua acontecendo em parceria com os sujeitos, através da atividade reflexiva/prática, que está a todo vapor nos ambientes da pesquisa. Foi necessário o tratamento das informações postadas, com um olhar netnográfico com vias de “atender as contingências dos mundos sociais de hoje mediados por computador (KOZINETS, 2014, p. 10).

A netnografia se mostra convincente para indagar as interações sociais da Internet, “como resposta a intermediação tecnológica, a pluralidade de paradigmas metodológicos, assim como a diversidade e a complexidade das matrizes etnográficas que se apresentam nas ‘vivências na rede’” (GEBERA, 2008, p. 2). Tais vivências foram observadas a partir das situações criadas especificamente para produção de material didático digital em colaboração.

Para atender a essas novas contingências do mundo social digital de hoje, ênfase que é fundamental compreender a dinâmica de acesso e compartilhamento de informações de acordo ao potencial de inclusão dos sujeitos na cultura contemporânea em uma realidade flexível e adaptável, levando em consideração as transformações que a rede mundial de computadores trouxe à sociedade contemporânea.

A atividade de colaboração e construção de atividades didáticas nessa pesquisa estiveram focadas nas interações que ocorram nessa “nova realidade” provida pela atuação dos sujeitos e subjetividades *online*. A utilização da técnica da netnografia em alguns momentos tornou possível visualizar melhor a ação didática no processo e posterior a ela. Nesse contexto, ficou entendido que o limiar entre a vida física social e a vida social *online* é bastante tênue, elas se imbricam e se confundem de modo que “as experiências sociais *online* são significativamente diferentes das experiências sociais face a face” (KOZINETTS, 2014, p. 12).

A Internet não é um espaço monolítico, mas um ambiente democrático utilizado pelos sujeitos em diversas situações, tendo lugar para o individual e o coletivo. Nessa pesquisa, foi necessário adotar um método que explorasse com mais rapidez o modelo comunicacional das diversas manifestações interculturais e contextuais que estão inscritas no ambiente de trabalho *online*. Para isso foram criados grupos de foco *online* em cada ambiente. Nessa pesquisa foram exploradas as postagens assíncronas de um conjunto de questões trabalhadas em cada grupo *online* em três ambientes diferentes: um *blog*, um AVA e um aplicativo.

Nos grupos de foco *online*, as diversas postagens em diferentes mídias, percebe-se questões pertinentes ao processo formativo e a temática adotada. Os sujeitos foram se inserindo nos ambientes e interagindo por meio de sua compreensão subjetiva da realidade virtual apresentada. Nesses grupos atuaram diferentes tipos de sujeito: o falante, o tímido, o antenado, o observador, etc. Esses sujeitos figuraram diversas representações sociais e pensamentos particulares, os quais estão expostos em algum momento. O olhar adotado nessa experiência *online*, reconfigura as formas de explicitar diretamente o que pensam os sujeitos, sem necessariamente tecer análises exaustivas de suas falas e representações, uma vez que a palavra por si só dá conta de entendimento do *lôcus* real e o produzido.

1.3 O paradigma da pesquisa e a abordagem qualitativa

O intuito primeiro, ao discutir a elaboração de uma proposta pedagógica de ensino/aprendizagem na EJA em que haja uma preocupação com a escolha de material impresso ou digitalizado para compor as atividades didático-pedagógicas *online*, era pensar o critério adotado para a escolha desse material, qual a concepção e paradigma adotados.

A seleção e produção de material didático para a sala de aula convencional pode ocorrer em material impresso, *online*, e/ou produzida pelo professor. Ao selecionar material *online*, ou realizar atividade pedagógica nesse espaço, o professor deve considerar que a aprendizagem ocorre de forma imbricada, híbrida, e deve romper com o paradigma da mídia de massa baseada na transmissão, pois o “[...] ciberespaço, fundado na codificação digital, permite ao indivíduo teleintraínterante a comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede hipertextual (TRIVINHO; CAZELOTO, 2009, p. 498).

O paradigma milenar da transmissão de conhecimentos sedimentou a estratégia de distribuição de conhecimento como princípio de aprendizagem, sendo o professor o responsável por essa tarefa. Essa pesquisa busca mostrar, com foco nas autorias, possibilidades de romper com esse paradigma. No entanto, essa certamente é uma tarefa fácil pois, essa pregnância vem se instalando na proposta de educação *online*. “Muitos ambientes virtuais de aprendizagem continuam centrados na transmissão de dados, desprovidos de mecanismos que favorecem a criação coletiva, a aprendizagem construída” (SILVA, 2003, p. 51).

A pedagogia de transmissão vem sofrendo muitas críticas, e pouco se fez para vencer esse paradigma. A cibercultura com todas as possibilidades de convergência de mídias é um dos elementos que mais fortemente reverbera a distribuição de pacotes de informação; nela, os sujeitos atuam como leitores reversivos e imersivos, produzindo e (re)significando o conteúdo. “Cibercultura é a atualidade sociotécnica informacional e comunicacional definida pela codificação digital (bits), isto é, pela digitalização, que garante o caráter plástico, hipertextual, interativo e tratável em tempo real da mensagem” (SILVA, 2003, p. 53).

Nesse interim, a cibercultura põe em questão o esquema clássico de obtenção de informação, de modo que o rompimento desse paradigma representa transitar da transmissão para a interatividade, abrindo perspectiva para que os sujeitos atuem como protagonistas do processo, assumindo o status de emissor-receptor-emissor, fugindo do modelo um-todos para

todos-todos. “A educação autentica não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 98).

O professor contemporâneo se vê ainda muito preso aos pragmatismos de transmissão, contudo, o aluno não se encontra mais na posição de audiência de massa, pois a Internet permite a atuação do sujeito *teleinterante*, autor da comunicação e da aprendizagem. O paradigma da transmissão é sem dúvida opressor, porque cristaliza as informações e seleciona o que é ideal para o indivíduo, para sua cultura. Segundo Paulo Freire, a ação cultural ou está a serviço da dominação ou a serviço da libertação dos homens. Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) reforça a necessidade de se criar uma teoria de ação para os oprimidos, visto que os opressores, para oprimir, utilizam-se da teoria da ação opressora.

Para operar a mudança paradigmática, a intenção dessa pesquisa, é discutir e apontar mecanismos de dialogismo na construção das atividades de ensino/aprendizagem para EJA, imbuídas na participação colaborativa, na bidirecionalidade, no estabelecimento de conexões e interatividade, imbricando os papéis de emissor e receptor, correspondente a figura de professor e aluno, não mais em uma posição vertical.

As atividades produzidas com os recursos dos hipertextos, das hiperlinks, permitem vários percursos e leituras que fortalecem o exercício da autoria e coautoria, e autoriza professores e alunos a romper com a pedagogia da transmissão. Trazer esse tópico na metodologia, serve como alerta, no desenvolvimento dessa pesquisa, na qual há preocupação em não reproduzir no ambiente *online*, os mesmos ranços da pedagogia dita como “tradicional”.

O planejamento dessa pesquisa inicia-se a partir das inquietações surgidas em meu contexto de atuação profissional na Educação Básica, como formador de um projeto de extensão para professores dessa modalidade. Nessas experiências formativas notava as dificuldades apontadas pelos professores cursistas em encontrar e elaborar material didático que atendesse as especificidades de seus alunos, principalmente na seleção em ambientes *online*.

A partir da definição do tema, o problema e os objetivos da pesquisa elaborados nessa direção, e me colocando de forma implicada, tenho consciência de que a ênfase não se encontra na medida quantitativa e sim, na compreensão de um fenômeno pelo viés reflexivo-qualitativo. Na análise das reflexões produzidas durante a pesquisa seja no contato direto, ou nos ambientes *online*, foi considerada a complexidade do fenômeno, e sua compreensão em um contexto.

Assim, a abordagem qualitativa é apresentada aqui como a forma mais adequada para entender ao fenômeno social destacado, embora não sejam ignorados completamente aspectos

quantitativos. Orientado pelos objetivos da investigação e da intervenção pedagógica, foi trilhado o espaço de construção da metodologia, buscando caminhos que melhor se articulassem com a proposição em curso, em um processo vivo e dialógico. Nessa perspectiva, optei pela abordagem qualitativa como bússola, por acreditar que a investigação é um processo em constante movimento, o qual se privilegia a compreensão e atuação dos sujeitos pelo seu ponto de vista (BOGDAN, BIKLEN, 1999).

Essa abordagem permitiu realizar mudanças em procedimentos metodológicos durante a revisão de literatura, no processo de pesquisa de campo, na construção de quadros teóricos, e revisão do ponto de vista do pesquisador, que condiciona de certa forma, o enfoque da pesquisa, contudo, não é determinante.

Busquei fugir dos procedimentos empiristas e positivistas, que largamente vem sendo utilizados na investigação de campo na educação, para adaptar a realidade encontrada aos métodos selecionados e produzir conhecimento científico, ou seja, partindo da realidade para o método e deste para a realidade, adaptando as informações obtidas aos moldes metodológicos e ao referencial teórico adotado.

Pedro Demo (1995) chama a atenção para o fato de que uma das consequências da adoção da pesquisa empirista e positivista na educação é de uma prática que copila-se em uma vasta produção teórica pautada em “diagnósticos” sobre os sujeitos pesquisados, demonstrando desigualdades e problemas sociais que deveriam sofrer intervenção e que, no entanto, na grande maioria dos casos, apenas atendem aos ideais das políticas sociais ao “estudar para não resolver” ao apontar as fragilidades de um contexto social.

A abordagem qualitativa permitiu um plano de trabalho aberto e flexível, onde “os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos, repensados”, produzindo novos conceitos, relações e formas de entendimento da realidade apreciada (ANDRE, 2011, p. 30).

No delineamento da pesquisa, foram usadas técnicas de interação e elaboração de instrumentos para obtenção de informações: relatos do processo no diário de itinerância do pesquisador; um questionário investigativo sobre os instrumentos tecnológicos disponibilizados ao professor da EJA, investigando sua aplicabilidade; registros *online* realizados pelos sujeitos; seleção de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que confluía nas seguintes mídias: escrita virtual, audiovisual, *blogs*, *chat*, fórum de discussão, aplicativo e rede social; e um site onde está exposto o resultado das práticas e funciona como vitrine da pesquisa.

1.4 A escolha da metodologia de pesquisa-ação-formação

Adotar a metodologia adequada ao objeto de estudo em uma pesquisa não é uma tarefa fácil. Em minha experiência de pesquisa, na graduação e especialização, enfrentei muitos dilemas relacionados a escolha da metodologia, isso porque, as leituras nesse campo estiveram mais voltadas para a abordagem quantitativa, quando muitas vezes o problema de pesquisa exigia uma abordagem, qualitativa.

Naquele tempo, a perspectiva em coordenar a ação da pesquisa, consistia em classificar os sujeitos como objetos de estudo, por conseguinte, nem sempre eram consideradas as subjetividades e ambivalência da atuação dos sujeitos em seu *locus*. Quando realizei pesquisa qualitativa, utilizei em suma, técnicas mais adequadas à pesquisa quantitativa. Resoluto em não incorrer no mesmo erro, tenho realizado leituras mais significativas antes de sedimentar a escolha da abordagem metodológica.

Espero que as reflexões que serão mediadas a partir dessa pesquisa, propiciem um olhar para o contexto em seus momentos distintos; por isso venho apresentando meu interesse, a trajetória e o papel assumido por minha subjetividade e as limitações a ela inerentes, nesse processo. Sinto-me seguro para adotar a abordagem qualitativa como a que melhor representa essa pesquisa em todas as suas nuances. Busquei realizar essa pesquisa com base na tríade:

Organograma 2 - Logística da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2016).

Essa é uma pesquisa-ação pois surgiu de um projeto de extensão conclamado pelos sujeitos da pesquisa, ao buscarem um espaço em que seriam discutidas suas práticas pedagógicas educativas; processo que tomou força no processo de pesquisa/formação e que tem suas ações sendo repercutidas mesmo depois do “encerramento” das atividades de protocolo de pesquisa, uma vez que a produção está sob o olhar (re)visitante dos sujeitos nos ambientes *online* e encontros presenciais nos grupos de estudos surgidos no contexto de pesquisa.

A metodologia de pesquisa-ação-formação escolhida “envolve um plano de ação, que se baseia em objetivos e em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (ANDRÉ, 2011, p. 33). Esse tipo de pesquisa permitiu a modificação da realidade em conjunto com os participantes por facilitar a aprendizagem colaborativa dos educadores da EJA a partir da inclusão sócio digital destes, seja pela utilização de softwares de criação e edição audiovisual, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), uso de aplicativos (APPS) e participação ativa em redes sociais.

René Barbier (2007) vê na pesquisa-ação a possibilidade de construção coletiva de atividades de investigação, criação, discussão e ressignificação. Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa estão intrinsecamente implicados, isto é, envolvidos como grupo, na transformação da realidade escolar considerada por esse autor como um organismo vivo, como uma teia, uma rede de tramas e tensões, situada em um campo interinstitucional, onde confluem, mesclam ou estão imbricadas culturas e relações de poder que resultam na construção dos sujeitos sociais.

A pesquisa-ação-formação rompe com a tradição cartesiana de pesquisa que propõe o isolamento do pesquisador do objeto pesquisado e propõe o oposto: o pesquisador deve se envolver com o “objeto” pesquisado. Os professores e professoras da EJA do contexto investigado ajudaram a construir o planejamento de intervenção, a sistematização de informações; a mim coube, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados. Para melhor entendimento,

Em resumo pode-se dizer que entre todas as correntes a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção (ANDRÉ, 2011, p. 33).

O plano de ação é traçado detalhadamente nesse capítulo. Entendo a ação e intervenção como elementos fundamentais para interpretação da realidade e a descrição da mesma, sem a visão ingênua de que poderei retratá-la ou reproduzi-la fielmente, e, por conseguinte, acredito ser possível diminuir as distâncias entre o pesquisador e o grupo pesquisado. Uma vez que intencionamos romper com o paradigma da transmissão de conhecimentos, é importante que a modalidade de pesquisa adotada permita diversas incursões.

A escolha da pesquisa-ação-formação, se deu, por ela permitir múltiplas técnicas de implicação na obtenção de informações e reflexões, dentre as preteridas: o diário de itinerância do pesquisador, questionários, entrevistas semiestruturadas, registros dos sujeitos nos

ambientes *online* de formação, reflexão, criação e recriação no processo de produção de material didático pelos professores da EJA inseridos na pesquisa.

A escolha da pesquisa-ação-formação assume aqui o caráter da emancipação, de modo que as interpretações ocorram nos diferentes momentos da ação. René Barbier (2007, p. 56) aponta que na “pesquisa-ação, é criada uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional”, apesar de utilizar instrumentos desse tipo de pesquisa, o pesquisador cria novos; o processo é simples e o tempo de ocorrência é curto, contudo “os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores”.

Ao contrário do que preconizava o positivismo, que concebe a prática como manipulação tecnológica e controle de uma nação sobre outra; no contexto da pesquisa-ação, a prática deve ser percebida como uma unidade entre teoria e prática e enquanto ferramenta de transformação. Enxergo a experiência adquirida pelo pesquisador nos momentos formativos como um elemento aglutinante de acordo a noção de pesquisa-ação explicitada por Barbier:

A pesquisa-ação torna-se ciência da *práxis* exercida pelos técnicos no seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. Esse processo é relativamente libertador quanto as imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coersão (BARBIER, 2007, p. 59).

Enxergo a *práxis* desenvolvida pelos sujeitos da pesquisa como um processo coadunante de transformação do contexto da experiência, onde os sujeitos estão engajados com vias de (re)significá-lo. Ao reconhecer que os sujeitos da pesquisa estão intimamente implicados, foram considerados aspectos essenciais citados por Barbier (2007, p. 69): os pesquisadores técnicos (pesquisador e professores e professoras em contexto da EJA) perceberam o processo educativo como um objeto passível de pesquisa; a natureza social e as consequências das mudanças em curso; e compreenderam a pesquisa como atividade social, política e ideológica.

O método de pesquisa-ação-formação adotado é inspirado na espiral de fases: de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, e depois um novo planejamento da experiência em curso. Tais aspectos são vistos por Barbier (2007) como elementos essenciais na pesquisa-ação integral, a qual visa que os atores em qualquer condição social possam planejar, organizar, e realizar transformações de modo consciente.

Paulo Freire (1984) propõe um método de pesquisa alternativa em que se aprenda a realizar pesquisa através da ação. No entender do autor, fazendo pesquisa associada a uma ação,

o pesquisador “educa e está ao mesmo tempo se educando”. E voltando à área para colocar em prática os resultados da pesquisa, o educador está, além de educando, sendo educado, pesquisando outra vez, em um permanente e dinâmico movimento de pesquisar e educar.

Essa pesquisa promove a participação de integrantes do contexto escolar na busca de solução para os seus problemas, observando, descrevendo e planejando ações. A relevância desse método de pesquisa em Educação em Freire (1987, p.178), é “interferir na ordem social, uma vez que toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está, ora no de transformá-la”.

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce num contexto preciso de um grupo em crise. O pesquisador não provoca, mas constata-o, o seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva, e as evidências disso está na atuação dos sujeitos nos ambientes *online* dessa pesquisa.

A pesquisa clássica descreve o modo de coletar dados, as fontes, os instrumentos de investigação, de escolher amostras. “Na pesquisa-ação as questões são as da coletividade inteira e não as de uma amostra representativa. Os instrumentos de pesquisa apesar de poderem ser os mesmos devem ser mais interativos e implicativos” (BARBIER, 2007, p. 54) e por isso, os instrumentos adotados nessa pesquisa possuem caráter especial de coleta, análise e produção.

Em relação as informações que foram obtidas no processo, René Barbier (2007, p. 55) aponta que “os dados são retransmitidos a coletividade, a fim de compreender sua percepção da realidade e de orienta-la de modo a permitir uma avaliação mais aprofundada dos problemas detectados”. A interpretação e análise são fruto das discussões do grupo. O feedback impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações. “A pesquisa-ação submete seus resultados previamente no dia a dia entre o pesquisador e os participantes da pesquisa a toda coletividade para provocar avaliação, a qual busca possibilidades de melhoria” (BARBIER, 2007, p. 56).

As experiências vividas durante o processo estarão sendo registradas no diário de itinerância do pesquisador, com vias de discutir as propostas e estratégias de ação. Essa pesquisa está pautada nas concepções trazidas por Barbier, (2007, p. 118) para quem, quatro temáticas centrais devem ser examinadas quando se fala do método da pesquisa-ação: “identificação do problema, contratualização; o planejamento e a realização em espiral; as técnicas de pesquisa-ação; teorização, avaliação e a publicação dos resultados”.

1.5 Critérios de escolha do *locus* e os sujeitos da pesquisa

Essa pesquisa integral insere-se num modelo de pesquisa aplicada, pois foi desenvolvida *in loco* com cinco dimensões: contrato, participação, mudança, discurso e ação na perspectiva trazida por Barbier (2007). Representa um esforço de autoconsciência e de consciência da realidade de ensino na EJA no *locus* definido, primando por não ser um ato mecânico, mas de encadeamento de temas significativos a realidade pesquisada com contribuições Freireanas.

O contexto educacional de ensino/aprendizagem para jovens e adultos é explicitado como *locus* nessa pesquisa, e por isso participaram dela, direta de professores da Educação Básica da EJA atuantes na Cidade de Eunápolis-Bahia inscritos no Projeto de intervenção pedagógica ofertado no Campus XVIII da UNEB, no qual sou idealizador e formador.

A necessidade de intervenção educativa é um elemento preponderante, a partir das auscultas e práticas desenvolvidas em processos formativos desenvolvidos até aqui. Essas formações viabilizaram um diagnóstico da realidade pedagógica vivenciada por professores da EJA na Cidade de Eunápolis, em formações anteriores, ao sinalizarem a dificuldade de encontrar material didático adequado para trabalhar com suas turmas de Jovens e Adultos, seja em material impresso ou *online*.

Os professores e professoras, e alunos e alunas da EJA da Cidade de Eunápolis-Bahia passam por um momento difícil em relação a proposta educacional e condições de participação de ambos no cenário sócio-técnico informacional e comunicacional que se desvela: más condições das instalações físicas das escolas, inadequação de ambientes de estudo, fechamento de escolas e deslocamento de turmas, material didático insuficiente, sucateamento de equipamentos multimídia, evasão escolar, altos índices de reprovação, ausência de tempo para preparação de material didático, ausência de formação para novas tecnologias, dentre outros.

Diante das dificuldades apontadas por professores e professoras, em experiências de formação anteriores, tomei a decisão de promover um curso de formação, o qual funcionou como das outras vezes no campus da universidade, podendo se inscreverem livremente. Foi feita uma ampla divulgação em parceria com a Secretaria de Educação do Município e do Núcleo Regional de Ensino 27 do Estado, bem como através da própria Universidade para mobilizar os professores.

A partir da divulgação realizada, o número de inscritos superou as expectativas iniciais de 10 para 30 educadores, o que fez com que fosse necessária uma análise do perfil dos sujeitos

com base em sua experiência de atuação na EJA, o que permitiu selecionar apenas 20 participantes por conta da adequação ao número de computadores disponíveis no laboratório do campus. Dentre esses 20, foi preciso ser feito um recorte de adoção de apenas 10 para análise da maior parte das informações fornecidas durante a pesquisa e apresentadas nessa dissertação, embora, nos ambientes estejam registradas, também as outras atuações.

A partir dessa escolha, apliquei um questionário informativo que se encontra em anexo e cujas informações são exploradas em momentos distintos do texto dissertativo. Ele será adotado segundo a concepção de Gil (2010, p. 121), para quem, elaborar um questionário [...] “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”.

A seguir apresento o resultado do primeiro bloco, traçando um perfil dos sujeitos.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos entrevistados

A- Gênero – A pesquisa com 10 professores sendo 2 homens e 8 mulheres.
B- Situação Profissional – 10 professores, dois da rede estadual e 8 da rede municipal de ensino.
C- Idade – 1 com até 25 anos, 7 entre 26 a 40 anos 2 entre 41 e 55 anos.
D- Formação acadêmica – 9 licenciados, 1 cursando licenciatura.
E - Existência de laboratório de informática na escola que lecionam – 8 possuem e 2 não possuem.
F - Veze em que fez uso do laboratório de informática – 2 usaram 1 ou 2 vezes e 8 nunca usaram.

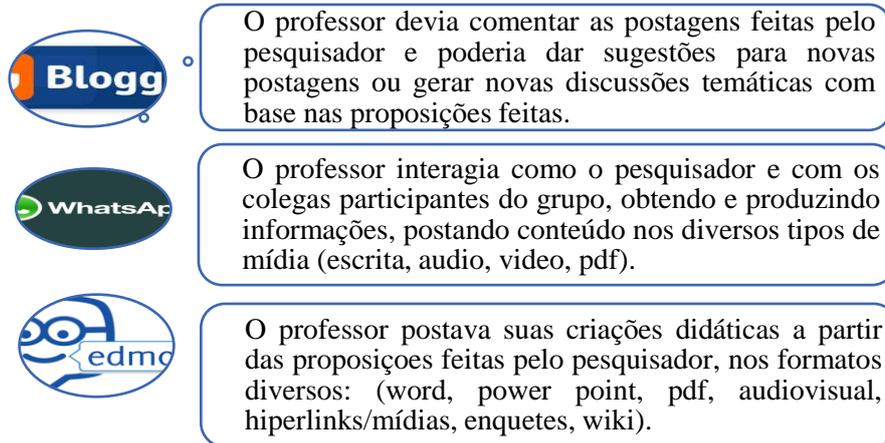
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das informações coletadas no início da pesquisa (2016).

Nesse primeiro contato para aplicação do questionário informativo, os professores demonstraram uma preocupação em relação a sua atuação enquanto educadores em tempos de virtualizações, as incongruências do processo de ensino/ aprendizagem, a desmotivação dos alunos para permanecer na escola e as distâncias entre o que a escola apresenta com proposta didático-pedagógica e a realidade dos estudantes.

Nessa pesquisa, estive implicado em apresentar estratégias de ação e organização do coletivo em prol de uma reestruturação da *práxis* do professor, para enfrentar as dificuldades pedagógicas atuais. Nesse intuito, foi promovida uma formação didático-pedagógica que discutisse e propiciasse a seleção e produção de material didático, a partir do impresso e digitalizado, que, (re)significado possa ser transposto para o ambiente *online*, criando espaços de estudo e pesquisa que atendessem as especificidades dos sujeitos da EJA do referido Município onde ocorre a pesquisa, e outras realidades que tiverem acesso a essa produção na Web.

Em relação ao papel de atuação de cada sujeito, os quais não serão identificados nesse texto como professor/professora+eja+ensino fundamental I, II ou ensino médio representado pelas siglas (PejaFI; PejaFII, PejaEM) está descrito no organograma abaixo, o tipo de ambiente/interface e o papel desenvolvidos pelos professores.

Organograma 3: Atuação dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador para definir o papel dos sujeitos da pesquisa (2016).

A escolha desses sujeitos e dessa região para pesquisa se deu, por ser a cidade onde resido há 30 anos, atuando quinze deles na Educação e por estar preocupado com a falta de formação específica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, os quais ficam em segundo plano na promoção da formação continuada.

O Município de Eunápolis fica situado na confluência das BR's 101 e 367, na região Extremo Sul no Estado da Bahia, distante 671 quilômetros da capital baiana (Salvador). Foi criado pela Lei Estadual 4770/1988, após a realização de dois plebiscitos que resultou na aprovação do Projeto de Lei na Assembleia Legislativa da Bahia, propondo a criação do mesmo. Antes da emancipação Eunápolis, era um povoado promissor, pertencente aos municípios de Porto Seguro (20%) e de Santa Cruz Cabralia (80%).

O início da povoação se deu nos anos da década de 50, por ocasião da chegada dos primeiros trabalhadores à região para a construção das rodovias. O nome é uma homenagem ao engenheiro Eunápio Peltier de Queiróz, então Secretário Estadual de Viação e Obras públicas, responsável pela desapropriação de terras ao redor do núcleo de residências que se formava durante a abertura de estradas e que hoje formam parte do centro urbano do município. Antes da nomeação atual o lugar já foi conhecido como Quilômetro 64, Ibiapina e Nova Floresta.

O município já foi rotulado de “maior povoado do mundo”, em alusão ao crescimento de setores como o comércio, serviços, indústria madeireira e outros, o que provocou um rápido crescimento da população. Atualmente sua população é de 113.191 habitantes, sendo então a 16ª cidade mais populosa do estado em 2015, segundo o senso do IBGE.

Em relação a oferta de Educação, o Município conta com 44 Escolas Municipais, sendo que apenas 9 dessas unidades ofertam a EJA; 6 Escolas Estaduais, sendo que 3 ofertam a EJA; 1 Universidade Estadual, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 1 Instituto Federal - IFBA, o qual não mais possui programas voltados para a EJA.

A seguir apresento o mapa geográfico de localização do município na Bahia.

Figura 1: Mapa de localização do Município Eunápolis



Fonte: Informações e imagem no site: eunapolis.ba.gov.br (abril/2016).

1.6 Instrumentos de obtenção de informações pertinentes a pesquisa

Ao possibilitar o uso de multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno, a pesquisa qualitativa permite visualizar o objeto e a compreensão da realidade subjetiva, considerando sua especificidade e suas determinações. Dentre as técnicas de implicação adotadas para construção de material produzido durante o processo formativo e coadunante dessa pesquisa estão: 1) o questionário instrumental; 2) o diário de itinerância do pesquisador; 3) Oficinas: espaços de pesquisa-ação-formação 4) os registros dos sujeitos da pesquisa nos ambientes *online*.

1.6.1 O diário de itinerância do pesquisador

O diário de itinerância do pesquisador é um instrumento muito importante em uma pesquisa para o pesquisador. “Trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica filosófica e poética da abordagem transversal” (BARBIER, 2007, p. 113). Ele facilita o ato de escrever, descrever com precisão, observar com atenção e discutir sobre a manifestação do fenômeno.

O diário objetiva capturar as observações que emergirão do processo de obtenção de informações para a pesquisa de acordo aos instrumentos adotados, bem como as descobertas e conquistas feitas durante o processo de construção e de efetivação dessa pesquisa. Remi Hess (1996, p. 80), sinaliza que o pensamento, passa por fases múltiplas onde reflexões práticas alternam com reflexões teóricas. “A escrita do diário permite coletar de vez em quando no vivido do dia a dia “instantes” que se vivem e que nos parecem trazer neles uma parte de significado”. O diário possibilita explorar a transversalidade das situações de maneira multirreferencial permitindo retomar as impressões vividas no processo.

Com base em Macedo (2006), é possível dizer que os diários da pesquisa se configuram como instrumentos de reflexão do pesquisador “[...] sobre as experiências vividas no campo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual. Os diários visam “[...] apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica” (MACEDO, 2006, p.133). O diário é um documento de reflexões, em que o autor dialoga consigo mesmo, analisando atividades realizadas, revendo encaminhamentos, documentando seu percurso.

O registro dessa experiência tem sido feito desde o processo de definição do tema, elaboração do projeto de pesquisa, submissão ao conselho de ética, conversas com a orientadora, produção do estado da arte, da partida para a ação através das oficinas de formação, a própria pesquisa-ação-formação e a dissertação monográfica. O diário de campo tornou-se um importante instrumento de trabalho a ser utilizado por mim na análise das informações obtidas nessa experiência de pesquisa.

No diário está descrita a experiência do saber feito, uma escrita livre sobre o vivido, o experimentado e sentido em diversas formas de texto: descritivo, narrativo, dissertativo e poético, de acordo com o momento do pesquisador, desde que seja registrado com inteireza, as reflexões essenciais à medida que se vai interpretando, observando e desvelando os desafios.

Como diário, foi adotado uma agenda anual que me acompanhou nas itinerâncias; também foi criado um documento de anotações em *word* para as ocasiões em que o computador está a mão e que são necessárias colagens de material digitalizado que aparecem como contribuição a pesquisa; os dois se complementam, mesmo que a ordem cronológica não seja respeitada a fio, pois valorizei a forma e não a medida cartesiana.

Dentre as categorias pude extrair: retratos dos sujeitos (as particularidades de cada indivíduo e suas impressões); a visão de mundo (os valores, mitos e crenças); a descrição do espaço físico (ambientes de formação e interação); descrição das atividades (detalhamentos); e o relato mais fidedigno que se conseguir de cada situação vivenciada pelos sujeitos e discussões aprofundadas sobre o tema estudado, o planejamento das ações e a própria atividade formativa.

No diário constam informações preciosas captadas pela memória afetiva pessoal sobre as reflexões dos pesquisados, com informações que não estejam registradas nos outros instrumentos formais: a exemplo de conversas informais, atitudes comportamentais, particularidades presentes nas oficinas, eventos, e expressões referentes ao objeto de estudo. De modo que, o relato feito no diário de campo está permeado por uma escrita descritiva, rica em detalhes e que se caracterize por ser escrita de cada instante da pesquisa.

No diário de campo pude registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Por meio do registro estabeleci relações entre as vivências da pesquisa e o aporte teórico dado na universidade e/ou adquirido pelo pesquisador, no processo. O diário serviu para relatar a *práxis* na pesquisa e depois refleti-la, e, a partir dessa reflexão é que se intervém na realidade.

A produção do diário de itinerância tem por base as três fases apontadas por (BARBIER, 2007, p.137): o *diário de rascunho* – onde apareceram anotações rápidas e sínteses de atividades desenvolvidas no processo de pesquisa – *diário elaborado* – como pesquisador transversalista, o diário foi redigido cotidianamente em agenda impressa, de caráter ainda informal, considerando os acontecimentos em sua amplitude, sendo (re)significado a seu tempo no diário digital – *diário comentado* – esse processo serviu para formalizar o relato informal trazido no diário rascunho, e está posto no texto dissertativo entremeadado a escrita.

A seguir apresento a primeira entrada ordenada de escrita do diário, que funciona como uma metalinguagem, pois reflete a própria ação da escrita. A partir desse momento as entradas irão surgir durante o texto dissertativo como elemento esclarecedor do processo. Uma ficha simplificada contendo o cabeçalho, uma ordenação lógica, porém não necessariamente

cronológica, a descrição da vivência (experiência em campo ou formativa do pesquisador) e uma apreciação da vivência em um momento posterior, que representa uma espécie de reflexão.

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada N° 1
<i>Descrição da vivência</i>	O diário de itinerância surgiu como uma atividade essencial para o desenvolvimento da pesquisa, no momento em que tomei a decisão de escrever sobre a prática autoral do professor/professora com um viés reflexivo, funcionando como mecanismo para descrição detalhada de uma experimentação, situação, vivencia, observação, criação, formação, fala, Leitura, participação em evento, orientação etc.	
<i>Análise do pesquisador</i>	A composição do diário como lugar para externar verbalmente as experiências e vivencias durante a pesquisa foi vista por mim como essencial, para que eu não perdesse as memórias fundamentais do processo. Esse tipo de escrita vem reverberando uma análise mais apurada do ocorrido, podendo ser concomitante ou em momento futuro.	

Esse modelo foi elaborado em forma de quadro para facilitar a visualização de forma mais rápida e prática, das ações desenvolvidas durante a pesquisa, permitindo a mim, pesquisador, visualizar com mais clareza as itinerâncias do processo de pesquisa e para acompanhamento das atividades; em alguns momentos, certamente parecerão reflexões de reflexões, pois durante a pesquisa os sujeitos tiveram acesso as minhas inquietações, assim como eu as suas, pois o nosso diálogo é franco e afetivo.

1.6.2 O questionário instrumental informativo

O questionário instrumental foi adotado por ser um instrumento que permitia coletar em um curto espaço de tempo e de forma prática e econômica, informações estruturais, objetivas e subjetivas como: opiniões, sentimentos, interesses crenças, expectativas e vivencias, as quais serviram para compreensão do objeto de estudo.

Embora o questionário desse estudo não tenha fins quantitativos, não significa que esses aspectos serão totalmente desconsiderados. Ele será adotado segundo a concepção de Gil (2010, p. 121), para quem, elaborar um questionário [...] “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Na aplicação, foi mantida a distância necessária do investigado e não houve interferência na resposta fornecida.

Na próxima entrada do diário apresentou uma reflexão a respeito do questionário:

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada N° 2
<i>Descrição da vivência</i>	O questionário instrumental aplicado como atividade de sondagem para conhecimento do perfil dos professores e professoras candidatos a participar do processo formativo promovido nesse projeto de extensão e pesquisa de campo, fruto de experiências anteriores.	
<i>Análise do pesquisador</i>	A elaboração do questionário foi uma atividade bastante complexa pois tive bastante dúvida sobre quais deveriam ser as perguntas mais adequadas para produzir de fato um levantamento que traduzisse de forma verdadeira a realidade vivenciada pelos professores nas escolas, relativas ao acesso as tecnologias digitais.	

A principal finalidade desse questionário foi conhecer o potencial tecnológico disponibilizado pelas escolas e os usos e (des)usos realizados por professores/professoras e alunos. A adoção do questionário propiciou a busca de informações em um jogo cooperativo e dialógico que permitiu ao processo de investigação acesso a diversas informações técnicas e funcionais.

Vergara (2009) coloca que existe a opção do questionário ser apresentado em papel ou com uso do computador. Nesse estudo utilizei também a plataforma *survio* (www.survio.com/br/), citada inclusive pela autora, que permite a elaboração de diversos tipos de questionários em categorias e estilos de pergunta com inúmeras opções de resposta.

Ao criar o questionário na plataforma de pesquisa *survio* é gerado um *link*, o qual pode ser encaminhado ao *e-mail* dos sujeitos para serem respondidas *online* as questões. Tendo sido respondidos, as informações são sistematizadas em gráficos e dispostas em paralelo, para apreciação. Uma vez enviadas, os sujeitos e o pesquisador não poderão realizar modificações, a menos que descarte por inteiro as respostas dadas pelos sujeitos.

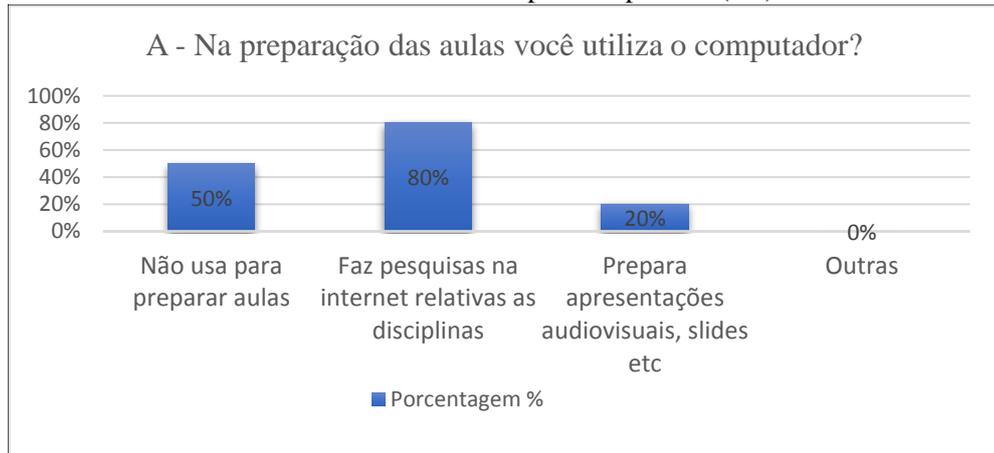
Para Vergara (2009) os questionários podem ser classificados em três grandes grupos ou modalidades: a) abertos – quando estruturado com questões abertas e provocando respostas livres dos sujeitos; b) fechados – quando exige dos respondentes, marcação ou símbolos que representem o seu pensamento; c) mistos – que apresentam as duas possibilidades de forma concomitante. Esse último é adotado nessa pesquisa por atender as suas especificidades.

A seguir apresento em suma os resultados obtidos a partir da elaboração do questionário principal, de caráter misto por permitir mais diversidade de informações para compreender a natureza das TD's no contexto da atuação professor em aferições individuais e grupais. As demais questões não contempladas no primeiro momento presencial, puderam ser sanadas por

meio eletrônico. Vieira (2009) aponta que isso facilita a distribuição, a coleta e/ou devolução ágil, bem como o processamento de informações de forma rápida.

No bloco 2 do questionário instrumental, a finalidade era conhecer o perfil de uso de ferramentas e interfaces digitais dos 10 professores entrevistados. Nessas questões de 1 a 4 era possível escolher mais de uma opção, por isso no gráfico as porcentagens ultrapassam 100%.

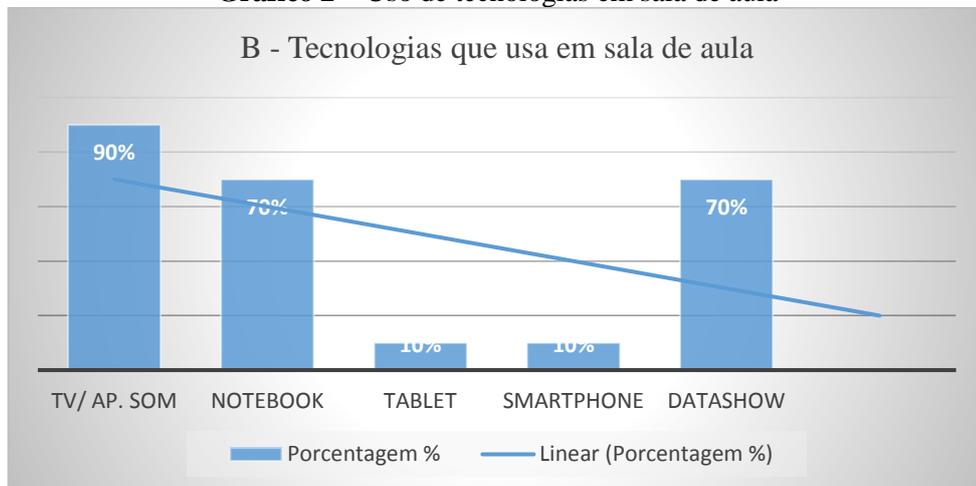
Gráfico 1 – Uso do computador pessoal (PC)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

No gráfico 1, acima, percebe-se que apesar de metade dos sujeitos pesquisados não utilizam o computador para preparar suas aulas, 80% usam o computador pessoal conectado à Internet para fazer algum tipo de pesquisa, realizar atividade de entretenimento, e outras atividades pessoais, sem uma preocupação didática. Dentre os que usam o computador para preparar as aulas, 20% utilizam softwares como instrumento pedagógico em suas aulas.

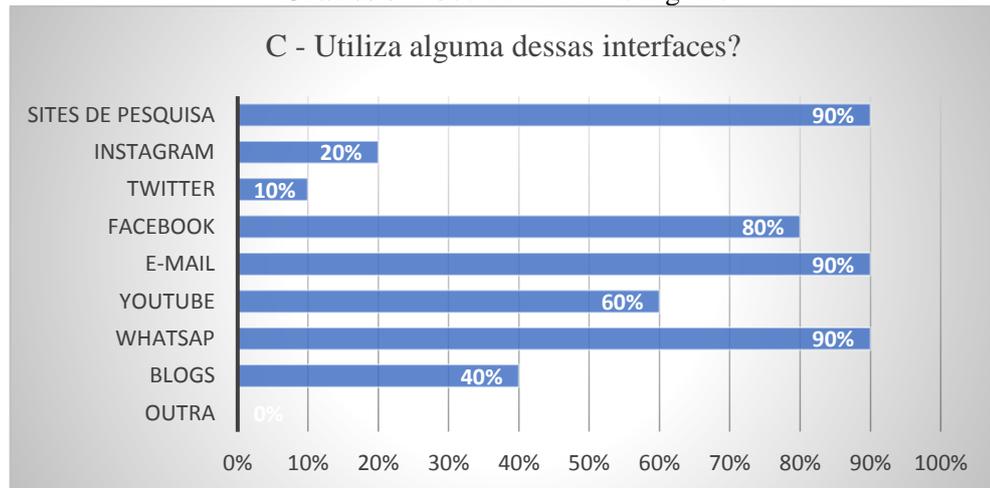
Gráfico 2 – Uso de tecnologias em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

Aos serem perguntados sobre as tecnologias que usam em sala de aula para exercer alguma atividade pedagógica, os professores apontaram o uso da TV e do aparelho de som, seguido do Datashow como as principais ferramentas, embora suas unidades de ensino possuam PCs/Notebooks disponíveis. Os professores em sua maioria possuem *tablets*, *smartphone* e notebooks pessoais e um deles faz uso do equipamento em sala de aula, contudo de forma limitada por falta de acesso *wifi*, embora as escolas possuam o recurso.

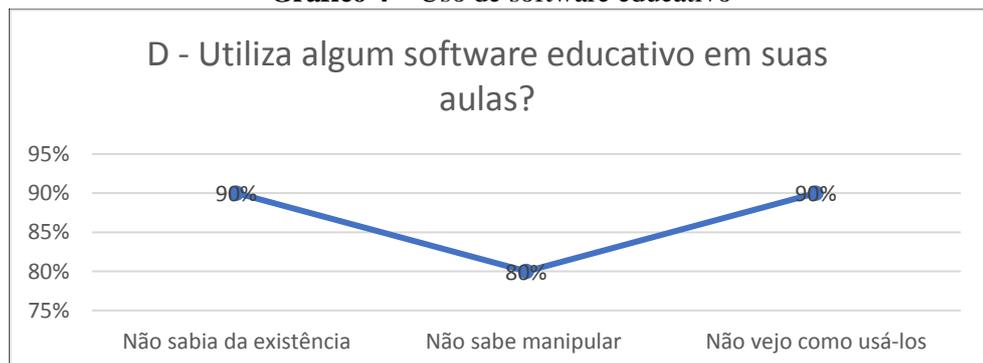
Gráfico 3 – Uso de interfaces digitais



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

No gráfico 3 aparecem algumas interfaces, que foram sendo ventiladas como possibilidade de uso durante o processo de pesquisa e intervenção. Dentre as opções apresentadas, o site de pesquisa é a interface mais utilizada pelos professores e professoras, no mesmo patamar que o *e-mail* e o aplicativo *whatsapp*, e a seguir a rede social *facebook*. Chamou atenção que o *youtube* não é tão utilizado como era de se esperar, embora se sabe empiricamente que é bastante comum entre os alunos. O mais interessante é que todas as interfaces apresentadas, é utilizada por algum dos sujeitos pesquisados. Tal aspecto evidencia que os professores não são estão mais *off-line* como pensam alguns.

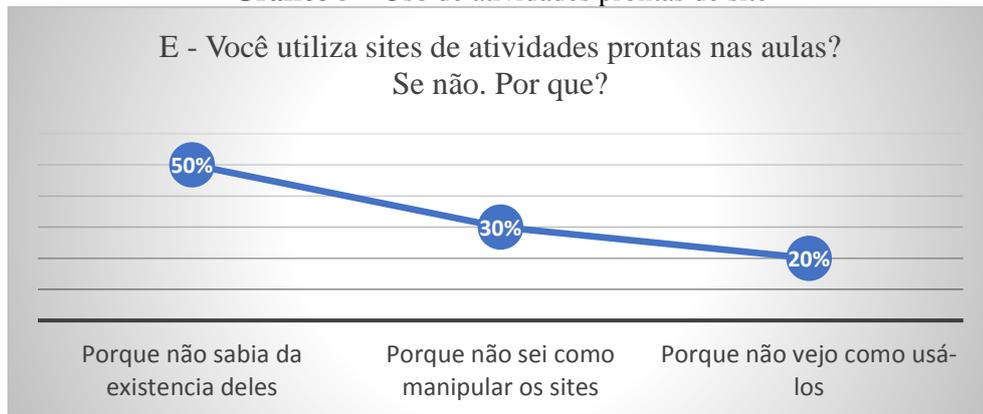
Gráfico 4 – Uso de software educativo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

No gráfico 4, ao serem questionados sobre os softwares educativos, fica claro que 90% dos professores não sabiam da existência deles e nem tão pouco como utiliza-los. Dentre esses 10% conseguem de alguma forma fazer uso de algum software que tenha conhecimento. Esse questionamento foi feito pois as escolas contam com laboratórios de informática, com alguns softwares, contudo, desconhecidos por 90% dos professores. Mesmo as escolas que possuem laboratório de informática, o uso pelos professores é bem pequeno ou mesmo inexistente, o que suscitou nessa pesquisa, a necessidade de formação para uso das novas tecnologias.

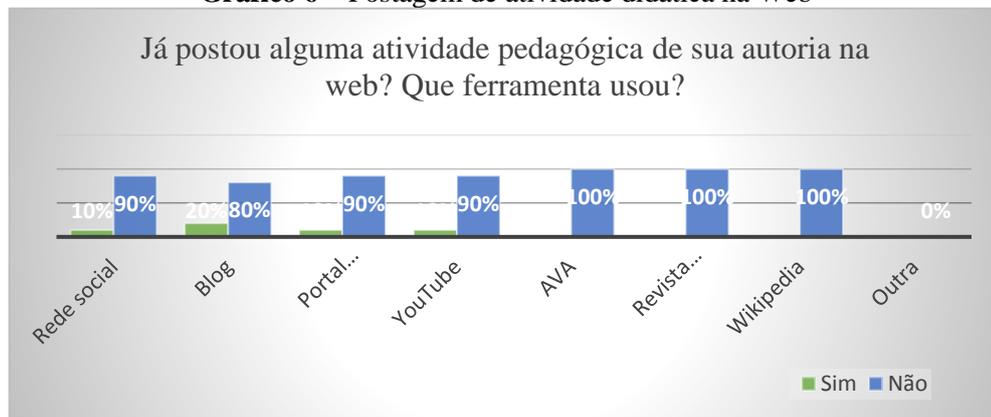
Gráfico 5 – Uso de atividades prontas de site



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

No gráfico 5, fica evidente que metade dos que responderam ao questionário mesmo utilizando sites de pesquisa, não havia atentado para o fato de que existem muitos desses sites que trazem atividades pedagógicas prontas, para que o professor utilize em sua prática. Os professores afirmaram nas oficinas que preferem xerocar e/ou copiar atividades de livros didático, por ser o tipo de material que tem mais acesso; apenas 2 professores disseram que terminam construindo suas atividades maior parte das atividades de próprio punho com base no conteúdo que trabalha em sala de aula.

Gráfico 6 – Postagem de atividade didática na Web



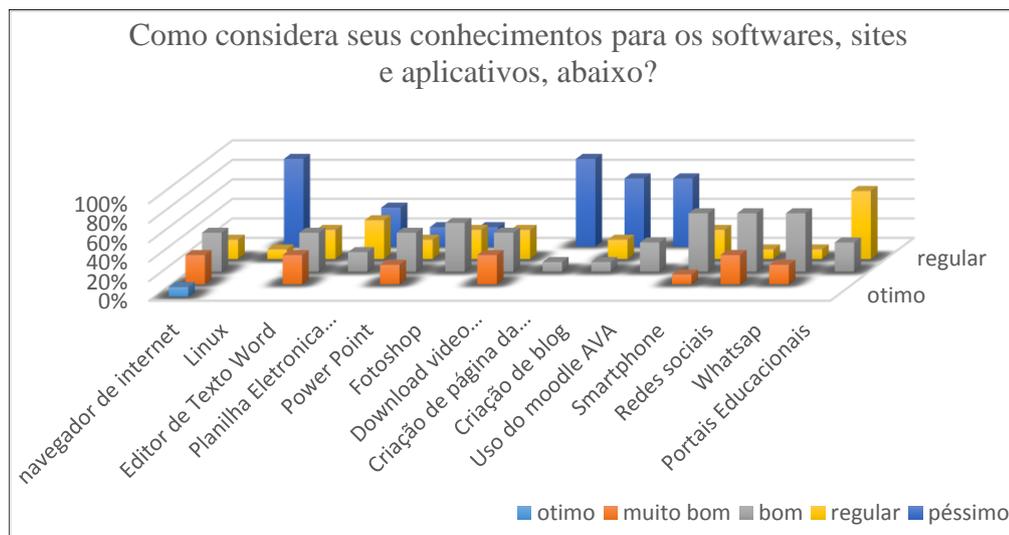
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

No gráfico 6, ao perguntar sobre a questão da autoria *online*, ficou claro que as práticas de navegação dos sujeitos, são mais de coleta de informações, sem muita produção de material, isso porque em sua maioria as interfaces não foram apontadas como veículos para divulgação de propostas autorais, salve a rede social, o *blog* e o *youtube*, que são apontados por uma ou duas pessoas, como interfaces nas quais realizaram alguma postagem “autoral”.

O bloco 3 traz informações mais gerais sobre o processo de atuação do professor *online*. O gráfico 7, mostra o panorama de acesso dos professores as ferramentas e interfaces digitais, tomando como premissa, o autoconceito acerca dos usos dessas, em sua experiência pessoal e profissional com relação as TD's.

Em relação aos navegadores de Internet, por mais que as pessoas não consigam realizar incursões na Web sem eles, ficou evidente que há um desconhecimento do que de fato significa um navegador e sua finalidade, e que não há uma escolha consciente do tipo de navegador que se está usando, bem como a sua funcionalidade.

Gráfico 7 – uso de softwares, sites e aplicativos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

É surpreendente que o *Linux*, um sistema operacional gratuito que está instalado em todos os computadores de laboratório de informática fornecidos pelos órgãos públicos, não seja conhecido e tão pouco utilizado pelos professores. O *Word*, que é um programa essencial de para edição de textos, e que é muito usado tanto no universo empresarial quanto educacional não seja largamente utilizado por todos os professores, e que suas ferramentas sejam pouco utilizadas. Nesse mesmo patamar estão as planilhas eletrônicas e alguns softwares de edição.

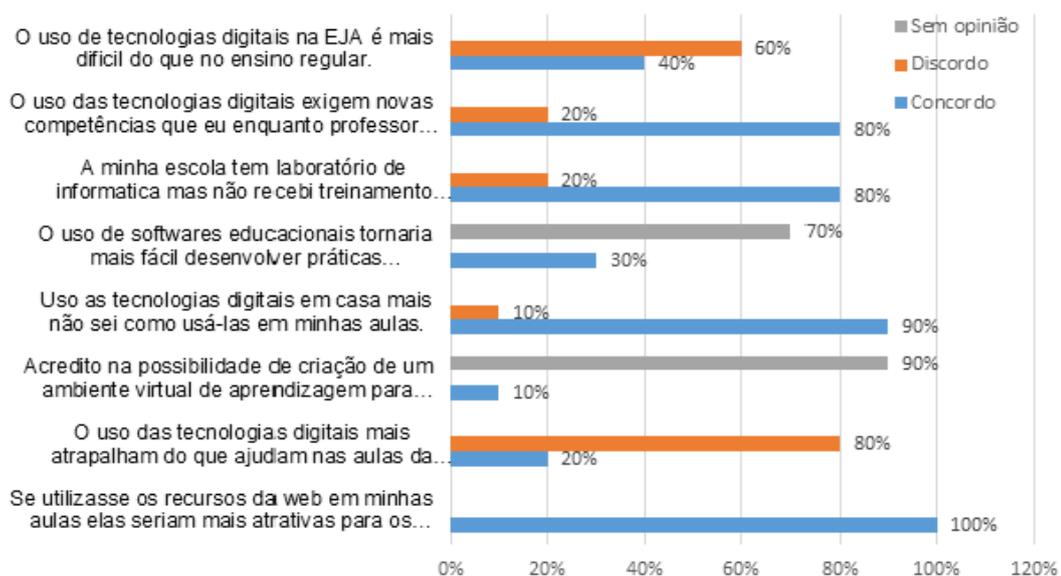
Em relação aos vídeos que são bastante propagados no meio educacional, poucos professores consideram boa sua capacidade de realizar um *download*, um elemento que é bastante comum entre os estudantes no canal do *youtube* e por meio de softwares como o *atube catcher* por exemplo. Sobre a criação de página da Web (site, ou blog, ou AVA) a condição é péssima, não há indicativo que consigam criar, ou mesmo utilizar com segurança alguns deles.

O uso do *smartphone*, que está amplamente acessível aos professores ainda é apontado como bom ou regular, não havendo um domínio consistente no uso do aparelho e de suas ferramentas, ainda que ocorram atividades pessoais de interação. Em relação ao aplicativo *whatsapp*, apenas 40% consideram fazer bom uso; fato ainda mais surpreendente, já que este vem sendo um aplicativo massivamente utilizado.

Em relação aos portais educacionais o uso é predominantemente regular, isso sinaliza que os professores conhecem a interface, e em algum momento já devem tê-la utilizado na captação de atividade ou participação em algum curso pedagógico, contudo, não se apropriaram adequadamente do ambiente, e por isso, ainda se sentem inseguros em relação a sua utilização.

No bloco 4 trabalhei com afirmativas elucidativas, com o objetivo de conhecer melhor a opinião dos professores e professoras sobre o uso de tecnologias digitais no contexto da EJA. Para isso elaborei algumas frases afirmativas para que eles emitissem sua opinião a respeito. Abaixo estão as frases e a porcentagem com relação ao nível de concordância.

Gráfico 8 – Uso de tecnologias digitais na EJA



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

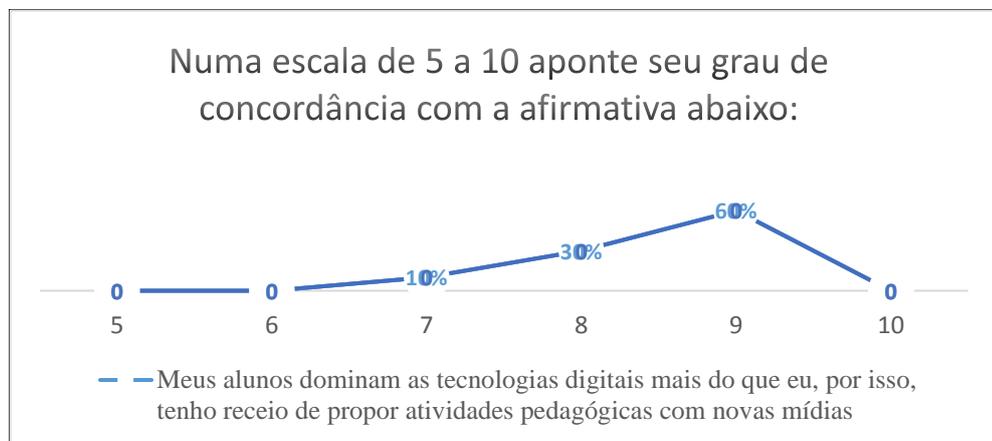
No gráfico 8, os participantes da pesquisa foram convidados a opinar a partir de frases afirmativas, a fim de que fosse possível fazer elucidações acerca do uso das TD's em sala de aula. Os professores foram unânimes em responder que as aulas seriam mais atrativas se utilizassem com mais constância as TD's em suas aulas. Contudo, para 20% deles, em alguns momentos elas mais atrapalham do que ajudam na Educação de Jovens e Adultos, talvez por acreditar que para as pessoas mais experientes, essas tecnologias são menos assertivas.

Ao perguntar sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem apenas um dos entrevistados vê possibilidade de uso na EJA. Em 90% dos casos os professores afirmam usar as TD's em casa, mas não sabem como fazer uso delas em sua atividade pedagógica. Em relação ao uso de softwares educacionais, 70% dos entrevistados não manifestaram opinião acerca dos softwares educacionais, talvez seja porque não tem conhecimento do que são essas ferramentas.

Em relação ao uso do laboratório de informática, os professores assumem que não sabem como promover atividades pedagógicas utilizando esse espaço e com equipamentos que estão neles, bem como as interfaces adequadas e ainda, acreditam na mesma medida, que são necessárias competências específicas para desenvolver atividades de ensino/aprendizagem com mediação tecnológica.

Ao estabelecer uma comparação entre os usos das TD's na EJA e no Ensino regular, os sujeitos se mostraram divididos. Essa questão foi bem parecida com a questão número dois, porém, de forma mais clara; esse entendimento fez com que os professores dessem uma resposta incoerente em relação ao argumento anterior, isso evidencia, que o instrumento apesar de favorecer o aparecimento de aspectos quantitativos, também traz representações qualitativas.

Gráfico 9 – Sentença afirmativa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

No gráfico 9 os professores se dividem ao responder sobre como veem em nível comparativo, o domínio que seus alunos exercem sobre as TD's e a relação entre esse domínio e o fato de se sentirem constrangidos ao propor uma atividade pedagógica utilizando as interfaces digitais, por medo de não conseguirem conduzir adequadamente a ação pedagógica.

Não foi perguntado aos professores sobre a possibilidade de se criar *hiperlinks* para navegação na Internet, assim como, criação de interfaces hipertextuais e hipermediáticas, que aparecerão de forma mais consistente. Com esses resultados, ficou evidente no capítulo 3 que essa pesquisa precisava promover ações formativas para instrumentalizar os sujeitos a desenvolverem novas habilidades de produção didática com uso das TD's.

Bogdan e Biklen (1999, p. 205) apontam a necessidade de análise dos dados coletados durante o processo, com o objetivo de “[...] aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. De modo que sejam observados diversos elementos na triangulação dos dados pelas inúmeras fontes disponíveis a partir das mídias, a serem usadas como instrumentos de coleta.

A realização da pesquisa em seu ambiente natural vem centrar os sujeitos em seu contexto e o pesquisador acaba sendo inserido de forma mais aprofundada nas questões. A combinação e a comparação dessas informações dispostas nos gráficos serviu para caracterizar e articular os resultados de diferentes fontes, contribuindo para enriquecer a análise das informações e as considerações da pesquisa, que deixa sua contribuição para a posteridade.

1.6.3 As oficinas: espaços de pesquisa-ação-formação

De acordo com o cronograma da pesquisa, foram realizadas seis oficinas formativas que tiveram em média quatro horas de duração e permitindo a interação necessária nessa pesquisa, gerando aproximação dos professores para apreensão do contexto de suas vivências em relação ao seu trabalho na EJA; acesso as suas considerações sobre material didático impresso e digital; elaboração de material didático; incursões *online* e novas criações didáticas.

Essas oficinas se tornaram bastante funcionais na formação e na revisitação da prática do professor e ressignificação de saberes e posturas, pois entendo a oficina pedagógica como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva do saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências. Nesse processo, o saber e

o fazer não se constitui apenas no resultado final do processo, mas também no processo de construção do conhecimento e transformação da realidade.

A adoção do dispositivo metodológico oficina pedagógica é feita para servir como instrumento facilitador e gerar um ambiente de discussão e reflexão sobre a prática do professor na EJA. Nesse ambiente físico criado, será possível manifestações e observação de tessituras diversas em relação a tarefa do professor na produção de atividades didático pedagógicas para sala de aula, utilizando recursos tradicionais ou disponíveis na Web, elemento aglutinante necessário nessa pesquisa.

O espaço das oficinas segundo Figueiredo, *et. al* (2006) pode se configurar como um meio de apreender o conhecimento na relação entre teoria e prática, tendo como fundamento os processos educativos que estimulam a sensibilização, a reflexão, a análise, a criatividade e a interação entre os sujeitos, enquanto cocriadores na produção de conhecimentos e saberes.

Esse processo, se realizado nessa perspectiva, dialoga imensamente com os pressupostos teóricos de Paulo Freire, pois busca o respeito aos diferentes saberes dos sujeitos e os saberes construídas socialmente, que devem funcionar como ponto de partida para a elaboração das práticas a serem desenvolvidas em uma perspectiva dialógica e problematizadora que permita uma leitura crítica da realidade (FREIRE, 1987).

As oficinas foram pensadas como meio para reunir os professores em uma discussão que permeia as diferentes realidades vividas pelos professores e professoras da EJA do *locus* pesquisado. Nesses encontros, foram desenvolvidas ações que permitirão diferentes leituras e releituras das práticas de ensino, revelando significados, estratégias didáticas e metodológicas, criando espaços democráticos de discussões e sensibilização em direção à reflexão apontada.

Estavam previstas seis oficinas as quais tinham pauta definida a partir de temas que visavam discutir o problema de pesquisa e os objetivos da mesma, a partir da adoção de temas que acredito, funcionaram muito bem como estratégia para acoplamento das práticas dos professores da EJA, possíveis, na rede e nos espaços de sala de aula convencionais, destes.

O quadro abaixo é um relato descritivo das oficinas, nele são apresentados os temas, a percepção do pesquisador registrada no diário de campo. A percepção dos sujeitos da pesquisa, apareceram descritas no corpo do texto nos capítulos seguintes, por não caber de forma sintética no quadro descritivo abaixo:

Quadro 2 – Percepção do pesquisador sobre oficinas

Of.	Tema da oficina	Percepção do pesquisador
I	Introdução ao tema de pesquisa a partir da discussão de questões como: Educação de jovens e adultos diante das tecnologias da comunicação e da informação, sujeitos em ambientes <i>online</i> , convergência de mídias digitais.	Essa primeira oficina foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que permitiu abrir o diálogo com os professores sobre o tema, conhecer suas expectativas e pontos de vista sobre o processo de ensinagem na EJA com uso das tecnologias digitais e o conhecimento do blog da pesquisa.
Produção didática: coleta de alguns modelos de atividades didáticas na Web para análise e recriação com novas possibilidades, estéticas e didáticas.		
II	As potencialidades da web 2.0: os sites, os blogs, os ambientes virtuais de aprendizagem, os repositórios de conteúdos digitais, hipertexto e hiperlinks.	Para conseguir dar conta desse segundo momento, cuja pauta foi bastante densa, optei por trabalhar com a plataforma Edmodo que funcionou para convergência das diversas mídias, sendo possível perpassar por cada uma das interfaces da web contempladas. Os ambientes aqui visitados e comentados pelos professores, permearam toda a ação nas oficinas seguintes.
Produção didática: criação de grupo na plataforma para funcionar como curso online, para colaboração de conteúdo didático e formativo.		
III	A interatividade: as redes de comunicação e diálogo, os aplicativos e os dispositivos móveis, como ferramentas de interação e produção didática.	A interatividade se configurou como uma atividade difícil de ser conquistada, uma vez, que é preciso haver uma mobilização e uma motivação constante para que os professores possam atuar. A adoção do aplicativo de mensagens instantâneas (whatsapp) foi bastante funcional, uma vez que possibilitava, compartilhar informações e achados novos, motivando os sujeitos a entrar nos ambientes para colaborar ativamente nas publicações.
Produção didática: criação do grupo de compartilhamento de mensagens e diversos tipos de mídias, gerando maior comunicação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador.		
IV	As autorias e subjetividades em rede: a relação dos sujeitos com o universo da cibercultura e avaliação do material disponível nas redes, privacidade e anonimato.	Encontrar material na rede que atendesse as especificidades da EJA, não foi uma tarefa tão fácil quanto imaginava; avaliar esse material com base em parâmetros curriculares da modalidade de ensino também não. Contudo, essa dificuldade fez com que os sujeitos percebessem que era necessário produzir de próprio punho novas atividades para atender as suas exigências.
Produção didática: Criação dos modelos de planejamento de atividade didática e esboço das primeiras atividades.		

V	A virtualidade na EJA: a dimensão simbólica do virtual e as práticas digitais como espaços de inclusão sócio digital em atividades voltadas para aqueles sujeitos em plataformas educacionais.	Entender a virtualidade na rede desvincilhada da mera transposição de conteúdos e tornar os ambientes <i>online</i> bons espaços de locação para atividades didáticas se mostrou uma tarefa árdua, uma vez que nem todos os professores, conseguem realizar a navegação e edição em plataformas educacionais. Para maioria dos participantes, esse foi uma oficina do aprender a fazer, a manipular de fato os ambientes.
Produção didática: Uso de plataformas diversas para criação de atividades didáticas online.		
VI	Design didático na Web: contribuindo para a construção de um ambiente <i>online</i> com a transposição de atividades realizadas durante o processo e avaliação através da revisitação dos mesmos.	Essa etapa, representou mais um momento de escolha, diante de tudo o que foi visitado, observado, comentado, construído individual e colaborativamente na Web nos ambientes da pesquisa: o grupo no whatsapp, o blog, o Edmodo e o site. Um processo que veio sendo construído ao longo da pesquisa e que de certo modo estará em alimentação enquanto os ambientes existirem para a função a que foram criados. Obviamente, que o site, será o produto final, servindo como grande hiperlink e hipermídia de convergência e difusão da experiência vivenciada aqui.
Produção didática: Finalização dos designs didáticos construídos de acordo ao componente curricular da EJA.		

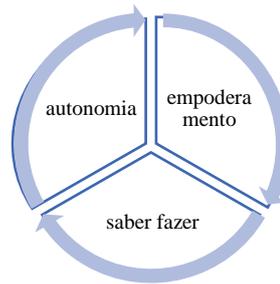
Fonte: Produzido pelo pesquisador (2016).

A proposta dessas oficinas de formação, possuíram um viés tecnológico na perspectiva dialógica e o aprimoramento das técnicas de utilização das ferramentas da Web. Partimos da concepção de que a utilização das tecnologias na sala de aula só auxiliará o desenvolvimento de uma Educação emancipadora, transformadora e autônoma preconizadas por Paulo Freire (1996) se o professor conseguir interpretar, refletir e dominar criticamente a tecnologia.

As oficinas pedagógicas foram inspiradas nos pressupostos políticos e pedagógicos de Paulo Freire que coloca os educadores como mediadores culturais, considerando que os processos de produção de conhecimento não ocorrem diretamente entre os sujeitos e objetos, mas pela ação mediadora de educadores e educandos, diante das novas conexões globais do virtual que, atualmente, vem reconstruindo a experiência traduzida como real, potencializada por três elementos relacionados na educação preconizada por Freire (1996).

Esses elementos foram sintetizados por mim a partir da leitura das obras do educador Paulo freire, que dentre outros temas, em seu cerne, em minha opinião, trazem de forma constante os elementos que apresento a seguir:

Organograma 4 – Elementos da Educação Freireana



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2016).

Esses elementos foram considerados em todo processo de pesquisa, na preparação e execução e na ação pedagógica de design didático na Web. Durante as oficinas os professores realizaram o compartilhamento de inúmeras informações acerca do seu projeto pedagógico nas turmas da educação de jovens e adultos considerando a presença da TD's no cotidiano da escola contemporânea. Nas diversas maneiras de realizar compartilhamento e colaboração *online*, figuraram a autonomia, o empoderamento e saber fazer daqueles profissionais.

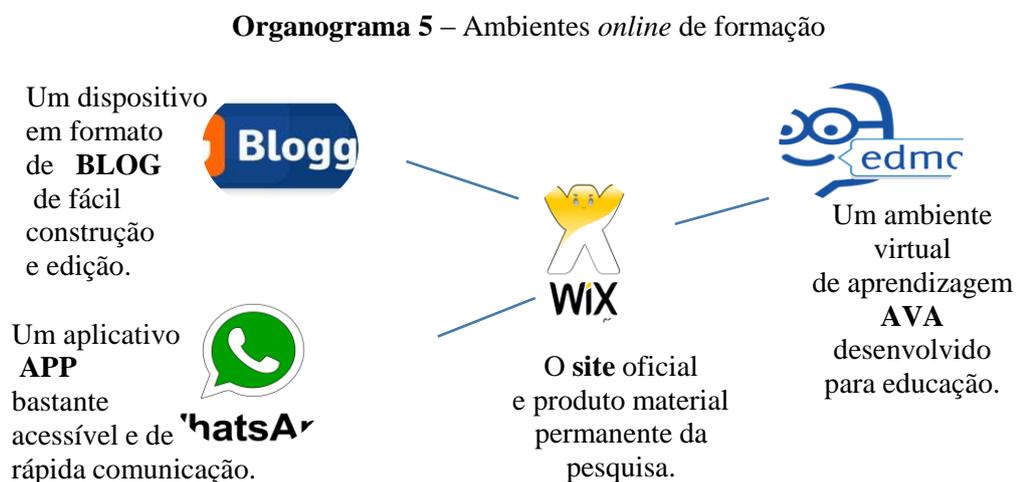
Para conseguir produzir tanto conteúdo informativo e novos conhecimentos, professores e professoras da EJA se lançaram em novos desafios que perpassam por diversas reflexões dentre elas; a possível transformação do processo de ensino/aprendizagem em atividade de ensinagem em um ambiente *online*; o como realizar atividades didáticas nesses ambientes; as reais mudanças podem ocorrer quando o ambiente “real” é transportado para o ciberespaço; a identificação das ferramentas digitais acessadas por jovens e adultos; e a produção de um *design* didático na Web que respeite as autorias.

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada Nº 3
<i>Descrição da vivência</i>	O conhecimento do perfil dos professores e das unidades escolares serviu como elemento significativo na hora de construir a proposta didática do curso de formação com os professores e professoras da EJA.	
<i>Análise do pesquisador</i>	Esses gráficos trazem elementos quantitativos que representam um pouco da realidade vivenciada por professores e professoras da EJA no contexto de atuação nas redes online e o conhecimento que eles dispõem de alguns dispositivos e interfaces. O mais interessante de se observar que, a maioria deles faz uso desses instrumentos em sua vida pessoal para facilitar o trabalho na educação, utilizando sua experiência e equipamentos próprios. Durante muitos momentos refletimos o porquê existe a falácia e a desconfiança por parte das instituições educacionais em relação a apostar na possibilidade de trabalho com as novas tecnologias digitais. Ao que parece, usa-se o discurso da falta de preparo dos professores e professora para não se equipar as escolas.	

1.6.4 Os ambientes *online* selecionados e os registros

Os registros feitos pelos professores, sujeitos da pesquisa, aconteceram durante a realização das oficinas e externos a elas, de forma intermitente, nas visitas dos mesmos nas postagens nos ambientes *online* usados nos processos formativos. Esses registros representam o pensamento dos sujeitos em relação a ação e a reflexão produzida durante toda a pesquisa e nas interações nos ambientes adotados como instrumento de ação-formação.

Os ambientes adotados são apresentados e brevemente descritos no organograma a seguir:

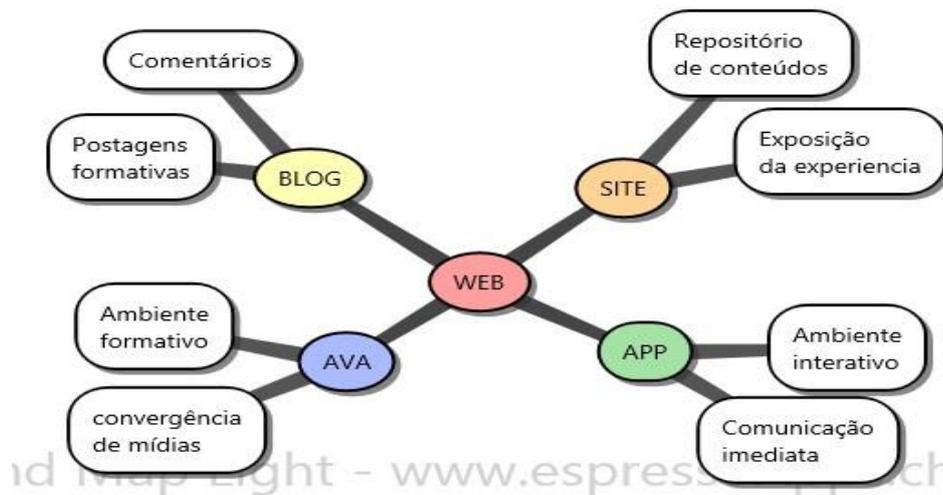


Fonte: Ícones do *google* imagens e texto do autor da pesquisa (2016).

Os registros apareceram em interfaces distintas e com características diversas, de acordo com a estrutura possibilitada pelo ambiente em que é postado. As atuações feitas pelos professores e também pelo pesquisador revelam de certo modo o que sentem, pensam, meditam, poetizam, o que retém de uma teoria, uma conversa, uma reflexão, e o que é construído para dar sentido a organização pedagógica da prática professor.

A análise do que está produzido nos ambientes estará transponível em diversos formatos organizacionais: *print screen*, quadros, organogramas, tabelas, gráficos, mapas conceituais, da melhor maneira que possa reproduzir os comentários e atividades produzidas durante a pesquisa e postadas nos ambientes, seja no ato da postagem ou em momento posterior. Por enquanto, será apresentada uma caracterização dos ambientes e uma breve descrição de sua funcionalidade para a pesquisa.

Organograma 6 - Mapa conceitual com características dos ambientes



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2016).

O *blog intitulado design didático na EJA* – funcionou como um diário na rede para que os sujeitos da pesquisa interagiram fazendo comentários sobre os *posts* feitos pelo pesquisador. Nesse blog há convergência de mídias digitais pela combinação de texto, vídeos, imagens e *hiperlinks* com possibilidades de migração para outros *blogs*, páginas da *Web* e outras mídias relacionadas ao tema em discussão.

A *plataforma Edmodo* – funcionou como Ambiente virtual de Aprendizagem (AVA) no qual os sujeitos estão escritos como cursistas e puderam responder as atividades propostas, sugerir atividades, responder a enquetes, *quizes*, realizar discussão em fórum, interagir com os demais colegas do curso, criar seu próprio curso para trabalhar com seus alunos, seja no momento das oficinas de formação-ação, ou em outros momentos.

O *aplicativo whatsapp* – funcionou como ferramenta para publicação de diversos tipos conversas e todo tipo de mídia, difundida na Web e no próprio aplicativo, nas redes de relacionamento dos sujeitos, permitindo reflexão sobre as questões diversas, que contemplam o tema da pesquisa. Foram postadas também, as atividades possíveis já contempladas nas outras ferramentas, para colher impressões que possam não ter aparecido no processo.

O *site de atividades didáticas e formativas* – o site funciona como uma espécie de repositório das propostas de atividades didáticas desenvolvidas pelos professores e o pesquisador com foco na EJA e que está disponível *online* para que outras pessoas interessadas no tema possam ter acesso a qualquer tempo. Ele é um produto material para EJA, vitrine do exercício da autoria e do design didático pedagógico.

1.7 Arquitetura e *design* didático dessa experiência formativa

Essa é uma pesquisa implicada e comprometida com o desenvolvimento de ações pedagógicas para o desenvolvimento de um *design* didático na web de autoria colaborativa de professores e professoras em contexto da EJA. Para melhor compreensão dessa experiência, apresento a seguir o *design* didático do curso de formação organizado e realizado durante o processo de pesquisa-ação-formação que vem sendo descrito.

Quadro 3 – *Design* didático do curso de formação

Design didático da experiência formativa de professores e professoras da EJA online	
Descrição	O Curso de formação possui um planejamento flexível uma vez que os sujeitos são os protagonistas do processo e terão liberdade para atuar nos espaços presenciais e online (6 oficinas pedagógicas), planejados para a pesquisa, apresentando novas possibilidades de atuação e interação nas atividades de construção didática.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reunir presencialmente e online, professores da EJA do ensino fundamental I e II e Ensino Médio; • Produzir conteúdo didático pedagógico em ambientes online (<i>blog</i>, AVA, aplicativo social e website) para discussão, formação e construção didático pedagógica online. • Analisar e descrever toda a experiência formativa, coadunando ao referencial teórico adotado.
Papel do pesquisador	Atuar como mediador do processo, preparando os ambientes e redimensionar a atuação dos sujeitos nos ambientes presenciais e online, ao mesmo tempo em que realiza análise, descrição e sistematização do processo em escrita dissertativa.
Papel dos sujeitos	Atuar como colaboradores diretos em todo processo de pesquisa-ação-formação, nos ambientes presenciais e online.
Requisitos	Ser professor/professora atuante na EJA em um de seus níveis da rede pública de ensino da cidade Eunapolis-bahia.
Programa do processo	<ul style="list-style-type: none"> • Educação de jovens e adultos e as novas interfaces digitais tecnológicas; • A web 2.0 e o seu potencial multimidiático educacional; • A interatividade dos meios digitais educacionais; • Autorias e subjetividades em rede sócio digital em ambientes online com fins educacionais; • A virtualidade na EJA e os espaços de inclusão/exclusão sócio digital e rede digitais; • Design didático pedagógico na Web: editando e criando ambientes de formação e didática de ensinagem.

Caminho percorrido no processo formativo – o passo a passo										
Ano	2015						2016			
Meses	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Assinatura de autorizações para a pesquisa de campo	X									
Preparação do <i>design</i> didático do curso de formação		X								
Criação do <i>blog</i> da pesquisa 1ª Oficina			X							
A web Criação do grupo Edmodo 2ª oficina				X						
Criação do grupo no <i>whatsapp</i> 3ª oficina					X					
Criação do website para a pesquisa e 4ª oficina						X				
Coleta <i>online</i> e análise de atividades didáticas 5ª oficina							X			
Produção de <i>designs</i> didáticos online 6ª Oficina								X		
Revisão da dissertação em preparação da versão final do site da pesquisa.									X	
Defesa e apresentação do produto final aos sujeitos da pesquisa										X

Fonte: Produzido pelo pesquisador (2016).

A formação se inicia desde o primeiro contato com os possíveis sujeitos da pesquisa por meio de um diálogo informal para apresentar o interesse e divulgar a possibilidade de participação em um processo formativo em projeto de extensão universitária e realização de pesquisa de mestrado.

Os ambientes online foram sendo preparados na ordem que aparecem nesse planejamento de atividade e foram sendo alimentados constantemente. Houve momentos em que todos foram alimentados ao mesmo tempo, uma vez que o objetivo de construção de *design* didáticos foi feita com auxílio e por meio de todos esses ambientes, de modo que a própria reconstrução suscitava novos processos. Em momentos específicos um ambiente ou outro teve foco, mas em suma, eles foram se auto realimentando.

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada Nº 4
<i>Descrição da vivência</i>	A escolha das interfaces da web a serem trabalhadas teve o seguinte critério para adoção: apresentar possibilidade de uso pedagógico; ser acessível a todos, permitir convergência de mídias; permitir a interação.	
<i>Análise do pesquisador</i>	A análise do que está produzido nessas interfaces é produzida em diversos formatos organizacionais: <i>print screen</i> , quadros, organogramas, tabelas, gráficos, mapas conceituais, da melhor maneira que possa reproduzir os comentários e atividades produzidas durante a pesquisa e postadas nos ambientes, seja no ato da postagem ou em momento posterior. São valorizadas as falas e atuação dos sujeitos como primícias.	

Espero que o leitor tenha compreendido que a introdução teve um papel diferente nesse texto dissertativo, ela serviu como lugar de fala do pesquisador, podendo ali ser sintetizada a sua implicação com a pesquisa e o processo formativo, bem como, apresentar os temas centrais que são explorados nos capítulos teóricos.

Nesse capítulo I foi claramente descrito detalhadamente o processo metodológico e as questões fundamentais da pesquisa. O detalhamento se fez necessário para que ficasse entendido que essa é uma pesquisa implicada de cunho intervencionista e formativo. Os instrumentos estão bem definidos, bem como o papel dos sujeitos e dos ambientes online de formação, as oficinas didáticas, os modelos de registro e análise das ações desenvolvidas.

No capítulo II a seguir os ambientes são mais explorados, se concentra maior parte a análise das informações obtidas durante a pesquisa, ao mesmo tempo em que são discutidas as nuances do processo de construção do *design* didático na web em contexto da EJA. Cada um dos instrumentos ganha seu espaço próprio na compreensão e exploração e análise das informações postadas e (re)significadas. Cada ambiente é apresentado ao leitor, como foi apresentado aos sujeitos da pesquisa, um por vez, com sua função e objetivos explicitados.

2 DESIGN DIDÁTICO NA WEB NO CONTEXTO DA EJA

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...] Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 1987, p. 78-79).

A noção de diálogo proposta por Freire é no sentido de promover uma interação mútua, com o outro e com o todo no universo, na medida em que cada sujeito que compõe o polo de comunicação tem a possibilidade de intervir, criar e modificar. Uma relação de igualdade para cada polo, onde o sujeito possa pronunciar e recriar o seu mundo pelas suas próprias palavras. Atualmente já se nota que os sujeitos querem dialogar em rede em um sistema de interatividade.

A implicação da palavra interatividade está relacionada a sua capacidade de sintetizar os movimentos da Web. Essa palavra ganhou amplitude com a evolução da Web 1.0 para a 2.0. O primeiro estágio da Internet, os “sites” ou portais funcionavam como repositório de conteúdo, criados por especialistas em informática que possibilitava aos chamados “internautas,” navegação em prática de assistir e copiar.

Na Web 2.0 esta situação se modificou com interfaces mais interativas, que permitiram a confluência de mídias digitais, com possibilidades de intervenção dos sujeitos, de modo que eles passaram a atuar na produção e convecção desses ambientes, mobilizando outras participações e criando as possibilidades de autoria e coautoria. Os sujeitos da pesquisa já reconhecem isso, como se vê na fala de um deles.

“Enxergo muitas possibilidades de ensino/aprendizagem na web. A linguagem atual, é a linguagem da rede, não dá para ignorarmos. Os sujeitos da EJA estão *online*, eles não são mais pessoas distantes dessa realidade, muitos criticam as possibilidades de trabalhar com as novas tecnologias digitais, mais se esquecem que a cada dia cresce o número de dispositivos moveis em mãos dos que não tem acesso a outras realidades de consumo. O celular se tornou item essencial na vida dos sujeitos, eles têm acesso a rede, eles não ignoram o que acontece na rede como faz a escola atual” (PejaFII).

Nessa pesquisa a autoria colaborativa de professores surge como elemento preponderante na construção do *design* didático a partir da produção de material didático com um arquitexto predefinido para os conteúdos, com base em uma proposta curricular que permita a adoção de práticas de interatividade. Tais práticas são possíveis na Web 2.0 que por sua vez, busca menos a totalidade da representação dos meios e se mostra mais inclinada à negociação e à colaboração dos que nela navegam.

O processo de colaboração nas redes digitais é crescente, a comunicação que se desenvolve a partir dela, impulsiona os processos autorais de escrita, que apresentam uma nova dinâmica no meio eletrônico, configurando-se como uma ação interativa dos diversos agentes criadores. Essa é uma característica própria da produção autoral no meio digital, de modo que,

Em inúmeros projetos editoriais na internet, em diversos formatos, observa-se a existência de uma autoria constituída da soma de diversas contribuições, nomeadas ou anônimas, pela intervenção de múltiplos atores que atuam de forma distribuída em rede (MARTINS, 2014, p. 15).

A autoria interativa na produção de diversas mídias visuais e de escrita, vem ocupando um lugar muito significativo nessa rede. Uma prova disso, é o modo como as pessoas vem mudando sua forma de integrar-se e interagir em práticas sociais compartilhadas e experienciadas. Essas práticas vêm se constituindo na rede, não só em caráter de edição, compilação, compartilhamento, reprodução ou transposição, mas de criação.

As diversas interfaces da Internet vêm permitindo que os sujeitos colaborem com a escrita e criação de infindáveis propostas interativas, a exemplo da criação da *Wikipédia*, onde é possível adicionar conteúdo; jornais e revistas *online* que abrem espaço para escrita de leitores colaborativos, plataformas e portais que solicitam a contribuição dos leitores em curso, as revistas científicas, com solicitação de artigos acadêmicos, entre outros, que optam por criar um modelo autoral mais interativo.

A questão da autoria traz diversos desdobramentos, uma vez que a produção que se faz na rede, não é mais “referida necessariamente a um indivíduo em particular, mas potencialmente a uma multidão” (MARTINS, 2014, p.16). Essa característica segundo Martins, substitui a figura do autor como alguém que detém um tipo de talento, ou conhecimento, sem necessariamente precisar ser um artista ou especialista, sendo substituída por uma atuação distribuída em rede, a qual será construída, mediada e compartilhada de forma difusa.

Cabe aos sujeitos educativos aproveitar esse novo impulso criador, onde o processo de criação está constantemente inacabado, passível de construções inimagináveis. A atuação do professor na rede deve possuir contornos definidos, ser entendida como mediação e colaboração para promover novas aprendizagens.

Os conteúdos e situações de aprendizagem devem ser dispostas no ambiente *online* não apenas para ser assistido, e sim operados individual e coletivamente, porque são expressões da codificação digital que oferecem imersão, operatividade e interatividade aos indivíduos e aos grupos, que interagem.

Ao falar em Educação acontecendo em ambientes diversos, a Internet, deve ser vista como um espaço possível, contudo, não para repetir os mesmos métodos do paradigma da pedagogia da transmissão na construção de modelos de *design* didático subutilizando o digital, mas para adoção de um novo paradigma, o comunicacional, que fuja ao modelo de emissão recepção e favoreça as autorias e a colaboração todos-todos.

“As práticas unidimensionais baseadas na centralidade dos conteúdos de aprendizagem para auto estudo prevalecem nos ambientes virtuais de aprendizagem e subutilizam as potencialidades da Web” (SILVA, 2012, p. 12). Se o objetivo é permitir a colaboração, não há lugar apenas para exposição de conteúdos e transmissão de lições-padrão por meio de apostilas eletrônicas, por exemplo; e sim, para a criação de ambientes com atividades integrativas, articuladas, intertextuais, com possibilidade de integração com outros ambientes, permitindo a expressão dos sujeitos a manipulação das informações digitalizadas, criando e recriando novas possibilidades de representação e de navegação multimodal.

A participação dos sujeitos na Web muda, se adapta, se reconfigura ao longo do tempo, ignorar isso e insistir na pragmática unidirecional e solitária significa perder a dinâmica da cibercultura que conflui na autoria, no compartilhamento, na coletividade na colaboração, elementos fundamentais, próprios da educação autêntica, com “autonomia”, “diversidade”, “dialógica” e “democracia” na perspectiva de Freire (2000a).

A docência tem sua procedência nos modelos historicamente consolidados como “pedagogia de transmissão” e tende a reproduzir velhas práticas a despeito do novo cenário cibercultural (LEMOS; LEVY, 2010). O desafio é realizar uma transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Nessa direção é preciso que o *design* didático produzido rompa com a prevalência da mídia de massa baseada na lógica da transmissão e no controle do polo da emissão, gerando uma comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede.

A integração das TD's e mídias ao currículo, demandam ao professor no exercício de sua docência, além do domínio para operacionalizar as ferramentas tecnológicas no contexto da educação, a realização de uma leitura do universo digital de forma crítica, interpretando-a e produzindo suas próprias interfaces.

A apropriação das tecnologias digitais [...] não se encerram com a descoberta de novos contextos de sua utilização. Envolvem nesse processo, a consciência do papel dos agentes como leitores críticos do mundo das tecnologias, o mundo digital, sua inserção nesse mundo e, ainda, a recontextualização de sua prática pedagógica e sua integração ao currículo (ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 53).

O desafio atual é concretizar a ação de uma comunicação interativa de modo que as TD's sejam vistas como possibilidades de construção de uma ação pedagógica pautada no movimento da transformação “com” o outro, da interdependência, da coconstrução e colaboração, do questionamento e da busca, da ação e reflexão, da atitude e pensamento visando o desenvolvimento individual e coletivo. As TD's trazem amplitudes para o espaço escolar, rompem a fronteira espaços/tempo, permitem que a escola migre para outros espaços sociais. “Ela, a tecnologia, é um construto para além do hardware e software, para além dos equipamentos” (KENSKY, 2003, p. 21).

Para compreender melhor o papel que a tecnologia pode exercer no desenvolvimento de atividades didático pedagógicas me apoio nos “Fundamentos da Interatividade”, encontrados na complexidade nas disposições técnicas do computador, elaborei um quadro autoexplicativo que com base nas sugestões de Machado (1993) e por Silva (2012a):

Quadro 4 – Fundamentos da interatividade

participação-interação	bidirecionalidade-hibridação	potencialidade-permutabilidade
Os sujeitos realizam inferências no conteúdo da informação posta fazendo comentários, ou até modificando a mensagem.	A comunicação não é unilateral, há uma situação conjunta de emissão e recepção, e possibilita a cocriação.	Na comunicação se supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.
Como isso foi percebido na pesquisa?		
No blog foram postados diversos comentários sobre o conteúdo disposto e no AVA novas atividades e outras ressignificadas, a partir das considerações feitas.	Os sujeitos fizeram uso das propostas de planejamento, layout de design e dos ambientes de interação conhecidos nas oficinas para produzir atividades didáticas usando diversas mídias.	A criação de pequenos grupos em de acordo ao componente curricular, na oficina fez com que os professores produzissem juntos, as atividades didáticas e compartilhassem por meio das redes (AVA, Whatsapp).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos fundamentos de Machado (1993) e por Silva (2012a)

Esses fundamentos serviram como sustentação para o modelo pedagógico e elaboração de atividades *online* dispostas no site da pesquisa, onde buscamos fazer o rompimento com a lógica da transmissão e abrir espaço para a interação. Eles ajudam a entender que as questões de interatividade podem não ocorrer nos ambientes *online*; como em grande parte dos websites visitados, que serviam ao professor apenas para obter informação e conteúdo. Marco Silva, ao compartilhar suas experiências de formação na educação *online*, relata: “exploramos visões de interatividade visando favorecer o ofício do professor e o trabalho dos cursistas na construção da aprendizagem e ambiência de compartilhamento, conectividade e interlocução livre e plural” (SILVA et. al., 2012, p. 88) e esse foi um dos sentidos adotados aqui.

A escola Brasileira enfrenta um grande dilema entorno da questão tecnológica. Muitas vezes comporta-se como Ned Lud, operário ativista do movimento operário, que quebrava as máquinas das fábricas inglesas no século XIX porque via a tecnologia como desumanizadora; a escola faz isso, inutilizando os equipamentos que dispõe ou em contrapartida, aposta todas as fichas na revolução tecnológica, sem planejamento e coloca a culpa dos insucessos na ferramenta. Fiz diversas reflexões a esse respeito e registei no diário de campo, percebi que são diversas queixas dos professores nesse sentido, o que me levou a registrar diversas entradas no diário de campo, como a que se segue:

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada N° 5
<i>Descrição da vivência</i>	O uso dos artefatos tecnológicos é visto pelos professores como algo ainda distante do contexto do contexto escolar, por conta das condições dos espaços físicos e do despreparo para lidar pedagogicamente com as TD's.	
<i>Análise do pesquisador</i>	Durante toda experiência de pesquisa, ouvi dos professores a dificuldade de trabalhar com as TD's em sala de aula, seja por inadequação do espaço ou pela falta de preparação, contudo, observei que isso se dá mais no contexto da escola e com função pedagógica, pois em sua vida pessoal o uso é constante, notei também que há uma certa crença de que o aluno da EJA tem mais dificuldade de manipular e entender esses novos recursos, o que para mim é um mito.	

A educação deveria se apropriar das tecnologias, pois seu uso intensivo caracteriza de certa forma a condição humana. A produção de um *design* didático educacional pela escola é um caminho para apropriação adequada das TD's nesses ambientes. Para isso, é preciso que a produção de atividades didáticas leve em consideração os elementos essenciais à prática educativa sintonizada com espírito desse tempo sociotécnico e com a formação cidadã.

Para garantir qualidade em sua autoria, o professor precisará contar não apenas com o computador *online*, mas com um *design* didático que favoreça a expressão do diálogo, do compartilhamento e da autoria criativa e colaborativa, aspectos que vão se desenvolvendo à medida que o professor faz o exercício de construir seu próprio material.

A seguir, apresento a conceituação sobre o termo *Design* didático de produção de atividades de ensino/aprendizagem, revelando o porquê de não ter adotado o termo desenho didático e sim *design* didático, considerando o que é produzido pelo docente, tanto no espaço *online*, como em superfície material do papel, podendo vir ou não a ser digitalizada.

2.1 O *design* educacional, o *design* instrucional e o *design* didático na Web

O termo *design* vem do inglês arcaico (1588), na Inglaterra, tendo como base o latim *designare*, de *e* e *signum* (marca, sinal) significando está associado a ideia de desenvolver, conceber, também ligado a um propósito, intenção. Inicialmente a palavra *design* surgiu como “tradução do termo italiano *disegno*, mas somente com o progresso da produção industrial e com a criação das *Schools of Design*, é que esta expressão passou a caracterizar uma atividade específica no processo de desenvolvimento de produtos” (BOMFIM, 1995, p. 3).

Atualmente, *design* se tornou um termo polissêmico, remetendo a ideia de produto em diversos idiomas. Ele é visto como um tipo de construção que envolve dois temas centrais: complexidade e síntese, esses dois temas representam a ação de estabelecer objetivos futuros e de encontrar meios e recursos para cumpri-los.

O estudo da história do *design* “é um fenômeno relativamente recente”, uma vez que os primeiros ensaios datam de 1920, contudo, parece só ter começado a atingir uma maturidade acadêmica nos últimos 20 anos (DENIS, 1998, p. 318). Para o autor, a escrita do período modernista, nesse campo tende a impor uma série de normas e restrições ao leitor, classificando o que é e o que não é *design*.

Nesta pesquisa, defendo um modelo de educação que seja aberto e flexível, que reconheça as possibilidades que as TD's se incorporadas a educação, farão. Defendo um *design* para uma aprendizagem baseada em discussão e interação, não apenas na instrução individual. Advogo que cada professor/professora, ao elaborar atividades pedagógicas, pense na possibilidade de realização de atividades também em ambientes *online* afim de aproximar seus alunos do contexto midiático e tornar mais atrativa a aprendizagem.

Para dar conta dessa preocupação, proponho uma maior relação de professores e alunos com as novas tecnologias, afim de que estes, “sujeitos curriculantes” e possam criar um *design* didático de atividades interativas. Macedo (2012, p. 428) afirma que “somos todos curriculantes” e, como “atores sociais é possível alterar as cenas curriculares e sermos coautores dos nossos processos de aprendizagem (formação) pelos nossos atos de currículo”. Os atos de currículo, são atitudes positivas engendradas pelos sujeitos educativos, apontando o que lhes é pertinente ensinar e aprender, e em que ambiente e em quais condições.

A fim de que seja melhor compreendido o uso do termo *design* voltado para mecanismos de produção de material didático e exposição em ambiente *online*, destaco a importância de distinguir os termos: *design educacional* e *design instrucional*, que na visão de Joao Mattar (2014) possuem funcionalidades diferenciadas: o primeiro representa “uma perspectiva mais aberta e flexível da educação”, mais interativo e discursivo, em contraponto, o segundo está mais preocupado com a disposição do conteúdo e a instrução. Penso que uma proposta interativa, envolve uma interface educacional que,

Explora a teoria e a prática do Design Educacional, que inclui planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, materiais, educacionais, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino aprendizagem (MATTAR, 2014, p. 19).

Assim, proponho que o professor/professora use um ou mais ambientes da Web para compor uma proposta pedagógica comunicativa e dialógica em situações de aprendizagem compostos e dispostos estrategicamente. Esse modelo serve para composição de cursos e atividades de ensino/aprendizagem *online*, uma vez que é mais flexível e menos rígido do que os modelos tradicionais de *design* instrucional, pelo fato de que ao produzi-lo, deve se pensar em elementos de interatividade que possibilitem o cunho da autoria.

É complexo pensar a autoria quando a construção do design didático está centrado no conteúdo sem espaço para interação e colaboração; quando o que se espera é um contexto colaborativo centrado no aprendiz e não na atividade do professor. “Se desejamos atingir o potencial e os benefícios plenos que um ambiente *online* possibilita, precisamos repensar as filosofias e as práticas que trazemos para o ambiente de *design*” (MATTAR, 2014, p. 21).

Cabe pensar a concepção que se tem de educação e que posturas podem ser adotadas ao se pensar em elaborar material didático para trabalhar questões curriculares no ambiente *online*. Partindo do visto de vista do autor, é preciso que seja feita sim, uma escolha entre trabalhar usando o *design* instrucional e o *design* educacional, isso porque, o termo instrucional foi traduzido diretamente de língua inglesa (*instruction*) e “carrega consigo sentidos que não estão mais adequados ao cenário educacional contemporâneo” (MATTAR, 2014, p. 23).

É importante saber que existe uma distância entre o *design* educacional e o *design* instrucional. Um exemplo desse distanciamento é o fato de que o *design* instrucional não permite experiências em que se possa definir antecipadamente os objetivos da aprendizagem, ou mesmo, os objetivos individuais, que geralmente não são identificados. O aspecto instrução é uma atividade de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a compreensão de elementos no processo, nunca como antecipação de objetivos.

Filatro (2004) destaca o *design* instrucional como sendo uma ação sistemática e educacional que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades materiais e artefatos educacionais em situações didáticas, a fim de gerenciar e envolver o aluno, potencializando o conhecimento, ou seja, é importante considerar todas as variáveis e instrumentos para formação do aluno, afim de adaptar o sistema de aprendizagem aos estudantes e não o contrário, pois, o “conteúdo sozinho não faz o aluno aprender”.

Essa visão, bem característica do *design* instrucional, cujo principal foco é a realização da atividade, de modo que é possível produzir uma cultura de necessidade de realizar a atividade, sem necessariamente, aprendê-la. O problema parece estar na questão dos objetivos:

[...] os objetivos educacionais são mais específicos que os globais e servem para auxiliar a planejar atividades em aulas, definir critérios e instrumentos de avaliação e avaliar a performance dos alunos. Os objetivos instrucionais são ainda mais específicos, voltados para atividades de uma aula, conteúdos delimitados (MATTAR, 20014, p. 84).

Está clara a diferença entre o *design* educacional, que se apropria de objetos de aprendizagem mais gerais, e o *design* instrucional, que se centra em partes de conteúdos e objetivos bastante específicos. O autor propõe que os objetivos de aprendizagem não sejam simplesmente abandonados, e que suas taxonomias sejam aproveitadas criticamente pelo *design* educacional, contudo, sem a rigidez do *design* instrucional, permitindo a personalização da aprendizagem, com múltiplos objetivos, respeitando o conhecimento prévio e as subjetividades.

A Internet deve ser vista como um campo possível de atuação dos professores. Para que isso ocorra, é necessário que se utilize essa estrutura macro para formar professores para o uso das TD's, afim de que estes se sintam capazes de produzir material didático naqueles ambientes e criar espaços de formação e discussão de temas com um design que leve em conta de acordo com Almeida (2012), as diretrizes do projeto; características da atuação docente; objetivos da aprendizagem e as contribuições das mídias e tecnologias digitais.

Almeida (2012) afirma que deve haver uma sinergia para integrar diferentes mídias na oferta de materiais selecionados para atividades previstas ou busca de novos materiais de acordo ao contexto. Situação real na EJA, onde se faz necessário aproveitar as experiências vividas em situações de interatividade desses sujeitos que já se relacionam com diversos ambientes online, contudo, muitas vezes, por se sentirem desacreditados, não se apropriam das ferramentas tecnológicas, isso ocorre quando não há estímulo a criatividade, troca de informações entre professores/professoras e alunos.

A educação de jovens e adultos é um terreno que precisa de cuidados para ser cultivado, quando se pensa em desenvolver práticas pedagógicas *online*, primeiro porque, as atividades precisam ser bem planejadas e articuladas, segundo porque a interação deve atender as condições e necessidades daqueles sujeitos. Dessa forma, o professor da EJA deve elaborar seu próprio *design* didático, se quer desenvolver um trabalho com jovens e adultos do ensino noturno, pois a plataformas existentes não são pensadas para eles.

Marco Silva (2012, p. 15) apresenta o termo desenho didático em vez de *design*, e faz um convite a articulação do professor e produção técnica do desenho didático, isto é “a disposição de conteúdo, atividades e estratégias de avaliação, levando em conta a interatividade no ambiente *online*”, o qual precisa ser interativo, utilizar interfaces comunicativas, conteúdos multimídias e objetos de aprendizagem.

O desenho didático entendido como arquitetura dos conteúdos e das atividades de aprendizagem e a atuação do professor entendida como mediação na construção da comunicação da aprendizagem e da formação deverão acompanhar a dinâmica comunicacional da web e com ela evoluir [...] (SILVA et. al., 2012, p. 89).

A atuação do professor na web ainda é muito restrita a construtos pessoais, sem um compromisso ou uma prerrogativa pedagógica indexalizada da produção de atividades comunicacionais interativas. Isso porque a escola ainda faz uso da “pedagogia de transmissão” de lógica unidirecional de conteúdo, de uma proposta curricular engessada.

Nessa proposição contribuimos para a criação de um *design* didático em prática do professor na EJA com base em engajamentos voltados para potencializar a dinâmica comunicacional autoral e colaborativa dos professores cursistas em atividades presenciais transpostas para o ambiente *online*, em uma ambiência de compartilhamento, conectividade, e interlocução livre e plural.

A mera disposição de conteúdos e comandos rígidos para a realização de tarefas não visa uma educação autêntica; uma pragmática comunicacional que separe emissão e recepção, em que a interatividade e a colaboração manifestem-se em práticas comunicacionais, sejam elas: *e-mail*, *blog*, *videolog*, *wikipedia*, *facebook*, *youtube*, *twitter*, *chat*, *wiki*, *podcast* ou interessados em *games*, *software* livre, ciberativismo, Web arte, música eletrônica etc., pois,

No ciberespaço cada sujeito pode adicionar, retirar, cocriar e modificar conteúdos dessa estrutura, pode disparar informações e não somente receber, uma vez que o polo da emissão está liberado; pode alimentar laços comunitários de troca de competências, de coletivização de saberes, de construção colaborativa de conhecimento e sociabilidade (SILVA et. al., 2012, p. 89).

Para os autores, essas ferramentas estão à disposição dos *designers* didáticos para que eles subutilizem as disposições comunicacionais das redes de autoria e colaboração que vem definindo a dinâmica sociotécnica da Internet. Desse modo, é importante considerar os posicionamentos de Lemos e Levy (2010) sobre a cibercultura e interfaces da web 2.0 que permite, autoria, compartilhamento, conectividade, colaboração. Essas primícias do *online*, repercutem em transformações no processo autoral e representam uma grande inflexão na contemporaneidade, dando força a uma educação autêntica, apregoada por Paulo Freire em suas obras: autonomia, diversidade, dialógica.

O *design* educacional, o qual defendo aqui tem prerrogativa paradigmática sócio interacionista e configura-se na tentativa de repensar o processo de ensino/ aprendizagem com os auxílios dos mecanismos da virtualidade, no sentido de repensar o uso de interfaces de aprendizagem, envolvendo mais o aluno em um caminho não predeterminado e prescritivo, fugindo das concepções de linearidade, e adestramento.

No pensamento de (MATTAR, 2014, p. 53) “o *design* deve ser visto mais em termos de interação e menos em termos de planejamento racional, e as teorias de *design* devem ser escolhidas em função da situação de aprendizagem”. O autor aponta que o contexto influencia de forma decisiva no processo de ensino/aprendizagem, de modo que na análise do mesmo, deve-se envolver a descrição do ambiente em que a aprendizagem ocorrerá.

Segundo Joao Mattar (2014) o ambiente de aprendizagem virtual é composto pelos fatores: humanos, pedagógicos, físicos ou tecnológicos e abstratos (o sistema de ensino e as ferramentas de ensino/aprendizagem na criação de um ambiente autêntico.

Os aprendizes não são iguais, nem iguais aos *desingers* e professores. Se não partimos do nosso público alvo, corremos o risco de planejar e desenvolver um ensino que não é apropriado para ninguém. Se partirmos de como imaginamos que os aprendizes são, corremos o risco de planejar e desenvolver um ensino para uma audiência que não existe (MATTAR, 2014, p. 57).

Falar em aprendizagem implica falar também em estilos de aprendizagem. A teoria dos estilos de aprendizagem contribui muito para a construção do processo de ensino/aprendizagem na perspectiva das TD's, considera-se as diferenças individuais, a flexibilidade, o contexto, permitindo estruturar as especificidades necessárias à proposta didática.

Alonso, Gallego e Honey (2002) falam em estilos de aprendizagem como uma série de comportamentos reunidos que definem a forma como as pessoas atuam, rasgos cognitivos, afetivos e fisiológicos, indicadores relativamente estáveis de como elas percebem, interagem e

respondem aos ambientes. Eles definem quatro estilos de aprendizagem: *o ativo* - valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil; *o reflexivo* - atualiza dados, estuda, reflete e analisa; *o teórico* - é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza; *o pragmático* - aplica a ideia e faz experimentos.

As características dos estilos de aprendizagem possibilitam referenciais para o trabalho de ensino/aprendizagem *online*; são características que destacam o perfil de melhor assimilação e análise por parte do aluno em processo de aprendizagem, de modo que ele se sinta motivando e ativo. Uma ferramenta importante para análise do contexto de aprendizagem é a análise de como ela ocorre e da performance dos sujeitos.

Contudo, a preocupação aqui, não tem por objetivo medir os estilos de cada indivíduo e rotulá-lo de forma estagnada, nem identificar o estilo de maior predominância na forma de cada um aprender e, sim, em como elaborar atividades pedagógicas que estejam preocupadas com os diferentes estilos, promover atividades que possibilitem que os outros estilos também sejam contemplados na formação do aluno, e não apenas um.

Nesse caminho o *design* didático educacional deve ser pensado, considerando o tipo de aprendizagem que as TD's potencializam nos contextos atuais, o design deve respeitar; primeiramente, a flexibilidade e a diversidade e, em seguida, os formatos. A aprendizagem do indivíduo sobre os temas e assuntos do mundo deve ser realizada de maneira flexível, com diversidade de opções linguísticas, retrato ideológico e possíveis reflexões.

Segundo Mattar (2014) na análise do contexto, há diversas formas de colher as informações: entrevistas com administradores, instrutores e aprendizes; observação dos aprendizes; pesquisas e questionários; e testes para identificar as habilidades e conhecimentos prévios. Para ele, há o contexto da performance (onde os aprendizes aplicarão suas novas habilidades) e a análise do contexto da aprendizagem (onde a aprendizagem ocorrerá).

As habilidades devem ser aprendidas para serem utilizadas fora da sala de aula, por isso a importância da análise do contexto da performance, que possibilitaria uma aprendizagem mais autêntica. Assim, as exigências para a aplicação das habilidades deveriam fazer parte do seu ensino. É importante considerar o suporte previsto para a aplicação das habilidades aprendidas; os aspectos físicos e sociais do local; e a relevância das habilidades no local de trabalho.

Mattar (2014) insiste que a análise do contexto de aprendizagem deve incluir *o que é* (revisão do ambiente) e *o que deveria ser* (instalações, equipamentos e recursos que suportam adequadamente a instrução pretendida). O foco da análise deve incluir: a compatibilidade do

local de aprendizagem com as necessidades instrucionais; a adaptabilidade do local de aprendizagem para simular o local de trabalho; a adaptabilidade para abordagens de entrega (delivery); e limitações do local de aprendizagem que afetem o *design* e a entrega.

Partindo desse pressuposto é possível pensar que as estratégias sugeridas para colher informações similares à análise do contexto da performance. Outro aspecto é a avaliação e revisão das análises, baseando-se, por exemplo, em testes do curso ou material e explanação do projeto para alunos potenciais e supervisores no ambiente de trabalho. Nesse escopo,

O desenho didático e a mediação docente podem subutilizar ou potencializar a comunicação e a aprendizagem, a depender de sua sintonia com as possibilidades do computador conectado à internet e das habilidades do professor de implementar uma pragmática comunicacional específica no ambiente virtual de aprendizagem (SILVA et. al., 2012, p. 88).

Na visão do autor, o *design* didático deve potencializar a comunicação como aspecto importante no processo de ensino/aprendizagem sem subutilizar as interfaces *online* que reúnem um conjunto de elementos de hardware e de software destinados a possibilitar agregações, associações e significações como autoria e coautoria.

A atividade comunicacional em Silva et al. (2012) depende do tipo de *design* didático pensado para lançamento de proposições e também, da forma como as interfaces, são utilizadas, se para a cocriação e promoção da comunicação e fomento a aprendizagem ou para repetição mecanizada. Sobre esse aspecto, o autor apresenta o mundo das interfaces como uma metáfora tecnológica dos sentidos, quando afirma:

[...] uma vez que as tecnologias se conjugam em interfaces como computador e vídeo, o ser humano vai sendo tomado também por esse modo de conjugação até que se encontra em interatividade ou em interface com a tecnologia. Com suas mãos, seus ouvidos, seus olhos e outros canais de ação e sensação, ele não se contenta mais em assistir ao que se mostra nas telas, ele entra nelas literalmente (SILVA, 1998, p. 29).

Assim, é inegável pensar a interatividade, pela sua estrutura básica de hipertextualidade, embora reconheçamos que muitas escolas que se divulgam como portadoras de ensino interativo, não o fazem, e sim, reproduzem “o esquema sensório-motor, a hipermotricidade digital-visual e mecânica que aprisionam a criatividade” (SILVA, 1998, p. 35). Para que a interatividade ocorra é importante que o *design* didático possua bidirecionalidade, gere nos sujeitos o sentimento de pertença, crítica e autocrítica, propicie discussões temáticas, experimentação, simulação e descoberta; processos que vão sendo aprimorados a medida em que o professor for construindo seu referencial na arte de compor as atividades didáticas.

2.2 Interfaces de convergência de mídias possíveis na EJA

A Internet é uma rede de interações entre seres humanos, propiciada pelo advento de uma tecnologia digital representada por computadores pessoais conectados em rede e que gera uma alteração quântica na forma de pensar. Uma verdadeira mutação social está transformando a maneira como ocorrem as trocas de saberes, desde o advento da Internet, ainda que uma grande parcela da população não tenha acesso.

Algumas pessoas minimizam o impacto da Internet em suas vidas, contudo é ilusão pensar que nada mudou. Nada do que faz hoje é igual ao que se fazia antes das conexões em rede. É comum ouvir: “Eu não estou na Internet, portanto ela não me afeta”. Isso é ilusão, grande parte das atividades que esses sujeitos desenvolvem estão ligadas a alguma ação utilizando recursos da Internet, seja em atividades laborais, consultas em sistemas públicos e privados ou em processo de comunicação.

A Internet traz a possibilidade do novo, é um vasto campo para aprendizagem, ela elimina a distância entre as pessoas, como mídia de transmissão de informações, como matéria prima de construção de ambientes pessoais e institucionais. As TD's contribuem para romper com a verticalização da relação professor/aluno e linearidade de acesso à informação, tendo em vista que para aprender é fundamental, interação com o conhecimento e outras pessoas, pois, para transformar determinadas informações em conhecimentos é necessário que elas sejam trabalhadas, discutidas e comunicadas.

A escola deve utilizar todo potencial da Internet pode produzir seu próprio material didático e popularizar o acesso de forma descentralizada com ajuda dos próprios alunos, sem que precise confiar essa tarefa a um grupo centralizado de técnicos distantes da realidade educacional. Agindo assim, são estimuladas possibilidades e formas alternativas de produção didática ao invés de massificar o que já existe, inaugurar um novo espaço de aprendizagem personalizada e ao mesmo tempo colaborativa, interativa.

Para Lévy (1998, p. 209) “a interação está profundamente presente na realidade em que o aprendizado coletivo abre sempre caminhos originais propiciando a invenção de si”. Na Internet, tudo emerge da interação. É preciso que cada um de reinvente a realidade. Para essa recriação, estão disponíveis inúmeras interfaces gráficas diferentes, ousadas e eficientes que dão acesso a sons, animações, filmes, games, construídos em tempo real e pensados a partir de princípios de hipertextos.

A cada dia mais pessoas estão se conectando em rede e novas interfaces são criadas. A Internet funciona como uma teia digital que se nutre, é vista, como um caos organizado. Para melhor compreensão é interessante pensá-la como metáfora para a vida no planeta. Não é na organização, na certeza e na linearidade dos elementos que a vida se organiza; a vida existe porque há a morte, o que constitui um ciclo “caótico” e organizado, que, na rede, significa multiplicidade infinita de informações e de interações com a diversidade humana.

“Quanto mais um ser estiver interconectado em seu interior, mais visto será seu campo de interação, mais rica será sua experiência, melhor sua capacidade de aprender” (LÉVY, 1999, p. 8). A Internet com suas possibilidades de produção colaborativa, vem suscitando a necessidade de modificação na forma como ocorre o ensino/aprendizagem nos contextos de ensino, mesmo aqueles que não levam em consideração os ambientes *online*.

Com a evolução da Web e o surgimento de inúmeros equipamentos infodigitais, vem se modificando as práticas comunicacionais e conseqüentemente, a forma como as pessoas aprendem, contudo, para que as TD's possam trazer alterações no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente; “é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente adequada a tecnologia escolhida” (KENSKI, 2006, p. 46).

É comum no primeiro momento um deslumbre pela nova tecnologia, contudo é importante pensar os métodos e as práticas educacionais a partir dela. A Web pode ser um suporte tanto para cursos construtivistas quanto para treinamentos comportamentalistas. Essa ferramenta traz consigo inúmeras possibilidades para construção de páginas com diferentes linguagem e finalidades. Alex Primo (2001) traz uma outra questão para discutir a interação mediada pelo computador apresentando as discrepâncias entre os autores da temática, por não admitirem que haja interação. Contudo, ele pensa diferente.

No caso de um diálogo, mais do que dois sujeitos criando mensagens, encontramos um terceiro elemento: uma relação entre eles, que vai sendo atualizada a cada momento ou encontro. Além da imagem que faz de si e do outro, o comportamento de um sujeito se “modela” diante da relação que os aproxima ou afasta. Com o decorrer do diálogo, não apenas os sujeitos se transformam, mas também a própria relação é constantemente recriada (PRIMO, 2001, p. 8).

O autor cita algumas ferramentas de mediação da Web, usadas em cursos a distância e também no dia a dia que para ele possibilita uma interação. Entre elas, o *e-mail* que é uma ferramenta assíncrona que interliga muitos sujeitos, a uma mensagem, a qual podem conter

inúmeros recursos audiovisuais verbais ou não, possibilitando respostas e comentários de todos os que foram endereçados. Esse recurso já propicia a lista de discussão que é um recurso que recebe e distribui mensagens a todos os assinantes.

Primo (2001, p. 9) apresenta os *chats* ou sala de bate papo como ambientes livres e que viabilizam a interação em tempo real de forma síncrona. “O *chat* é uma das ferramentas mais poderosas para a interação mútua devido à velocidade de intercâmbio de mensagens textuais”. Ele chama de palco de diálogos de alta intensidade e interação mútua mesmo que estejam a uma certa distância geográfica. Outra ferramenta apresentada por ele são os fóruns e livros de visita (*guestbooks*) que “servem de interface tanto para interações mútuas quanto reativas, dependendo de seu uso e objetivo” (*ibid.* p. 10).

Os sites ou *homepages* podem ser vistas como interfaces de interação reativa se nesses ambientes estiverem presentes ferramentas como *chats*, *fóruns*, *e-mails*, isso os caracteriza como ambientes de interação mútua. Os usos que se faz da página e os processos exteriores a elas, são para ele exemplos de possibilidade de interação. Surgem questionamentos: “Mas quem está por trás do site? Quem gera os conteúdos disponíveis na página eletrônica? Não é com essa pessoa ou equipe que o internauta se comunica?” (PRIMO, 2001, p. 13). Tais questionamentos chamam atenção para o sujeito criador, que está por traz da ferramenta.

Cabe aos professores e professoras ver essas ferramentas como possibilidade impulso para criar um ambiente de interação que prime pela modificação das estruturas desumanizadoras, e para isso os ambientes *online* precisam fomentar o ensino/aprendizagem em espaços de cooperação, intercâmbio, debate, discussão, transformação mútua e negociação, de saberes construídos e reconstruídos, por meio de diversos recursos, os quais são possíveis na Web 2.0, nela,

Textos multimodais em muitas mídias impressas (e até mesmo em websites) são relativamente estáticos e criados por um único autor. Nos espaços da Web 2.0, ao contrário, o conteúdo multimodal pode ser criado em conjunto e constantemente editado por diversos usuários. A convergência dos espaços de escrita nas novas mídias sociais apresenta novas oportunidades para fácil criação, postagem e compartilhamento de textos multimodais [...] (BARTON; LEE, 2015, p. 48).

Do ponto de vista didático, a adoção de ambiente *online* como mecanismo de produção e colaboração de material didático é uma conquista muito importante e permite organizar inúmeras situações didáticas: sequencias de leituras, atividades, pesquisas individuais e grupais, permitindo criar laços comunicativos e customizar os tempos de interação e estudo de forma flexível. Uma tarefa bastante complexa, uma vez que é bastante difícil conseguir a interação.

A seguir apresento algumas interfaces digitais que serão utilizadas nessa pesquisa e que servirão como espaços de criação do design didático defendido na proposta de formação/intervenção com os professores e professoras da EJA. Durante o processo de preparação, foram muitas as incertezas sobre quais plataformas seriam adotadas. Ao alcançar esse objetivo, fiz um registro no diário que vale a pena trazer nesse momento.

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada Nº 6
<i>Descrição da vivência</i>	Os ambientes da pesquisa selecionados: <i>o blog</i> , o aplicativo <i>whatsapp</i> , a plataforma <i>edmodo</i> , o <i>site</i> , foram cuidadosamente escolhidos por representarem interfaces distintas com funcionalidades também específicas. Uma escolha pautada pelas questões de audiência e acesso, em vez de escolher interfaces e ferramentas incomuns.	
<i>Análise do pesquisador</i>	A escolhas desses ambientes permitiu maior flexibilização das informações obtidas na pesquisa e sistematização no texto dissertativo em forma de citação direta, coadunadas as falas teóricas eleitas para construção do referencial bibliográfico, uma vez que essas falas da experiência funcionam como tessitura reflexiva sobre o tema.	

2.2.1 O blog como dispositivo inicial de formação

O meio digital como ambientação para produção e criação de atividades pedagógicas surge inicialmente como um meio para mera reprodução e transposição de tarefas, e o *blog* mostra-se como uma ferramenta bastante eficaz pois permite diversas conexões de imagem, sons, textos, e *hiperlinks*, que transmitem as sensações dos sujeitos, os arquitetos do percurso. O produtor do *blog* vai se configurando como um mobilizador de inteligência coletiva, isso porque,

[...] o layout de websites e blogs, se inventaram através da ressonância da linguagem da programação visual impressa de livros, jornais, revistas, ao mesmo tempo em que esses últimos vão incorporando algumas inovações do design na web, reproduzindo a formatação de menus ou usando ícones e *emotions* (MARTINS, 2014, p. 65).

Não obstante, esses ambientes vistos com possibilidades de uso de multimídias é uma das potencialidades da sociedade conectada por meio das redes digitais e diz respeito as possibilidades que se descortinam para a inteligência coletiva, que tem como *lócus* o ciberespaço, esse tipo de inteligência é definida por Levy (2003, p. 28) como aquela “distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, eu resulta em uma

mobilização efetiva de competências”, sendo sua base e objetivo, “o reconhecimento e o enriquecimento mútuos de pessoas”. A sala de aula, seja ela presencial ou uma experiência *online* não está mais centrada na figura do professor/professora. As salas de aula contemporâneas possuem diversos sujeitos protagonizando ações, ainda que o método adotado pelo professor seja considerado “tradicional”.

Na educação de jovens e adultos, há uma constante negociação entre professores/professoras e alunos em relação aos conteúdos de ensino e o que é significativo aprender; muitos desses jovens e adultos já tem contato com o ciberespaço e trazem experiências vividas *online* para servir como exemplos em situações de aprendizagem. Os alunos querem sim discutir o que vivenciam na rede, estabelecer conexão com o que está sendo ensinado, tem o suporte digital, contudo ainda não se sabe como transformar esse contato em conteúdo significativo.

Marcuschi (2004) vê o *blog* como um gênero polissêmico na mídia digital que rapidamente foi absorvido por jovens e adultos com finalidades pessoais e profissionais. Inicialmente funcionou como um diário pessoal na ordem cronológica, com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis na rede. Em seguida torna-se cada vez mais popular, mais elaborado e diversificado; alguns transformaram-se *weblogs* (web+log) “diário da rede” e funcionam como diário eletrônico, sempre atualizado, cujos *posts* ou conteúdos são curtos e abrangem assuntos muito variados, mesclando diferentes semioses audiovisuais.

Quando a Web se iniciou as pessoas utilizavam a Internet apenas para acesso, leitura e *download* de conteúdo, sem que houvesse muitas possibilidades de produção de material para compartilhamento. “Na Web 2.0, o usuário não é mais concebido como consumidor passivo, mas agora também como desenvolvedor de software, que vai se tornando melhor, conforme é modificado pelos usuários” (MATTAR, 2013, p. 21).

Muitas são as discussões sobre o papel de autoria em rede, o que veio sendo projetada com o surgimento dos *blogs*. Em prospecto mais básico, o *blog* servia apenas como um diário pessoal, coluna de opinião diária. Com o passar do tempo, eles foram se tornando dinâmicos, permitindo assinaturas, notificações e sempre que há modificações na página. Assim,

Tendo como objeto de estudo a tecnologia de suporte ao texto digital, observamos como ela evoluiu das primeiras telas de comando, obscuras e herméticas, às atuais propostas de recriação de um diálogo baseados em uma presença digital que tenta mimetizar o contato face a face, com o uso de recursos como avatares e emotions. Em blogs por exemplo, os comentários perfazem uma autoria interativa feita de inúmeras intervenções que vão construindo uma espécie de diálogo, numa remediação da oralidade no meio digital (MARTINS, 2014, p. 74).

A ferramenta *blog* assume cada vez mais as funções de um site, e pode ser compartilhado, comentado e modificado, todo tipo de mídia, sendo composto por inúmeros links e hiperlinks que permitem migração para o exterior. “Espera-se que um *link* para um *blog* conduza a uma página em permanente mudança, com *permalinks* (ou links permanentes) para entradas individuais e notificação a cada mudança” (MATTAR, 2013, p. 22).

Os *blogs* são considerados ícones da Web 2.0, tornaram-se muito populares por permitir divulgação de diferentes tipos de assunto e interesse, seja pessoal, empresarial ou educacional. “A facilidade para sua criação e para a publicação de *posts*, a possibilidade de colaboração e seu potencial de interação posicionaram o *blog* como uma ferramenta de destaque na educação contemporânea” (MATTAR, 2013, p. 79), embora sejam poucos os *blogs* voltados para a educação de jovens e adultos, o que de certo modo caracteriza um tipo de exclusão sócio digital desses sujeitos, “desfiliaados sócio digitais”, como preconiza Castells.

Joao Mattar (2013, p. 83) aponta uma bibliografia vasta para os usos de *blogs* em educação, dentre eles Gomes (2005) que vê o *blog* como estratégia e recurso pedagógico para acesso a informação especializada, produção de portfólio, espaço de integração; Richardson (2006) diz que o *blog* nas escolas pode ser utilizados como AVA de ambientação de estudos a partir do que é produzido em sala aula presencial, criando salas virtuais, servindo inclusive como apoio para a escrita conectiva, que envolver ler, editar, escrever e publicar para divulgar o que está sendo aprendido.

O advento das redes sociais e dos aplicativos, os canais de vídeo e a descontinuidade na escrita dos *blogs* tem feito com que esses deixem de sofrer retroalimentação. Uma nova ferramenta vem sendo mais utilizada do que os *blogs*, são os *microblogs*, “serviços mais recentes da Web 2.0 voltados para comentários curtos, rápidos e com atualizações constantes, que são acompanhados em forma de *stream*” (MATTAR, 2013, p. 85). Os *microblogs* são combinados com *blogs*, redes sociais, aplicativos de mensagens em dispositivos móveis, formando uma teia *online*.

Os *microblogs* tem um interessante potencial para o uso em educação. Como possibilitam comunicação praticamente em tempo real, de uma maneira parecida com um chat, passaram a ser bastante utilizados para o acompanhamento de eventos, a discussão de palestras e a interação com os palestrantes, criando assim espaço paralelo de troca de informação e debates em tempo real (MATTAR, 2013, p. 86).

Um exemplo bastante conhecido de *microblog* – o *twitter* - permite compartilhar links, cobrir e acompanhar eventos, criar e acompanhar discussões e interações permitindo ser

relembrado o que foi discutido em sala de aula, fazendo com que sejam guardados na memória. “O Twitter pode também ser utilizado como estratégia de aprendizado ativo, aprofundar a interação ao redor de um assunto específico, metacognição, para estudantes e profissionais compararem pensamentos sobre um tópico” Essa interface permite, realizar pesquisas e questionários, revisar aulas e matérias dadas que não foram bem compreendidas, ajudar a pensar com clareza e a comunicação com mais eficácia (MATTAR, 2013, p. 87).

Nessa pesquisa, utilizei o *blog* como dispositivo formativo no intuito de discutirmos a ação pedagógica repertório de projetos e atividades didáticas para serem aplicados na EJA e discussão de proposições e ações didáticas, colaboração e compartilhamento, isso porque esses dispositivos “se constituem em interfaces de fácil acesso e apropriação no ciberespaço. [...] O que antes era restrito ao espaço anatômico dos diários pessoais, hoje é socializado para o mundo inteiro por meio de interfaces” (FERREIRA, 2012, p. 51).

Entendo também o *blog* como um dispositivo de reflexão dos sujeitos, servindo também na construção do processo formativo, por ser bom recurso na difusão de propostas didáticas de atividades de formação. O *blog* nessa pesquisa é criado como mecanismo para integração das experiências didáticas vividas no espaço presencial e *online*, havendo transições suaves entre ambos. A medida que o grupo envolvido nessa pesquisa ia realizando incursões *online* e tendo contato com material que julgar significativo, esse material será ambientado no *blog* para gerar comentários e ser utilizado como referência em atividades didáticas.

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada Nº 7
<i>Descrição da vivência</i>	A escolha do <i>blog</i> , como primeiro dispositivo de contato entre os professores em uma experiência <i>online</i> , foi de grande valia para a pesquisa, porque é um dispositivo mais simples e fácil de ser manipulado e compartilhado.	
<i>Análise do pesquisador</i>	As conversas com a professora Maria Conceição Ferreira sobre a sua vivência em relação a experiências formativas a partir de blogs, me fizeram perceber que esse deveria ser o primeiro dispositivo a ser usado com os professores, pois apresentava recursos simples e possibilitava interação rápida, inclusive, pelo fato dos professores receberem um link no seu dispositivo móvel, cada vez que nova postagem era feita no <i>blog</i> da pesquisa.	

Nessa pesquisa foi feita a escolha do *blogger*, que é propriedade do *google*, por ser um *blog* que permite conexões com diversas outras plataformas, o que torna possível compartilhar diretamente no *blog* seja por meio de PC, *smartphone* ou *tablet*, uma vez que o *blogger* possui um aplicativo que pode ser baixado para navegação facilitada nos dispositivos móveis.

Apresento a interface mais recente do *blog* que foi construído para essa pesquisa.

Figura 2 – Interface do *blog* da pesquisa



Fonte de captura - <http://designdidaticonaaja.blogspot.com.br> (2016).

Sendo um recurso bastante utilizado por professores para produção e difusão de material didático, foi proposto aos participantes da pesquisa, que visitassem e comentassem o *blog* oficial da pesquisa que foi intitulado “Design Didático na EJA” (<http://designdidaticonaaja.blogspot.com.br>) e criassem seu próprio *blog* a partir da experiência formativa, afim de que possam ser utilizados para eventos presenciais e postagem de atividades para acesso remoto e também servindo como ponto de encontro de comunidades leitoras.

A utilização de microblogs vem mostrando que o contato constante através da mídia digital cria propriocepção social, fornecendo a um grupo de pessoas conectadas um senso do que representam enquanto sujeitos sociais que compartilham informações, solicitam auxílio, envolvem-se em comentários sociais, envolvem-se em comentários sociais, gerenciamento de identidade e impressões digitais, indicativas de participação em redes sociais, sem dúvida um mecanismo riquíssimo se adotado de forma coesa por professores e alunos da EJA, sendo alimentado por eles em processo autoral e não apenas para visualização e comentários.

A questão da usabilidade dos *blogs* se mostrou uma tarefa bastante difícil de ser analisada nessa pesquisa, uma vez que nossa proposta consistia em não culpabilizar o professor ou mesmo diminuir o mérito de atuação desses professores que se lançaram no ambiente *online* para expor suas experiências de vida e atuação didático pedagógica em turmas de EJA.

A seguir apresento um quadro dos principais temas discutidos nas postagens dos *blogs* e as reações de alguns dos sujeitos interagentes por meio de comentários.

Quadro 5 – Temas discutidos no *blog*

Tema no  log	Comentário dos sujeitos da pesquisa no blog design didático na EJA
1. <i>Boas vidas ao campo do design na EJA.</i>	Me interessa muito pela temática de EJA pois tem sido muito rica a minha experiência enquanto docente nessa modalidade de ensino. Gosto muito de realizar leituras que abordam a educação popular. Realizei muitas leituras das obras de Paulo Freire, Moacir Gadote, Miguel Arroyo, Nina Lino Gomes, Vitor Henrique Paro, entre outros. Espero que este curso nos abra novos horizontes. Saudações Freireanas a todos (PejaFII).
2. <i>Planejamento de atividade didática</i>	Esta atividade deixa claro a importância de um bom planejamento, pois através dele podemos desenvolver nossa aula de forma satisfatória, atingindo mais rapidamente os nossos objetivos e este quadro nos demonstra o passo a passo de um bom planejamento (PejaPI).
3. <i>Leitura/escrita no papel para a tela.</i>	Partir da leitura no papel para a leitura na tela é sem dúvida um desafio, assim como o contrário. Atualmente estamos presenciando uma escola brasileira distante das novas realidades virtuais, vejo que a escola ignora as possibilidades de trabalhar com as ferramentas, os dispositivos e interfaces da rede mundial de computadores (PejaFI).
4. <i>A Charge como recurso didático.</i>	O Trabalho com a charge é muito importante na EJA. A charge costuma trazer átona situações vividas no social. É um ótimo intertexto, é um mecanismo poderoso de crítica social. Vejo como um recurso poderosíssimo a ser usado em atividades didáticas em turmas de EJA, onde temas plurais devem ser discutidos (PejaFII).
5. <i>Aprendizagem online</i>	Vejo a aprendizagem <i>online</i> , como uma nova possibilidade para fugir a pedagogia de transmissão de conhecimentos, tão criticada pelo professor Paulo Freire. Digo isso, porque, na interação <i>online</i> os sujeitos possuem a sua disposição os hiperlinks e os hipertextos que permitem migração entre os ambientes. Isso faz com que cada um, à medida que vai amadurecendo, atue de forma autônoma e construa um novo parâmetro de aprendizagem (PejaPII).
6. <i>Mapa Mental</i>	Gosto muito de trabalhar com o mapa mental. Na EJA, ser sintético é muito importante. O processo de letramento desses sujeitos é uma tarefa muito árdua as vezes, isso porque nem sempre eles têm acesso a conteúdos significativos para a sua formação pessoal e até mesmo interação no mundo do trabalho. Trabalhar com mapas mentais se torna uma atividade dinâmica e facilita a síntese de temas a serem discutidos. O trabalho com temas geradores é uma forma muito particular na EJA (PejaFII).
7. <i>Design educacional ou instrucional</i>	Penso que o Design Educacional está mais preocupado com o processo de aprendizagem do que mera interação. Isso inclui o planejamento de uma ação pedagógica pensada didaticamente e transposta para alguma ferramenta suporte. Já o Design Instrucional é uma estrutura mais rígida e preocupada com a forma e o formato, o conteúdo e o arranjo desse conteúdo em uma plataforma (PejaFII).
8. <i>Atividade interdisciplinar com tecnologia digital</i>	Ótima proposta de atividade interdisciplinar, com um tema tão atual quanto necessário para se trabalhar na educação em sala de aula no cotidiano dos estudantes. Se faz necessário uso do Smartphone em diversas situações nas quais o aparelho serve de ferramenta de comunicação em tempo real dentre tantas outras funcionalidades e aplicativos os quais facilitam nossas tarefas. Nossa reflexão deveria ser: Seria necessário a utilização do aparelho o tempo todo? Como aproveitar a juventude conectada, direcionando seu interesse nas telinhas para o aprendizado, e crescimento intelectual? (PejaEM).
9. <i>Analfabetismo no Brasil</i>	O analfabetismo existe sim, falta um olhar dos governantes que não se preocupam com a educação dos nossos jovens, é um descaso eles só fazem propaganda do título eleitoral colocando a importância de ser um cidadão, sendo que o essencial é se conscientizar da importância da leitura ela sim nos torna um cidadão preparado para o futuro nesse mundo tecnológico (PejaEM).
10. <i>Importância da tecnologia na educação</i>	A tecnologia tem uma grande importância na sociedade, e tem sido utilizada com muita frequência na área da educação. Mais ainda existe muitas escolas que preferem deixar sua sala de informática trancadas a sete chaves para os alunos não quebrarem e agora, o professor tem um grande desafio usar essa tecnologia a favor da educação em uma realidade que a informação fica adormecida e o lúdico toma o espaço, e os jogos etc. (PejaFI).
11. <i>A vida moderna</i>	Este vídeo nos mostra o quanto as pessoas estão presas as tecnologias, que muitas vezes estão tão envolvidas com as novidades tecnológicas que muitas vezes esquecem as pessoas que estão a sua volta, mas ela também tem seu lado bom, pois através dela podemos interagir melhor com nossos educandos (PejaFI).

Fonte: Elaborador pelo pesquisador a partir dos comentários no *blog* (2016).

No intuito de não inibir a atuação dos sujeitos, na posição de pesquisador, preferi não fazer comentários em cada postagem, evitando assim, que em algum momento os sujeitos se sentissem constrangidos com alguma interferência do pesquisador. Coube mais ao pesquisador selecionar postagens que servissem como instrumentos de reflexão do fazer pedagógico do professor, trazendo conteúdos que possibilitasse a abordagem do tema em cada oficina.

O *blog* funcionou na pesquisa como um dispositivo para apresentar temas para reflexão e discussão com os professores e em especial para que eles pudessem interagir, apresentando seus pontos de vista. Esse dispositivo serviu para que os professores pudessem expor o que pensam sobre a EJA e a própria atividade pedagógica usando da hipertextualidade, interatividade e o dialogismo, fundamentais para construção de novos saberes.

As inferências aglomeradas no quadro acima, não precisam de muitas explicações, são o resultado da observação dos professores e professoras sobre temas com os quais eles se deparam em situações pedagógicas. Eles revelam o potencial do dispositivo *online* para expor reflexões. O levantamento de temáticas para discussão e proposta de criação de atividades didáticas foi necessário para que pudéssemos explorar em outros dispositivos e interfaces, instrumentos que auxiliassem na construção do *design* didático de modo mais acessível.

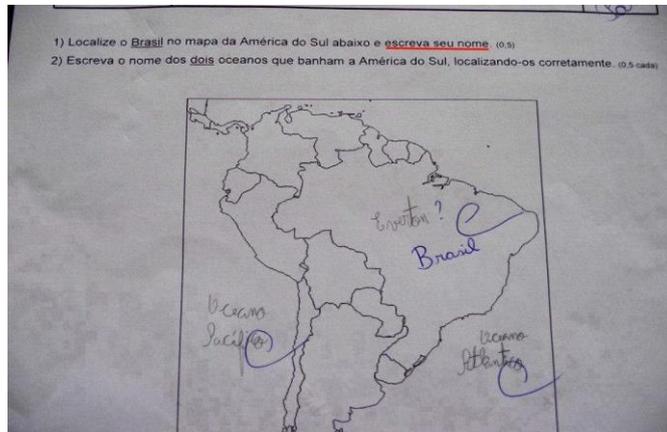
Ao leitor desse texto, interessando em compreender melhor as proposições feitas, recomendo a visita ao *blog* no endereço fornecido anteriormente, para entender do que se trata cada uma das postagens. Acredito que o conteúdo das postagens, endossado pelos professores através dos comentários, falam por si só, sem a necessidade de análises exaustivas, uma vez que o que se quis alcançar com o *blog*, foi um diálogo inicial com os sujeitos da pesquisa em um ambiente acessível e propício a navegação de todos, inclusive os iniciantes digitais.

Ferreira (2012) vê o *blog* como dispositivo formativo, uma vez que pode servir para traduzir as experiências de vida dos sujeitos, revelando os seus saberes pedagógicos/comunicacionais, os quais são visíveis em nível de atuação desses sujeitos em uma exposição de suas reflexões pessoais e profissionais em um dispositivo acessível. Esses saberes são “engendrados em sequências pedagógicas e comunicacionais *online*” (*ibid.* p. 205) como está evidenciado em sua etnopesquisa-formação.

As reflexões que os professores produziram, foram fundamentais nos momentos em que precisaram desenvolver sequências didático pedagógicas em *design* didáticos autorais para serem trabalhadas em sala de aula com seus alunos jovens e adultos. Os modelos dessas atividades encontram-se dispostos nos apêndices e site da pesquisa, apresentado mais adiante.

A seguir apresento o *print* um *design* didático de atividade (de autor desconhecido) compartilhado no grupo *whatsapp* do grupo de trabalho e que serviu para reflexão em relação ao tipo de proposta didática que o professor deve propor.

Figura 3: Atividade com problema de *design* didático



Fonte de captura: Capturado grupo *whatsapp* da pesquisa (2016).

Note que a pessoa que elaborou esse exercício está desenvolvendo uma atividade pedagógica com uso de mapa geográfico, cuja principal funcionalidade é localizar o Brasil no continente latino americano e ao mesmo tempo os oceanos que o cercam. Na concepção do professor que elaborou e corrigiu essa atividade, o aluno atingiu em parte o objetivo, quando na verdade é possível perceber que ele cumpria de fato, o que está sendo solicitado. O maior equívoco do aluno foi o sentido que ele deu ao pronome polissêmico (*seu*), que na visão do professores e professoras deveria se referir ao Brasil, e que para o aluno, se referia a si próprio.

Aspectos positivos da atividade:

- Uso de recurso importante (mapa)
- Intenciona explorar o conhecimento de mundo.

Aspectos negativos da atividade:

- Poderia trazer mais complexidade usando mapa mundi (por exemplo)
- Explora o conhecimento de mundo para transmissão.

Um professor tentou explicar na postagem em *blog* o que ocorreu:

Ele (o professor) não conseguiu atingir seu objetivo por que na hora de elaborar a pergunta ele a fez com duplo sentido, sendo assim o aluno entendeu que era para colocar o nome dele, quanto ao *design* está certo, eu tentaria fazer a pergunta de uma maneira que facilitasse a compreensão do aluno, para dessa maneira atingir o objetivo desejado (PejaFI).

Com base nessa experiência de análise, muitas opiniões foram emitidas e tomamos a decisão de elaborar uma proposta de planejamento de atividade, a qual serviria de base para os planejamentos de *design* didáticos, uma vez, que o principal argumento entre os professores foi

de que o problema com design acima citado ocorreu por uma falha de planejamento. Esse foi o modelo criado:

Quadro 6 – Modelo de planejamento de atividade didática

Nº ATIVIDADE	Componentes Curriculares da EJA Ensino Fundamental I e II: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol)
TEMA	Toda atividade deve ter um tema gerador.
ELEMENTOS	Pretextuais - questionamento para averiguar conhecimentos prévios ou situação de valorização de vivência. Textuais - a exploração do conteúdo e das significações no texto e intertextualidade. Póstextuais - a extrapolação do texto e interatividade).
OBJETIVOS	Preconização do resultado que se espera com a realização da atividade.
METODOLOGIA	O método de ensino e as formas de ensinar, devendo levar em conta o contexto social e as implicações advindas da prática/vivência/experiência dos sujeitos por meio de pedagogias distintas, reguladas pela compreensão dos determinantes sociais.
RECURSOS	O material físico e digitalizado a ser utilizado na criação e execução da atividade.
AVALIAÇÃO	O acompanhamento da ação criadora e transformadora dos sujeitos no processo de fazer e refazer a atividade.
REFERÊNCIAS	Bibliográficas, links de referência da web, de mídia, imagem, etc.

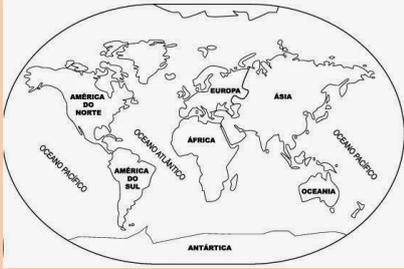
Fonte: Modelo definido e elaborado em oficina pedagógica com sujeitos da pesquisa (2016).

Após a criação do modelo, o grupo foi reunido em equipes por área temática para que produzissem uma atividade didática, considerando elementos como: partir de mídia digital ou mapa geográfico, conteúdo significativo para o aluno, design criativo e promovem o diálogo e a interação e colaboração, evitando problemas de compreensão.

Após assistir ao vídeo chinês, traduzido como “Vida na proa”, disponível no link (<https://youtu.be/6Mwpmj6cwE>) ou com base em mapa geográfico, elabore o planejamento e o *design* didático de uma atividade de acordo ao componente curricular de sua equipe de trabalho.

A seguir apresento quadros resumidos da proposta feita em cada componente curricular a partir dos dois recursos sugeridos:

Quadro 7 – Síntese do Conteúdo do *design* didático das atividades elaboradas

<p>Componente I: Língua Portuguesa</p> <p>1. Após assistir ao vídeo 1 reflita sobre as questões.</p> <p>a) É possível saber qual o título desse vídeo?</p> <p>b) Que título você daria ao vídeo?</p> <p>c) Se tivesse que dar um tema para o vídeo: qual seria?</p> <p>2. Quem são os Personagens?</p> <p>a) Protagonista b) Antagonista c) Coadjuvantes</p> <p>d) Se você fosse um personagem do vídeo, quem seria? Por que?</p> <p>3. Escreva sua própria narrativas sobre esse vídeo.</p>	<p>Componente II: Inglês</p> <p>1. Em dupla, argumente com seu colega o que achou do vídeo e anote: 1 argumento idêntico ao seu, e 1 contrário.</p> <p>2. Vamos conversar sobre os conflitos de argumentos, e cada um fará defesa do seu.</p> <p>3. A seguir anote os 3 argumentos mais importantes e traduza para o inglês.</p> <p>4. Em grupo, vamos produzir uma legenda em Inglês para todo o clipe do vídeo apresentado.</p>	
<p>Componente III: Ciências</p> <p><i>A tecnologia é muito importante para o homem e para o planeta, contudo, o processo de fabricação e utilização pode ser prejudicial para ambos.</i></p> <p>1. Ao ver o vídeo e ler essa frase diga:</p> <p>a) Você concorda com essa afirmação?</p> <p>b) É possível desenvolver tecnologia sem prejudicar o planeta?</p> <p>c) Quais são as tecnologias que você conhece que são mais uteis ao homem? E ao planeta?</p> <p>2. Assinale com x as alternativas que você concorda.</p> <p>() O planeta seria melhor sem tanta tecnologia</p> <p>() Abolir a produção de novas tecnologias seria um retrocesso.</p> <p>() Somente o homem polui a terra.</p> <p>() Tecnologia é útil usando de forma consciente.</p> <p>() Nem todos conseguem ter acesso as Tecnologias atuais.</p>	<p>Componente IV: Arte</p> <p>1. Vamos Colorir</p> <p>a) De vermelho o continente em que está a maior potência bélica e política do mundo;</p> <p>2. De verde onde a maioria dos países é subdesenvolvido;</p> <p>3. De amarelo onde ficam os países que iniciaram a colonização do mundo;</p> <p>4. De rosa onde ficam os países do Mercosul;</p> <p>5. De preto o que você tem dúvida se é um continente.</p> 	<p>Componente V: Matemática</p> <p>1. Quantos continentes tem o planeta terra?</p> <p>2. A terra tem forma redonda ou elíptica?</p> <p>3. Temos aqui cinco desenhos repetidos do mapa mundi. Com a régua, divida-o usando duas cores para ilustrar a segundo as proporções: 1/2 1/3 1/4 4/4</p> <p>Vamos realizar (+) (-) (.) (:)</p>
<p>Componente VI: Geografia</p> <p>1. Observando o mapa mundi, relacione:</p> <p>Se adotássemos a linha do equador para diferenças econômicas entre os países ficaria assim:</p> <p>(a) países ricos (b) países pobres () Norte () Sul</p> <p>2. Você conseguiria dizer porque existem países ricos e pobres?</p> <p>3. Você consegue citar algumas etnias do nosso planeta?</p> <p>4. De acordo a cada etnia citada, onde as maiores populações dessas etnias vivem em nosso planeta: hemisfério sul ou norte?</p>	<p>Componente VII: História</p> <p>1. Em duplas, a partir de pesquisas na Internet e das informações obtidas e dos seus conhecimentos, faça uma lista de períodos históricos e suas principais tecnologias e impactos ao planeta.</p> <p>2. Reunindo-se a outra dupla, companha um novo quadro comparando as informações.</p>	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em produção colaborativa dos sujeitos

O quadro síntese acima, é fruto do trabalho conjunto dos professores e professoras com a ideia de que um planejamento articulado das disciplinas possa explorar temas geradores em atividades didáticas. Nesse caso específico, partimos de um vídeo e de um mapa geográfico. Após a finalização da proposta, fizemos uma análise de cada componente produzido, para identificar aspectos positivos e possibilidades:

I – Explora questões gerais da língua, leva o sujeito a se colocar como personagem. Poderia ter solicitado uma proposta de redação (escrita) mais específica para que o sujeito não apenas reproduzisse o que assistiu, mas recriasse a situação em seu cotidiano.

II – Explora o tema por meio da argumentação de forma colaborativa. A ideia de legendar o clipe em Inglês parece bem interessante, desde que fique claro, que o produzido na argumentação esteja presente em algum momento nas legendas.

III – A frase emblemática no início possibilita reflexão, uma direção muito importante, uma vez que as questões a serem respondidas requerem essa postura. Um *design* tradicional, contudo, com componentes reflexivos e dialógicos e não meramente decorativos.

IV – Foge do ato de pintar simplesmente, utilizando-o como recurso ilustrativo para discutir e informar temas específicos de outras disciplinas, uma atividade multidisciplinar.

V – Adota uma figura geométrica importante (mapa mundi) como referência para realizar cálculos matemáticos. Faltou explorar mais do que esteticamente o mapa, trabalhando talvez as distâncias reais e cartográficas, perímetro, diâmetro etc.

VI – Busca trabalhar com questões político/econômicas/sociais. Explora pouco o recurso do mapa que é um grande instrumento da disciplina.

VII – Traça um percurso histórico de inserção de tecnologias com tudo sem explorar devidamente o impacto delas em cada um deles e a implicação no contexto atual.

Apresento um relato emotivo de um dos sujeitos da pesquisa sobre a experiência de construção de uma atividade didática interdisciplinar usando uma mídia digital e tema gerador.

“Achei essa atividade, sensacional. Nunca imaginei que poderia construir uma atividade de forma interdisciplinar dessa maneira. A ideia de usar um vídeo como propósito para a atividade foi fantástica. Usar a ideia de um tema gerador como sugeriu Paulo Freire, foi incrível. [...] Creio que design didático é isso, produzir um material pedagógico específico, com funcionalidade planejada, de forma que seja atraente e significativo para quem vai responder a atividade. [...] apresenta mecanismos que possibilitam o melhor entendimento dos objetivos que se quis atingir. O aspecto lúdico também está presente e isso é muito importante na EJA, pois os alunos estão cansados de repetir os mesmos exercícios, e por isso se desmotivam, não esperam nada novo do professor. No fundo eles querem ser surpreendidos” (PejaFII).

Nessa fala da professora destaco vários elementos importantes, em primeiro lugar, a noção de colaboração para construção de atividade didática, em segundo, a associação que é feita com a noção de tema gerador de Paulo Freire. A definição dada ao termo *design* didático também foi bastante interessante, pois contempla de fato o que discutimos em teoria. Há também, uma noção do valor do lúdico na atividade para os sujeitos a qual são destinadas.

A ideia de que os sujeitos da EJA querem ser surpreendidos é reveladora e desmistifica a velha falácia de que eles preferem atividades repetitivas. A repetição é na verdade, uma desculpa para a ausência de planejamentos didáticos autênticos que respeitem o ritmo de aprendizagem do aluno, de acordo a proposições curriculares. Quando professor planeja adequadamente ele consegue desenvolver atividades didáticas capazes de levar o aluno a ir produzindo novos significados e novas aprendizagens.

A fala do professor a seguir, reflete o processo planejamento que gerou a produção do quadro de atividades apresentado na página 90. A professora passa a reconhecer, depois de desenvolver a ação de planejamento, o seu verdadeiro sentido. Sob esse aspecto ela afirma:

“Planejar é sem dúvida fator somatório a colaborar em qualquer que seja a situação, área entre outras, o quadro deixa explícito como o planejar é ferramenta utilitária ao profissional, planejar é almejar um bom desenvolvimento da ação, e/ou algo que se pleitei” (PejaEM).

Em sua fala a professora deixa claro o papel do planejamento da ação pedagógica, a qual foi bastante discutida, e vista como importante, afim de existir uma proposta materializada em forma de projeto ou planejamento composto por ações que vão se completando durante a execução por conjunturas intencionais, caracterizado, pela plasticidade, flexibilidade e abertura ao imprevisível e durante o desenvolvimento deve ser revisto, refletido e reelaborado.

Não basta o professor conhecer o conteúdo de sua área de conhecimento para utilizar o computador na criação de ambientes amigáveis que favoreçam a aprendizagem do aluno, nem é suficiente encomendar a um técnico a criação desses ambientes. A interação entre as dimensões tecnológica, pedagógica e específica da área de conhecimento é que torna mais efetivo o uso do computador na aprendizagem (ALMEIDA, 2002, p. 12).

A autora defende uma prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos, pois, entende como uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, e todas as interações que se estabelecem meio digital. Essa concepção coaduna-se de certa maneira, com uma dimensão instrucional e colaborativa, em que os professores se comportam como designers da atividade pedagógica em ambiente *online*.

O *blog* permitiu boas reflexões sobre os diversos temas, a seguir apresento comentários espelhados diretamente deste, para ecoar ainda mais a voz dos sujeitos da ação no contexto.

Quadro 8 – Comentários dos sujeitos da pesquisa, espelhados do *blog*

- e** A tecnologia vem cada dia evoluindo e nós Professores temos que acompanhar aprender a usá-las ao nosso favor, para produzir aulas mais dinâmicas, interativas e reflexivas. O uso da charge é bem legal para reflexão dos alunos, mesmo sem ter recursos que é uma realidade presente em muitas escolas, o professor precisa se desdobrar para cumprir seu papel, para utilizar essas ferramentas nesse mundo globalizado que exige de nós cada vez mais (PejaFI).
- e** A tecnologia faz parte de nosso dia a dia, e nós como professores devemos ser inovadores. Para conseguir chamar a atenção de nossos alunos temos que acompanhar o que eles usam no seu cotidiano, por isso é mais que necessário que o professor traga novas metodologias para sala de aula, mostrando ao aluno que a escola é um lugar atualizado que fala a mesma língua, e pode trazer novas oportunidades para sua vida social (PejaFII).
- e** Há alguns tempos atrás o professor tinha apenas alguns recursos para chamar a atenção do aluno, com o advento da tecnologia precisamos estar sempre antenado e buscando essa inovação para que as aulas, sejam proveitosas e chamem a atenção dos alunos. A charge 3 mostra que sendo criança, adolescentes, ou adultos, precisamos está buscando o desenvolvimento para acompanharmos a crescente tecnologia da informação. É possível trabalhar a charge no sentido de interpretação e senso crítico (PejaFII).
- e** [...] "Mudar é difícil, mas é possível", mudar atitudes, opiniões, formas de pensar ou agir é difícil, mais muitas vezes a mudança é necessária para chegar e obter melhores resultados na vida, e como Paulo Freire diz é possível. E a outra frase "A família educa, a Escola ajuda a construir o conhecimento", frase muito verdadeira, mais que em nossos dias em vários casos não está sendo cumprida, deste modo é necessário que a família e a escola compreendam seu papel na educação [...] (PejaEM).

Para fugir a ideia positivista da análise dissecativa das falas, optei por trazer um registro do diário, que acredito, ser um bom elemento reflexivo e que impulsiona as falas.

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada Nº 8
<i>Descrição da vivência</i>	As postagens no <i>blog</i> como mecanismo de atuação, reflexão, discussão e criação pelos sujeitos e as contribuições a pesquisa.	
<i>Análise do pesquisador</i>	Ao escrever sobre os temas que foram sugeridos no <i>blog</i> ou mesmo sugerir novos temas para discussão, os professores estiveram refletindo a própria prática, levantaram hipóteses sobre o que representa a EJA, seu público, sua proposta curricular, os objetivos da aprendizagem, a necessidade da atividade criativa do professor e as estratégias metodológicas. Visitamos a teoria ao mesmo tempo em que refletíamos a nossa prática. Buscamos mecanismos pedagógicos e encontramos nas tecnologias digitais, um dos instrumentos mais promissores para criar novas possibilidades de produção de material pedagógico, conforme aparece em algumas falas dos professores.	

2.2.2 O aplicativo *whatsapp* como rede social interativa

As redes sociais digitais remontam ao momento em que o homem começou a se relacionar com a Web 2.0 e as pessoas passaram a se conectar *online* de diversas formas em ambientes “ditos virtuais”, que são compostos por *softwares* de redes sociais como: *facebook*, *twitter*, *flickr*, *youtube*, *second life*, *o Whatsapp*, que são ricas interfaces de interação.

Embora os sites de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles são, por si, redes sociais. Eles podem apresenta-las, auxiliar a perceber-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes (RECUERO, 2009, p. 103).

Conforme autora supracitada, é a atuação dos sujeitos quem vai dar significado e sentido ao uso das redes sociais ou qualquer ferramenta que sirva para promover a interação entre as comunidades humanas. A escola é sem dúvida uma grande comunidade em transformação que precisa compreender o papel das redes sociais e dos aplicativos criados a partir da Web, como elementos modificadores da morfologia social e das operações educacionais, impactando diretamente a experiência de ensinar e aprender através dos laços comunicativos estabelecidos.

Manuel Castells, caracteriza a sociedade nesses tempos, como uma sociedade de rede e em rede. “Redes constituem a morfologia social de nossas sociedades e difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (*ibid.*, 1999, p. 565). Ele estuda as redes contemporâneas e chega a afirmar que mais do que nunca se vive em uma sociedade em rede, uma vez que as estruturas sociais emergentes com o compartilhamento massivo da informação, vem alargando cada vez mais o processo de interseção da atividade humana.

Sobre esse aspecto Mattar (2013, p. 27) reflete: “Num sentido amplo, redes sociais são associações entre pessoas conectadas por diversos motivos, em que as pessoas são afetadas pelas próprias conexões com outras pessoas”, e essas conexões podem instigar mudanças no processo educacional. As mudanças as quais me refiro contemplam a ação de professores e alunos como promotores de uma pedagogia em rede que rompe com a estrutura hierárquica do conteúdo episódico dos livros e das aulas magistrais.

Nessa pesquisa, optei por não adotar uma rede social digital específica, uma vez que será realizado um trabalho com uma plataforma de confluência de mídias que permite a interação tal qual as redes sociais mais comuns entre jovens e adultos no Brasil. Contudo, é

importante, o uso de uma rede social, por ser um mecanismo bastante utilizado e funcionar como uma ótima base para coleta de informações dos sujeitos e subjetividades *online*.

Uma das possibilidades de uso de rede social em atividades educacionais é a adoção de ferramentas que estejam sendo utilizadas em larga escala pelos sujeitos. De nada adianta, adotar uma rede que os alunos não se identifiquem ou que seja de difícil acesso para eles. A popularização de uma rede, um requisito forte como critério de adoção. Grande parte desses aplicativos e softwares criados, geralmente têm uma demanda específica, contudo, de acordo as suas características, podem ser adotados como interfaces na EJA.

Assim, um aplicativo que tem origem em demandas específicas, por exemplo, do subsistema econômico, através de atividades de comércio eletrônico, pode ser muito rapidamente incorporado em sites e atividade de outros subsistemas, como, por exemplo, educacional, jornalístico [...] (PALÁCIOS, 2006, p. 240).

Uma dessas possibilidades foi a adoção de um aplicativo com finalidade distinta do cunho educacional, mas, adotado para esse fim. No caso, o aplicativo *Whatsapp*, usado por ser uma interface que está quase que onipresente na vida dos sujeitos em rede nesses dias. A Internet e os mecanismos de comunicação digitais como este são instrumentos riquíssimos para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa e, nesse sentido, ele pode ser uma versão atual do velho hábito de estudar em grupo, o ponto de encontro dos jovens e adultos e professores.

Ao ser lançado, a finalidade do aplicativo *Whatsapp* baixado na rede mundial de computadores, era para troca de mensagens e *emotions* entre os números de celular compartilhados, contudo, rapidamente as mensagens se tornaram criativas e o aplicativo foi adotado com base para publicação de todo tipo de mídia. Qualquer pessoa, com um *smartphone* e com acesso a uma rede *wifi* ou uso de dados móveis de uma operadora de celular pode participar colaborativamente de uma rede que se tece com rapidez e eficácia.

O aplicativo tem se mostrando uma das mais populares ferramentas de envio de mensagens no último ano, a julgar pela sua ampla distribuição entre as várias plataformas de *smartphones*. É uma aplicação de mensagens multiplataforma para *Android*, *BlackBerry*, *iOS* e *Symbian*⁴. O aplicativo permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS ou mesmo realizar ligações telefônicas, pois, ele usa o mesmo plano de dados de Internet que se usa para *e-mails* e outras ações *online*.

⁴ Sistemas operacionais criados para funcionamento e gerenciamento de aparelhos móveis.

Além das mensagens básicas, os usuários do aplicativo podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio. O *Whatsapp* é um *startup* de tecnologia em estágio inicial fundada no coração do Vale do Silício. O nome dado é uma espécie de trocadilho com a gíria inglesa *What'sUp* (E aí?). Os seus criadores o apresentam como uma alternativa melhor que o SMS. O aplicativo tem um efeito significativo sobre a escrita e a escolha de palavras para conversação e interação entre os estudantes em qualquer situação ou mesmo em uma ação planejada pelo professor como criador de um grupo no papel de mediador.

O *Whatsapp* traz a possibilidade produção e compartilhamento de mensagens instantâneas, individuais e para os contatos do administrador de grupo, o qual define seu *status*. Uma vez enviada a mensagem é impossível reverter o processo. Não necessário qualquer tipo de autenticação, sendo possível mudar o *status* através do envio de uma solicitação HTTPS para o aplicativo. Em relação ao número de usuários, ainda permanece a incógnita, mais é bastante comum nos centros urbanos, onde já é raro encontrar alguém que não use o aplicativo.

Em relação à segurança, para evitar que usuários mal-intencionados possam representar alguém usando o número roubado, um SMS de verificação com um PIN de 4 dígitos é enviado para o telefone do usuário. Este então, tem que copiar esse código na GUI do aplicativo. Este processo se liga uma conta de usuário *Whatsapp* (representado pelo número de telefone) para um dispositivo físico. Atualmente é possível conectar o celular ao computador e realizar todo tipo de tarefa diretamente no PC, o que permite ainda mais eficácia em compartilhamentos.

A seguir apresento a interface do grupo *Whatsapp* criado para a pesquisa:

Figura 4: Interface do grupo de *whatsapp* da pesquisa



Fonte de captura: *Print* do celular do administrador do grupo.

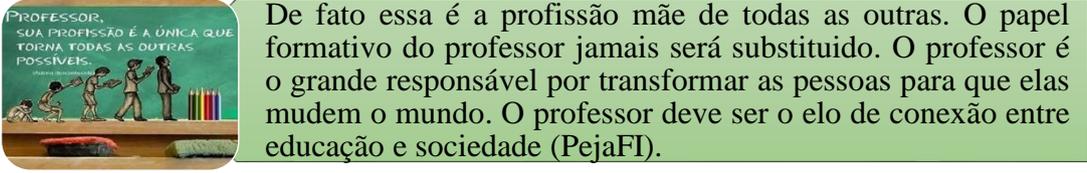
O aplicativo foi utilizado nessa pesquisa como recurso, para comunicação entre os participantes para postagem imediata de *links*, vídeos, imagens, dicas, informações curtas adicionais, que estejam ou não sendo trabalhados nas oficinas ou que estejam circulando na rede e que sejam do interesse do tema da pesquisa, sendo mediados pelo pesquisador.

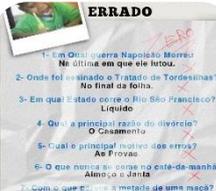
O aplicativo trouxe uma contribuição positiva, ajudando os sujeitos a interagir constantemente em um diálogo eletrônico diário. Ficou evidente que o aplicativo pode ser usado para melhorar a escolha de palavras do vocabulário e habilidades de escrita, além de informar sobre os acontecimentos em tempo real, podendo ser utilizado inclusive com os alunos, com uma meticulosa seleção do material a ser postado no grupo, evitando o surgimento ações preconceituosas ou desrespeito ao outro.

As informações publicadas por meio do aplicativo, serviram para fomentar discussões, alimentar o *blog*, o AVA e a produção do site. O aplicativo funcionou como mecanismo de entrada e saída de informações e interfaces, permitindo uma comunicação intermitente. Isso porque, esse aplicativo tem se mostrado o mais eficaz para transmissão de mensagens do que circula na rede mundial, contudo, é necessário que o administrador do grupo esteja sempre filtrando e orientando sobre o que deve ou não ser publicado, do contrário, é mais uma ferramenta sem uso pedagógico consciente.

A seguir apresento postagens feitas no *Whatsapp*, com objetivo de expor a dinâmica de trabalho com o aplicativo. É apresentado a mídia utilizada, um questionamento, o objetivo, a fala dos sujeitos, a reação à provocação feita e o parecer do pesquisador:

Quadro 9 – Postagens no grupo *whatsapp* da pesquisa

Post.	Mídia	Questionamento	Objetivo
1 ^a	Imagem	Como é ser professor contemporâneo?	Refletir sobre o papel do professor na sociedade atual.
			
Pesquisador	Após dar as boas vindas ao grupo, postei a imagem acima como a provocação. Selecionei essa fala dentre muitas outras, pois nessa há implicitamente uma fala de Freire (2000) “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Fala que reflete bem o papel do professor enquanto agente de transformação social, pela contribuição a formação de sujeitos sociais conscientes.		

Post.	Mídia	Questionamento	Objetivo
2 ^a	Imagem	Como o professor contemporâneo faz uso da tecnologia?	Discutir a utilização das tecnologias em sala de aula pelo professor.
		 <p>Não fomos preparados para uso pedagógico das tecnologias na educação. Eu e meus colegas também, tentamos usar as tecnologias em sala, mas nem sempre dá certo, acho que muitas vezes fazemos como essa professora que usa o recurso apenas como fachada para reproduzir o que já fazia antes (PejaFII).</p>	
Pesquisador		Essa charge provocou bastante desconforto entre os sujeitos pois se depararam com um situação muito comum na escola, que é a disposição de recursos tecnológicos sem que haja um preparo pedagógico para sua utilização. Arguimos bastante sobre o uso das ferramentas tecnológicas apenas para transmissão de conhecimentos, sem inovação de fato.	
Post.	Mídia	Questionamento	Objetivo
3 ^a	Vídeo	Por que o processo de escolarização é tão difícil para jovens e adultos no Brasil?	Abordar a questão da falta de acesso à escola e o retorno em idade adulta.
		<p>Centros de educação de jovens e adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> •O Brasil tem sua história marcada por desigualdades sociais e dificuldade de acesso a educação. Acredito que programas como esse, voltados para a educação de adultos, são muito importantes, é muito difícil retomar um processo que deveria ter sido vivido em outro tempo e condições (PejaEM). 	
Pesquisador		Vídeos como esse, mostram a realidade em que se encontram pessoas adultas que não tiveram acesso a escola em tempo hábil, ou mesmo, não tiveram condições de permanecer nela, são um retrato fidedigno de como é a realidade do brasileiro que tenta construir um processo de escolarização.	
Post.	Mídia	Questionamento	Objetivo
4 ^a	Design didático	Como o <i>design</i> didático pode influenciar no resultado avaliativo?	Avaliar a importância do <i>design</i> didático ao construir atividade.
		 <p>É muito comum e mais fácil a gente fazer atividades nessa forma de pergunta e resposta. O problema é que muitas vezes as perguntas tem duplo sentido, e nem sempre são compreendidas pelos alunos, quando a pergunta é assim, a resposta do aluno geralmente é equivocada (PejaFI).</p>	
Pesquisador		Esse foi um exemplo clássico de problema de <i>design</i> didático pouco criativo, uma vez que insiste apenas na dinâmica pergunta/resposta. Nos comentários do professores, ficou claro que o cenário atual exige um modelo mais criativo de atividades, com questões mais assertivas e contextuais.	

Post.	Mídia	Questionamento	Objetivo
5 ^a	PDF	Como está prevista em lei a EJA no Brasil e como deve ser a formação?	Compreender aspectos legais, formativos e o perfil dos estudantes da EJA no Brasil.
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="background-color: #4CAF50; color: white; padding: 10px; border-radius: 15px; width: 150px; text-align: center;"> <p>TEXTO</p> <p>Educação de Jovens e Adultos</p> </div> <div style="padding-left: 20px;"> <p>•Esse texto é bastante interessante pois resume de forma clara o que significa a oferta de EJA no Brasil, fazendo um resumo das principais leis e resoluções, e trazendo dados de como tem sido a oferta por região. Gostei porque é bem objetivo e contempla diversos aspectos sobre a EJA (PejaEM).</p> </div> </div>			
Pesquisador		A escola desse texto resumo do Sistema Educativo Nacional do Brasil topico 14, sobre a EJA possibilitou, leitura e conhecimento sobre alguns dos principais aspectos legais e resoluções para EJA, embora de forma sucinta. Os professores puderam discutir também aspectos pedagógicos, uma vez que o texto traz pistas sobre como deve ser a oferta, formação, avaliação e promoção nessa modalidade de ensino.	
Links de Referência das postagens		<p>1 Post. Imagem: http://i0.wp.com/educarte.central.blog.br/wp-content/uploads/2016/05/13087542_1201283383245220_8380268069551495556_n.jpg?resize=210%2C210</p> <p>2 Post. Imagem: http://www.rizomas.net/charges-sobre-educacao.html</p> <p>3 Post. Imagem: https://youtu.be/mLY52nqQY3k</p> <p>4 Post. Imagem: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS6_5FlOgaSzgVrg4hiUq92iF3OQku76e5uUAcklJubZwVvID06</p> <p>5 Post. PDF: www.oei.es/quipu/brasil/educ_adultos.pdf.</p>	

Fonte: criado pelo pesquisador a partir de postagens no grupo whatsapp (2016).

Na próxima entrada do diário, faço uma reflexão importante, sobre o quanto foi significativa a utilização desse aplicativo na pesquisa, no processo formativo e no retorno imediato das ações propostas em cada atividade desenvolvida, bem como, na ação comunicativa e interativa.

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada Nº 9
<i>Descrição da vivência</i>	O aplicativo <i>whatsapp</i> como ambiente comunicativo, interativo, e de compartilhamento de informações e mídias.	
<i>Análise do pesquisador</i>	Ter adotado esse aplicativo como um dos espaços de pesquisa e formação foi muito significativo para o desenvolvimento dessa proposta, uma vez que funcionou como dispositivo de comunicação instantânea, permitindo que os sujeitos interagissem sincronicamente a publicação, e realizassem interações em cada postagem e inclusive, criasse novas postagens, trazendo ao grupo novas discussões e colaborando nas construções didáticas. O processo de colaboração para construção de atividades com <i>designs</i> didáticos implicados em atender as especificidades das tecnologias digitais foi bastante profícuo.	

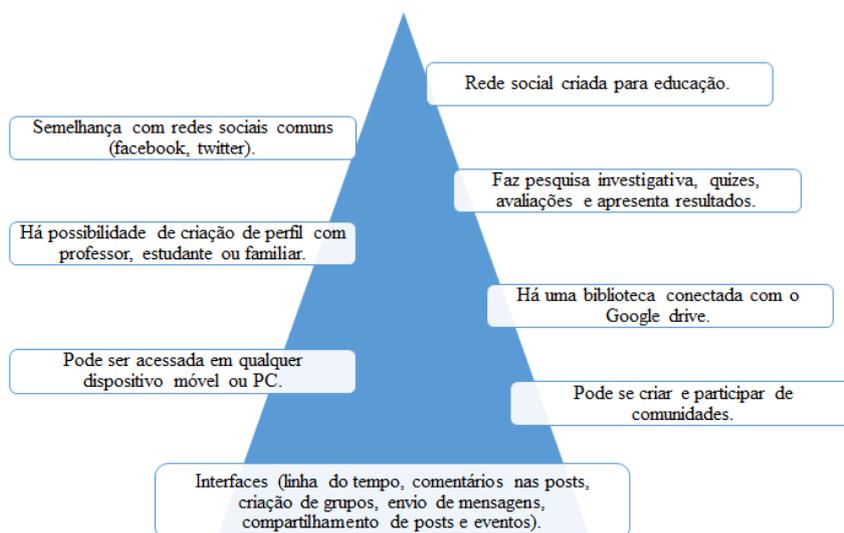
2.2.3 Edmodo: uma rede social que converge diversas mídias

A Edmodo é uma rede social de comunicação entre professores/professoras e alunos com possibilidade de acompanhamento de familiares, pode ser incorporada nas salas de aula através de uma variedade de aplicações, incluindo leitura, atribuições e material estudado. Essa ferramenta permite a realização de um processo de ensino/aprendizagem em qualquer contexto, mobilizando os sujeitos do processo para gerar significados, tendo como finalidade melhoria da construção de um conhecimento autônomo e colaborativo.

Segundo Lucena e Vale (2014, p. 172) “Edmodo é uma rede social criada para a educação que foi fundada em 2008 na Califórnia, nos Estados Unidos, por Nicolas Borg e Jeff O’Hara”. A rede foi criada e pensada para ser usada durante as aulas ou a qualquer momento, por todas as disciplinas. Oferece um sistema de comunicação e compartilhamento entre professores e alunos e outros sujeitos, e possibilita a convergência de todo tipo de mídia.

A seguir apresento as principais características da rede por Lucena e Vale (2014, p. 173):

Organograma 7: Pirâmide das principais características da Edmodo



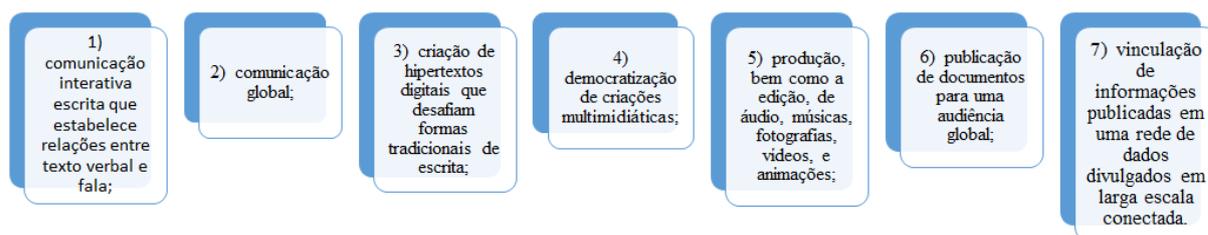
Fonte: Criação do pesquisador com base nas características levantadas.

O aspecto gráfico da Edmodo é semelhante ao *Facebook*, de modo que se torna muito fácil navegar e descobrir as suas potencialidades. O professor pode criar grupos de discussão que com alunos diferentes. Em cada grupo pode-se publicar enquetes, adicionar links, anexar arquivos, publicar notícias, enviar alertas, responder mensagens, anunciar eventos, distribuir vídeos, produzir quizzes, postar atividades e testes, proposta de trabalho individual e coletivo.

Assim, tem-se uma rede social digital com interfaces próprias a aprendizagem com um sistema inteligente de classificação de conteúdo no qual é possível fazer inúmeras atividades: partilhar material, organizar grupos de discussão, gerir calendários, atribuir notas, acompanhar o desempenho dos alunos nas mais diversas atividades, já que eles respondem as atividades proposta pelo professor, entregando seus trabalhos produzidos, respondendo, dando *likes*, compartilhando e seguindo.

Diante de tantas possibilidades da Edmodo, sua utilização a coloca como uma ótima ferramenta educacional pela sua possibilidade de interação, colaboração e compartilhamento, características essenciais a uma ferramenta da Web. A edmodo é múltipla, funciona como rede social digital e AVA. Com base nessa experiência, elenquei algumas das principais características desse ambiente de convergência de mídias, presentes nessa plataforma, as quais estão dispostas no organograma abaixo:

Organograma 8: Características observadas na utilização da Edmodo



Fonte: Design elaborado pelo pesquisador (2016).

As intenções de uso da plataforma nessa pesquisa, estão voltadas para a criação de uma ambiência didática informativa e formativa para as turmas de EJA, funcionando como um ambiente onde os saberes sejam construídos num processo comunicativo, integrativo e interativo, ao mesmo tempo em que se incentiva o processo de autoria e coautoria, ao fazer conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações.

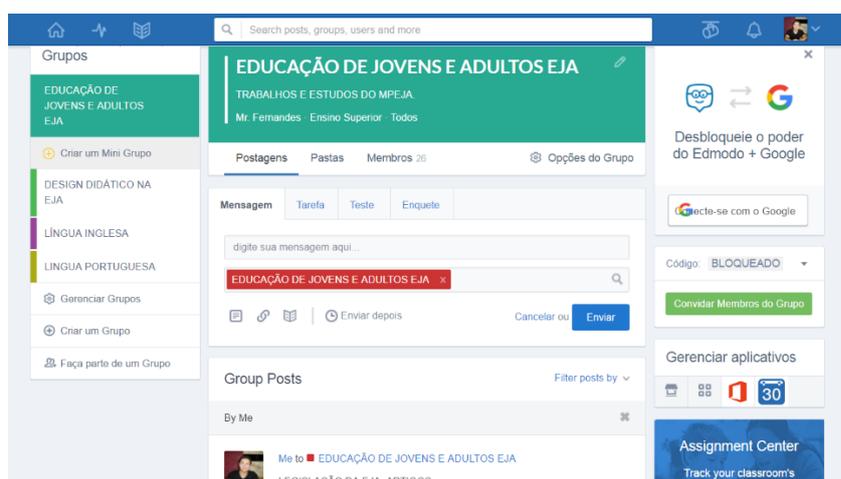
Os professores/professoras e o aluno são os *designers* dessa nova mídia e podem usá-la como um mecanismo substancial para a socialização do conhecimento. Como *designers* são esses sujeitos quem selecionam os materiais didáticos variados e sugestivos, definem a forma como estarão dispostos, a forma de acesso, a organização, os *softwares* que vão agregar, os hipertextos, construir e compartilhar.

Segundo Silva (2012a), interatividade é um conceito da comunicação e não da informática. Para ele, a interatividade é uma atitude intencional no ato de se comunicar com o

outro. Isso significa que os sujeitos da comunicação cocriam a mensagem. No entanto, é preciso que cada sujeito faça intervenção física nas mensagens, ou não haverá interatividade no ambiente *online* se os sujeitos da comunicação não se autorizarem.

A seguir apesento a interface da Edmodo cuja tela permite visualizar o aspecto gráfico dispostos da esquerda para a direita os principais componentes: a barra de menu principal traz, o ícone de uma casa, que serve levar o navegante a página inicial; o símbolo de pulsação, para acompanhar o desempenho dos sujeitos cursistas; o livro aberto, é a biblioteca com as postagens guardadas; a lupa, para buscar postagens, contatos, interações; o martelo suspenso, traz as postagens em destaque na rede, o sininho, avisa ao administrador do grupo sobre postagens e comentários dos integrantes; os demais elementos são auto explicativos.

Figura 5: Interface do grupo Edmodo da pesquisa



Fonte: *Print* da tela do grupo Edmodo da pesquisa (2016).

A Edmodo está disponível de forma livre e sem custos a toda comunidade escolar e pode ser acessada após o preenchimento do cadastro na página da Web: (edmodo.com). Ela está aberta a todos os que queiram fazer uso de um sistema colaborativo de compartilhamento de informações e atividades didático pedagógicas por meio de diversas mídias digitais dentro das possibilidades da Web 2.0, de acordo a necessidade e criatividade dos seus utilizadores.

A experiência de trabalhar cooperativamente é sem dúvida um dos aspectos mais valorizados na Educação de Jovens e Adultos, isso porque, a colaboração é um importante elemento para difusão de conhecimento nas redes digitais. Com o processo de digitalização, a informação se reproduz, circula, se modifica e se atualiza em diferentes interfaces sonoras, imagéticas, gráficas, hipertextuais, etc. Nesse contexto “a informação representa o principal

ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 505).

A Edmodo é uma ferramenta simples e de postagem imediata das atividades desenvolvidas com os grupos de professores e alunos. O uso dessa ferramenta tem muito a acrescentar no processo de ensinagem na EJA, pois, configura-se como um AVA colaborativo, podendo contribuir com a tarefa de ensinagem, sobretudo no que se refere ao acesso, organização e gestão dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos.

A ação de ensinagem online vem sendo apontada por estudiosos da área ao traçar características peculiares, como as apresentadas a seguir.

Uma das possibilidades seria, por exemplo, o compartilhamento por professores e estudantes de ambientes de criação colaborativa (disponíveis na internet, gratuitamente), nos quais podem ser arquivados diferentes tipos de documentos (textos, vídeos, registros de aulas, previsão dos conteúdos a serem trabalhados e assim por diante) e onde podem ser desenvolvidos diferentes tipos de atividades envolvendo a produção e o compartilhamento de conhecimentos (MAMEDE-NEVES E DUARTE, 2008, p.784).

A Edmodo é um ótimo exemplo de tecnologia digital que permite a professores e professoras, fazer uso de inúmeras ferramentas de interatividade e compartilhamento de ideias. Ela é riquíssima pois, permite postar em sua interface diversos tipos de mídia e favorecer o processo de ensinagem com mediação tecnológica, de modo que novos processos criativos podem ser potencializados pelos fluxos sociotécnicos desse ambiente, que utiliza o digital como suporte.

Sendo uma ferramenta de convergência de mídias, será possível hibridizar e permutar num mesmo ambiente várias mídias, formando um conjunto de interfaces para socialização de informação, de conteúdos de ensinagem, e, sobretudo, permitir comunicação síncronas (contemplam a comunicação em tempo real como nos *chats* e na webconferências) e assíncronas, (comunicação em tempos diferentes como em fóruns, listas de discussão, *blogs* e *wikis*, portal multimídia).

Nas interfaces síncronas e assíncronas conteúdo e a comunicação são elementos imbricados. Nessa pesquisa, considero de suma importância, que o *design* didático pensado por professores e professoras não se limite a mera disposição de conteúdo sem preocupação com conexões hipertextuais e o uso de hipermídias, de modo que rede digital construída, permita que haja interconexão simultânea em vários espaços, partilhando sentidos.

A Edmodo é um ambiente de conexão, vivo e interativo, suas ferramentas permitem que os sujeitos interajam de forma organizada e dialógica. Possuindo as características de um AVA, essa plataforma permite ações: *multivocalidade* – agregar múltiplos pontos de vista; *navegabilidade* – ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; *mixagem* – integração de várias linguagens (sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas); *multimídia* - integração de vários suportes midiáticos (SILVA, 2012a).

Outro aspecto importante é aproveitar a multiplicidade da rede na cibercultura, que se constitui de novas possibilidades de socialização e aprendizagem. Nesse contexto sociotécnico a ambiência cultural dá origem ao que se denomina cibercultura, que acontece no ciberespaço.

O ciberespaço “é o hipertexto mundial interativo” [...] é o “ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando competências diferenciadas e aproveitando o caldo de conhecimento que é gerado dos laços comunitários, podendo potencializar a troca de competências, gerando a coletivização dos saberes”; [...] é o ambiente que “não tem controle centralizado, multiplicando-se de forma anárquica e extensa, desordenadamente, a partir de conexões múltiplas e diferenciadas, permitindo agregações ordinárias, ponto a ponto, formando comunidades ordinárias” (LEMOS, 2002, p. 131, 146). [as aspas são do autor]

Por conta dessa plasticidade dos ambientes digitais, gerada pela atuação dos sujeitos deixando marcas de suas subjetividades, o ciberespaço, é rico e diversificado. No entanto, não é fácil fazer uso desse espaço de modo intencional e interativo, termo inclusive que não é bem aceito por alguns e que eu defendo aqui, segundo a concepção de Silva (2012a).

A Edmodo é apresentada como uma ferramenta que trouxe algum diferencial em relação ao *blog*, e ao site, uma vez que funcionou não somente para disponibilização de mídias, ela permitirá que os sujeitos comuniquem de fato, e com mediação do professor. Para se comunicar, será possível fazê-lo utilizando computadores pessoais e dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones*, permitindo comunicação, inclusive quando os membros do grupo estejam geograficamente dispersos.

A Edmodo tem características bastante próximas de um AVA, serve tanto na organização de cursos para os cadastrados como para criação de espaço de discussão de temas de uma disciplina. É um ambiente dinâmico e atrativo aos estudantes por permitir a formação de grupos específicos para fins específicos, de modo que,

O ambiente virtual de aprendizagem é a sala de aula *online*. É composto de interfaces ou ferramentas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem. Ele acomoda o web-roteiro com sua trama de conteúdos e atividades propostos pelo professor, bem como acolhe a atuação dos alunos e do professor, seja individualmente seja coletivamente (SILVA, 2003, p. 64).

A partir dessas características, é possível ver a Edmodo como AVA, pois essa nova mídia permite além de formação de grupos de estudos, participação em eventos, processos de pesquisa, divulgação de textos próprios, diálogo interdisciplinar, veiculação partilhada de resultados, atividades didáticas ou de entretenimento, resposta para dúvidas, soluções de questionamentos, criação de uma rede própria de cada participante.

Mesmo que o ambiente *online* represente alguns elementos da inteligência coletiva, onde cada sujeito atuante seja apenas uma presença virtual no fluxo das participações textuais, há sempre a possibilidade da aprendizagem dialogada, efetivamente construída. A viabilidade das autorias pode favorecer a interatividade e a negociação dos sentidos, que apesar de construídos individualmente, favorecem a coletividade.

O insucesso na utilização da tecnologia na escola passa pela falta de autonomia dos sujeitos que protagonizam o processo de ensino/aprendizagem: professores e alunos. Esses sujeitos ainda não se apropriaram das ferramentas tecnológicas *online* para fins didáticos, e quando o fizeram, em sua maioria, se sentiram presos a promessas apressadas e irrealizadas de interatividade não linear, desiderato distante, mas possível com a atuação de professores e alunos como construtores de experiências didáticas *online*, para tal,

O ambiente virtual de aprendizagem deve favorecer a interatividade entendida como participação colaborativa, bidirecionalidade e dialógica, além de conexão de teias abertas como elos que traçam a trama das relações. O informata que programa esse ambiente conta de início com o fundamento digital, mas para garantir hipertexto e interatividade, terá que ser capaz de construir interfaces favoráveis a criação de conexões, interferências, agregações, multiplicidade, usabilidade e integração de várias linguagens (SILVA, 2011, p. 64).

Um AVA funciona perfeitamente como ambientes de ensin/aprendizagem pois oferece modelos para elaboração de cursos e repositórios educacionais que podem reproduzir condições reais de ensinagem para fortalecimento de habilidades cognitivas. As ações humanas transpostas para um ambiente *online* fortalecem a ideia de que as TD's podem funcionar como metáfora para o pensamento e difusão do conhecimento.

A além de ser um ambiente pré-construído, é uma plataforma que permite que os alunos editem esse ambiente, acrescentem material didático de forma descentralizada, construam sincronia entre as informações, ao invés de terem acesso a partes desconexas de informação. É uma ferramenta para desenvolver a autonomia e isso pode ser sentido pelo encantamento dos sujeitos ao perceberem que podem atuar, imaginar, construir *online*.

Todas as conexões possíveis da linguagem devem ser exploradas. O aluno ir à escola apenas para escutar o professor sem levar em conta o que acontece no universo eletrônico já não é mais interessante para aqueles sujeitos. Eles querem um professor que os ajude a aprender com o universo eletrônico que se descortina. O relato de um professor, no ambiente da pesquisa esclarece bem isso:

Porque se tratando do alunado da EJA é de suma importância trabalhar o novo, o dinâmico, para que os mesmos sintam vontade de voltar outras vezes. É importante destacar que essas fases adultas sentem dificuldade em ler e escrever por isso as aulas têm que ser motivadoras e proveitosas, sendo assim os alunos da EJA sendo estimulado conseguirá alcançar uma aprendizagem significativa e conquistará novos horizontes (PejaEM).

A Edmodo pode funcionar como esse novo a que se refere o professor/professora, já que a utilização de um AVA como elemento de convergência de mídias para produção de atividades didático pedagógicas é sem dúvida um ganho para a educação. Essa ferramenta vem sendo usada com sucesso na educação a distância, e pode perfeitamente ser usada para encurtar também as distâncias quando professores e alunos não estão em sala de aula, mas querem está em processo de construção do conhecimento, compartilhando o que aconteceu em sala de aula, e levando o universo exterior para dentro dela.

A Edmodo é adequada para incentivar a autoria colaborativa, criadora, um instrumento para inclusão digital pois requer a participação dos sujeitos. “Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, [...] quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral [...] não tem realmente nada a ver com a libertação nem democracia” (FREIRE, 1982, p. 31). Instaurar a democracia nesses tempos de conectividade, significa está em sintonia com inovações e fruições planetárias do digital.

Os ambientes *online*, vem trazendo à tona o que há de mais rico nas representações sociais. No ambiente da Edmodo foi possível trabalhar com: websites, portais, *links* para *softwares*, repositórios educacionais, plataformas de ensino, uma rede social digital e global, chats, fóruns, *wikis*, e um espaço para o professor/professora organizar a sua própria biblioteca virtual. Além disso, essa experiência de uso do AVA como ambiente *online* para trabalho de grupo colaborativo, serviu também, para que os professores e professoras criassem seus próprios ambientes para trabalhar com seus alunos.

A seguir apresento um quadro síntese de algumas postagens feitas na Edmodo pelos professores atuar na construção dessa proposta de design didático. Criei uma espécie de curso formativo, com conteúdos digitais de diversos ambientes, permitindo a colaboração entre os professores, para a criação das atividades didáticas, a partir de sua navegação no ambiente.

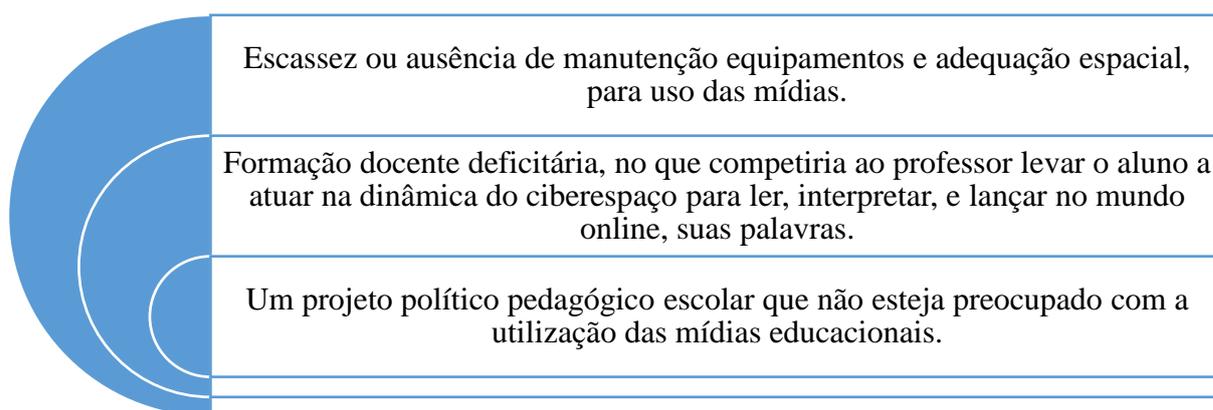
Quadro 10 – Comentários dos sujeitos da pesquisa postados na Edmodo

Tema	Comentário do professor no Edmodo.
Conhecendo a Edmodo.	A plataforma Edmodo é uma ferramenta <i>online</i> que veio somar na questão do ensino aprendizagem em várias esferas do conhecimento. Educadores alunos e estudantes de vários níveis podem compartilhar seu conhecimento, trocando relatos de experiência, somando assim com o aprendizado geral de todos interessados (PejaEM).
Leitura no papel e na tela	A leitura no papel é uma leitura solitária, que acontece geralmente de forma contínua, sem interrupções, e o leitor se envolve mais com o texto porque, normalmente mantém os olhos na leitura. Na tela, contudo, a atenção é mais pulverizada e dispersa, por causa dos links e da quantidade de informações que costumam ficar no entorno (PejaEM).
Refazendo Atividade Didática I	Poder reconstruir uma atividade após tê-la aplicado em sala de aula, foi uma experiência nova para mim. Geralmente, quando aplicamos uma atividade e experimentamos em sala, se deu certo ótimo, repetimos, mas se não funcionou em alguns aspectos, nem sempre pensamos que era importante, reconstruir a partir do retorno dos alunos (PejaEM).
Ambiente Educação multimídia	O ambiente multimídia do estado é realmente uma ótima ferramenta para auxiliar o professor, pois lá encontramos todo tipo de atividade e nas mais diversas mídias. Os vídeos são bem interessantes para se desenvolver uma atividade com jovens e adultos (PejaEM).
Modelo de planejamento de atividade didática	Chegar a esse modelo de planejamento que atendesse as especificidades de todas as disciplinas foi bem legal, nós usamos muito do que temos de nossa experiência de planejamento. Gostei bastante da contribuição dos professores de português, sobre esses elementos, pré-textuais, textuais e pós-textuais. Achava que isso só podia ser feito em humanas, mas vimos que também é possível nas outras áreas (PejaEM).
Mídia audiovisual para construção de atividade	Sempre achei as tarefas com vídeos muito interessantes, porém, nas minhas tentativas de usar vídeos em sala, nem sempre tive sucesso. Hoje compreendi, que os vídeos curtos são mais fáceis de trabalhar. O vídeo longo parece que tira a atenção do aluno. Associar o vídeo com o mapa para construir uma atividade foi bem rico, creio que é possível utilizar recursos diferentes. Isso torna a metodologia do professor melhor em sala (PejaFI).
Download e editor de arquivos multimídia	Ter acesso a um software capaz de nos ajudar a buscar vídeos, músicas, e poder inclusive servir para edição desse tipo de material, é algo muito importante para o professor. Muitas vezes deixei de trabalhar com certas mídias porque precisava cortar algumas coisas e não sabia como (PejaFII).
YouTube	Uma proposta sensacional, pensar em trabalhar com o universo dos curtas postados no youtube. Acredito que esse é o site mais acessado em todo mundo, depois do google. Vejo muitos vídeos interessantes e com todo tipo de tema e assunto. Os canais existentes lá permitem que as pessoas desenvolvam seu instinto criativo. Inclusive criando nossos próprios vídeos (PejaFI).
Livro Digital	Achei muito interessante que as editoras já têm uma proposta de livro digital disponível em seus sites para que os professores possam usar no dia a dia. Acredito que esse é um novo momento para repensarmos a produção do material com recursos da Internet. Se o aluno está conectado, é importante que o seu material didático use dessas conexões, por que não (PejaFII).
Cadernos da EJA	Essa coleção da EJA é bem interessante, e acredito que foi um dos primeiros materiais pensados para a modalidade. Creio que a escola devia fazer mais uso dessa proposta didática pois, é de fato pensada para discutir o universo do jovem e dos adultos por meio dos temas transversais propostos (PejaEM).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas postagens e comentários na edmodo (2016).

O trabalho com essa plataforma que converge todos os tipos de mídia, fez com que percebêssemos que a Escola parece ainda muito distante de mudar sua prática de ensino/aprendizagem no contexto de utilização do poder das mídias. Os professores/professoras mostraram encantamento com a ferramenta e com as suas possibilidades de uso; nas discussões, levaram alguns tópicos que os impedem de trabalhar com as novas tecnologias digitais, os quais foram sintetizados abaixo em linhas gerais:

Organograma 9: Elementos que dificultam o uso das mídias, segundo os sujeitos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a com base nos argumentos dos sujeitos da pesquisa (2016).

Os tópicos deixaram claro que o sistema educacional ainda não reconhece a importância de promover uma educação interativa por meio das mídias digitais, ainda que os sujeitos estejam conectados. Levar em consideração esse aspecto, permitiria aos sujeitos construir um novo sentido à vida e aos saberes. À medida que fomos realizando as oficinas de formação e utilizando as plataformas, notamos o quão significativo seria um uso de uma plataforma de comunicação entre professores, alunos e familiares, tal qual é a proposta da Edmodo. Contudo é preciso haver uma instrumentalização

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada Nº 10
<i>Descrição da vivência</i>	A oficina formativa para uso da plataforma Edmodo.	
<i>Análise do pesquisador</i>	Essa oficina foi uma das mais difíceis, pois, além de que instrumentalizar os professores/professoras para utilizar a plataforma, foi o momento de (re)significar as produções didáticas até então pré-elaboradas; tínhamos que visitar alguns ambientes fundamentais para coleta de informações e conteúdos que ajudariam na produção de <i>design</i> didáticos novos. Para isso era necessário conhecer novas interfaces e ferramentas de construção de atividades e ambientes de suporte pedagógico e formativo. A arquitetura do <i>design</i> , os paradigmas educacionais e os modelos também foram discutidos.	

A seguir apresento o resultado de uma pesquisa *online*, realizada na própria plataforma Edmodo, usando a ferramenta intitulada “Enquete”, na qual é possível realizar pesquisas instantâneas e obter resultados imediatos, podendo ser respondida apenas pelas pessoas que estão cadastradas no grupo de trabalho. As questões e o perfil de respostas foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 11 – Resultado de pesquisa interativa na Edmodo

Questão 1	Questão 2
<p>Me to ■ DESIGN DIDÁTICO NA EJA</p> <p>Você conseguiu entender o funcionamento e responder as proposições na plataforma?</p> <p>Sim, muito bem 67%, 14 vote(s)</p> <p>Sim, mas nem todas 33%, 7 vote(s)</p> <p>Acessei mais não consigo interagir dando respostas 0 vote(s)</p> <p>Total Votes: 21 (Refresh)</p>	<p>Me to ■ DESIGN DIDÁTICO NA EJA</p> <p>É possível usar essa plataforma com estudantes da EJA?</p> <p>Sim 96%, 22 vote(s)</p> <p>Não 4%, 1 vote(s)</p> <p>Eles não tem habilidade com as novas tecnologias digitais. 0 vote(s)</p> <p>Total Votes: 23 (Refresh)</p>
Questão 3	Questão 4
<p>Me to ■ DESIGN DIDÁTICO NA EJA</p> <p>O que achou da interface desse AVA (o edmodo)</p> <p>Muito boa e diferente de tudo que já vi 75%, 18 vote(s)</p> <p>Boa, mais não vejo diferença 4%, 1 vote(s)</p> <p>Boa e parecida com rede social 21%, 5 vote(s)</p> <p>Difícil de ser manipulada 0 vote(s)</p> <p>Ruim, pouco interativa 0 vote(s)</p> <p>Total Votes: 24 (Refresh)</p>	<p>Me to ■ DESIGN DIDÁTICO NA EJA</p> <p>Acredita que há processo de ensino/aprendizagem eficaz usando ferramentas online?</p> <p>Sim 100%, 21 vote(s)</p> <p>Não 0 vote(s)</p> <p>Total Votes: 21 (Refresh)</p>
Questão 5	Questão 6
<p>Me to ■ DESIGN DIDÁTICO NA EJA</p> <p>Você já havia feito algum curso online usando AVA antes?</p> <p>Sim 17%, 3 vote(s)</p> <p>Não 83%, 15 vote(s)</p> <p>Total Votes: 18 (Refresh)</p>	<p>Me to ■ DESIGN DIDÁTICO NA EJA</p> <p>Que nota você daria a oficina?</p> <p>5 a 7 0 vote(s)</p> <p>8 a 9 75%, 18 vote(s)</p> <p>10,0 25%, 6 vote(s)</p> <p>Total Votes: 24 (Refresh)</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

A pesquisa foi disponibilizada na plataforma e obteve em média 21 respondentes. A oscilação ocorreu, porque, o número de inscritos no curso de formação é superior ao esperado, e, todos podem interagir na plataforma, embora, a maioria da amostragem nessa pesquisa, foi feita com base nos 10 sujeitos selecionados. Essa é uma característica do trabalho *online*, permitir que novos sujeitos estejam sendo constantemente inseridos no processo.

Essa pesquisa serviu para mostrar nas indagações e dos resultados, que os professores, ainda tem dificuldade de trabalhar em plataformas *online*, fato evidente na questão 1, onde apenas 67% se sentiu à vontade no ambiente. Contudo, 96% deles, consideraram que é possível usá-la com estudantes da EJA, uma vez que os sujeitos têm acesso as redes sociais e o fato dessa plataforma se parecer com o *facebook*, talvez contribua diretamente para isso, uma vez que 100% considerou ser possível desenvolver de forma eficaz, ensinagem *online*.

Levando em consideração que apenas 17% dos participantes dessa formação já haviam feito cursos *online* antes, e a avaliação positiva feita sobre essa oficina em que se fez uso da plataforma, considero que a receptividade foi muito boa entre os sujeitos, em especial, pelo fato de terem atuado na construção de novas atividades didáticas e na reconstrução de algumas delas, que haviam sido iniciadas no *blog* da pesquisa.

Nessa experiência em particular, ficou evidente, que há um personagem insubstituível no processo de criação de um ambiente *online*; esse personagem é o professor. “O papel do professor é orientar e avaliar substancialmente. Terá que garantir a possibilidade de produção conjunta do professor e dos alunos e aí a liberdade de trocas, associações e significações como autoria e coautoria” (SILVA, 2011, p. 64), pois, sem essa mediação, a atividade *online* com finalidade educacional pode não atingir o objetivo.

Como agente de mediação e transformação, o professor precisa saber que o mundo virtualizado não pode suprimi-lo, mas redefini-lo em outros termos, de modo que a representação do seu papel será sempre necessária, uma vez que é ele quem orienta a aprendizagem, e por isso, ele deve promover uma escola aberta para o mundo, uma vez que, no lugar dos muros deve instaurar-se a rede. A rede é um ambiente onde os sujeitos exercem uma autoria colaborativa e compartilhada, construindo novos processos de ensino/aprendizagem.

No capítulo que se segue, a questão da autoria colaborativa do professor/professora é amplamente discutida, sem se prender a questão estética do valor da autoria, ou mesmo, a questão epistemológica do termo, cuja discussão permeia contradições. A autoria é pensada aqui como propensão a autonomia, a emancipação e ao empoderamento Freireanos.

3 AUTORIA COLABORATIVA DO PROFESSOR *ONLINE*

Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão [do PC/dispositivos móveis, das redes sociais de interação], de sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado, e o presente sugere que o que ainda não há já está feito (FREIRE, 1996, p. 157). [Acréscimo de fala inserido pelo pesquisador]

Uma das alternativas para o enfrentamento dessa questão, seria a ideia de produzir conteúdo nesses ambientes em autoria colaborativa. Qual a dificuldade para realizar a façanha? Respondo. Desmistificar a ideia de autor, da noção de gênio criador, vencendo a barreira da alteridade da produção intelectual, noção essa que vem sendo posta em xeque.

Em 1968, Roland Barthes publica o artigo “A morte do autor” no qual apontava para o desaparecimento deste a partir do século XIX. Ele dá destaque para a linguagem como verdadeiro agente da escrita, e não o sujeito, de modo a compreender o texto como resultado de uma produção impessoal, e eco de infinitas referências culturais, não necessariamente originais: “[...] o texto é um tecido oriundo de mil focos de cultura” (BARTHES, 2004, p. 62).

Michel Foucault já não é tão enérgico, ele entende o autor como o responsável pela convergência do discurso, lhe dá certa unidade e coerência, de modo que o autor não morreu, mas desempenha um papel importante na circulação dos discursos nos meios culturais. Nesse sentido, ele trabalha com a noção ‘função autor’: “A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2006, p. 46).

A noção de autor em Foucault vê o sujeito como capaz de produzir algo significativo, de forma compartilhada pois o conhecimento não pode ser monopólio de ninguém. O sujeito é a fonte e pode produzir infinitamente coisas grandiosas, seja a partir do que já se produziu antes, seja por novas criações subjetivas. Isso representa o poder do sujeito. A Internet está democratizando o poder, porque está democratizando o saber, e isso causa pavor a quem detém qualquer tipo de poder sobre o outro, caracterizado o potencial inovador como transgressão.

Os sujeitos jovens e adultos, são linguisticamente potentes transgressores, suas vivências/situações reais de comunicação, contribuem intuitivamente na construção da linguagem que emana de suas relações sociais, seja de forma harmônica ou conflitante. A vivência criativa de propulsão linguística é um forte elemento de vinculação dos saberes individuais e coletivos que constituem uma maior propulsão criativa dos sujeitos. A experiência

de navegação *online*, é uma dessas molas propulsoras e precisa ser uma experiência autêntica, mediada, interativa e colaborativa, para que seja usufruto de composições “ditas autorais”.

A escola vem de uma cultura de produção de redações e pouco instigadora de produção textual subjetiva. Os temas propostos para produção textual, são exaustivamente repetitivos e em contextos desabitados das demandas reais dos sujeitos. Essas demandas são persistentes em qualquer experiência de navegação *online*. A produção textual nas redes digitais se aproxima mais das vivências dos sujeitos educativos do que da conjectura para essa produção na sala de aula física. Com isso, vejo renascer a possibilidade da colaboração autoral.

Jovens e adultos *online* representam uma transgressão do sujeito observador na cultura de massa com ancoragem nas TD's as quais, devem converter essa cultura numa cultura interativa, colaborativa e livre, promovendo ampliações infinitas na criação e difusão de informações e conhecimentos. A forma como a emissão dos produtos midiáticos é feita e a recepção da sociedade a eles, é uma via de mão dupla, são ressonâncias das mudanças dos processos tecnológicos, pois, a sociedade modifica as mídias e essas modificam a sociedade.

A meu ver, essa mutação social é um ato de transgressão humana e representa um novo broquel autoral. Na concepção Foucaultiana o autor nasce como um ato de transgressão no final do século XVIII e início do século XIX, ao possibilitar que a escrita refletisse questões de ordem, sociopolítica, econômica e religiosa, temas em diferentes perspectivas que culminam no surgimento de obras autorais sobre práticas culturais heterogêneas:

Os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores (FOUCAULT, 2006, p. 47).

A transgressão é ainda hoje um dos elementos mais significativos na construção autoral, isso porque, é o elemento que caracteriza as mudanças de perspectivas em uma obra e, situa o leitor para acontecimentos reais ou fictícios que dão significado a culturas universais. Com isso, fica claro, que o processo de autoria não está ligado a um sujeito em uníssono, representa a função organizadora do discurso social.

A atuação dos sujeitos nos diversos contextos deve conveniente ser uma composição autoral compartilhada. “[A função autor] não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeitos que são classes diferentes que os indivíduos podem ocupar” (FOUCAULT, 2006, p. 55). A partir dessa visão,

a autoria é uma questão que vai além da atuação do sujeito, envolve o discurso que circula na sociedade, do qual “o autor” se apropria para reproduzir significações, as quais serão (re)significadas pelos sujeitos leitores-escritores em potencial.

Assim, a autoria funciona mais como um mecanismo social de regulação de discursividade em sociedade, que em rede age colaborativamente. A EJA enquanto modalidade de ensino que atende as demandas de reparação social, se pensada, para a construção de sujeitos autônomos e emancipados, deve caminhar naquela direção. O conceito autoria colaborativa aqui perpassa por descrever as práticas de leitura e escrita, socioculturais para produção didática; vai além da construção de algo individual ou proprietário.

Nessa pesquisa, o fenômeno da autoria está mais voltado para os processos autorais colaborativos e interativos no ambiente da rede mundial de computadores: ou seja, como atuam os sujeitos de forma individual ou coletiva, anônima ou nomeada, com fixação de limites ou aberta a novas intervenções, em condições de ensinagem planejadas, ou atividade desatrelada de objetivos educacionais.

Um dos debates mais comuns na academia gira em torno da famosa “Questão Homérica, onde Homero é apontado como único autor em *Ilíada* e *Odisseia*, embora algumas correntes tentem demonstrar através da análise da narrativa que os poemas foram feitos a partir de muitas composições menores de autores anônimos da tradição oral. “O processo autoral, tinha, então um caráter transcendental, já que o criador de textos, poeta ou escritor, não produzia a partir de uma fonte subjetiva, mas sim de uma inspiração exterior” (MARTINS, 2014, p. 29).

Beatriz Martins (2014) entende que o processo de escrita autoral ao longo da história, sempre foi coletivo e colaborativo. Pela análise do processo histórico, a assinatura em uma obra não necessariamente encerra a questão da autoria. Na verdade, alguém realizou uma composição maior, com base em composições menores de autores anônimos oriundos das culturas orais, ou, ao longo do tempo, utilizou narrativas ou histórias populares para compor um imaginário literário em um processo fluido e contínuo.

Em relação à historicidade das autorias, houve significativos deslocamentos na maneira como a sociedade ocidental vem entendendo, em diversas épocas a prática social de leitura e escrita como um processo criativo. Martins (2014) aponta dois aspectos relevantes: a constatação da variedade de formas e dinâmicas que o processo autoral mutável adquiriu em diferentes momentos históricos; e o questionamento a respeito do lugar do autor no século XX,

ainda pautado na concepção Romântica de “gênio criador”, que supervaloriza o pensamento do sujeito como primordial no processo criativo, uma visão romântica recorrente de autoria.

A visão que permeia essa pesquisa vê a atividade autoral como uma atividade colaborativa comum as “novas práticas de leitura e escrita estimuladas especialmente pelo advento das redes eletrônicas de comunicação vêm desestabilizando de fato e na prática o entendimento da autoria como algo de natureza individual” (MARTINS, 2014, p. 45).

A questão da autoria, por esse novo viés vem sendo construída há muito tempo e está demarcada por um percurso histórico com diferenciações: primeiramente na “interatividade no processo autoral”, onde várias vozes eram conglomeradas em uma voz autêntica e assinada por um sujeito que foi sendo caracterizado como autor; a segunda diferenciação é trazida pelo “surgimento da obra fluida, em aberto”; o terceiro ponto marca “o eventual anonimato dos agentes que participavam da composição criativa”; e por último, a sustentação dada pelo romantismo que trouxe bases conceituais para que se mantivesse a ideia de “autoria puramente subjetiva e proprietária” (*ibid.*, p. 47).

Nessa pesquisa a autoria será analisada por meio da ação destinada a produção, a criação, a crítica, a expressão e a iniciativa para a proposição de práticas pedagógicas e atividades didáticas inovadoras. A perspectiva é a superação da coleta de atividades do que está disponível em rede simplesmente, para produção destas de forma singular. Espera-se a extrapolação da ideia de coleta de atividades prontas em suportes midiáticos, para a criação novas metodologias e conteúdos pedagógicos inovadores no ensino/aprendizagem.

A autoria emerge dos interesses e das intencionalidades, das remixagens, das bricolagens, das escolhas, das produções individuais e coletivas, seja pelas modificações no aspecto estético e/ou estrutural, seja pelas transformações na forma e conteúdo. Para isso o professor precisa deixar de ser mero usuário para se tornar um *designer* de atividades, trilhas educacionais, e interfaces, passando a formular proposições, desenhadas para uso na educação de acordo ao contexto e as ocasiões que lhe são próprias.

A autoria colaborativa vai além produzir conteúdo com as TD's; significa intervir, fazer escolhas, tomar decisões, atuar, criar e produzir conteúdo. Nesse movimento, professor e aluno se autorizam, sendo capazes de se expressar livremente, e produzir material didático adequado para atender a uma proposta curricular instituída em um modelo de aprendizagem adaptativa, a qual se distancia da mera reprodução do que está nos livros didáticos, sites, portais e outros recursos impressos e *online*.

A cada nova tecnologia que é introduzida na sociedade, novos hábitos e comportamentos, e outras formas de se informar e se comunicar vão se instaurando, se mesclando às anteriores. Atualmente as TD's vem possibilitando autonomias e subvertendo a noção reprodutiva e copista, própria das sociedades da cultura massiva. A evolução mídias vem mudando a forma com os sujeitos precisam lidar com a produção cultural.

“O autor em coletivo nos fala de um processo de produção compartilhada, no qual múltiplos autores constroem uma ‘obra’ ”[atividade] (MARTINS, 2014, p. 59). Pensar o que representa esse novo autor em coletivo, múltiplo e transindividual, é pensar a figura autora no coletivo, nas atividades de comunicação que se desenvolvem na rede. Isso significa entender a atuação no meio digital como uma ampla memória compartilhada, composta pela malha dos dados hipertextuais, que é produzido pelos agentes criativos.

Pensando na própria topologia do meio de comunicação digital e na forma como os processos autorais ocorrem nas redes, caracteriza uma estrutura de interconexão instável, onde pode haver interação e variabilidade nas atuações e atividades. As redes são mais do que mecanismos físicos, elas incorporam também o espaço sociotécnico, em vez de se fecharem em uma interação um-a-um.

Ao contrário, as redes de comunicação digital possibilitam uma troca ponto a ponto e multidirecional, na qual todos nós podemos ser receptores e emissores de informação, portanto, com alto potencial interativo. Importante salientar que a Internet, tal qual existe hoje em dia, é uma rede distribuída, isto é, sua arquitetura é descentralizada e, tecnicamente, não há uma hierarquia entre os pontos conectados, o que permite uma ampla interatividade (MARTINS, 2014, p. 57).

A cultura digital emergente nesses dias é regida por princípios que requerem dos sujeitos uma formação para o exercício da autoria. Nessa enseada, as práticas cotidianas do professor devem primar por criação/autoria a partir das potencialidades do digital *online* e *off-line*. Esse meio vem sugerindo uma reconfiguração da figura do autoral, com maior aproximação entre as figuras de autor e leitor, constitutiva de agentes imbricadas.

A prática de leitura e escrita é um tema recorrente no cenário educacional brasileiro, em especial para apontar a diminuição da quantidade e qualidade da leitura entre jovens e adultos. Os mais enérgicos colocam a responsabilidade nos meios eletrônicos, afirmando que essas ferramentas distanciaram ainda mais os sujeitos dos livros. Contudo, é sabido que o país ainda possui um contingente altíssimo de analfabetismo, e que as práticas de leitura e escrita foram pouco incentivadas para aqueles que passaram por um processo de escolarização.

A concordância com o argumento acima desconsidera as subjetividades do leitor/autor, atuais, isso porque, as marcas pessoais de ambos aparecem e muitas vezes não são vistas nos textos tradicionais, contudo, quando se caminha para a produção do hipertexto, ficam mais evidentes, torna-se claro, essa clareza está no regime de colaboração, onde um sujeito atua na construção, o texto funciona em uma rede descentrada de códigos. Ao mudar a forma da textualidade, transforma-se também a concepção de autoria.

O processo de ensinagem na EJA deve ser visto como uma experiência compartilhada entre professor e aluno. Contudo, isso não significa que deve haver simetria entre eles. Na interação educativa os papéis desempenhados por professor e aluno são distintos e cada um contribui de uma forma para que o processo seja exitoso. O que une os dois sujeitos é o papel dialético dessa relação. Nessa proposta o objetivo é que professores/professoras possam trabalhar colaborativamente *online* na criação de hipertextos e hipermídias, para aprender conteúdos de forma não sequencial, por caminhos personalizados.

Aprender um conteúdo implica atribuir um significado, construir uma representação ou um modelo mental do mesmo. Os ambientes *online* devem funcionar não apenas como repositórios de conteúdo, de saberes compartimentados, e sim para que os sujeitos organizem informações nos diferentes canais, estabelecendo relações. Os professores devem produzir conteúdos nesses ambientes, em situação de simulação didática para auxílio ao trabalho em sala de aula e fora desse espaço, de acordo a matriz curricular adotada.

As TD's abrem um leque de oportunidades para transformação do um universo "confortável" e estável que se tornou a sala de aula "dita tradicional" centrada em si mesma. Respeitar a atuação do sujeito sócio histórico implica muito mais do que modificar a estrutura da sala de aula, permitindo conectividade; implica incentivar que o sujeito, realize atividades didático pedagógicas de forma descentralizada, mais flexível, participativa e digital.

Jovens e adultos se veem no meio desse conflito ainda sem saber discernir adequadamente o que os representa. Os desafios dos fios que tecem as redes produzem novos sentidos para as tramas do cotidiano desses sujeitos. "O que pensar sobre os internautas, sujeitos usuários da Web em diferentes plataformas e sites em quaisquer que sejam os gêneros virtuais e tipos textuais? Quem são eles? Como identificá-los?" (MOLLICA *et. al*, 2015, p. 14). Para eles, o humano faz surgir, de sua própria substância, este os fios entrelaçados, criam as relações com o outro e o meio, potencializando as condições para se viver em comunidades virtuais.

3.1 O meio digital: o hipertexto e a hipermídia

Os sujeitos jovens e adultos, não querem mais ser meros telespectadores, eles querem atuar na criação e produção de conteúdo *online*, *eles querem* partilhar elucidações, mostrar sua vivência, sua experiência e o fazer de suas mãos. Os sujeitos utilizam seu equipamento eletrônico para produzir conteúdo e postar nas redes em busca de atrair atenções e alcançar um número elevado de visualizações, com isso, os sujeitos querem “[...] trazer o outro até a intimidade do movimento de seu pensamento” (FREIRE, 1997, p. 132).

A Web vem se tornando o grande mecanismo de produção digital de difusão de práticas socioculturais registradas pela cunhagem do ato autoral subjetivo na contemporaneidade. O meio digital representa a própria linguagem que se reconfigura como possibilidades da mídia e da hipermídia, que propiciam a criação de novas plataformas de ensinagem com aderência ao hipertexto e a hipermídia.

Por volta de 1965, o termo hipertexto foi cunhado por Nelson Theodor Holm, marcando o advento das atividades computacionais, para designar as “escritas associadas não-sequenciais, conexões possíveis de se seguir, oportunidades de leitura em diferentes direções” realizadas com auxílio da máquina. Ele também cunhou o termo “hipermídia para designar uma nova forma de mídia que utilizava o poder do computador para armazenagem, acesso e exposição de informações em forma de imagens, textos, animações e som” (LEÃO, 2005, p. 21).

A palavra hipertexto passa a ser mais discutida a partir da consolidação da Internet como mídia. O hipertexto é sugerido na comercialização de *banners* comerciais na rede, em forma de *links* (a parte estética do hipertexto), que passa a ser um vínculo eletrônico que interliga infinitas áreas ou blocos de informação. Com o tempo o hipertexto passa a ser usado em grupos virtuais de trabalho, e permite aos membros ampliar seu conhecimento e exteriorizar subjetividades, navegando de um ponto a outro e elaborando definições, associações semânticas, relacionando conceitos, construindo novas conexões.

Pierre Levy (1993) concebe a Internet como um campo aberto para a atuação das novas tecnologias intelectuais. Essas tecnologias se desenvolveram nos dispositivos materiais criados para permitir conexões artificiais e imitar o processo reticular da inteligência humana. O autor desenvolve um paralelo entre técnica e o pensamento humano (a cognição) fazendo referência ao hipertexto como metáfora da inteligência intelectual.

No sentido da imitação da cognição humana, a tecnologia intelectual é um hipertexto, porque corresponde há uma nova forma de organização artificial ou da informação que imita a mente humana. Uma tecnologia intelectual tem uma estrutura hipertextual, tem uma forma de rede. O hipertexto enquanto metáfora, simula tanto a mente humana quanto o atual agenciamento técnico, servindo ao mesmo tempo de elo entre o humano e o técnico (LIMA JUNIOR, 2007, p. 34).

Partindo desse pressuposto, a criação de atividades didático pedagógicas devem considerar a lógica do hipertexto como elemento de criação da inteligência humana em um contexto de construção, reconstrução, renegociação, sendo alimentado por sujeitos com vivências exteriores a rede e também decorrentes dela, pois há sempre uma extrapolação, uma interferência dos sujeitos de forma intuitiva, não linear, numa progressão de saltos, com enorme poder de participação ativa dos envolvidos.

Quando Santaella (2001) faz análise das hiper mídias de acordo com as matrizes sonora, visual e verbal ela faz muito mais do que simplesmente apresentar uma lista ou tabela da classificação de objetos digitais. Ela deixa claro que o que distingue a hiper mídia é a possibilidade de estabelecer conexões entre diferentes mídias, numa estrutura complexa, alinear de informação. Assim, reserva-se o termo multimídia para a técnica de se produzir textos híbridos via computador e seus respectivos *softwares*.

A dinâmica do conhecimento, na atualidade, está sendo configurada em rede, no hipertexto, que tem como uma de suas principais características, a ausência de centralidade. As mensagens contidas no hipertexto não são produzidas com objetivos de se perpetuar, por isso o conhecimento contemporâneo tem a forma de simulações e/ou modelos, expostos continuamente a metamorfoses potencializadas pela imaginação criativa.

Hoje em dia, a imaginação toma maior materialidade, pois pode ser “concretizada” na realidade virtual, em maquetes eletrônicas ou na materialização de imagens. A figura do tempo relativa à tradição informático-mediática são segmentos e pontos remetendo a uma pluralidade infindável de interconexões. Nesse sentido, a interação na rede pode ser vista como geradora de um poderoso ambiente hipertextual.

A cada novo texto exposto na rede, são construídos nós e ligações numa aparente exigência de serem perpetuamente renegociados na interlocução de conceitos e saberes já em circulação, de modo a reconstruir o contexto compartilhado e sendo a todo momento reajustado e transformado, significa está aberto ao movimento de interpretação dos atores envolvidos. O processo produção na Web permite observar o olhar dos sujeitos para as tecnologias da imagem, pela de captura da matéria prima das próprias vivências surgem novos olhares.

Em Santaella, (2004) os traços da hipermídia a configuram como uma metalinguagem. Ela aponta os seguintes traços: a hibridização de linguagens, de processos sógnicos, de códigos e mídias; a capacidade de armazenar informação, e de, com ela, o receptor interagir a ponto de colocar-se como coautor; a capacidade de suportar uma narrativa através de um mapa e de um roteiro; e por fim, ser uma linguagem eminentemente interativa que, quanto mais interativa for mais profunda será a experiência de imersiva do leitor.

A linguagem digital é sinonímia de interatividade por meio do hipertexto e da hipermídia. A leitura e a escrita no meio eletrônico são amplas, e auxiliam o desenvolvimento de estratégias de autoria interativa. “A base da linguagem digital são os hipertextos, sequências em camadas de documentos interligados, que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinado assunto” (MARTINS, 2014, p. 61).

Segundo Bairon (1995) os principais fundamentos da tecnologia: a multimídia ou hipermídia, possibilitavam na verdade pensar em interface e interatividade.

A proximidade entre a multimídia e a interatividade é tanta que nos Estados Unidos existe a Interactive Multimedia Association, IMA, que reconhece como característica fundamental da multimídia, ou hipermídia, não só a imbricação das mais variadas mídias, como a participação consequente do usuário no processo de compreensão de algum tema. A ideia está em tentar respeitar, ao máximo, os caminhos que cada um de nós pretende percorrer à busca de respostas ou de perguntas. A interatividade vive, então, de estabelecer vínculos, assim como as interfaces (BAIRON, 1995, p. 19).

A forma como cada um vai realizar a “navegação” *online*, inicialmente de forma superficial e com uma leitura rápida em uma estrutura de encadeamentos de textos e outros elementos multimídia, que compõe a hipermídia, fazem com que a navegação seja mais atrativa, interativa e permita maior manipulação e saltos nas leituras realizadas, sem necessariamente seja lida toda informação para que seja encontrado o que se procura.

A interação é o elemento fundamental da interatividade e está diretamente relacionada para Lucia Leão (2005, p. 64) ao elemento hipermídia, quando ela diz que “a hipermídia só se realiza quando ocorrem interações entre os pares complementares”. Os pares complementares presentes a interagir na hipermídia são identificados na complementariedade entre “[...] ordem/desordem, simples/complexo, área/determinismo, sequência/não-sequencial, rigor/liberdade, solidez/elasticidade, mobilidade/imobilidade” que dão dimensão a complexidade que a hipermídia (LEÃO, 2005, p. 65).

Ao apresentar os pares complementares, Lucia Leão explicita elementos por vezes esquecidos nas produções com hipermídias: a ordem, o pensamento em sequência, o rigor

necessário na programação de uma hipermídia, a ponto de parecer ao navegador, desordenada, não-linear e uma experiência de leitura muito mais livre que a do livro impresso. Lucia Leão (2005, p. 67) dirá que a hipermídia não somente poderá revelar mais de uma linha de raciocínio, abarcar os contrários, como também “permite e favorece o aparecimento de paradoxos”.

Através da hipermídia, o acesso as informações está disponível em uma variedade de formatos por meio de sínteses que se articulam: imagens multidimensionais, fotos desenhos, textos, sons, construções poéticas, narrativas, ficando ao encargo dos sujeitos dar saltos entre os muitos tipos de informação disponíveis e definir o caminho que mais lhe interessa para interagir, acessando novos conhecimentos através dos hipertextos. Cabe ao *designer* pensar na construção de fluxos hipertextuais, que permitem a navegação por diversos textos e ambientes.

Muito tem se falado sobre o fluxo hipertextual potencializado pelas *webpages*. É comum encontrar em páginas na web um menu com diversos *links* que apontam para outras páginas. O internauta ao visitar tal página escolhe que caminho quer tomar [...]. Diz-se que o internauta não apenas lê as páginas, mas também escreve seu percurso. Além disso, como a leitura de um texto não é uma experiência fechada, onde o autor controla a relação significante/significado, o leitor também cria significações e conexões desse texto a outros textos, ideias e experiências particulares (PRIMO, 2001, p. 12).

Alex Primo traduz bem como ocorre a atuação dos sujeitos *online* e faz recomendações de como funciona essa atuação para que sejam pensadas as atividades didáticas; as quais devem ser contributivas e colaborativas. Devido as possibilidades de hiperconectividade é comum a visão de que a navegação hipertextual em si já é parte de uma coautoria, o que é um equívoco, isso porque, nem todos os sujeitos de fato contribuem com o texto, ou mesmo essa contribuição é aceita e adicionada ao texto.

No caso da leitura no impresso, por muito tempo se discutiu o papel da coautoria ao dar sentido próprio a escrita textual, uma questão bastante complexa, uma vez que ao construir uma escrita intertextual articulada com diversos textos o autor que assina a obra constrói inúmeras possibilidades inferências leitoras, contudo, para que o leitor possa exercer algum tipo de coautoria, precisaria, conhecer os intertextos usados e fazer novas inferências na mesma dinâmica de escrita da obra, e assim, articular uma nova produção a partir dessas construções, uma situação bastante adversa.

O grande desafio é mobilizar forças para construir uma convergência entre o potencial tecnológico disponibilizado e o interesse humano. Isso porque, o sujeito que frequenta a escola nesses dias, não aceita mais, a postura passiva proposta pelo modelo educacional vigente, que define o currículo, os conteúdos e o tipo de material didático pedagógico que vai utilizar, sem

necessariamente se preocupar com o significado dessas escolhas. Esses sujeitos querem avançar em práticas de leitura e escrita de novos conteúdos e em novas interfaces, conexão entre os diversos tipos de textos e as diferentes tipologias textuais.

Assim, o hipertexto é uma remediação do texto impresso, ao qual acrescenta características do meio eletrônico, tais como multidirecionalidade; fragmentação; interatividade; transitoriedade e velocidade. Um texto em um website se liga a outros textos através de links, compondo um todo que é indefinível e transitório pois novos links abrem novas portas para mais outros textos, tornando a leitura sempre potencialmente inacabada (MARTINS, 2014, p. 70).

O processo de inacabamento da leitura ocorre mesmo no impresso. O leitor, a todo instante se vê realizando distanciamentos furtivos do texto impresso, para outras referências literárias experienciadas ou vivência cultural. No hipertexto no ambiente digital, essas fugas são bem mais frequentes pois, o leitor escolhe o percurso de leitura a ser feito através dos *links* que permitem migrações e navegação veloz por diversas páginas de forma a diversificar ou aprofundar sua leitura, dada a flexibilidade e abertura proporcionadas.

No ambiente *online*, o processo de escrita parece estar mais aberto a atuação de outros sujeitos, tem-se um novo lugar de intermediação entre leitura e escrita, pois os recursos do meio eletrônico permitem indexação, mobilização, interação; que são elementos que enriquecem semanticamente a leitura, contudo, não representa uma coautoria, embora, sejam geradas novas conexões de sentido. O que pode ocorrer são novas e significativas aprendizagens.

Em um ambiente informatizado de aprendizagem, o aluno é confrontado com uma quantidade enorme de informações e todo universo de conhecimento. É possível que ele comece browsing, dando uma passagem de olhos de modo aleatório em uma parte qualquer do texto, fique interessado no que lê, tente conseguir mais informações do mesmo tipo, faça perguntas ele mesmo e tente descobrir as respostas navegando. Em outras palavras, não aprende de modo sistemático, mas sim de um modo ao acaso e intuitivo. Isso será um desvio e tanto do ensino e aprendizado tradicionais (PETERS, 2004, p. 62).

Ao apresentar essa visão sobre como ocorrem às novas aprendizagens, o autor, evidencia que há um novo paradigma se descortinando em relação a produção discursiva dos sujeitos na rede, onde as aprendizagens acontecem, desestabilizando as centralidades de escrita. Ao fazer isso ele rejeita a visão de autoria individualizada na rede, e propõe, a autoria coletiva ou transindividual, isso porque as postagens são excessivamente modificadas ou reinventadas pelos autores que assinam a publicação a todo instante, por conta da atuação dos leitores/escritores imersivos.

As atuações nas redes digitais reverberam em uma crise da figura do autor, outrora, entidade cêntrica, ordenadora de discursos ideologizantes, de voz uníssona, cedendo lugar a

polifonia, a multiplicidade e a descentralidade autoral criando uma nova ordem do texto e, novos discursos polifônicos e dispares que geram uma certa disputa em rede. A produção em rede acontece mais como processo de negociação, aberto e inacabado, coletivo e dialógico. Nesse interim, Martins (2014, p. 58) propõe dois tipos de autoria interativa em rede: o processo autoral colaborativo e o dialógico. “No primeiro, o processo autoral se dá através do trabalho de duas ou mais pessoas que interagem na elaboração de um texto de forma predominantemente compartilhada, isto é, uma produção conjunta”.

Sendo assim, é comum se pensar em trabalho em equipe. Nos hipertextos há uma certa colaboração intelectual. Na produção em hipermídia, a colaboração torna-se quase uma necessidade, dada a complexidade que apresenta e foi nessa perspectiva que trabalhamos. Pretendo desmistificar a ideia de que de autoria colaborativa e dialógica, são dispares, ou que haja predominância de uma sobre a outra. O que ocorre é uma dinâmica processual de colaboração e diálogo. Na construção de uma interface para fins didáticos, o ideal é que o professor *designer* busque promover as duas possibilidades, de modo que o *design* didático atenda as especificidades de sua proposta pedagógica.

A colaboração tende a funcionar melhor na produção com hipermídia, cujas funcionalidade diversas dos suportes tecnológicos podem ser bem aproveitadas, contudo, a relação dialógica deve estar presente, pois será o *feedback*, e mostrará também os efeitos do que está posto. Os lugares sociais também se alteram: com o hipertexto, como meio de produção de atividades diversas, atuam o escritor que se transforma em editor e colaborador, e o professor, que se transmuda de um líder em uma espécie de mediador.

O trabalho a partir do hipertexto é bastante complexo, “o hipertexto, é a tecnologia de escrita e leitura do meio digital que traz novas questões para a autoria. Suas características, como a multidirecionalidade e interatividade, instauram uma outra dinâmica para a estruturação do texto, bem mais flexível e aberta” (MARTINS, 2014, p. 61), os autores no sentido mais literal devem se preocupar com a composição, recepção, e transformação dos papéis dos sujeitos que trabalham desenvolvendo um projeto, editando, construindo o desenho gráfico, postando conteúdo e assim por diante, e isso nem sempre ocorre na perspectiva da autoria.

O hipertexto representa de certo modo uma imagem do pensamento humano. É na verdade a materialização análoga do pensamento, ainda que não signifique o que de fato pensam os sujeitos e sim os seus atos criativos. Esses atos estão expostos nas novas conexões de forma não linear, inqueridos pela interatividade, representando a heterogeneidade a partir da multiplicidade dos saberes.

André Parente (1999) vê o hipertexto como um novo momento da cultura, em dimensão cognitiva e/ou perceptiva, por conectar e relacionar de forma original diferentes expressões textuais e audiovisuais. O autor volta sua atenção para a dimensão perceptiva que é deslocada na interface hipertextual e multiplicidade das redes contidas na rede em uma nova experiência espaço-temporal, o qual se reconfigura, se definindo e redefinido no percurso da navegação em fluxos de comunicação oscilante, do instantâneo ao multitemporal.

Lucia Leão (2005) dá ênfase a hipermídia, cria a metáfora do labirinto para representar a multidimensionalidade desse espaço virtual: diversidade textual, imagética sonora, em formatações e dinâmicas diversas, caminhos intercruzados na interação dos que leem, ouvem ou veem, para constituir ou completar o seu sentido. O labirinto está em potencial para desenvolver a experiência de navegação em um percurso desordenado e virtualmente infinito, escolhido e definido a cada bifurcação. Essas três abordagens caracterizam o hipertexto e a hipermídia como uma linguagem digital.

As mudanças trazidas pelas interfaces digitais caracterizam o deslocamento das experiências de leitura no papel para leitura na tela com nuances da linguagem hipertextual. A interface digital remonta antigas práticas de escrita e leitura em novo suporte, pois “[...] o hipertexto irá combinar as peculiaridades do manuscrito medieval, como a interatividade e a produção coletiva, com as do texto impresso, como a leitura individual silenciosa” (MARTINS, 2014, p. 72).

O ser professor-autor nesses tempos de cibercultura significa erigir um percurso de autoria em colaboração, porque os princípios que regem a cultura atual exigem posturas nessa direção. A apropriação das novas linguagens e novos gêneros textuais emergentes no contexto da cibercultura, e as formas inusitadas de leitura e escrita, exigem expressão, comunicação em rede, construção coletiva, cooperativa e colaborativa de conhecimentos por meio de reflexões teóricas e atividades práticas.

No entanto, essa não é uma tarefa fácil, uma vez que os sujeitos e as subjetividades estão sempre em transformação, em uma busca emergencial por conhecimento, que se esbate na necessidade de reflexão e (re)significação, uma tarefa exequível, porém árdua, uma vez que “com as redes, aqueles que têm acesso podem se comunicar de qualquer lugar para qualquer lugar, participando do processo que é global e ao mesmo tempo local, já que essas tecnologias são portadoras da possibilidade de valorização de culturas locais, de processos identitários que são gerados pelos (e geram os) lugares específicos” (BONILLA, 2009, p. 35).

3.2 Autoria colaborativa do professor da EJA *online*

A autoria do professor deve emergir das perspectivas e das intencionalidades, da paráfrase, do pastiche, das bricolagens, em um movimento estético e/ou estrutural, de transformações na forma e no conteúdo. O professor deixa de ser mero usuário para compor trilhas propositivas de acordo com o contexto e as ocasiões que lhe são próprias. “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 31).

O professor que vislumbra esse “intervir no mundo” e “conhecer o mundo” é um importante agente gerador de possibilidades educativas de leitura, produção oral, escrita e hipertextual em sua interação com os “seres históricos”. A atividade laboral desse professor perpassa por uma construção de vivências e experiências autorais. A prática do professor em incursões *online*, que deveria ser condizente com essa nova perspectiva de ensino/aprendizagem, vem se configurando como uma mera utilização das TD's, o que por si só, não garantem o desenvolvimento projetos didáticos autênticos.

A autoria do professor vai além de se apropriar das TD's como meros consumidores de recursos. A verdadeira autoria se usufrui dos contextos, e constrói conteúdos próprios sem se distanciar da “[...] produção histórica da humanidade, mas sim com ela estabelecendo um diálogo franco e aberto, favorecido pelas redes, articulando de forma intensa o saber local com o saber planetário, remixando conhecimentos, culturas, no tempo e no espaço” (PRETTO, 2011, p. 113).

A autoria do professor é elaborada, nesse novo tempo e espaço, quando ele coloca uma voz própria, uma singularidade, um texto criativo, criando metodologias, remodelando as práticas já experienciadas, criando atividades que atendam aos diversos perfis dos alunos, lançando mão de recursos, de gêneros textuais em linguagens diversificadas, para isso o professor precisa enxergar, “[...] a intertextualidade, a polifonia e o dialogismo. Permanentemente disponível para ser, de novo tecido a qualquer momento por leitores de qualquer parte da imensa rede digital, o hipertexto já é, desde a sua concepção, uma reunião de vozes” (RAMAL, 2002, p.123).

A autoria acontece quando o professor se abre para a inovação e se autoriza, se permite o exercício da autonomia, a ousadia tomada nos procedimentos da criação, de acordo com o

contexto e as ocasiões que lhe são próprias. É imperativo que se concretizem no professor desejos, necessidades e, mobilização para as práticas autorais em ambientes *online*, em busca de imersão de novos leitores.

Com a revolução eletrônica, as possibilidades de participação do leitor tomam novas dimensões. Não apenas no hipertexto mental, mas mesmo na tela podemos agir sobre as palavras, propondo diferentes enunciações. Cada navegação é um percurso único, pessoal, na maioria das vezes impossível de reconstituir. Não apenas se lê, mas é permitido opinar, emitir juízos, escolher percursos (RAMAL, 2002, p. 124).

A interação dos sujeitos com o hipertexto digital é uma boa metáfora para ilustrar a articulação entre obra/textos/leitor/autor. Embora essa interação não se limite apenas às redes digitais, é onde se pode colocá-lo em maior evidência, por proporcionar uma experiência coerente com a dinâmica da linguagem na construção das subjetividades autorais.

A autoria do professor é um tema que está ainda relegada a produção de pequenos textos para interlocução em sala de aula, sem que seja dado muito espaço para a atuação das subjetividades e interconexões. Esse é um limítrofe para a questão autoral, pois onde não há espaço para as subjetividades, há pouco espaço de abertura para que os sujeitos deixem suas marcas, e portanto, não há autoria, e sim copismo.

O professor-autor age de modo diferente, aproveitando as oportunidades; não prepara a aula para os alunos, mas com eles, no momento em que deixa abertura para a construção conjunta, respeita sua cultura, seus saberes, seus desejos, seus atos de currículos, desde o planejamento até a ação materializada na sala de aula “[...] fazendo com os estudantes e não fazendo para os estudantes. Isto é, o professor também [é] um sujeito do processo de conhecimento. Ele [aprende] na prática, o que foi possível” (FREIRE, 2000, p. 288).

O professor está preso as produções do livro didático e esse é visto como seu principal instrumento. Daí a dificuldade de exercitar autoria, pois o livro é visto como “depositário do saber”. Ele ainda está em posição de coadjuvante, se perguntando o que o avanço tecnológico trará para sua prática pedagógica, em vez de se perguntar o que fará diante do avanço tecnológicos, muitas vezes negando o potencial da máquina. “Na verdade, não tem sentido o homem querer desviar-se das máquinas, já que, afinal de contas elas não são nada mais do que formas de hiperdesenvolvidas e hiperconcentradas de certos aspectos de sua própria subjetividade” (GUATTARI, 1996, p. 177).

Segundo o autor supracitado as transformações técnicas-científicas permitem criação e concretização de novas e diferentes formas de educar e de pensar. A transformação social e

subjetiva encontra-se em defasagem em relação ao avanço tecnológico e a criatividade social e individual de apropriação e não somente de adaptação dos recursos disponíveis. O sujeito precisa estudar e conhecer a realidade na qual está imerso para propor novas proposições educativas e assim, reinventar a realidade a cada momento de interação.

A integração das TD's e mídias a educação exige do professor além do domínio de manipular a máquina, uma autonomia para leitura do universo digital e produção no mesmo, para que consiga suscitar também no educando essa autonomia. “No cenário da cultura digital, lançar sobre o mundo suas palavras pode no contexto da Internet, em especial da *web 2.0*, ampliar possibilidades de autoria e de publicação do docente, mediador e discente”. O publicar afim de que seja disponibilizado ao conhecimento de todos, afim de que a barreira da sala de aula seja vencida (ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 54).

Sem a pretensão de esgotamento da temática ou da discussão conjunta, as vozes de autorias de diferentes lugares foram resgatadas para esse encontro de gentes e de referenciais, respeitados o estilo e a base teórica de cada um. Complexo e necessário exercício acadêmico e de humana experiência dialógica. Coaduno as contribuições de Mattar, a essa proposta de *design* didático educacional,

[...] design não envolve o conceito de conteúdos e atividades totalmente pré-fabricados, com a intervenção restrita do designer após o trabalho do conteudista e antes do tutor, ou em outros momentos pontuais, com uma visão fragmentada do processo e obedecendo robotizado a regras e ordens. Ao contrário do design educacional, que praticamente ignora a figura que participa professor, o design educacional, inclui o professor em todo o processo de design, tanto como autor, quanto como uma figura que participa do processo de ensino aprendizagem desde o início (MATTAR, 2014, p. 31).

Essa discussão caminha mais no sentido de discutir o papel dos professores *designers* de colocar o envolvimento antes do conteúdo, quando planejam suas atividades pedagógicas. Essas atividades devem, segundo Prensky (2007) seguir os seguintes critérios no *design*: “motivação, reflexão, individualização, criação e apenas depois o conteúdo”. O papel do professor ao desenvolver um *design* didático, não é o de trabalhar isoladamente, pois, a falta de colaboração de outros profissionais e auxiliares, tende a empobrecer a produção.

Com base nas ideias de Burke (1998) Martins (2014, p. 55) coloca que para [o pesquisador] “a maior inovação do meio digital é possibilitar a exteriorização da prática de escrita, antes uma atividade realizada em isolamento solitário, agora feita em rede de forma, ao menos potencialmente, compartilhada”. Com isso, é possível pensar que existe uma ampla memória hipertextual que está sendo compartilhada e editada incessantemente em um sistema

de colaboração, com diferentes contornos, próprios da topologia *online*. A autoria colaborativa no meio digital feita de modo interativa, termina demandando por novas criações e processos avaliativos que transferem para o coletivo a tarefa de qualificar o que é produzido e publicado

O tipo de autoria dialógica se aproxima de uma interlocução ou conversa. Este modelo pode ser observado na interação dialógica entre um texto principal e intervenções na forma de comentários, usual em blogs e em outras publicações eletrônicas com espaço destinado aos comentários do público (MARTINS, 2014, p. 59).

Essa fala deixa claro que na interação dialógica o texto não pode ser modificada, há apenas o espaço para os comentários, ao contrário do ocorre no processo de colaboração, cujo objetivo é justamente a edição do texto em busca de melhorias. A produção no caminho do hipertexto e, especialmente com os trabalhos em linguagem hipermídia, exigem uma diversidade de linguagens e diferentes habilidades, há uma transformação na ideia anteriormente dominante, do isolamento do texto individual, característico do livro impresso.

De todos os traços que diferem esta tecnologia do hipertexto da tecnologia impressa, a interatividade é a que mais interessa a esta pesquisa, na medida em que é ela que permite a intervenção do leitor/coautor e abre o texto para a cocriação. A atuação do professor e aluno na discussão da dinâmica do conhecimento, na atualidade vem sendo reconfigurada pela rede, no hipertexto, o qual tem como principal característica a não centralidade.

As mensagens desenhadas em ambientes *online* na forma de simulações e modelos estão sempre se metamorfoseando. Pierre Levy (1993) coloca a imaginação como a área da inteligência que toma maior materialidade e se torna mais potencializada pela comunicação hipertextual, a qual é muito mais dinâmica no meio digital. O próprio autor sinaliza,

[...] dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conecta-lo a outros textos e portanto, é o mesmo que construir um hipertexto. É sabido que pessoas diferentes irão atribuir sentidos por vezes opostos a uma mensagem idêntica. Isso porque, se por um lado o texto é o mesmo para cada um, por outro o hipertexto pode diferir completamente. O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la (LÉVY, 1993, p. 72).

A forma como o hipertexto é construído, quando uma ou mais palavras de uma certa página se conectam a uma ou mais referências e comentários, é determinada pelas ações dos sujeitos com uma certa funcionalidade. Para que o sentido atribuído pelos agentes criadores do hipertexto, sejam compartilhados pela coletividade, não basta a transmissão da mensagem e o entendimento do contexto, ela precisa fazer sentido para os interlocutores.

Martins (2014, p. 74) com base em Kerckhove (2003) afirma que a mente do hipertexto é semelhante à do contexto, contudo, não é uma integralmente coletiva. “Ao mesmo tempo em que externaliza as mentes dos usuários nas telas dos computadores, interconectando-as e configurando uma mente coletiva e pública, possibilita, no entanto, uma navegação individualizada”. Essa navegação traz experiência de leitura e escrita no papel de forma mais eletrizante e interconexa, gerando na mente humana uma dimensão mais perceptiva e cognitiva, mais ágil na construção de processos autorais.

Ao pensar em construir uma proposta pedagógica para disponibilização ao acesso virtual, ou mesmo para criação de uma rede integrativa, ou ainda um AVA, o professor deve compreender que essa construção possuirá características diferentes das construções feitas exclusivamente para atuação em sala de aula presencial. Esse ambiente deve ser pensado como um espaço híbrido, feito da interconexão entre o universo material chamado por alguns de real e o universo virtual, que dá uma amplitude inédita a armazenagem e produção de materiais didáticos de ensinagem.

Cabe ainda a consciência de que o hipertexto e mesmo a hipermídia promovem uma cognição compartilhada, uma vez que, a produção realizada na máquina, vai difundir concepções que serão compartilhadas por meio da linguagem digital. É indubitável que a tecnologia digital vem funcionando com um maravilhoso suporte ao texto e contribui para o surgimento de um novo modelo autoral, em que diversos sujeitos atuam.

Sendo assim, podemos então considerar que o processo autoral em rede é um híbrido dessas práticas anteriores, combinando o coletivo, a obra aberta e inacabada, com um traço também individual, herdado da cultura do livro e adequado à economia da dádiva, formando uma nova configuração que não corresponde nem à dissolução completa do autor, mas também não à autoria individualizada (MARTINS, 2014, p. 52).

O professor é um sujeito capaz de imaginar contextos e elaborar propostas de intervenção no universo da ensinagem por inúmeras vias, uma delas é a utilização do meio digital. Seu potencial criador ficaria limitado sem a utilização da máquina, que realiza todos os comandos dados por aquele sujeito e permite as trocas e novas construções autorais.

Ao adotar a noção de autor como uma construção histórica é como apenas subjetiva, pois a máquina é que exerce a função de suporte passa a ação criadora e para alguns também é autora. “Em nosso entendimento, a atuação maquínica é parte sim do processo autoral, porém diferenciamos sua participação da humana, caracterizando-a como de natureza operativa, e não criativa, atividade que vemos como reservada ao agente humano” (MARTINS, 2014, p. 81).

Na Web é possível a realização de atividades interativas entre os sujeitos do processo educativo para descobrir novos padrões de relação por meio do trabalho cooperativo. Além disso, ambientes *online* e seus recursos de comunicação multimodais propiciam grande fluxo de conteúdo. Para que isso ocorra de forma eficaz, o professor deve incentivar o compartilhamento; mobilizar e integrar aprendizagens e apresentar novas possibilidades.

A escola e os professores contemporâneos precisam estar em rede e também na rede. O processo do ensino/aprendizagem não pode mais acontecer somente na escola; a flexibilidade espacial, temporal, o computador conectado, a variabilidade comunicativa, a produção criativa livre, autoral e coautoral, é uma realidade com o sistema aberto da Internet. Cabe a escola e aos professores, decidir se vão utilizar essa potência a seu favor, ou ignorá-la. Se vão ou não reconhecer a emergência de criar ambientes *online* que convergem mídias.

A experiência do sujeito no processo de significação do conteúdo ao qual ele é exposto, e o nível de cobrança que esse sofre para sua apreensão. É comum na fala de muitos professores de que o aluno não compreende o texto, o livro didático, a atividade proposta, a avaliação, mesmo que seja utilizado um aparato tecnológico para auxílio ao método de ensino. Derivam dessa concepção, múltiplas maneiras de se pensar o olhar que o leitor estabelece em relação ao conhecimento trazido pelo autor e o seu conhecimento acumulado em novas apreensões.

É importante considerar que a experiência de linguagem, a leitura, e a compreensão do que se lê, se constituiria em exercício de revelação, descoberta e aprofundamento de referenciais de realidade, influenciando significativamente no processo de desenvolvimento do sujeito e implicando a assunção à condição de coautor; o que significaria a inserção do sujeito em um novo tempo/espaço de ação e de troca pela instauração de processos criativos a partir dos quais ele seria capaz de criar novas possibilidades de interpretação e entendimentos.

No contexto específico em que se constitui a Educação de Jovens e Adultos, as atividades didáticas devem perpassar por necessários caminhos investigativos da prática do professor articulados ao contexto daqueles sujeitos sócio histórico com marcas de uma cultura que institui e a partir da qual eles se instituem. Não é em vão que Freire insiste tanto na leitura da palavra conjugada à leitura do mundo – prática que deveria se constituir a partir da criação de horizontalidades que confirmam um caráter dialógico à ação pedagógica.

Quando se trata de perceber possibilidades de ação em espaços *online*, isso significa mais do que fornecer uma lista de recursos originalmente pensados por *designers*, e sim, atividades práticas e reais que possam ser utilizadas, como as que estão propostas no site a seguir.

3.3 O site construído: produto didático de interconexões na EJA

Os jovens e adultos estão cada vez mais atuantes na rede mundial de computadores. A atuação deles é na verdade uma tentativa de romper com as fronteiras da exclusão sócio digital, a partir das imbricações com as mídias. A rede vem se tornando um lugar para autoafirmação dos sujeitos e vem evidenciando também, como a desvalorização da vida humana vem acontecendo, pela visibilidade que é dada as situações cotidianas, e ainda, a desvalorização da imagem do “eu” na contemporaneidade.

De um lado, a desvalorização do sentido da vida provoca a fragmentação da imagem do eu: as representações do eu tornam-se confusas, contraditórias, enquanto, de outro lado, as resistências conservadoras se opõem a toda mudança, ressentida por uma consciência garantida, esclerosada, dogmática, como tentativa de desestabilização (GUATTARI, 1993, p. 9).

Os sujeitos que estão nos ambientes *online*, transferem de certo modo, para esses espaços, os conflitos que enfrentam em seu cotidiano, e ali, buscam também respostas. O professor, em seu papel de mediação de conflitos, deve auxiliar no enfretamento das dificuldades de ensino/aprendizagem, aproveitando-se do contexto da rede.

Uma das formas do professor colaborar significativamente é atuar como *designer* gráfico de interfaces de atividades pedagógicas, com um olhar infográfico, que age sobre o real através da simulação e da manipulação. “A infografia pode ser definida como o olhar de todos e o olhar de ninguém, um olhar coletivo ou uma forma de autoria sobreposta, sendo fruto da união do olho humano com o olho eletrônico” (MACHADO, 1993, p. 50).

O professor é o agente mais capacitado pedagogicamente para, através desse olho digital estabelecer com clareza o que pode ser utilizado como ferramenta pedagógica, já que em grande parte dos casos fica imperceptível quem iniciou uma atividade, a quem pertence a produção inicial, da qual ele teve acesso e pensa em usar com seus alunos, convidando-lhes a assumir o comando de sua própria aprendizagem ao trazer novas possibilidades de resposta e criação a partir do que já está posto, em antítese a ideologia dominante dos currículos atuais na educação.

Esse pensamento vem se fortalecendo com o desenvolvimento das TD's, as quais, propiciam uma aprendizagem no próprio ritmo do aluno, em oposição a uma agenda curricular, em uma escola que muitas vezes insiste em ser relíquia de um período primitivo das tecnologias do compartilhamento da informação e apreensão do conhecimento.

Marc Prensky (2001) desenvolveu alguns conceitos importantes que ajudam a caracterizar o aprendiz em contexto de aprendizagem digital, entre eles: nativo digital e imigrante digital. O autor chama de nativos digitais aqueles que nasceram e cresceram na era da tecnologia digital e imigrantes digitais, os que nasceram na era analógica, mas que “migraram” para o universo digital. Esse aspecto seria responsável pelo processamento de informações de forma distintas, e requer a elaboração de um *design* de atividades de ensino/aprendizagem com características diferenciadas na performance e ambiente.

Prensky (2001) apresenta uma relação de dicotomias de ordem cognitiva e metacognitivas distintas entre imigrantes digitais e nativos digitais: os primeiros nasceram e foram formados no contexto dos livros impressos, os segundos contam com auxílio da TV, Internet e *games*; os imigrantes digitais partem da linguagem textual, enquanto os nativos digitais para a linguagem visual; da preocupação com o método, para a tentativa e o erro; da ordem para o acesso randômico (aleatório); da investigação de uma coisa por vez, para o desenvolvimento de múltiplas tarefas; da aprendizagem individual para a coletiva.

Discutindo essa questão, (MATTAR, 2014, p. 40) coloca que “o conceito de *design* educacional é a liberdade de o aluno assumir o controle de seu processo de aprendizagem”; relação oposta adotada pelos modelos clássicos de *design* instrucional, que propõe que o “designer assuma essa responsabilidade, dissecando inclusive ao extremo o suposto processo de aprendizagem do aluno (ou de um aluno ideal), propondo então um caminho passo a passo que o aluno deva percorrer para chegar ao conhecimento desejado”, cujo objetivo maior é orientar processos e não pessoas.

[...] uma abordagem ultrapassada que não contempla novas teorias de ensino e aprendizagem, nem novos desenvolvimentos tecnológicos. A abordagem de *design* linear e os métodos de transferência de aprendizagem do ISD não são centrados no aprendiz, não incentivam seu protagonismo no processo de aprendizagem, nem preveem a aplicação do aprendizado do aluno. A linearidade do processo de *design* limitaria a criatividade (MATTAR, 2014, p. 40).

Uma atividade que incentiva a criatividade consiste em permitir, que durante a realização da proposta didática, sejam respeitadas e encorajadas atitudes de reflexão e interpretação, gerando uma experiência posteriormente aproveitada. Mesmo que não se espere que o aluno siga um esquema fixo, ao realizar as atividades didáticas *online* é importante conhecer o perfil destes, permitindo modificar a estratégia instrucional e educacional.

É muito difícil encontrar na Web uma proposta de *design* didático que atenda as especificidades dos sujeitos da EJA, e com uma proposta de ensinagem adequada. Como

solução para isso, sugiro que os professores usem os ambientes *online* para criar suas próprias propostas didáticas, como no caso dessa pesquisa, em que foi construído um espaço próprio para postagem do conteúdo didático produzido para e nas formações que ocorreram.

A seguir apresento a interface da página inicial do site produzido durante o processo de investigação, formação e ação produtiva dos professores e professoras ao contribuir para o *design* didático. Para uma melhor visualização das telas que se segue, sugiro acessar página do site através do link: <http://designdidaticonaaja.wixsite.com/gileja>.

Figura 6: Parte superior da página inicial do site



Fonte: *Print* de tela do site (setembro/2016).

A presente tela é a interface do site criado durante a pesquisa e alimentado a medida em que são produzidas novas atividades relacionadas. No início da página é possível ver o título do site, ao lado da foto do pesquisador, e logo abaixo, uma tarja azul em que está o menu título de todas as páginas. O primeiro deles é a **home** – página inicial que contém um slide show com algumas fotos do processo, ao lado, uma breve descrição da pesquisa, e logo abaixo, um convite para conhecer o *blog* da pesquisa (apresentado no capítulo II).

Na parte inferior dessa primeira página (*print* abaixo) estão listados os eventos sequenciais as oficinas, que funcionam como apoio a atividade de pesquisa, entre eles, uma oficina e um encontro do grupo de pesquisa *Sujeitos e Subjetividade Online*, surgido nesse processo investigativo, a partir das leituras teórico conceituais e das discussões no grupo de professores que colaboram com a pesquisa. Criado para que houvesse encontros específicos para discutir a atuação dos sujeitos na rede, tema que ocupava bastante espaço das oficinas. Um espaço que pretendo manter enquanto atividade científica riquíssima de auto formação.

O Movimento de leitores crítico reflexivos de Paulo Freire, consiste em reuniões mensais, entre um grupo de colegas professores e eu, interessados em conhecer a obra de educador brasileiro. Costumamos selecionar um livro do educador, realizar leituras individuais e nos encontramos em local informal ou mesmo em uma faculdade em que trabalho, para discutir alguns aspectos da obra. A exposição desse tema significa que o grupo está aberto para receber os sujeitos que estão inseridos nessa pesquisa. Na terceira coluna é possível encontrar bótons, que direcionarão para os *blogs* das atividades descritas.

Na segunda coluna, em fale conosco, há os contatos do pesquisador, um bóton com *link* para conhecer os poemas autorais e a possibilidade de seguir-me nas redes sociais. Logo abaixo um *link* para responder a uma pesquisa interativa, elaborada no *google forms* para investigar o perfil de uso de interfaces da Web, o conhecimento sobre as TD's e o *design* didático.

A cada mês são publicados novos vídeos que contemplam a temática do site, ou mesmo a experiência formativa, produzidos em recursos de aplicativos baixados em *smartphone* ou mesmo em *softwares* editáveis no PC, a exemplo do *Windows Live Movie Maker* ou *atube catcher*, os quais foram apresentados em uma oficina.

Figura 7: Parte inferior da página inicial do site

The screenshot shows the bottom section of a website with three main columns:

- PRÓXIMOS EVENTOS:**
 - 04 julho às 19:00h:** Oficina: O smartphone como recurso didático pedagógico. Local: Auditorio da UNEB, Campus XVIII - Eunápolis-BA.
 - 09 de agosto de 2016 19:00:** Encontro Grupo de pesquisa: Sujeitos e Subjetividades Online. Local: Faes-Faculdade Espirito Santo.
 - 16 de agosto de 2016 19:00:** Encontro Movimento de leitores crítico-reflexivos de Paulo Freire. Local: Faes-Faculdade Espirito Santo.
- FALE CONOSCO:**
 - Contact information for Gilberto Fernandes (E-mail, WhatsApp).
 - A button labeled "Meus poemas autorais".
 - Social media icons for Facebook, Twitter, Google+, YouTube, and Instagram.
 - A button labeled "Pesquisa interativa" with a "+ Leia mais" link below it.
- FAÇA PARTE VOCÊ TAMBEM:**
 - Buttons for "Movimento de leitores Paulo Freire", "GruPesq: Sujeitos e Subjetividades online", "Exercicios Lingua Portuguesa", and "Exercicios Lingua Inglesa".
 - A video player showing a person in a classroom setting, with the caption "Acima o vídeo do mês: Animação de fotos de oficina de design didático na EJA no auditorio da UNEB campus XVIII."

Fonte: *Print* de tela do site (Setembro/2016).

Na segunda página, em **Sobre** – Encontra-se informações gerais sobre o currículo lattes do pesquisador, uma pequena caixa de diálogo com uma reflexão pessoal sobre a temática, e a dedicatória aos sujeitos da pesquisa e ao ser humano. Há uma subpágina intitulada **a pesquisa**, na qual é possível ter acesso a informações sobre os sujeitos a cidade onde aconteceu.

A página seguinte, **Designs Didáticos** – são apresentados de acordo aos componentes curriculares da EJA que foram adotados pelo MEC, alguns *designs* didáticos elaborados em forma de autoria colaborativa entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, afim de que possam servir como referência do trabalho em equipe desenvolvido nessa pesquisa e que vem sendo utilizado pelos professores em suas turmas de EJA e foram construídos de forma colaborativa por todos os integrantes desse processo de pesquisa-ação-formação.

Figura 8: Página 3 - Designs didáticos produzidos colaborativamente



Fonte: *Print* de tela do site (Setembro/2016).

Nessa tela é possível acessar as atividades que foram produzidas em autoria colaborativa, durante o processo de formação nas oficinas pedagógicas de *design*. Ao lado estão os comentários dos grupos de trabalho por disciplina, e representam uma reflexão desses sujeitos após a produção final. Há uma *tag* no fim da página, através da qual será possível, um contato com o pesquisador, para que os navegantes possam tirar suas dúvidas sobre o material, dar sugestões e postar seus comentários, enviar atividade aplica/ou (re)significada após aplicar com seus alunos ou mesmo, solicitar material em versão editável.

A partir dessas atividades ficou evidente que o professor/professora deve produzir um conteúdo didático mediacional que apresente usabilidade pedagógica, com texto claro, interativo e recursos facilitadores da aprendizagem; deve-se levar em consideração as competências e as habilidades a serem desenvolvidas.

A intencionalidade é um elemento fulcral e deve estar ligada aos objetivos de ensino. Um hipertexto mediacional deve ter uma linguagem dialógica e interativa, e exerce o rigor científico, tendo como foco principal a compreensão do dos sujeitos. Os princípios da

textualidade: a contextualização, a coesão, a coerência e os cinco fatores pragmáticos (intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade) propostos por Fávero (2009) devem ser considerados, pois facilitam a leitura e a interação no ambiente *online*. Nessas atividades, esses elementos foram observados.

Na tela seguinte estão os planejamentos das atividades didáticas para cada componente curricular produzidas pelos sujeitos em autoria colaborativa, em dois blocos, o da esquerda, um slide show que vai sendo trocado a cada segundo e a direita a possibilidade abrir em *word* para editar, conforme a adaptação que se queira fazer na atividade.

Figura 9: Página 4 – Planejamento dos designs didáticos produzidos

Planejamento de design didático na EJA

[Criar um site no](#)

DESIGN DIDÁTICO NA WEB: Autoria colaborativa do professor no contexto da EJA	
Prof. Gilberto Pereira Fernandes	e-mail: braglgi@gmail.com
Blog:designdidaticonaaja.blogspot.com.br	AVAM:edmodo.com/designdidaticonaaja
Site: designdidaticonaaja.wixsite.com/gileja	
PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE DIDÁTICA	
AUTORES	Componentes Curriculares da EJA Ensino Fundamental II: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol)
TEMA	Toda atividade deve ter um tema gerador.
ELEMENTOS	Pré-textuais - questionamento para averiguar conhecimentos prévios: situação de valorização de vivência.
PRETEXTUAIS	Textuais - a exploração do conteúdo e das significações no texto e intertextualidade.
TEXTUAIS	
POSTTEXTUAIS	Pós-textuais - a extrapolação do texto e interatividade).
OBJETIVOS	Preconização do resultado que se espera com a realização da atividade
METODOLOGIA	O método de ensino e as formas de ensinar, devendo levar em conta o contexto social e as implicações advindas da prática/vivência/experiência dos sujeitos por meio de pedagogias distintas, reguladas pela compreensão individual dos determinantes sociais.
RECURSO	O material físico e digitalizado a ser utilizado na atividade.

Quer baixar algum planejamento para Editar?

Basta clicar abaixo no item que deseja.

1. Modelo de Planejamento
2. [Língua Portuguesa](#)
3. [Língua Inglesa](#)
4. [Geografia](#)
4. Matemática
5. [Ciências](#)
6. [História](#)
7. [Artes](#)
8. [Interdisciplinar](#)

Fonte: *Print* de tela do site (Setembro/2016).

Antes de construir os planejamentos, foi criado um modelo, que serve de base para todas as outras construções. O modelo foi produzido por todo o grupo e os outros planejamentos por componente, pelos professores de cada disciplina, reunidos, em discussões presenciais e *online*. O planejamento da atividade didática surgiu após a seleção de mídia digital, *hiperlink*, ou *software* com funcionalidade pedagógica. Depois dessa escolha os sujeitos decidiram o tema e os objetivos a serem alcançados, o *design* didático mais adequado e os ajustes finais.

Na tela a seguir é possível conhecer alguns ambientes *online* com foco na EJA e/ou com material didático voltado para essa modalidade de ensino. Um espaço para conhecer algumas plataformas das editoras que tem conteúdo específico para EJA, e em alguns casos, incluem acesso a um livro digital. É possível visualizar um vídeo com uma fala pontual do educador Paulo Freire, discutindo importantes questões sobre a educação de jovens e adultos.

Figura 10: Página 5 – A EJA em ambientes *online*



Fonte: *Print* de tela do site (Setembro/2016).

O uso de hiperlinks foi adotado como técnica de acesso as mídias digitais internas e externas a todo o site. Santaella (2008) ressalta que as mídias digitais e os textos digitais são formados por meio das múltiplas linguagens que as mesmas vão contribuindo com as possibilidades de pensamentos diversos, multi e plural, carregados de implicações sociais, políticas e culturais, claramente visíveis nas páginas desse site ao estabelecer interconexões diversas.

Ficou claro nas formações que o uso de mídias digitais vem se apresentando como uma nova forma de produzir conteúdo pedagógico, primeiramente porque estão continuamente onipresentes na vida dos sujeitos cotidianos que passou a ter acesso em massa as mais diversas mídias e nas mais variadas interfaces novas, conduzindo a diversas formas de leitura e escrita *online*.

Os sujeitos contemporâneos vêm buscando cada vez mais, estar conectados. Adotar essa ótica significa entender as novas tecnologias como possíveis de serem aplicadas à educação, pois descortinam uma nova realidade, um leque incomensurável de possibilidades de procedimentos. Há uma revolução midiática acontecendo e isso é incontestável, mesmo que existam pessoas que ainda não tenham acesso ao arsenal tecnológico, que se renova a cada instante no contexto da mídia global, nesses dias.

A Internet é o exemplo mais claro e contundente, e vem se configurando como a mídia mais promissora desde a implantação da TV. Essa consolidação vem se dando de forma gradativa e propulsora, na mesma velocidade com novas conquistas são feitas, isso porque a Internet é vista como a mídia mais aberta, descentralizada, atrativa e colaborativa que se viu e,

por isso mesmo, com mais possibilidades de interação e produção de material pedagógico e difusão dos mesmos, pelo compartilhamento instantâneo.

Durante todo o período de pesquisa, estive participando de diversos eventos, em diferentes regiões do país, apresentando publicando artigos, ora sozinho, ora com minha orientadora, ou colegas de turma do mestrado. Nessas experiências ficou claro o quanto a conectividade aproxima as distâncias, isso porque, antes mesmo estar no evento já era possível interagir com os organizadores e membros do comitê científico e organizacional e discutir questões relativas aos estudos.

Na tela a seguir encontram-se alguns dos artigos que foram apresentados e publicados durante o período de pesquisa e até mesmo após o seu fechamento. São artigos que revelam um pouco dos estudos que contribuíram imensamente para essa produção e contribuíram no meu processo auto formativo e que de muitas maneiras, funcionou como compendio de leitura dirigida para os sujeitos que entraram em contato com o site e vierem a fazê-lo. Os temas são diversos e contemplam a EJA, as tecnologias digitais e os sujeitos e subjetividades *online*.

Figura 11: Página 6 – Artigos científicos em eventos

HOME SOBRE DESIGNS DIDÁTICOS PLANEJAMENTOS HIPERLINKS ARTIGOS OFICINAS ONLINE

Para ler artigo completo clique no título

Leia mais... Alterar design da página Trocar B

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS
 II Seminário Nacional
 15 a 18 de Junho - Região de Itaipava
 UNESP - Universidade Estadual Paulista

A web: autoria docente e coautoria discente ressignificando saberes na EJA
 Gilberto Pereira Fernandes
 Maria Olívia Matos Oliveira

Foi muito interessante participar desse evento de EJA em São Paulo onde estiveram presente diversas personalidades da educação de jovens e adultos. Uma organização muito boa, com ótimas contribuições a educação. Apresentação do artigo foi muito significativa para pensar autoria colaborativa na web.

Design didático na web:
 Dispositivos e interfaces de comunicação possíveis na EJA
 Gilberto Pereira Fernandes

Relatos de experiência online: construindo autorias em uma Educação em Direitos Humanos na EJA
 Gilberto P. Fernandes
 Thaise da Paixão Santos

As TIC como interface para o letramento na cibercultura em turmas de EJA
 Gilberto P. Fernandes

Os movimentos sociais na era digital
 Gilberto Pereira Fernandes
 Maria Olívia Matos Oliveira

II CONEDU
 CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O ensino de língua inglesa em interfaces online
 Gilberto P. Fernandes

V Seminário Nacional e I Seminário Internacional (Geprev/PPSE) e II Simpósio Internacional de Pós-graduação em Educação: cooperação entre América do Norte e América do Sul

Reflexões sobre o ensino/aprendizagem na EJA no contexto das interfaces midiáticas disponíveis na web
 Gilberto Pereira Fernandes
 Maria Olívia Matos Oliveira

Fonte: *Print* de tela do site (Setembro/2016).

Esses artigos foram construídos a partir do referencial conceitual e da realização de pesquisas de temas específicos por meio de uso de técnicas de pesquisa *online*, por uso de plataformas específicas de coleta de informações e por meio da infografia dos sujeitos que atuaram nos ambientes *online* de formação, descritos anteriormente. A participação nesses eventos, fizeram com que eu tivesse contato com muitos pesquisadores e inclusive autores. O contato com os autores aproximou de forma mais relacional com os textos científicos e com a minha própria escrita, sendo renovada e revigorada a cada nova experiência.

A próxima tela apresenta o último subtema do menu do site, oficinas *online*; título que foi escolhido porque apresenta ambientes educacionais, *softwares* de edição de arquivos diversos, plataformas e aplicativos com os quais é possível construir propostas didáticas *online*. A maioria desses ambientes pode ser acessada e as atividades podem ser respondidas via *smartphone*, o que facilita o acesso aos interessados.

Figura 12: Página 7 – Ambientes *online* usados nas oficinas



Fonte: *Print* de tela do site (Setembro/2016).

A Internet possui essa dupla característica de ser um sistema e ao mesmo tempo um ambiente que pode ser usado indiscriminadamente pelos sujeitos. É importante considerar que existem também dispositivos híbridos que misturam o melhor desses dois universos em função da relevância e da adequação ao projeto pedagógico. Ambos são compostos de módulos funcionais (tais como, *chat*, *blog*, *e-mail*, AVA, rede social etc.) tendo como objetivo proporcionar espaços de comunicação, estudo, avaliação etc. Essas configurações atendem a diversos públicos-alvo e situações em ecossistemas diferenciados.

Diário de itinerância do pesquisador

Entrada Nº 11

Descrição
da
vivência

A construção do site da pesquisa como produto final que ficará *online* para acesso de educadores interessados na EJA.

Análise
do
pesquisador

Esse site significa o produto final do mestrado, cuja proposta foi delineada nesse texto dissertativo. Essa proposição surgiu como solução para convergir toda atividade didático pedagógica e os *designs* didáticos desenvolvidos em autoria colaborativa nos diversos ambientes *online* que serviram de interface nessa pesquisa: o *blog*, a *edmodo*, o aplicativo *whatsapp* e os diversos websites.

4 A VIRTUALIDADE, OS SUJEITOS E A PEDAGOGIA FREIREANA

[...] o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação” [...] o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. [...] Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (FREIRE, 1992, p. 28).

O movimento de integração do homem com a sociedade, faz com que esta articule-se e desarticule-se a todo momento, em uma constante transmutação estrutural. “Um movimento geral de virtualização afeta hoje, não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência” (LÉVY, 2011, p. 11). A educação não fica de fora do processo de virtualização, e por isso é importante que ela acompanhe as mudanças técnicas.

Diante das transformações que a sociedade vem sofrendo, há um empenho em classificá-la, e emergencialmente, muitos apelam para os adornos da informação e comunicação nesses tempos de “virtualidade”, como meio de caracterizar a produção do conhecimento disponível nas “redes de interação” surgidas na Internet. As indefinições acompanham questões dicotômicas entre “real” e “virtual”, havendo muitas discrepâncias no uso de termos associados, como: “ambiente virtual”, “realidade virtual”, “sujeito virtual”, “aprendizagem virtual”, como se fosse necessário produzir uma metáfora para o virtual.

Lévy Pierre (2011, p. 15) apresenta o conceito de virtualização deixando claro que não há oposição entre o real e virtual e principalmente quando se atrela ao sentido de ilusão. Para ele: “a palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, “é virtual o que existe em potência, não em ato. O virtual tende a se-
atualizar ter passado no entanto a concretização efetiva ou formal”. Para melhor compreensão apresento outra definição:

O virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual. Do virtual, é preciso dizer exatamente o que *Proust* dizia dos estados de ressonância: “Reais sem serem atuais, ideais sem serem abstratos”, e simbólicos sem serem fictícios. O virtual deve ser entendido como uma estrita parte do objeto real - como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual e aí mergulhasse como numa dimensão objetiva (DELEUZE; GUATTARRI, 1993, p. 335-6).

Pensando metaforicamente Lévy (2011) compara, ‘assim como a árvore inteira, está virtualmente na semente, o conhecimento e a sabedoria estão virtualmente no Educando,’ com sua subjetividade, singularidade e multiplicidade. Quando os sujeitos interagem com objetos e outros sujeitos, de repente se constrói a prática de significação e atualização do conhecimento,

isso tem a ver com a dialética do virtual e do atual. “A atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades” (LÉVY, 2011, p. 16). A virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema, consiste na passagem do virtual ao real. Logo, virtualizar é problematizar, questionar é processo de criação e criação exige autoria e autoria perfaz-se em exercícios de coautoria.

Os vocábulos, virtual e real produzidos sociedade contemporânea assumem um valor semântico bastante incongruente. As possíveis incoerências na associação dos termos, surgem, quando se cria uma oposição entre o que é real e virtual, como se fossem dois campos indistintos e que não se imbricassem. A virtualização por desconexão em relação ao meio natural gera um problema ao uso a expressão ambiente virtual, uma vez que há quase um consenso pelo distanciamento entre real e virtual e por isso a opção de usar o termo ambiente *online*.

A distinção entre real e virtual na Educação reproduz um discurso mítico, como se a atuação dos sujeitos na rede assumisse o significado de atuação em um nível irreal, superficial, estando os sujeitos distante de seus contextos por se aproximar de novos contextos. Com base nesse argumento, muitos gestores e educadores, desconsideram a importância de desenvolver um processo educativo que leve em conta as subjetividades e ambiguidades em rede, diante da magnitude das transformações provocada pela “pervasividade” das TD’s suas consequências ontológicas, políticas e educacionais, no olhar de Santaella (2013).

Os avanços tecnológicos e as máquinas infocomunicacionais produzem transformações através dos dispositivos em que interagem as subjetividades, trazendo ameaças à privacidade, uma vez que os sujeitos usuários não conseguem discernir o que é plausível mostrar ou não, ou mesmo, gerir problemas e conflitos, adquirindo competências necessárias para a gestão da própria identidade, sendo capaz de avaliar os valores e os riscos da exposição midiática.

As TD’s vêm modificando as relações entre homens e interfaces digitais. Há uma relação híbrida na qual, o conhecimento é produzido e socializado no ciberespaço. Nesse contexto surge uma nova cultura, a cibercultura associada à ideia de que “[...] quaisquer meios de comunicações ou mídias são inseparáveis das suas formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio” (SANTAELLA, 2002, p. 45-6).

A difusão cultural no ciberespaço é vista por muitos como uma revolução informacional que tem resultado numa intensiva digitalização, o que para Silveira (2008, p. 31) “culminou em um cenário de convergência que está reorganizando a produção, o desenvolvimento e a

distribuição de bens informacionais, desorganizando velhos modelos de controle da indústria cultural e dos serviços de telecomunicações”, permitindo criação e recriação de ambientes *online* com inúmeras mídias agregadas, caminhando em direção a uma convergência digital.

O termo convergência digital surgiu como tentativa de referenciar o processo em que os diversos meios e as formas de gerar, transmitir e armazenar informações, convergem para um único canal, as redes digitais. Desde então a sociedade vem sofrendo transformações diretamente relacionadas a evolução das TD's, pois emergem novas articulações individuais e coletivas, modificando a forma como as pessoas aprendem.

A esfera pública interconectada alcançou um potencial mais democrático que a esfera pública dominada pelos *mass media*. “Nessa esfera virtual, de alta interatividade, o debate sobre a democratização das comunicações está sendo reconfigurado e deverá incorporar as ideias de aspecto aberto e de cooperativas de conexão compartilhada” (SILVEIRA, 2008, p. 31). Para ele, o sistema de mídia atual parece estar organizado não necessariamente em torno da ideia de convergência pelas TD's, mas em torno da articulação em rede.

Em relação a manutenção das regras atuais de funcionamento da Internet, essa, encontra-se aberta para que qualquer pessoa, coletivo ou empresa possa criar novas soluções e conteúdos em *designers* específicos para suas propostas, sejam elas com finalidade de alcançar objetivos pedagógico, ou de cunho pessoal, permitindo agregar atenções e a elevação da audiência para o que se propõe a fazer, e de forma inimaginável, pelo caráter (in)fronteiriço da Internet.

A comunicação sem fio, proporcionada pelos celulares, *tablets*, *iPads* e computadores, permitem ao cidadão manter-se conectado, acompanhar o movimento da rede e interagir com ela, vencendo as barreiras do analógico e unidirecional, uma vez que a Internet é inacabada.

Na internet, é possível criar não apenas novos conteúdos e formatos, mas, principalmente, é permitido criar novas soluções tecnológicas, desde que se comunique com os protocolos principais da rede. Essa possibilidade fantástica ocorre devido à inexistência de um órgão central que decida o que pode e o que não pode ser criado (SILVEIRA, 2008, p. 35).

O que gerou essa sociedade da informação foi a convergência explosiva entre o computador e as telecomunicações. A ideia de convergência vem acabar com a antiga distinção entre processamento e disseminação de conhecimentos geradas pela mídia e televisão. “O cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual, refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação” (CASTELLS, 1999, p.114). Ele enfatiza, nos

processos tecnológicos, a interatividade, a formação de redes, os dispositivos personalizados e os investimentos e esforços em novas descobertas que, muitas vezes, não têm finalidade comercial. Este paradigma relaciona-se à cultura de liberdade, e a criatividade individual.

Santaella (2004) acredita que a grande revolução tecnológica aconteceu a partir do surgimento dos PC - *personal computers*. O computador pessoal passou a habitar as casas, e permitir que se exercesse todo tipo de atividades, simples e complexas, de forma estruturada, mediadas, intersubjetivas, comprometidas ou descomprometidas. Assim a subjetividade e a significação entram em jogo, de modo que cada sujeito atuante na rede inventa seu próprio mundo na variabilidade dos espaços e das temporalidades.

A novas tecnologias comunicacionais e informacionais fazem parte da condição humana, a percepção de mundo que é alterada, queiramos ou não, a ponto de criar uma nova sensibilidade, a da era eletrônica, da intimidade com a tecnologia, com novos formatos de modelos de vida que estão sendo instaurados. O universo cultural próprio dos humanos é constantemente transformado e repensado pelo impacto que a máquina produz em suas vidas.

O aspecto sem dúvida mais espetacular naquilo que vem sendo chamado de “era digital”, na entrada do século XXI, está no poder dos dígitos para tratar de qualquer informação [...] com a mesma linguagem universal [...] uma espécie de esperanto das máquinas (SANTAELLA, 2004, p. 31).

Vivemos em um tempo fértil do binômio tecnologia-educação. Cabe a escola e professores, repensar as possibilidades pedagógicas para aproveitar esse momento. Uma das formas seria, a produção de material didático pedagógico pelos próprios professores e alunos, utilizando o conjunto de recursos multimidiáticos que se complementam na perspectiva de se potencializar o acesso aos conteúdos na interação entre os sujeitos educativos.

O saber-fazer-docente vem sendo bastante questionado nesses tempos de virtualidade. A necessidade de utilizar recursos tecnológicos virtuais em suas práticas pedagógicas, tem sido imposta com uma condição sinonímia de ser “bom” professor. Indício disso é a força imposta pelo discurso tecnológico de culpabilidade do professor pelos insucessos na aprendizagem dos alunos ao não utilizar os recursos das TD’s, o que tem sido visto como um pecado irreparável e sinal de incompetência. Essa postura advém da supervalorização da informação.

Educar em ambiente *online* envolve os usos do que existe em potencial e não o “antônimo do real”. Esperar que o professor consiga produzir mágicas de ensinagem usando as mídias é no mínimo ingênuo. A culpabilização também não é o caminho mais adequado para discutir a falta de técnicas de ensino no campo da fértil virtualidade. A crítica a prática do

professor por si só, é um tema esgotado. Paulo Freire tem uma visão madura sobre o uso das TD's e em defesa da atividade pedagógica do professor, ele chama a atenção para o fato de que:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela, utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quem e para quem. O homem concreto deve se instrumentalizar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2007, p. 22).

Ao pensar no uso das tecnologias sejam de qualquer espécie ou mesmo computacionais (termo usado por Freire) para instrumentalização dos sujeitos, o Educador enxergava possibilidades de empoderamento desses sujeitos, fazendo com que se sentissem capaz de manipula-las, testá-las. O ato de educar estabelece uma relação-ação dialógica complexa e bem articulada entre ensinar e aprender, já dizia Freire (1996, p. 23) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. E, assim, compartilham juntos novas possibilidades de produção e construção de saberes, proporcionando um ao outro o diálogo e a interação.

Para tal, espera-se que os partícipes inseridos no contexto digital adotem novas posturas. Essas significam de sobremaneira que as mídias digitais possibilitem ações voltadas à integração entre processos educacionais, práxis do professor, rumo a interação. No ambiente *online*, o ato de produção didática, remete a convergência digital, pois a rede, recebe, hospeda e difunde toda espécie de mídia, permitindo a composição de *designs* diversificados.

O digital é uma metalinguagem que permitiu separar e liberar todos os conteúdos e formatos dos seus suportes físicos. Esse processo, que viabilizou a convergência digital, é o mesmo que assegurou a possibilidade de recombinação constante dos bens intangíveis (SILVEIRA, 2008, p. 38).

A transposição dos conteúdos do ambiente físico para o *online*, fizeram com que o houvesse maior interesse de todas as populações em aderir ao digital, o que possibilita que os educadores, enriqueçam sua prática pedagógica, fazendo escolhas dentre a inúmeras possibilidades de interfaces que fazem a confluência de mídias, o que para (LÉVY, 1999, p. 171) são os “novos campus virtuais” onde professores e alunos compartilham recursos midiáticos para discutir saberes e mostrar competências pedagógicas.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na atualidade perpassa pelo uso do novo campo de exposição do saber que é o espaço da Internet. No entanto, para que as práticas sejam realizadas no contexto digital, elas precisam ser produzidas nesse ambiente, e não simplesmente uma transposição figurativa, sem preocupação com criação autoral, a partir dos recursos existentes no mesmo.

A produção em ambiente *online*, vai além do escaneamento de atividades e conteúdos disponibilizados em impressos, significa, criar, produzir no próprio ambiente. E ainda, outro problema é insurgente; saber o quanto, professores e alunos valorizam as transformações no processo de ensino/aprendizagem, levando em consideração as potencialidades das ferramentas de multimídia e o acesso a informações em longa escala de difusão das mídias digitais.

Para Manuel Castells (1999, p. 114), os saberes contemporâneos estão atrelados aos meios virtuais, sendo que o entendimento do mundo contemporâneo “exigiria a discussão da especificidade das novas tecnologias da informação, ‘vis a vis’, seus predecessores históricos e de caráter revolucionário”. Embora, no final do século XX, tenha havido uma intensificação desses processos, as práticas ainda são de natureza micro e macrossocial, reforçando exclusões em todos os níveis de ensino, pela falta de acesso, ou pelo acesso sem significados formativos.

Para que o homem consiga acompanhar o movimento do mundo, ele precisa adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem. Esse também é um duplo desafio para a Educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios. Segundo Castells (1999) o processo que ocorre nesse novo tipo de atuação dos sujeitos nas redes é caracterizado por três estágios: a automação de tarefas (racionalização dos processos existentes); a experimentação de usos (inovações) e a reconfiguração de aplicações (implementação de novos processos, criando novas tarefas).

Para Lemos (2002, p. 131) o ciberespaço “é o hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática como um texto vivo, um organismo auto organizante”. Um ambiente de circulação de discussões plurais, capaz de engendrar competências múltiplas, laços comunitários e coletivização dos saberes. Como tal, “não tem controle centralizado, multiplicando-se de forma anárquica e extensa, desordenadamente, a partir de conexões multidirecionais e diferenciadas, permitindo agregações ponto a ponto e formando comunidades ordinárias”.

Professores e alunos precisam reconhecer o ciberespaço como ambiente favorável ao desenvolvimento de novas comunidades de ensino/aprendizagem, redimensionando os papéis da prática do professor, da participação discente, da matriz curricular, da manifestação das subjetividades e saber-fazer que compõe as autorias e coautorias no campo virtual. Com a Internet banda larga mais rápida e a multiplicação de aparelhos móveis com acesso à rede, modificando as ações e as formas de ensinar, aprender e se relacionar, surge a necessidade de (re)significar as práticas comunicacionais e educativas.

4.1 A prática pedagógica, os sujeitos e as subjetividades *online*

O ímpeto do criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve esse ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educandos sejam eles mesmos (FREIRE, 2007, p. 32).

A atuação das pessoas na Internet vem crescendo gradativamente, seja em práticas desatreladas de objetivos educacionais, atividades descompromissadas, ou atividades pedagógicas planejadas. Essa atuação advém da confluência de fatores midiáticos e extra-sensoriais, como a demanda social por flexibilidade espaço temporal.

O envolvimento do professor com essas novas ferramentas é fundamental para que este considere a (re)criação dessa nova prática pedagógica, mediacional, informatizada e dicotômica, com vias de promover a autonomia dos sujeitos jovens e adultos. Não se faz uma Educação autônoma sem um professor engajado e comprometido com esse objetivo. Estão disponíveis ao professor, inúmeras ferramentas e interfaces de produção, recriação, captura, edição, postagem, interconectividade e interatividade, a exemplos dos softwares, aplicativos, plataformas, redes sociais, que permitem a convergências de diferentes aplicações e mídias.

Tudo eclodindo no cenário de novos empreendimentos que aglutinam grupos de interesse no ciberespaço, como cidades digitais, games, softwares livres, ciberativismo, web *art*, jornalismo *online* e formação em ambientes virtuais de aprendizagem (SILVA, 2012, p. 11).

Para o autor, vivemos em um tempo sociotécnico em que a dinâmica comunicacional reproduz-se em atos de autoria, coautoria, compartilhamento, conectividade, colaboração e criticismo. Elementos que devem estar associados a fundamentos educacionais constituídos de autonomia, diversidade, dialogismo e democracia. Esses fundamentos vêm sendo trabalhados no meio acadêmico e através das mídias, por meio dos mecanismos relativamente recentes da convergência digital.

É formidável considerar as conexões possíveis, e o valor atribuído a elas, contudo os sujeitos devem ser pensados prioritariamente, [...] “antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender a pensar” (CASTELLS, 2003, p. 227).

O estudo da convergência digital envolve questões de digitalização, conteúdos audiovisuais, tecnologias da comunicação, novas mídias e interatividade. A Internet vem

tornando um dos veículos de comunicação e informação e aprendizagem, que mais se massifica, seu uso intenso vem fazendo com que esse (sub)sistema seja usado em grande escala no entretenimento e formação dos sujeitos.

O reuso e a reconfiguração que ocorre com os aplicativos da rede compõem uma dinâmica que está contaminando as telecomunicações digitais, ou seja, as práticas colaborativas, presentes na internet, estão atingindo o mundo da infraestrutura, gerando novas possibilidades de comunicação, além de ampliar o acesso às redes e à diversidade de produção cultural. Um dos exemplos desse fenômeno social de expansão de usos não-previstos está ocorrendo com a comunicação sem fio, conhecida como WI-FI (SILVEIRA, 2008, p. 42).

No Brasil, a Internet sem fio passou a fazer parte das condições de acesso, recentemente. Muitos são os problemas de transmissão, e condições de acesso. A partir da privatização da telefonia móvel e da concorrência de grandes empresas multinacionais, tem sido possível o acesso ascendente dos brasileiros a rede mundial de computadores por meio de dispositivos móveis, cada vez mais sofisticados e ágeis.

Segundo Alex Primo (2001, p. 14) deve-se valorizar a “Internet naquilo que ela possui de mais extraordinário: a capacidade de mediação dialógica. Se o ensino mediado pela televisão esbarrou na transmissão unilateral, o uso da Internet com o mesmo fim se configura apenas, e de forma paradoxal, como uma prática arcaica” de uma geração que terá passado sem colaborar no ensino/aprendizagem de forma revolucionária, uma vez que a Internet é capaz de aproximar as distâncias de desejosos por partilhar descobertas cognitivas através da interação, e nem sempre isso é utilizado.

É crescente número de pessoas ou grupos que criam na Internet suas próprias interfaces, postando na rede o que querem, conversando com quem desejam, oferecendo os serviços etc. A navegação na Internet está aberta a todos, ela atrai os estudantes; eles gostam de navegar e comunicar-se com outras pessoas, mas infelizmente perdem muitas conexões possíveis, tendo dificuldade em escolher o que é significativo, de fazer relações, de questionar afirmações problemáticas, isso porque não são apoiados pela escola, ainda presa a antigas práticas.

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas, para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (MORAN; MASETO; BEHENS, 2000, p. 11).

Como alternativa, apresento a Internet, que é um campo aberto, desenha-se diversas aplicações com finalidades diversas: de divulgação, de pesquisa, ensino e de comunicação. Os alunos de EJA, devem estar inseridos neste contexto, principalmente porque existe uma falsa

ideia de que jovens e adultos não conseguem usar adequadamente os recursos da rede, seja porque os primeiros se dispersam facilmente ou os segundos se sintam inábeis, contudo isso vem mudando, porque ambientes que antes eram terreno de crianças e adolescentes, hoje são explorados por jovens e adultos, que veem neles, possibilidade de aprendizagem.

Dentre as ferramentas da Internet, algumas aplicações são bastante significativas e podem ser muito úteis na construção de um *design* educacional. A Web trouxe possibilidades de ensino/aprendizagem através de diversas ferramentas: o *e-mail*, foi a primeira aplicação da Internet e continua com um valor consistente, é um instrumento fácil de ser acessado e permite comunicação grupal com eficácia, inclusive pelo fato de esta associado a aplicativos audiovisuais e permitir interação síncrona e assíncrona em atividades na Web, que é na verdade o ambiente multimídia da Internet.

As redes sociais são ou se constituem uma ferramenta que permite a criação e exposição de vários conteúdos de interesse individuais e coletivos, onde circulam subjetividades múltiplas, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)⁵, que permitem a criação de cursos formativos; os *blogs* funcionam como espaço aberto para diferentes manifestações da linguagem; os aplicativos (Apps) trazem a possibilidade de criação de componentes de facilitação da vida das pessoas; os *softwares* multiplicam-se para atender aos usuários cada vez mais exigentes, com funcionalidades diversas; os *games* tem a função de divertir, mas permitem diversas atividades educacionais; os portais educacionais criados e mantidos por instituições educacionais, públicas ou privadas possuem muitos mecanismos de interação.

O Brasil vem atraindo atenções pela receptividade da Internet. A quantidade de internautas brasileiros é hoje suficientemente grande para manter uma economia doméstica baseada no comércio eletrônico, isso coloca o país em destaque no cenário midiático, e por possuir enorme quantidade de computadores, além de contar com um avançado e sofisticado sistema bancário que vem educando a população para uso do banco eletrônico e, de certa forma, está facilitando a transição desta população para o desenvolvimento de relações pessoais e comerciais pela via eletrônica. Esse cenário permite uma importante reflexão:

Na medida em que a internet caracteriza-se por sua situação de utilização simultânea, como ambiente, por múltiplos (sub)sistemas sociais, a enorme diversificação de usos observados na rede decorre de demandas próprias, específicas de cada um dos (sub)sistemas sociais que tem na internet parte de seus ambientes de funcionamento, levando, por exemplo, à criação de aplicativos específicos, que são posteriormente generalizados e utilizados por outros subsistemas (PALÁCIOS, 2006, p. 240).

⁵ É um ambiente tecnológico no ciberespaço de ensino/aprendizagem mediada entre um grupo de alunos, e o professor ou um grupo de professores, ou outros agentes geograficamente dispersos (TAROUÇO, 2002).

Essa reflexão é pontual, de modo que a educação deveria seguir essa tendência e utilizar em todos os níveis de ensino, as ferramentas da Web como instrumentos possíveis para no ensino/aprendizagem, criando ambientes educacionais que permitissem interação além do contexto da sala de aula, para contar com a participação massiva dos sujeitos educativos, em larga escala e com caráter global, respeitando as questões individuais.

A Internet vem encorajando muitos tipos de relações e formas de interação. As pessoas podem participar em seus grupos, ou mesmo em grupos desconhecidos sem a presença física instantânea ou definição de papéis claros ou rígidos. Essa atuação pode ser no anonimato, com identidades inventadas e com novas noções de audiência, contudo, [...] “não é possível separar a atividade *online* e *off-line*, e as pessoas podem ter fortes laços *off-line* em qualquer site *online*” (BARTON; LEE, 2015, p. 53).

Desse modo, é importante que o professor reconheça que as TD's fazem emergir, cada uma em seu tempo, processos de aprendizagem distintos, porém não excludentes. O planejamento e desenvolvimento de uma atividade utilizando essas TD's impressas por exemplo, pode ser melhor construído se contar com ferramentas da Web.

Com as TD's, em rede, há a possibilidade de desenvolver processos de ensino/aprendizagem por meio de AVA's, acessando inclusive em dispositivos móveis, que são instrumentos mais ubíquos. As TD's, fazem emergir práticas sociais novas, suscitando mudanças também nos espaços-tempos de aprendizagem. As TD's não devem se sobrepor ao método escolar, e sim servir como ferramenta de ênfase ao processo de ensino inspirando fazer coisas novas a partir da experiência adquirida.

Há ocasiões, em um ambiente educacional em que um professor não guia experiências de aprendizagem em direção a nenhum objetivo de aprendizagem particular. Nessas ocasiões, professores podem oferecer muitas atividades de aprendizagem, e objetivos de aprendizagem podem imergir durante essas atividades, em geral a partir dos próprios aprendizes, quando eles se defrontam com essas atividades. [...]. Essas buscas podem levar a diferentes resultados de aprendizagem, muitos dos quais não foram especificamente antecipados pelo professor (SMITH; RAGAN, 2005, p. 6).

Os autores apontam o aparecimento de resultados não previstos pelo professor, onde não existem objetivos pré-estabelecidos, uma aprendizagem livre e possibilidades de usos da Internet na educação para além da sua função mercadológica. Com esse foco, o sistema educacional utilizando-se dos fluxos da rede se constrói e desconstrói, atuando pela via da (des)fragmentação de formas e conteúdo, de todas espécie de mídia, as quais, encenam em sua incompletude, representações das formas de vida dos sujeitos, que devem ser consideradas no processo de escolarização e educação ao longo da vida e educação permanente.

Partindo deste âmbito, é coerente que o sistema educacional aponte caminhos para que a tecnologia envolva novas formas de ensinar e aprender em harmonia com o novo paradigma que emerge a educação, educar em tempos de conectividade. A era da conectividade é própria das colaborações, do fazer coletivo, do entusiasmo em pesquisar e compartilhar descobertas. O desafio é articular os usos da TD's para promover renovados diálogos e aprendizagens. As formas utilizadas para criar, analisar, interpretar e produzir informações vem se multiplicando exponencialmente, desmistificando a ideia de que são meros suportes.

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (KENSKI, 2006, p. 23).

A autora entende que o educador só terá condições de levar a tecnologia para a sala de aula, quando esta servir como ferramenta para o que se quer promover de forma consciente e contextualizada, descortinando assim a prática tradicional, com um uso representativo e não apenas um recurso para camuflar-se em nome da modernidade. Há de se considerar as implicações e contribuições efetivas da panaceia de recursos tecnológicos que estão dispostos na escola e fora dela, dos quais o professor é convidado a se apropriar e, se apropriando se reconheça como autor em sua prática, respeitando o papel do aluno de coautoria.

No entanto, a capacidade criadora tem sido mutuamente é negligenciada, pois, perdura ainda, uma pedagogia baseada em procedimentos que visam o acúmulo de informação pelo e transmissão ao aluno. Se o professor renega a prática retransmissora e massiva de informações, o seu papel implica, investir na criação, na gestão e na regulação das situações ensino/aprendizagem como agente educacional mediador, não mero facilitador,

Na mediação pedagógica, o papel do professor é completamente diferente daquele que ensina, transmitindo informações, aplicando exercícios e avaliando aquilo que o aluno responde, em termos de certo ou errado. A mediação pedagógica demanda do professor ações reflexivas e investigativas sobre o seu papel, enquanto aquele que faz a gestão pedagógica, criando condições que favoreçam o processo de construção do conhecimento dos alunos (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Nessa perspectiva, o papel da docência deve ser sendo uma atividade onde o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser, e portanto, esse trabalho requer reflexão e aprofundamento porque é complexo e interativo, uma vez que produz resultados sobre o humano, o que torna a pedagogia uma ferramenta, e “se a pedagogia é a tecnologia do trabalho do professor, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores” (TARDIF, 2005, p. 122).

A docência como profissão, que é deve ser vista como um processo de construção social, pois é uma realidade dinâmica transformadora, calcada em ações coletivas responsáveis por gerar uma profundidade científico-pedagógica que forme os professores para enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social e com uma prática social que leve os sujeitos a reflexão e a crítica amadurecida.

Há educadores que reconhecem a importância da apropriação de instrumentos culturais como elemento de transformação, mas não concordam que as TD's possam ser um instrumento de mudanças. Para o aluno a aprendizagem por meio dessas tecnologias faz todo sentido, pois em seu pensamento, o conhecimento necessário é aquele que o ajudará a obter mais conhecimento.

É natural para os que valorizam o uso das novas TD's na educação, o reconhecimento de que elas amedrontam os professores, embora considerem que o uso adequado da tecnologia por um professor bem formado pode beneficiar significativamente os aprendizes. Advogo em favor das TD's em sala de aula, por acreditar que elas são uma ferramenta bastante significativa no processo de ensinagem no contexto das interconexões digitais no universo global.

A atuação de jovens e adultos na sociedade contemporânea é típica de indivíduos que estão vivenciando uma reinvenção da identidade cultural. Esse processo se dá a partir de profundas mudanças que suscitam adaptação em uma sociedade midiática, que requer de seus habitantes novos estilos de comunicação e criatividade. Os saberes são circulares no ciberespaço e a navegação e a interação se apresentam como facilitadores do processo de criação de uma identidade cultural virtual própria.

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada pra facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, e no caso serão de aprendizagem (MORAN; MASETO; BEHENS, 2009, p. 144).

A compreensão de quem são e o que fazem os sujeitos da EJA nesse universo de possibilidades de atuação multimidiática, perpassa pela noção de como funciona a interação face a face *online* em relação a forma como essas pessoas se relacionam com a tecnologia e se essa relação afeta o processo de ensino/aprendizagem, pela proposta curricular desenhada nos espaços de virtualidade em um contexto. O contexto como ambiente de conversação, “engloba tudo aquilo que cria malhas de diálogo, controvérsias, disputas, conflitos e suas possíveis resoluções em um espaço aberto, mutável e sempre emaranhado” (SANTAELLA, 2013, p. 14).

Ao contrário do que se pensa, o termo virtualidade não é recente, e tão pouco surgiu por conta do advento do computador e da Internet. De acordo (BARTON; LEE, 2015, p. 44) as “virtualidades são possibilidades e restrição de ações que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação”. Para eles, virtualidades percebidas tornam-se o contexto da ação. Ao invés de focar nas propriedades intrínsecas de um objeto, as pessoas estabelecem o que é de valor para elas em uma situação particular, com propósitos particulares.

É importante considerar que existe um descompasso entre as expectativas originais de quem planeja o uso de uma dada tecnologia (os designers) e a forma como as pessoas põem as tecnologias a serviço de seus propósitos. “As virtualidades não são predeterminantes das ações das pessoas, da forma como elas vão interagir com as tecnologias” (BARTON; LEE, 2015, p. 45). Um exemplo claro disso é o uso do celular, cuja finalidade primeira, de apenas falar, já não representa mais a ação fundamental do aparelho.

As virtualidades afetam o que pode ser feito convencionalmente com os recursos a ser mobilizado para o desenvolvimento de práticas sociais e pedagógicas. São importantes situações de interação por meio da fala, da escrita, layout, imagem, os quais podem ser mobilizados por meio telas sensíveis ao toque, diferentes plataformas em acesso de dispositivos fixos ou móveis. Contudo, “a Internet não é ilimitada, o que torna essencial, examinar as virtualidades que estão estreitamente relacionadas ao conceito de *design*” (BARTON; LEE, 2015, p. 46), que deve possuir um caráter multimodal.

Na compreensão da linguagem online, também procuramos entender como modos diferentes trabalham juntos para formar textos online coerentes e dotados de sentido. Os modos, que também são conhecidos como modos comunicativos ou modos semióticos, referem-se em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

A Internet é o ambiente mais eficaz, na atualidade, para produção de textos multimodais que refletem as ações dos sujeitos em ambiente interacionais. Os textos multimodais são uma onipresença na vida cotidiana, e combinam a linguagem verbal e visual; por isso mesmo, a construção de um design didático deve levar em consideração a diversidade de mistura de linguagens em layouts cada vez mais comunicacionais e interativos, se se quer representar o mundo dos sujeitos. “A concepção da Internet enquanto (sub)sistema e ambiente numa rede híbrida permite-nos compreendê-la como ente dotado de sua própria dinâmica de funcionamento e evolução e não apenas como suporte tecnológico e elemento de mediação” (PALÁCIOS, 2006, p. 240).

4.2 Os sujeitos da EJA e a inclusão/exclusão sócio digital

Excluído das órbitas das decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão, ou se não leu nos jornais [... na internet] (FREIRE 2000, p. 47, inserção minha).

Na EJA, o primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, é sua condição de excluídos da escola dita regular. Esse tema perpassa por “aspectos sociológicos – relação entre escola e sociedade, direito a educação, educação e cidadania, escola, trabalho, classe social - e aspectos pedagógicos ou psicopedagógicos – fracasso escolar, evasão, repetência, práticas avaliação” (OLIVEIRA, 2001, p. 19). Nessa perspectiva a situação de exclusão contribui para delinear as especificidades de jovens e adultos, uma vez que é um aspecto que condiciona a ação de muitos daqueles sujeitos.

O tema educação de jovens e adultos remete a algumas pessoas, a questão etária, contudo, essa questão é mais uma especificidade cultural. Isso porque, o jovem e o adulto da EJA no Brasil, vem de uma história de negação de direito de acesso e permanência na escola. É o migrante empobrecido que saiu do campo para as cidades, filho de trabalhadores rurais não qualificados, analfabetos ou pouco instruídos, com uma passagem curta e sistemática pela escola e trabalhando em ocupações humanas não qualificadas, um sujeito que busca tardiamente a escola para alfabetizar-se ou cursar séries do ensino supletivo.

Marta Kohl Oliveira (2001) apresenta alguns aspectos que caracterizam as práticas de exclusão no contexto da EJA: o primeiro deles, é a inadequação da escola para esses sujeitos; os currículos, programas e métodos de ensino foram pensados para crianças e adolescentes; a escola funciona com regras específicas e uma linguagem particular que não é a linguagem do jovem e do adulto, que se vê deslocado e quando se sente excluído do processo, aponta situações afetivas como causa dos insucessos e constantes desistências.

Chamo a atenção para a questão da linguagem nesse processo, por acreditar que as atuais “virtualidades” presentes dentro e fora da escola, tem sido um dos aspectos que mais vem distanciando, os sujeitos educativos da escola e da sua proposta de ensino/aprendizagem, as quais, vem desconsiderando a forma como esses sujeitos agem no mundo social, multimidiático e textualmente mediado, permeado de ações e discursos que se montam e desmontam a medida que as prática sociais das pessoas se configuram no ambiente *online*.

Os jovens e adultos, da EJA não são mais os *off-liners*, como pensam alguns, eles atuam na rede, realizam leituras, produzem textos visualizam imagens, vídeos, interagem nas redes sociais, utilizam softwares, games, redes de relacionamento, realizam atividades profissionais, enviam e recebem mensagens por meio de *chats* e aplicativos, compartilham diversos tipos de mídias, produzem algumas, enfim, realizam inúmeras práticas no contexto da virtualização na Internet. Contudo, há um transitar entre os domínios do *online* e *off-line*.

É comum na fala dos mais entusiastas com o advento das TD's, a afirmação de que se vive na “era digital”, e de que a educação passará por uma grande transformação a partir da profusão das mídias. No entanto, parece que ainda existe uma grande distância entre o universo midiático instaurado, exterior à escola e em seu ceio. “De fato, é tão proeminente a presença das mídias, que, frente a elas, tudo o mais parece se apagar” (SANTAELLA, 2003, p.115). A autora vê a participação da mídia na vida social e individual como tão onipresente que termina produzindo um efeito de fetiche, onde os sujeitos são desfilados socialmente e impedidos de participar de práticas sociais inclusivas.

O primeiro aspecto apontado é o olhar obsedante que se fixa apenas nas mídias, e não nos saberes, nas linguagens, nos processos sógnicos que “são difundidos pelas mídias e sem os quais ficam em falta as bases objetivas para se pensar as culturas e as formas de socialização que lhes são próprias” (*ibid.*, p. 115). Desse modo, o uso da mídia não deve ser visto como garantia de aprendizagem, pois ela é apenas o meio, o suporte material, o canal físico nos quais os sujeitos corporificam sua linguagem. Por isso, muitas tentativas de desenvolver aprendizagens por meio de TD's na EJA, caem no insucesso, pois, a ferramenta é supervalorizada, obliterando a atuação dos sujeitos.

O segundo fetiche que a mídia oblitera, é separar os sujeitos das formas de “socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio” (*ibid.* p. 117). Os jovens e adultos estão vivenciando transformações nos fenômenos culturais, como fruto da onipresença das mídias digitais; desconsiderar o uso dessa nova potência, como ferramenta educacional, é colocá-los distante do contexto dos novos ambientes comunicacionais, e apartá-los da cultura digital, que se constrói nas idiosincrasias (jeito próprio de ser, ver, sentir, reagir, de cada indivíduo) *online*.

A tecnologia digital é apontada como um novo paradigma referencial na formação de cidadãos integrados à era digital, ainda assim, é parece contraditório pensar em inclusão digital como uma força transformadora no espaço escolar, quando o paradigma de ensinagem persiste na transmissão de conhecimentos, especialmente na EJA onde a linguagem das mídias ainda é

distante; “as novas mídias podem ser compreendidas como o *mix* de antigas convenções culturais de representação, acesso e manipulação de dados” (LEÃO, 2005, p. 36).

A atual organização educacional no Brasil, em sua essência, permanece cristalizada, com discussões de transformação por meio de uso massivo de TD's como instrumento de aprendizagem, indicando por vezes, que estas por si só, melhoram a capacidade de ação intelectual de usar a informação transformando-a em conhecimento. Contudo, diversos aspectos apontam na direção contrária. Há ausência de políticas públicas voltadas para a formação de educadores na área tecnológica, e pouco investimento em transformação dos espaços escolares; são bem poucas políticas de inclusão sócio digital.

Ao fazer uma análise crítica sobre a consolidação, nos anos 90 no Brasil sobre os projetos de inclusão digital, Bonilla e Pretto (2011, p. 25) afirmam que eles entram em cena na dinâmica social e política da sociedade da informação, em diversos países, com destaque para os da União Europeia. “O principal objetivo seria a criação em escala mundial de uma Sociedade da Informação”. Para tal, surgem os “Programas para a Sociedade da Informação” empreendidos pelos organismos internacionais.

Bonilla e Pretto (2011, p. 24) caracterizam a proposta Europeia como ousada, porém ingênua, devido a condição sociopolítico, econômica e religiosa, divergentes em cada país, provocando discrepância na proposta. Eles apontam que “tais desigualdades vêm sendo denominadas genericamente como digital *divide*, *gap* digital, *apartheid* digital, infoexclusão, ou exclusão digital, e têm justificado a formulação de numerosas políticas públicas com a finalidade de minimizá-las”.

Alguns países implementam os programas de inclusão digital com base em políticas públicas compensatórias. O tema inclusão digital vem suscitando diversas discussões em relação aos significados e objetivos atribuídos ao termo, há alguns questionamentos prementes:

Treinar pessoas para o uso de recursos tecnológicos de comunicação digital seria inclusão digital? Para alguns autores, tais iniciativas não seriam suficientes para incluir digitalmente. Democratizar o acesso a tais tecnologias seria, então, incluir digitalmente? [...] o termo inclusão digital tem relação direta com seu antagonico exclusão digital (BONILLA; PRETTO, 2011, p. 24).

Os autores deixam claro seu posicionamento em relação ao antagonismo que existe em torno do tema inclusão/exclusão digital. Está claro também, o desafio que é para os professores, pensar a atividade didática nessa nova conjectura social. Cabe questionar como ficam os que ainda estão fora desse processo e como introduzir as TD's na escola.

Castells (1999) aponta que o uso da noção de exclusão, no âmbito das políticas públicas, permite a adesão à políticas que tratam os problemas sociais como adendos, e também como fatalidades, atreladas a questões político-econômicas, as quais veem a exclusão como 'resíduo necessário', no contexto mundo 'globalizado'.

Comungo dessa opinativa que vê a exclusão como um conjunto de dificuldades, precarização, e não participação social de sujeitos que estão à margem da sociedade e ao mesmo tempo com a ideia de substituição do termo exclusão por outros menos contraditórios como desfiliação social, como faz Castells, que relaciona o termo exclusão social não a uma categoria de análise, e sim a uma problemática social movidas pela condição de vida, aspecto notório nas turmas de EJA, que apresenta a complexidade multifacetada da realidade social contemporânea brasileira.

Bonilla e Pretto (2011) numa análise sobre a apropriação do termo exclusão pelas políticas públicas, argumenta que ele vem sendo tratado de forma fragmentada e autônoma, sem articulação com os contextos de origem ou com as relações e efeitos políticos associadas, esvaziando o conflito presente em torno de cada problemática. Os autores sinalizam a preocupação com as questões sociais e discutem dualidade e elasticidade das relações sociais, de forma que os excluídos seriam todas as pessoas “fora do social”.

Bonilla e Pretto (2011) referem-se a inapropriação do termo por estar diretamente relacionado ao fato de que os ‘excluídos’ não estão fora da sociedade, e sim dos seus projetos; chamam de “desqualificação social”. Paugam (2003) traz à discussão os estigmas relacionados às condições de vida degradadas ou precarizadas e ganha complexidade teórica na medida em que não é apenas uma forma de se referir a velhos problemas, mas aponta para a temática da chamada nova pobreza; “apartação social”; e ainda, “apartheid social”, segundo Buarque (1994) que descreve como “diferenças” assumidas por pobres e ricos em relação aos pobres; a aceitação da miséria posta de lado, com o cuidado de se construir mecanismos de separação.

Gilson Schwartz (2006, p. 2) propõe o “conceito de emancipação digital como forma de potencializar os resultados obtidos pelos projetos tradicionais de inclusão digital ou mesmo para redesenhá-los”. A crítica de Schwartz às políticas públicas direcionadas à inclusão digital, implantadas pelo governo federal, revela os diversos equívocos conceituais e políticos que caracterizam as ações realizadas pelo poder público. A emancipação digital, objetiva “organizar a produção e a demanda por bens e serviços produzidos digitalmente pelas comunidades atendidas por programas de inclusão digital”. A grande novidade no meio digital não é o digital em si, mas o fato de que este, prima pela atuação dos sujeitos.

Segundo Manuel Castells, (1999) há três formas de exclusão digital: a primeira seria o fato de não se ter acesso a rede de computadores; em segundo, ter acesso ao sistema de comunicação com capacidade técnica baixa e a terceira, estar conectado à rede e não saber como interagir, que informação pesquisar e como combinar uma informação com outra, relacionando a vida cotidiana; o contrário seria atingir uma emancipação digital, onde os sujeitos pudessem interagir *online* acessando e produzindo conteúdo. Tais pontos revelam que a inclusão sócio digital de pessoas deve se dar em todas as instâncias, tendo como caráter principal o respeito aos saberes de uma educação que valorize a experiência de cada sujeito.

Como professor da Educação Básica e Ensino Superior, tenho passado por diversas experiências de formação e pesquisa, que revelam serem reais essas três formas de exclusão, em especial na Educação de jovens e adultos, onde o sujeitos são vistos como incapazes de manusear a máquina, como se esses sujeitos estivessem aptos a participar de algumas ações, e não todas, ferindo a concepção Freireana de que o sujeito deve estar no mundo para o mundo e não simplesmente fazer parte dele, “ser concreto, que não somente está no mundo, mas que está com ele – deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual se destina, quando se integra nesse ambiente” [...] (FREIRE, 2007, p. 28).

Paulo Freire se estivesse escrevendo em nosso tempo, sobre a questão dos excluídos, certamente frisaria a questão da exclusão digital causada pelas desigualdades socioeconômicas, que são vistas como um gigantesco entrave para o exercício do direito humano como básico à comunicação na era digital. Silveira (2008, p. 54) elenca que a “exclusão digital se refere ao bloqueio do direito à comunicação em rede. Trata-se, principalmente, de um mecanismo econômico que impede o acesso da maioria dos cidadãos”.

Para Lemos (2003) existe uma enorme barreira econômica que impede os sujeitos de terem acesso à Internet como possibilidades de criar suas interfaces nas redes digitais, transpondo elementos de sua vivência para o ambiente *online*. Ele aponta que a exclusão digital é um novo segmento da exclusão social mais ampla, que ocorre na cibercultura. Lemos (2003, p. 12) conceitua a cibercultura como “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70” do século passado.

O mercado capitalista não dá conta de incluir todos os indivíduos na sociedade. Apesar do avanço da Internet móvel via aparelhos celulares e *tablets*, *iPads*, que confluem mídias com facilidade, pois nem todos tem acesso a esses produtos informacionais, além do que, o acesso às redes não garante a equidade social, nem implica em aquisição e desenvolvimento de

habilidade que os cidadãos necessitam para se comunicar e produzir novos conteúdos. Existem posicionamentos bastante enérgicos, que levantam importantes questões, como o que se segue.

Provavelmente quem não consegue se expressar verbalmente não conseguirá se expressar na Internet, mesmo considerando que há novos códigos e configurações no ciberespaço. Quem não consegue ler e fazer sentido do que está lendo, dificilmente aprenderá isso na rede. Por que então se diz que a rede vai democratizar a sociedade e políticas públicas e inclusão digital promover a igualdade, dando acesso a cidadania? Igualdade em que sentido? Democratização de acesso à cidadania segundo que critérios? (ARAÚJO, 2006, p. 66).

Esse posicionamento se mostra bastante enérgico em relação à cultura letrada. Há uma discrepância no número de pessoas que acessam as mídias e o alto grau de analfabetismo no Brasil. Isso significaria que a inserção dos sujeitos em uma cultura letrada seria bem mais complexa do que dar acesso as mídias digitais.

Há ainda duas ponderações importantes sobre a realidade Brasileira: a situação de um país em que a maioria da população já tem acesso há certo nível de tecnologias e não consegue sair da categoria dos piores no ranque mundial de educação; o dilema de se apregoar inclusão digital, sem obter sucesso no letramento da população. Essas questões dão pistas de que, “[...] sem conhecer o perfil identitário dos sujeitos, dificilmente vamos refinar os relevantes e principais indicadores de bens de consumo e de bens culturais que determinam a inclusão na cultura letrada” (MOLLICA *et. al*, 2015, p. 18).

A dinâmica da formação das subjetividades é um tema central para os estudiosos do capitalismo cognitivo, o qual captura a subjetividade e se apropria da atividade laboral decorrente da invenção subjetiva. O sujeito contemporâneo é visto como uma máquina produtiva; e é sobre ele que o capital investe na produção econômica, ou seja, investe em artefatos para atender as demandas subjetivas, atribuindo valor capital a ação intersubjetiva e singular, humanas, e é aí que se nota a mecanização da leitura, sem que necessariamente se produza letramentos nas incursões *online*.

O capitalismo cognitivo, aqui criticado, prega, que o sujeito precisa estar conectado às redes e cérebros virtuais se quiser inserir-se nas metrópoles e espaços de produção, ainda que o modelo educacional seja hierarquizado, disciplinado e parametrizado. “A imersão tecnológica da escola deveria propiciar o desenvolvimento de uma “cultura digital”, com novas possibilidades de aprendizagem ampliadas pela interação com uma multiplicidade de linguagens da rede. Potencializar a inclusão sócio digital de toda a comunidade escolar não atenua o papel dos governos de combater a exclusão nesses termos.

4.3 A pedagogia de Paulo Freire em “tempos da virtualidade”

Tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho é o tempo que se usa em blá-blá-blá, ou em verbalismos, ou em palavreado, como também é perdido o tempo de puro ativismo, pois que ambos não são tempo de verdadeira *práxis* (FREIRE, 1992, p. 50).

O tempo como elemento de fuga vem transformando a sociedade contemporânea onde os indivíduos estão vivenciando uma reinvenção da identidade cultural. Esse processo se dá a partir de profundas mudanças adaptativas nesta sociedade midiática, que requer de seus habitantes, novos tempos, tipos de comunicação e criatividade. Contudo, essa adaptação é permeada por relações de poder e por dinâmicas que se efetua nas práticas de vigilância e controle incidentes na autonomia dos sujeitos. “É preciso procurar saber como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos” (FOUCAULT, 1999, p. 25).

Emancipar-se requer transformação da própria subjetividade, refutando o que somos, e promovendo novas formas de subjetivação. Há sempre forças atuando no sentido de conduzir a ação dos sujeitos, de modo que o efeito dessa condução gerencie o próprio funcionamento do sistema de aprendizagem de acordo aos interesses do capital e não necessariamente construção indenitária dos sujeitos; a mídia é atualmente essa força.

Há uma governabilidade exercida por meio da tecnologia que interfere diretamente nas relações de autonomia e produção de estilos de vida. Cabe a educação, pensar, como a subjetividade atua na produção do conhecimento no ciberespaço e pode provocar mudanças na forma como os sujeitos constroem seu conhecimento *online*.

Os saberes são circulares no ciberespaço, a navegação e a interação tangenciam o processo de criação da identidade cultural dos sujeitos contemporâneos. Por ser um homem além do seu tempo Freire já apresentava em seu método de ensino uma preocupação com o mecanismo tecnológico para instrumentação e transformação dos processos pedagógicos pensando a autonomia na vida dos sujeitos, o que é um elemento preponderante no *online*.

É importante considerar que há uma cultura de interatividade emergente. Essa interatividade deve ser vista com otimismo quanto às mudanças postas e as possibilidades que deverão surgir e principalmente com relação ao modelo da criatividade na rede, contudo, deve haver uma preocupação com as práticas curriculares descontextualizadas e fragmentadas reproduzidas em salas de aula e levadas para as experiências *online*, que ferem a autonomia.

As falas em torno da autonomia vem sendo potencializadas pela Internet, uma ferramenta cada vez mais social, e não somente conversacional, ferramenta de produção colaborativa e difusão de conteúdo, um elemento motivador para que as pessoas se envolvam em rede, em contato com a mídia social de forma livre e responsável, o que ocorre na “liberdade de expressão das autorias de interlocução, de conexão, de colaboração, quando indivíduos estão entregues a si mesmos”, isto é, quando vivem não mais aferrados diante da mídia unidirecional do século 20” (SILVA, 2012, p. 9).

As reflexões aqui apresentadas, pretendem focar a era digital e suas implicações dessa nova perspectiva global para os educadores e educandos da EJA destacando-se a importância da informação e do conhecimento como mediadores do processo de inovação e desenvolvimento desses sujeitos, contudo, não mais na perspectiva da mera transmissão de conhecimento, cuja tendência vem sendo se repetir também nas práticas pedagógicas *online*.

Parto da concepção de educação voltada para a autonomia, superando o que Paulo Freire denominou de “educação bancária”, que configura a abordagem pedagógica pela qual, o educador é agente transmissor de conhecimentos aos educandos, e estes são meros receptáculos.

Na visão “bancária” o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constituiu o que chamamos de alienação da ignorância [...] (FREIRE, 1987, p. 59).

Na lógica da Educação Bancária o currículo mantém uma concepção epistemológica presa ao empirismo, nos moldes da escola tradicional, onde o saber é fechado e o educando é concebido como aquele que recebe a transferência do conhecimento. O professor exerce um papel ativo, opressor, e possui uma visão epistemológica de transferência de conhecimentos e informações. O aluno encontra-se na posição de receptor, oprimido, e os conteúdos são automaticamente desligados da sua situação existencial.

Na educação bancária a metodologia didática prima pela exposição oral pelo professor, teoria antidialógica, ou seja, uma relação de poder unilateral, que se legitima no próprio modelo de avaliação cuja função, neste contexto é selecionar, classificar, contabilizar e punir. As TD's trazem a possibilidade dos sujeitos se encontrarem virtualmente para definir suas posições. Freire (1987) faz uma crítica feroz à “Educação Bancária” onde se pressupõe que o aluno nada sabe, sendo o professor, o detentor do saber.

Nesse preâmbulo desenvolve-se uma relação de cima para baixo, em que há uma separação clara entre quem ensina e quem aprende, de forma verticalizada. O professor é visto como aquele que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, o depositário do conhecimento. O aluno é o objeto que recebe o conhecimento. “Na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem se pode verificar essa superação” (FREIRE, 1987, p. 59).

O processo educativo por essa ótica contribui para a formação de indivíduos não questionadores e submetidos à estrutura ideológica vigente, o que é diferente na educação problematizadora, onde o sujeito atua de forma emancipatória, se reconhecendo como fazedores de história, curiosos, intuitivos, inteiros na relação consigo e com o mundo.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora de caráter autenticamente reflexivo, implica em um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1982, p. 80).

Os professores da educação de jovens e adultos precisam pensar em uma educação que seja emancipadora e que leve em consideração a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica nessa direção. Na EJA, as práticas de transmissão de conhecimento ainda estão muito presentes, primeiro porque é difícil encontrar material específico para o trabalho pedagógico na modalidade, segundo porque criou-se uma certa distância de acesso as novas mídias, bem como entre os imigrantes digitais e os nativos digitais, como se os sujeitos que nasceram antes da ascensão das TD's, não pudessem se adaptar a elas.

As atividades pedagógicas em ambiente *online* ainda são de transposição da linguagem clássica para uma linguagem digital, sem que haja interação, o que vem se sustentando é uma digitalização das atividades em papel, homogeneizadas. Mais uma vez, é desrespeitada as vivência dos sujeitos, prática contraria a educação popular preconizada por Freire, para quem,

[...] a educação popular posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que é substantivamente democrática: jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade; respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos; - trabalha, incansavelmente, para a boa qualidade do ensino [...] (FREIRE, 1993, p.101).

O momento atual é caracterizado pela supervalorização dos recursos midiáticos e por isso não cabe mais práticas pedagógicas homogêneas. Espera-se que os usos de TD's tragam contribuições a aprendizagem e que esses recursos, não sejam meros instrumentos de comunicação, e passem a incorporar os recursos da Web, com potencial de ensino/aprendizagem customizados.

O valor atribuído a escolarização parece estar diminuindo, os papéis que os sujeitos educativos desempenham na sociedade, sua capacidade interativa e integrativa, são desvalorizados na escola, que deixa de utilizar e mesmo criar ambientes *online*, por exemplo, trabalhando questões curriculares e aproximando saberes. Seria interessante que o ciberespaço fosse utilizado como ambiente de confluência de mídias e integração das subjetividades, para tratar os sujeitos como pensantes e protagonistas em sua aprendizagem, uma vez que,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços [...] (FREIRE, 2000, p. 51).

A obra de Freire é um convite ao engajamento na luta por transformações, humanização e libertação do ser humano. Ele fala de um lugar, o lugar dos sujeitos, o qual defende que deve estar em permanente ação; eleva um pensamento crítico e esperançoso na luta contra uma sociedade desumanizante; denuncia por consequência imediata o fatalismo de que as coisas não podem mudar, da apartação social, e agora sócio digital, que certamente seria apontada por Freire.

No atual cenário de tecnicidades, não é possível que o sujeito se coloque apartado da condição de interagir no ciberespaço. Esse ambiente é fecundo para o sujeito desenvolver sua autonomia em práticas digitais pontuais, (re)significando os usos no do espaço sociotécnico para estar, presente ainda que virtualmente; uma ambientação que hoje se faz necessária para que o sujeito esteja de fato inserido na sociedade digital.

Neste contexto, os movimentos construídos pelas experimentações sociais (relações com os saberes culturais, históricos, econômicos e educacionais) dos sujeitos da Jovens e Adultos carregam consigo uma heterogeneidade polissêmica de sentidos e relações, principalmente no cenário midiático, onde as mudanças da sociedade vêm ocorrendo de forma veloz, devido à chamada era das TD's, que tem mudando a forma de acessar e construir as informações e produzir conteúdo.

Freire não via a escola separada da sociedade. Se viesse hoje certamente diria que a escola enfrenta um grande desafio de acompanhar o ritmo da sociedade atual que se encontra

em rito de passagem de transmissão de conteúdo, informação, dado, para uma análise, interpretação, compreensão, desses elementos e de partilha dessa interpretação, gerando novas compreensões; o que é completamente inovador e infelizmente a educação brasileira não está sabendo como lidar com isso. É preciso reinventar a relação com o saber.

A sociedade do conhecimento começa a ser difundida a partir da égide das redes sociais, onde as pessoas começaram a se apropriar das informações disponíveis nas diversas mídias e passaram a protagonizar em tempo real ações contextuais para novos conhecimentos, podendo acessar as informações em qualquer dispositivo móvel sem necessariamente ter que estar preso a fios, porém ainda com uma barreira de conectividade, que está mais disponível para quem tem maior poder aquisitivo.

Além da barreira econômica, não basta estar conectado à rede para se comunicar e ser aceito por ela, a ponto de ter as suas produções difundidas. É exigido do sujeito cognoscente que ele tenha capacidade de fazer acordos, que ela tenha algo “interessante” a partilhar e que ele tenha uma capacidade de análise e interpretação dos dados que estão disponíveis na rede.

A transformação que a escola precisa passar, em primeiro lugar é reconhecer que o sistema de transmissão de dados e informações não é mais o seu papel, isso porque, atualmente qualquer sujeito conectado pode obter as informações que julgar necessárias, a escola, precisa ensinar na verdade como lidar com as informações disponíveis, produzir significados para o conhecimento já produzido.

O papel da escola não é mais o de memorizar, de administrar conteúdo, e sim criar mecanismos de estímulo ao raciocínio, a análise, favorecendo o processo de criação e não da repetição. Uma fala atual para falar de antigos ranços já apontados por Freire (1996). A escola da contemporaneidade não deve se fechar ao acesso e uso das mídias tão presentes na sociedade conhecimento, elas requerem de nós ações, atos e construções coletivas, buscando sempre um pensar coletivo.

O termo contemporaneidade aqui tratado foi escolhido por representar bem politicamente o que se vive atualmente. Embora haja muitas experimentações sociais ocorrendo, as escolas e currículos insistem em negar e ignorar as experiências de produção digital e autonomia dos sujeitos. O fato de ser ignorada a autonomia dos sujeitos pela escola, segundo Morin, Maseto e Behrens (2000), passa pelo fato de que ela é sempre relativa e complexa, pois envolve a capacidade de relacionamento do sujeito com o que está ao redor, é a capacidade de auto-organização em relação ao entorno. A autonomia, repensada a partir do

pensamento complexo, apresenta, assim, caráter dinâmico e processual, implicando sua dissociabilidade da ideia de dependência ecológica em relação ao meio.

Freire (2000a) propõe uma prática para a autonomia na medida em que sua proposta está "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando". Ele enfatiza que a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade de atuação dos sujeitos. A autonomia é um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade. "Ninguém é espontaneamente autônomo, há uma conquista a ser realizada". E a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos (FREIRE, 2000a, p. 11).

A temática da autonomia em Paulo Freire ganha um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. Conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras. "A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1987, p. 32).

Na sociedade contemporânea o conhecimento é apontado como moeda de troca, do sujeito é cobrado não só alfabetização, mas nas práticas de multiletramentos e atuação nas redes de relacionamento e intercâmbio cultural, profissional, tudo em nome de um discurso reverso de autonomia. Já não há mais espaço para teorização sem investimento na aplicação dos saberes construídos. Admitindo uma relação dialética entre teoria e prática enquanto característica de sua proposta pedagógica, Paulo Freire afirma que a prática se apresenta como uma das exigências fundamentais de sua pedagogia de modo que:

[...] teoria e prática seja indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atual se apropria lucidamente (FREIRE, 2000, p. 40).

A apropriação do conhecimento pelos sujeitos requer dos mesmos o desenvolvimento de sua autonomia e não necessariamente, o processo ocorre pela própria razão, o que exige a postura de um sujeito consciente e ativo, isso porque o homem é um ser no mundo, com impossibilidade de ser diferente disso. O ciberespaço que atualmente é metáfora para o mundo, é o palco de dos movimentos desse sujeito; a rede é o instrumento que o homem encontrou para exprimir os resultados de sua ação em interação.

Na sua visão do homem Freire admite que a vocação natural da pessoa é ser sujeito e não objeto, sendo sua posição normal no mundo, enquanto um ser de ação e de reflexão, a de “admirador” como “ser que é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade da qual se desliga, sendo capaz de afastar-se do mundo para ficar nele e com ele expressando sua capacidade de inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2000, p. 31).

A educação como prática da liberdade implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim, também, na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2000, p. 81), refazendo-se constantemente na práxis, enquanto ação e reflexão, sendo capaz de superar a concepção ingênua da realidade e a falsa consciência do mundo. Os sujeitos da EJA, são estão situados no mundo, possuem seu lugar, estão representados e querem se representar. A rede é, nesses tempos, um instrumento de libertação e de ação transformadora sobre a realidade.

As telas virtuais vêm se tornando cada dia mais visíveis a um maior número de pessoas e de públicos distintos, vem se mostrando como janelas abertas para vislumbrar o universo, muitas vezes nunca visto por sujeitos jovens e adultos em situação econômica de pobreza e/ou miséria, excluídos do acesso. Apesar disso, esses sujeitos vêm se colocando e atuando em rede, procurando como nunca se revelar para o mundo. Isso ocorre segundo Freire (1996, p. 46) porque “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

De acordo com Bourdieu e Eagleton (1996) esses sujeitos vêm sendo excluídos de participar do mercado de trabalho e outras atividades sociais mesmo no contexto da sociedade informatizada. Esses autores chamam de “violência simbólica” o que ocorre na escola brasileira, atingindo várias instâncias do sujeito: a pobreza do processo de ensino/aprendizagem, o seu anacronismo, o duro formalismo que tira do conhecer qualquer sentido existencial ao auto-impedimento de conhecer, pois está fora do processo de construção cognitiva e comunicacional, gerado pelas novas tecnologias em gestão na sociedade.

O conceito de violência simbólica serve para Bourdieu para “tornar visível uma forma não percebida de violência cotidiana. “Com o mecanismo de violência simbólica, a dominação tende a assumir a forma de um meio de opressão mais eficaz e, neste sentido, mais brutal. Há um convite a pensar as sociedades contemporâneas em que a violência se tornou branda, invisível” (BOURDIEU; EAGLETON, 1996, p. 270). Os autores fazem um convite a pensar nos sujeitos cujas linhas de subjetivação parecem ser particularmente capazes de traçar caminhos de criação, de modo que tem o direito a inserção e a criação por meio dos novos

dispositivos, pois foram coibidos, impedindo-os de romper com o poder que impede o saber, o pensar sobre.

O contato que os sujeitos vêm tendo com os novos dispositivos midiáticos permitem uma maior interação com a diversidade do conhecimento produzido no planeta. Lemos (2010, p. 71) nomeia esse fenômeno como “[...] contração do planeta pelos novos meios digitais”; para ele, “transformamo-nos em várias e idiossincráticas (jeito próprio de ser, ver, sentir, reagir, de cada indivíduo) aldeias globais, no rumo de realizar no ciberespaço o grande sonho enciclopédico de, em uma única mídia, armazenar todo o conhecimento da humanidade e em disponibilidade a todos”.

O mundo mudou radicalmente nos últimos vinte anos e a cada dia vem tomando folego é o processo de democratização do acesso ao conhecimento. A Internet surgiu para inaugurar a sociedade da informação que logo veio se transformando em sociedade do conhecimento. A sociedade da informação foi assim caracterizada por apresentar aos navegantes, um banco de dados e informações disponíveis para quem realizasse acesso, sem que necessariamente houve interação entre os sujeitos navegantes.

Proponho um olhar para a formação do professor que leve à apropriação criativa das TD's emergentes, que se ignoradas possivelmente ampliam ainda mais os excluídos, ou não incluídos digitais da sociedade contemporânea. Freire serve como inspiração para processos socioeducativos inovadores, é inspiração de uma educação progressista que busca trabalhar na ótica da visão da emancipação social dos oprimidos, sempre em perspectiva de mudança, ele acredita no homem e na sua capacidade de mudança, no entanto coloca:

Não há transição que não implique em um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que formos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 2007, p. 33).

Freire se colocava como um homem do seu tempo, mas não exilado nele. Ele considerava que o homem precisa ter um olhar para além da sua realidade, vislumbrando que o homem não pode se prender a realidade, muitas vezes de opressão em que vive. Ao entender a tecnologia como uma “uma das grandes expressões da criatividade humana e como uma “expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que forjam o mundo” (Freire, 2000, p. 95). Ele entendia que a tecnologia faz parte natural do desenvolvimento humano e pode servir como instrumento para transformação da realidade social e ascensão dos sujeitos ou sua alienação.

À GUISA DA CONCLUSÃO

A busca por finitude é fruto da inclusão humana. A necessidade de dizer palavras finais é no fundo uma busca humana por preencher as suas inclusões e o seu inacabamento. A finitude inexistente para o homem enquanto ele for capaz de pensar a respeito. Já dizia Mario Quintana:

“Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar”!

O recomeço é uma constante nessa pesquisa, cujas ponderações finais, repercutem um desejo (in) finito de preencher lacunas em aberto. Uma dessas lacunas é o entendimento do homem enquanto sujeito e não objeto. A escola ainda não se desviou desse caminho; digo isso, por que, no âmbito mais geral, ainda não considera importante valorizar as experiências de navegação *online* dos sujeitos e a produção dos enunciados digitais multimodais que circulam nas redes de interação sócio digital, nas práticas formativas e na atividade pedagógica.

A tarefa de modificar o atual sistema educacional, ainda com ranços tradicionais, exige múltiplas ações, dentre elas; a construção de uma prática pedagógica que favoreça a autonomia dos sujeitos educativos na direção de uma mudança de paradigma, e perpassa pela construção de novas possibilidades de autoria colaborativa de professores e alunos no curso da navegação, interação e colaboração *online*.

O meio digital traz novas possibilidades para os que se apropriam das novas TD's e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita apenas no papel. A escola ainda não se reconhece como agente de mudança no campo da tecnologia digital; quer fórmulas mágicas para o uso dos recursos tecnológicos e quando não consegue, ignora esse potencial, quando deveria explorar os mutiletramentos possíveis na rede.

Os mutiletramentos desvelados na rede funcionam como elementos energizantes e propiciam a discussão do conhecimento eleito como formativo pelas comunidades educativas. O caminho percorrido pelos sujeitos e subjetividades *online* deve ser visto como espaço para promover a autonomia e emancipação destes na perspectiva do professor Paulo Freire, para quem “ a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982, p.11). Favorecer a autonomia do sujeito na atividade pedagógica é primar por uma gestão de autorias, e para isso o *design* didático de produção de atividades pedagógicas foi sugerido nessa pesquisa como atividade fundamental no planejamento das aulas, seleção de recursos e estratégias didático

pedagógicas inovadoras, contudo é preciso atenção nas validações e no tratamento pedagógico do hipertexto e da hipermídia eleitos para composição do ambiente *online*.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2007) vem demonstrando preocupação com a produção do material didático pedagógico em ambientes *online* e vem exigindo das editoras que ofereçam plataformas de colaboração e navegação, com exposição de material didático complementar, fazendo usos de recursos permitam a convergência de mídias e a produção hipertextual e hipermediática.

No site elaborado, construímos uma ponte para acesso as editoras e as possibilidades que elas trazem para trabalhar na perspectiva do MEC. O referido site sinaliza para atualização permanente dos conteúdos, linguagem dialógica, a autonomia, a integração de diversas mídias e definição de claros objetivos orientadores da aprendizagem. Espero que esse site sirva como um modelo de design didático para o desenvolvimento de atividades didáticas pensadas a partir da experiência de ensinagem presencial com espaço para práticas *online*.

Os sujeitos que navegam no ciberespaço instintivamente nem sempre conseguem separar as produções escritas e de fala, do contexto de suas vivências. Suas falas e atuação servem para mostrar que a escrita *online* se encaixa nas práticas sociais cotidianas, modificando-as e sendo transformadas por elas. Desse modo, o acesso a temas e conteúdos no meio digital, são propulsores de processo de coautoria. Contudo depende de como as pessoas leem, escrevem, ensinam e aprendem *online*. Como utilizam as mídias para esse fim e como as idiossincrasias presentes na transmutação dos processos linguísticos novas linguagens, no contexto do digital.

As atividades construídas nessa pesquisa refletem que as práticas de leitura e escrita no papel vem sendo reestruturadas pelas novas possibilidades trazidas com o advento da web 2.0, e fica até mesmo difícil tecer comparações das estratégias de leitura e escrita possíveis na mídia *online* com as práticas já legitimadas de leitura e escrita no papel; uma vez que as práticas são dicotômicas devido as múltiplas linguagens em cena na superdiversidade do ciberespaço.

A utilização do termo linguagem é adotada aqui para salientar a relação dêitica entre leitura e escrita, produzidas na leitura do mundo e da palavra, e no contexto multilíngue e multimodal que se desvela na Internet, cuja tendência é para hibridização daquelas práticas. As dicotomias existentes entre leitura/escrita no papel e leitura/escrita na tela, bem como a atuação dos sujeitos no ambiente *online* perpassam pela questão da atuação desses sujeitos, sua percepção colaboração e compartilhamento intuitivos, com adendos próprios da representação que cada um possui do tema em discussão. Tem-se um leitor ativo e imersivo, limitado apenas

pela compreensão da proposta do excerto, uma vez que a compartimentação é característica forte na Internet, cabendo aos professores e professoras remediar essa limitação.

O sujeito conectado encontra nos dispositivos de conexão, possibilidades de intervenção nos fluxos de informação e processos de aprendizagem, podendo atuar colaborativamente. A tela do computador e dispositivos móveis centralizam atenções atualmente e propõe modelos de comportamento social. A imagem eletrônica representa um lugar de confluência do olhar contemporâneo e, constitui-se ávido pela velocidade, utilizando o efeito *zapping* - a necessidade de mudança constante de tela, que é como um mosaico da televisão, “[...] local de convergência de todos os novos saberes e das sensibilidades emergentes que perfazem o panorama da visualidade deste final de século” (MACHADO, 1993, p. 48).

A diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades. Mais ainda, na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica com seus diferentes suportes de escrita que contribuem para a produção intelectual do conhecimento. Porque não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e amplo fornecimento de conteúdos para assegurar qualidade em educação. Em vez de transmitir meramente, o professor precisará aprender a disponibilizar múltiplas experimentações e expressões, além de montar conexões em rede que permitam múltiplas ocorrências.

O professor que consegue percorrer o caminho da dialogicidade e construir propostas didáticas inovadoras, de certo modo faz rupturas paradigmáticas, e é o primeiro a retomar sua autoria. Em outras palavras, embarca em uma aventura que vai permitir, entre outras coisas, o refinamento da razão do sujeito pela incursão num universo imaginário que não se coloca apenas como instrumento de revelação do real, mas como condição de construção e transformação do real e do imaginário, dependendo do nível de letramento de cada sujeito.

É preciso deixar claro, também, que há uma relação necessária entre o nível do conteúdo do livro e o nível da atual formação do leitor. Estes níveis envolvem a experiência intelectual do autor e do leitor. A compreensão do que se lê tem que ver com essa relação. Quando a distância entre aqueles níveis é demasiado grande, quando um não tem nada que ver com o outro, todo esforço em busca da compreensão é inútil (FREIRE, 1997, p. 24).

Partindo dessa compreensão na experiência da pesquisa, defendendo que as práticas pedagógicas construídas nos espaços da EJA precisam romper com o paradigma de transmissão do conhecimento e repetição, para o pensar coletivamente e construir o conhecimento de modo a incluir as mídias digitais como elo entre a Escola e mundo fora dela, permitindo que os sujeitos

desenvolvam atividades de letramentos em ambientes presenciais e *online*, fazendo com que o processo de ensinagem ocorra constantemente e não em uma casualidade, e os professores e professores são sem dúvida os melhores arquitetos desses processo.

Nessa pesquisa, ficou evidente que a autoria solitária, serve talvez para a afirmação do ego e para cindir a colaboração. O potencial criativo de vários sujeitos, de certo modo se sobrepõe ao trabalho solitário. O computador e os dispositivos móveis são apenas ferramentas, com muitos utilitários a serem explorados, o que se dificulta, na ação solitária. Ao focar o trabalho de autoria colaborativa do professor, estou colocando o foco na realização de um trabalho corporativista e de fortalecimento da interatividade e do imaginário coletivo.

As sugestões de práticas pedagógicas e atividades de ensino/aprendizagem e as diversas interconexões promovidas pelo site da pesquisa, incutem na difícil tarefa de fugir a sobreposição das mídias sem funcionalidade pedagógica, para o desenvolvimento articulado de atividades planejadas de exploração de conteúdo, com moldes e funcionalidades diversificados, os quais precisam ser atualizados constantemente pelos educadores ao aplicar atividades em suas classes da Educação de Jovens e Adultos.

No início da pesquisa existia o grande desafio de contribuir para criação de um *design* didático *online* no qual houvesse a valorização do exercício da autoria colaborativa do professor para a produção de material didático para EJA, contando com ferramentas, interfaces, aplicativos e softwares da Web. Uma tarefa que só seria possível no contato direto com os professores. O fato de já desenvolver um projeto de extensão com finalidade de contribuir formação continuada de professores no Campus XVIII da UNEB em Eunápolis, foi fundamental para alcançar esse objetivo.

Nas oficinas de formação para professores da EJA da Rede Pública de Ensino da cidade de Eunápolis/BA, foi possível integrar experiências de preparação de atividades didáticas por aqueles sujeitos, no meio físico, para uma nova produção, com recursos digitais e transpostas para os ambientes *online*. Foram respeitados os passos delineados no início da pesquisa, que perpassam pela tríade: pesquisa+ação+formação (circulares), de modo que os processos aconteceram simultaneamente.

Ter respeitado os passos da pesquisa, e ir construindo e editando junto com os sujeitos os ambientes *online*: o blog, o grupo no whatsapp, o curso na Edmodo, e o site no *wix*, permitiu maior clareza sobre a importância de se trabalhar a questão da produção didático pedagógica em autoria colaborativa respondendo a inquietação inicial. O fazer e o refazer a partir do diálogo

entre os colegas e das experiências adquiridas ao aplicar as atividades em sala de aula com os alunos, reforçou a concepção inicial de que a colaboração e a interação dos sujeitos, presencial e *online*, e mostrou ferramentas eficazes do fazer pedagógico contextualizado.

Essa experiência mostrou que, no campo do digital o uso pedagógico das mídias pelos professores ainda é incipiente uma vez que a navegação é voltada para pesquisa de material pronto em ambientes com pouca interatividade, com objetivos de repetição, aplicando as atividades tal qual encontradas, sem adaptação, aspecto que certamente seria criticado por Freire (1992, p. 79) para quem o refazer [...] “não significa, contudo repeti-lo, tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto”.

O processo de pesquisa em sua atividade de formação e ação didática presencial e *online*, mostrou que é preciso haver dedicação e coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes auto impostas pelos sujeitos com discursos de incapacidade. É fundamental repensar as potencialidades de aprendizagem em diversos ambientes para a investigação de problemáticas seja no campo presencial ou *online*.

O percurso metodológico adotado serviu para direcionar de forma clara e precisa o desenvolvimento de atividades didáticas para a construção de designs didáticos coerentes com a proposta de interação no ambiente da Web. Para isso, o papel de professores e professoras nessa perspectiva pedagógica, foi o de integrar as diferentes mídias e outros recursos existentes no contexto da escola e externos a ela, considerando que a tecnologia traz em si, elementos do velho, e, o novo, representa o desejo da transformação. O design didático na Web em autoria colaborativa de professores e professoras representa esse novo, e pode realizar transformações.

Ao finalizar o processo de pesquisa-ação-formação, e tendo sintetizado as informações gerais coletadas e o material produzido nos ambientes *online*, creio que em cada uma das ações elencadas, encontra-se de certo modo uma resposta para a questão problema: Como a autoria colaborativa do professor pode (re)significar o processo de produção de material didático em contexto de ensino/aprendizagem na EJA, diante das possibilidades da Web?

Na pesquisa e no texto dissertativo, ficou evidente que o processo de construção de material didático *online* por professores e professoras da educação de jovens e adultos, pode ser bastante criativo e produtivo, com possibilidades de inovação e transformação pedagógica, se esses sujeitos colaborarem de forma significativa no processo autoral, considerando que as

experiências e vivências dos seus pares é muito importante na hora de atuar em um projeto educativo interativo, seja ele inter/transdisciplinar.

A produção com utilização de recursos da Web foi uma escolha bastante acertada, pois esse ambiente disponibiliza na atualidade, diversas ferramentas, interfaces, softwares, nos quais é possível editar propostas didáticas em plataformas, aplicativos, redes sociais, dentre outros elementos que permitem o desenvolvimento de performances didáticas para quaisquer tipos de conteúdo.

Finalizo essa composição agradecendo mais uma vez aos sujeitos diversos envolvidos nessa pesquisa: minha orientadora e colaboradores, meus colegas de mestrado, meus colegas de trabalho e os sujeitos que participaram ativamente de todas as atividades desenvolvidas, colocando ali, um pouco de si e da sua experiência pessoal e profissional. A seguir abro espaço para uma última nota do meu diário que resume essa empreitada. Obrigado a todos e a você leitor por transmutar a pesquisa com seu olhar.

Diário de itinerância do pesquisador		Entrada Nº 12
<i>Descrição da vivência</i>	Nota final sobre a experiência de pesquisar enquanto promovia curso de extensão universitária para formação de professores e as contribuições ao fazer pedagógico do professor em contexto da EJA.	
<i>Análise do pesquisador</i>	Ao iniciar o mestrado, tinha a perspectiva de desenvolver uma pesquisa-intervenção no processo formativo e auto formativo que venho desenvolvendo desde 2013 no Campus XVIII da UNEB-Eunápolis-BA. Que bom que foi possível desenvolver essa tarefa de construção de processos formativos. Enquanto me preparava para as formações, a partir das leituras e da formatação dos ambientes <i>online</i> , bem como da experiência de cursar as disciplinas no mestrado, via se desenhar a proposta essa pedagógica construída em parceria com minha orientadora e meus colegas professores. Nesse processo, percebi, o quão importante é realizar pesquisa implicada. Hoje entendo, o quanto foi funcional, atender à solicitação de meus colegas professores para que desenvolvêssemos práticas pedagógicas inovadoras em novos meios de aprendizagem. Sempre busquei levar para as escolas em que trabalhei, novos olhares e práticas pedagógicas e meus colegas sempre me pediram para compartilhar com eles essas experiências que eu desenvolvia com minhas turmas. Foi muito bom ter vivenciado esse processo e poder deixar <i>online</i> um site que servirá como elo de colaboração de práticas do fazer pedagógico, disponível aos que desejarem inovar e transformar a educação.	

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. Políticas de educação e comunicação no Brasil: o design didático e a autoria na construção de narrativas curriculares na docência *online*. In: SILVA, Marco (Org). **Formação de Professores para a Docência *online***. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação a distância na internet**. Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Revista Educação e pesquisa, vol. 29, n. 2, jul-dez, 2003.
- _____. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.
- _____. **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC/Proinfo, 2001.
- ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etinografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2011.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Liber livro, 2005.
- ARAÚJO, D. C. O caráter pseudo da inclusão digital. In: ARAÚJO, D. C. (Org.) **Imagem (ir)realidade**: comunicação e cibernídia. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber livro editora, 2007. (Trad de Lucie Dido)
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Trad. Mario Laranjeira)
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem *online***: Textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Tradução Milton Camargo Mota).
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. IN: ZIZEK, Slavoj (org.). **O mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: contraponto, 1996.
- BOMFIM, Gustavo Amarante. **Idéias e formas na história do *Design***. UFPB, João Pessoa, 1998.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola Aprendiz: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa de A. **Cibercultura e formação de professores**. Autêntica Editora, 2009.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Org). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2. 188 p
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Referenciais para elaboração de material didático para EAD no Ensino Profissional e Tecnológico**. 2007. Disponível em: <http://www.etcbrasil.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/file/ref_materialdidatico.pdf> Acesso: 24. jul. 2015.
- BUARQUE, Cristóvam. **O que é apartação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BUSTAMANTE, S. **Ensinar e deixar aprender**: a formação do facilitador. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DENIS, Rafael Cardoso. **História do design: uma orgonomia do tempo**. Anais do P&D Design 98, vol 1.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 (Trad. Maria Luiza X. de A. Borges).

_____, Manuel. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (vol. 3: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 2006.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FELDMAN, T. **Introduction to digital media**. Nova York/London: Routledge, 1997.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. **Saberes pedagógicos comunicacionais pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online**. UFRN, 2012. (teses *online*) Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/23456789/14360/1/MariaCAF_TESE.pdf> Acesso em abr.2016

FIGUEIREDO, M. A. C. de; SILVA, J. R da; NASCIMENTO, E. de S. **Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes**. Revista Eletrônica Extensão Cidadã. v.2, p.12-24.2006. disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/extensaocidadada/article/view/1349>> Acesso em 14.10.15

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

_____. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, p. 6, maio de 1984.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. B. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**. Um estado da arte. MEC, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>> Acesso 29.abr.13.

GEBERA. Osbaldo Washington Turpo. **La netnografía: un método de investigación en Internet**. In: revista Educar, n. 42, p. 81-93, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28208731_La_netnografia_un_metodo_de_investigacion_en_Internet>2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

- GUATTARI, Felix. **Da produção de subjetividade**. IN: PARENTE, André. A imagem da máquina. São Paulo: 34, 1996.
- GOMES, M. J. (2005). **Blogs**: um recurso e uma estratégia educativa. In Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, SIIE, pp. 305-311.
- HESS, Remi. **O Momento do Diário de Pesquisa na Educação**. In: Ambiente e Educação – vol. 14 – Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papyrus, 2013.
- _____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4. ed. São Paulo: Papyrus. 2006.
- KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *online*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LEÃO, Lucia. **O Labirinto da Hipermissão**: arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- LEMOS, Andre; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.
- LEMOS, André. “**Cibercultura**: alguns pontos para compreender a nossa época”. Em: Lemos, André e Cunha, Paulo (orgs.) Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- _____. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. **O que é o virtual?**. São Paulo: Editora 34, 2011. (Tradução de Paulo Neves).
- LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. **A escola no contexto das tecnologias da comunicação e da informação**: do dialético ao virtual, Salvador: EDUNEB, 2007.
- LUCENA, Simone. (org.). **Cultura Digital, jogos eletrônicos e educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário**: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação. Brasília: Liber Livro, 2006.
- MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos e DUARTE, Rosália. **O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola**. Revista eletrônica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, out. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 18.mar.2014.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARTINS, Beatriz Cintra. **Autoria em rede**: os novos processos autorais através das redes eletrônicas. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Tecnicidades, identidades, alteridade**: mudanças e opacidades da comunicação no novo século In: MORAES, D Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro. Mauad X, 2006.

- MATTAR, João. **Design educacional**: educação a distância na prática. São Paulo: Artezanato Educacional, 2014.
- _____. **Web 2. 0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artezanato Educacional, 2013.
- MOLLICA, M. C.; PATUSCO, C.; BATISTA, H.R. (org.). **Sujeitos em ambientes virtuais**: Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Parabola Editorial, 2015.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação educativa, 2001.
- PALÁCIOS, Marcos. A internet como mídia e ambiente: reflexões a partir de um experimento local de participação. In: MAIA, Rousiley; CASTRO, Maria Ceres Pimenta Spínola (Org.). **Mídia, esfera pública e identidades coletivas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- PARENTE, André. **O virtual e o hipertextual**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- PAUGAM, Serge. **Desqualificação social**: ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Cortez, 2003.
- PESCE, Lucila; OLIVEIRA, Maria Olivia Matos. **Educação e cultura midiática**. v.1 Salvador: EDUNEB, 2012.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.
- PRETTO, Nelson de Luca. **O desafio de educar na era digital**: educações. Revista Portuguesa de Educação, CIED, Universidade do Minho, v.24, n.1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a05.pdf>>10 ago. 2013.
- PRIMO, Alex. **Ferramentas de interação em ambientes educacionais mediados por computador**. Publicado na revista Educação, v. XXIV, n. 44, p. 127-149, 2001. Disponível em: http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/ferramentas_interacao.pdf.>Acesso em 13.jul.2015
- VERGARA, Sylvia C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.
- VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionário**. São Paulo: Atlas, 2009.
- MACHADO, Arlindo. **Televisão e Vídeo**. Rio de Janeiro: J.Z.E. , 1999.
- RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RICHARDSON, W. **Blogs, Wikis, Podcast and other powerful Web tools for classrooms**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 2013.
- _____. **Matrizes da linguagem e pensamento**: Sonora visual verbal. Editora Iluminuras, 2009.

_____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Cultura e arte do pós-humano: da cultura das mídias a cibercultura** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, José Luiz. (Org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas.** São Paulo: Hackers Editores, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências Pedagógicas na Formação do Educador.** Goiania: v.5, n. 8, p. 63-69, jan./jun. 1981.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

SCHWARTZ, Gilson. **Educar para emancipação social.** 2006. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=41>> Acesso em: 02/08/2015.

SILVA, Marco. (Org.). **Formação de Professores para a Docência online.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Educação e comunicação interativas: contribuições para o desenho didático e para a mediação docente na educação *online*. In: SILVA, Marco. (Org.). **Formação de Professores para a Docência online.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Criar e professorar um curso *online*: relato de experiência. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** São Paulo: Editora Loyola, 2003.

_____. **Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online.** Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul/dez, 2003.

_____. **Sala de Aula Interativa.** São Paulo: Quartet, 2012a.

_____. **Que é interatividade.** Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, V. 24, n. 2, p. 27-35, maio/ago. 1998.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cidadania. In: **Políticas públicas & inclusão digital.** HETKOWSKI, Tânia Maria (Org). Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In; PRETO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sergio Amadeu (Org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador: EDUFBA, 2008.

SMITH, P. L.; RAGAN, T. J. **Instrucional Design.** Hiboken: John Wiley & Sons, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAROUCO, L.M.R. **Plataformas para suporte a educação a distância.** Revista Informática para a Educação: teoria e prática, Porto Alegre (RS) 2001 dez;4(2):7-13.

TRIVINHO, Eugênio, CAZELOTO Edilson. **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa.** São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.

APÊNDICES
QUESTIONÁRIO INSTRUMENTAL INFORMATIVO

Sou discente no curso de Pós-graduação Strictu Sensu - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, um programa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Campus I – Salvador. Venho solicitar o preenchimento desse instrumento de pesquisa científica, a qual, consiste em um trabalho de investigação sobre as potencialidades de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, intitulada: **DESIGN DIDÁTICO NA WEB: autoria colaborativa do professor em contexto da EJA**. Solicito a sua colaboração no sentido de responder a todas as questões. Suas respostas terão caráter sigiloso, e sua participação é essencial para o desenrolar deste estudo. Para observações e comentários, enviar mensagem para o e-mail bragilgil@gmail.com.

Meu sincero agradecimento,
Prof. Gilberto Pereira Fernandes

BLOCO 01

<p>A – Gênero: () Feminino () Masculino</p> <p>B – Situação profissional: () Professor efetivo () Professor contratado () Aluno da graduação em estágio docente</p> <p>C – Idade: () até 25 () 26 – 40 () 41 – 55 () + de 55</p>	<p>D – Qual é a sua formação acadêmica? () Licenciatura () Bacharelado () Outra. Qual? _____</p> <p>E – A escola em que você leciona/estagia tem laboratório de informática? () Sim () Não</p> <p>F – Já fez uso dele quantas vezes? () nunca () 1 – 2 () 3 – 5 () + de 5</p>
--	---

BLOCO 2

<p>A - Na preparação das aulas, você utiliza o computador para: () Não uso o computador para preparar minhas aulas. () Pesquisas na Internet de assuntos relacionados à disciplina. () Apresentações áudio visuais (Ex.: slides, youtube, portais educacionais, blogs). () Outra _____</p> <p>B – Quais dessas mídias usa em sala? () TV, Aparelho de som () notebook () <i>tablet</i> () <i>smartphone</i> () Datashow</p> <p>C – Utiliza alguma dessas interfaces? () Sites de pesquisa () blogs () Whatsap () <i>youtube</i> () e-mail () Facebook () twitter () instagram</p>	<p>D – Utiliza algum software educativo em suas aulas? Se NÃO. Por que? () Sim () Não () Porque não sabia da existência deles. () Porque não sei manipular o software () Porque não vejo como usa-los</p> <p>E – Você utiliza sites de atividades prontas na WEB nas aulas? Se NÃO. Por que? () Sim () Não () Porque não sabia da existência deles. () Porque não sei manipular os sites () Porque não vejo como usa-los</p> <p>F – Já postou alguma atividade pedagógica de sua autoria na Web? Se sim que ferramenta usou? () Sim () Não () Rede social (facebook, twiter, instagram) () blog () Portal educacional () <i>youtube</i> () Ambiente virtual de aprendizagem –AVA () Revista Científica () Wikipédia () Outra? Qual?</p>
---	--

() Outra? Qual?					
BLOCO 4					
Como considera seus conhecimentos para os softwares, sites e aplicativos, abaixo?					
	Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Péssimo
Internet Explorer, Google Chrome					
Linux					
Editor de texto – Word					
Planilha eletrônica – Excel					
Power Point					
Fotoshop					
Download de vídeo e musica					
Criação de página da web					
Criação de blog					
Uso do moodle - AVA					
Smartphones					
Redes sociais					
whatsap					
Portais Educacionais					
BLOCO 4					
A – Assinale X em sua opinião: LEG: C – Concordo D – Discordo CP – Sem opinião					
Lista de opiniões	C	D	SO		
Se utilizasse os diversos recursos da Internet em minhas aulas, elas se tornariam mais motivantes e atrativas para os alunos.					
O uso das tecnologias mais atrapalham do que ajudam nas aulas na EJA porque os alunos não sabem usá-los.					
Eu acredito na possibilidade de criação de um ambiente virtual para postagem de atividades pedagógicas desenvolvidas com meus alunos.					
Uso as tecnologias digitais em casa, mas não sei como usá-las em minhas aulas.					
Acho que o uso de Softwares Educacionais tornaria mais fácil o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.					
Nunca recebi treinamento para uso de tecnologias digitais e desconheço as possibilidades de que disponho na escola.					
A minha escola tem laboratório de informática mas não condições para usá-lo com meus alunos.					
O uso das tecnologias digitais exigem de novas competências e como professor e não me sinto apto para fazê-lo.					
Muitos dos meus alunos dominam os computadores melhor do que eu por isso tenho receio de propor atividades utilizando essa tecnologia.					
Não conheço a fundo as vantagens pedagógicas do uso de tecnologias na educação.					
A minha escola tem uma atitude positiva em relação ao uso das novas tecnologias					
Não vejo como poderia utilizar smartphones em minhas aulas					
<i>Obrigado pela sua participação e empenho ao responder as questões.</i>					

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

DESIGN DIDÁTICO NA WEB: autoria colaborativa do professor em contexto da EJA

Pesquisador: Gilberto Pereira Fernandes // Tel.: (73) 99111-4569 // e-mail: bragilgil@hotmail.com

Orientadora: Maria Olivia Matos Oliveira //Tel(71)98199-5920 / e-mail mariaoliviamatos@gmail.com

1. **Natureza da pesquisa:** *o(a) sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o papel da autoria docente e coautoria discente na elaboração de material didático a ser postado em ambiente virtual, para desenvolvimento práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.*
2. **Participantes da pesquisa:** *Professores da Educação Básica da rede pública atuantes na EJA.*
2.1 Envolvimento na pesquisa: *o sr.(a) que já participa do projeto de extensão da UNEB-Campus-XVIII cujo título - O uso de websites e softwares educativos como interface para o ensino na EJA - onde são utilizadas interfaces da web para produção de material didático produzido pelos senhores(a) para ensinagem na EJA. O sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador, da orientadora da pesquisa e, se necessário ainda, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia.*
3. **Sobre postagem em ambientes virtuais:** *o pesquisador orientará para que todos criem um e-mail com nome fictício e foto aleatória de um equipamento tecnológico afim de que esse e-mail sirva para postagens nos ambientes virtuais, sem que o participante precise se identificar. Essa pesquisa consiste em um processo de investigação das práticas de composição de material didático no referido projeto de extensão já existente na parte da teorização para prática e permite para alcançar o objetivo proposto. Serão publicados materiais confeccionados pelo mediador e os professores, bem como, serão permitidos comentários nas plataformas, com previa avaliação do mediador, autorizando ou não o conteúdo.*
4. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à sua dignidade. No entanto, é possível, que de espontânea vontade o senhor(a) venha realizar atuações em rede e no grupo de formação, e em alguma momento se sinta desconfortável, uma vez que estamos em processo de interação com a máquina e o humano. Caso isso ocorra estaremos a disposição para apagar os comentários e promover interlocução de diálogos respeitosos. Estamos abertos para aceitar qualquer solicitação de afastamento do participante do processo, seguindo de comunicação imediata do ocorrido ao conselho de ética.*
5. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora poderão ter acesso a informações pessoais dos senhores, e mediarão toda postagem em ambiente virtual para evitar comentários vexaminosos.*
6. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa o sr.(a) estará potencializando o exercício da sua autoria por meio da construção de atividades didático pedagógicas para serem trabalhadas do contexto da EJA usando as novas tecnologias digitais como ferramenta, contribuindo para elaboração de uma proposta de design didático na web que fará uma contribuição social, uma vez que o material produzido poderá ser acessado posteriormente na rede.*
7. **Pagamento:** *o(a) sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver qualquer dúvida a respeito do mesmo.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Eunápolis, de de 2016

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos: CEP/UNEB, UNEB – Pavilhão Administrativo
– Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2445
E-mail: cepuenb@uneb.br

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE E *DESIGNS* DIDÁTICOS ELABORADOS

DESIGN DIDÁTICO NA WEB: Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA
Prof. M.e: Gilberto Pereira Fernandes **e-mail:** bragilgil@gmail.com
Blog: designdidaticonaaja.blogspot.com.br **AVAM:** edmodo.com/designdidaticonaaja
Site: designdidaticonaaja.wixsite.com/gileja

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE DIDÁTICA - INTERDISCIPLINAR

AUTORES	Autoria colaborativa dos professores da EJA do ensino fundamental e médio em Eunápolis/BA, participantes da pesquisa acima intitulada.
TEMA GERADOR	A globalização e a presença da tecnologia digital na sociedade contemporânea.
OBJETIVO	Desenvolver uma opinião crítica dos estudantes em relação ao tema globalização e tecnologias contemporâneas.
ELEMENTOS	Pré-textuais – Questão entorno do tema central. Textuais - A exploração do conteúdo de vídeo. Pós-textuais – Trabalhando em equipe para produzir atividade interdisciplinar.
METODOLOGIA	Após assistir ao vídeo, vida na proa e explorar temas presente nele; Associar temas tecnologia e globalização; Explorar conteúdos curriculares; Evitar perguntas óbvias e prolixas.
RECURSOS	Preparação e design didático e aplicação: PC em conexão com a internet; smartphones, aplicativos etc.
AVALIAÇÃO	Propor uma forma de avaliar.
SUGESTÃO	Promover atividade com possibilidade de integração e interação.
REFERÊNCIAS	Vídeo- https://youtu.be/6Mwpmj6cwE

Planejamento da atividade interdisciplinar que foi transposta na página 90 dessa dissertação.

DESIGN DIDÁTICO NA WEB: Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA
Prof. M.e: Gilberto Pereira Fernandes **e-mail:** bragilgil@gmail.com
Blog: designdidaticonaaja.blogspot.com.br **AVAM:** edmodo.com/designdidaticonaaja
Site: designdidaticonaaja.wixsite.com/gileja

DESIGN DE ATIVIDADE DIDÁTICA – LÍNGUA PORTUGUESA

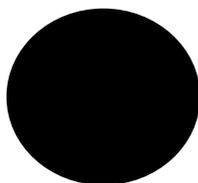
Autoria colaborativa dos professores de língua portuguesa da EJA do ensino fundamental e médio em Eunápolis/BA, participantes da pesquisa acima intitulada.

Tema Gerador: A charge como recurso para discussão de temas atuais.

Objetivo: Discutir uma situação problema com uso de imagem divulgada na mídia.

Pré-textual – Questão 1 – Você costuma ler charges em aplicativos e redes sociais? Após ler e se divertir com elas, o que mais costuma fazer?

Questão 2 – Assinale abaixo quais das imagens representam uma charge?



()



()

Questão 3 – Por que você marcou essa opção e não a outra? Evite ser obvio na resposta.

Textuais – Explorando o texto e fazendo uma análise mais aprofundada da charge.

Questão 4 – Quem são/seriam os pacientes nesse quarto de hospital?

Questão 5 – Como estão “de saúde esses pacientes”?

Questão 6 – Quando a enfermeira responde: **teve alta**, qual o sentido dessa fala?

Questão 7 – Que situação política e econômica brasileira, essa charge reflete?

Questão 8 – Existem dois motivos para o paciente ser verde. Você consegue dizer quais são?

Questão 9 – A doença desse paciente tem alguma influência em sua vida? Por quê?

Questão 10 – Elabore um texto informativo para a situação apresentada na charge.

Pós-textuais – Levar a discussão para além da sala de aula

Questão 11 - Vamos postar essa charge no whatsapp ou rede social e discutir a questão?

A riqueza de um país está nos seus cidadãos. Bragil, 2015

Visite o site da pesquisa e encontre lá o planejamento da atividade: Link no cabeçalho

DESIGN DIDÁTICO NA WEB: Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA
Prof. M.e: Gilberto Pereira Fernandes **e-mail:** bragilgil@gmail.com
Blog: designdidaticonaaja.blogspot.com.br **AVAM:** edmodo.com/designdidaticonaaja
Site: designdidaticonaaja.wixsite.com/gileja

DESIGN DE ATIVIDADE DIDÁTICA – LÍNGUA INGLESA

Autoria colaborativa dos professores de língua inglesa da EJA do ensino fundamental e médio em Eunápolis/BA, participantes da pesquisa acima intitulada.

Tema gerador: A Propaganda e o senso crítico-reflexivo sobre consumo e alimentação

Objetivo: Desenvolver uma opinião crítica dos estudantes em relação ao consumismo e a alimentação saudável.

Pré-textual – Que tipo de alimentos são mais consumidos atualmente e quem define isso?

Textuais: Vamos assistir a um curta intitulado: “Drink milk”

Questão 1 – Após assistir ao vídeo propaganda responda:

- Título da propaganda.....
- Produto anunciado.....
- Palavras conhecidas.....
- Palavras não conhecidas.....
- Semelhantes ao português.....

Questão 2 – Dê a melhor resposta para as questões que seguem?

- Com que frequência a frase: “It’s always been survival of the fittest” se repete?
- Qual o objetivo dessa repetição?
- É possível ver a embalagem de que produtos?
- Por que o produto principal anunciado não apresentou embalagem?
- A sequência de fatalidades ocorrem, indiretamente, associadas a que tipo de produtos?
- O que o consumo de produtos artificiais potencializa de acordo com a propaganda?
- Que produto deveria ser consumido?

Questão 3 – Em cada cena a seguir, descreva a intenção do criador da propaganda, o que ele quer transmitir ao interlocutor?

CENA 1 – O homem sendo congelado por beber coca cola.

CENA 2 - Os dois homens sendo atingidos pela lata de refrigerante.

CENA 3 – O homem ficar dependurado no galho da árvore e ela ceder.

Questão 4 – Trazendo o cenário e personagens para os dias de hoje: quem seriam?

Os homens

Os dinossauros

Questão 5 – Qual a moral da história? A crítica social.

Pós-textual – Produzindo um vídeo em grupos de 4 integrantes, incentivando o uso de alimentos saudáveis.

Questão 6 – A partir das imagens que foram trazidas para sala de aula, com anúncios de “fast food” vamos elaborar um quadro com uma relação de palavras em língua inglesa, que estão associadas a esse tipo de alimentação.

Questão 7 – Vamos elaborar um outro quadro com palavras traduzidas para o inglês, de alimentos considerados saudáveis.

Questão 8 – Em colaboração entre os grupos, vamos construir uma base de alimentos para uma dieta diária com base no quadro abaixo:

	healthy food	Junk food
Breakfast		
snack		
lunch		
snack		
have a dinner		



Questão 9 – Vamos produzir um diálogo em português, usando algumas palavras em inglês, mostrando imagens e incentivando o uso de “healthy food” e mostrando os malefícios da alimentação “junk food”

Questão 10 – Vamos produzir um vídeo utilizando câmera de celular para gravar esses diálogos produzidos.

Questão 11 - Vamos postar e compartilhar as postagens no whatsapp ou rede social, com a seguinte questão? Como está a sua dieta alimentar?

Referências:

Vídeo- <http://www.youtube.com/watch?v=nzTUfrc6Pki>

Imagem- <https://www.google.com.br/> digitar: junk food+healthy food+colorir

The wealth of a country is its citizens. Bragil, 2015 (traduzido)

Visite o site da pesquisa e encontre lá o planejamento da atividade: Link no cabeçalho

DESIGN DIDÁTICO NA WEB: Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA
Prof. M.e: Gilberto Pereira Fernandes **e-mail:** bragilgil@gmail.com
Blog: designdidaticonaaja.blogspot.com.br **AVAM:** edmodo.com/designdidaticonaaja
Site: designdidaticonaaja.wixsite.com/gileja

DESIGN DE ATIVIDADE DIDÁTICA – ARTE E MOVIMENTO

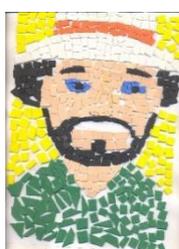
Autoria colaborativa dos professores de Arte e Movimento da EJA do ensino fundamental e médio em Eunápolis/BA, participantes da pesquisa acima intitulada.

Tema gerador: Autorretrato: como eu me vejo.

Objetivo: Usar uma técnica para produção de autorretrato.

Pré-textual – Questão 1 – Você sabe o que é um autorretrato?

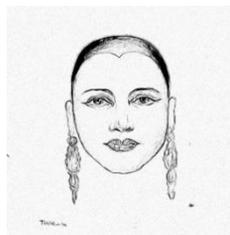
Conheça alguns autorretratos e suas técnicas de produção.



mosaico



colagem



desenho



criativo



fotográfico

Textual - Questão 2 – Produza seu autorretrato usando uma dessas técnicas.

Questão 3 – Leia o texto a seguir e escolha uma personalidade para pesquisar e conhecer mais.

Autorretrato

É definido em [História da Arte](#), como um [retrato](#) ([imagem](#), representação), que o artista faz de si mesmo, independente do [suporte](#) escolhido. Reconhece-se, em geral, a partir da [renascença italiana](#), que este tipo de auto representação passou a ser cada vez mais frequente, chegando à obsessão de um [Rembrandt](#) - quase uma centena - ou de uma [Vigée-Lebrun](#). O autorretrato é uma forma de estudo anatômico, embora alguns deles apresentem alegorias, caricaturas e também expressem condições emocionais específicas a exemplo de [Frida Kahlo](#) com seus autorretratos com macacos ou [Goya](#), que incluiu em seu autorretrato o seu amigo Arrieta. São famosos os autorretratos de [Tarsila do Amaral](#), [Van Gogh](#), [Pablo Picasso](#). O autorretrato é um instantâneo do momento em que o sujeito se encontra. Em última análise, pode-se traduzi-lo como uma metáfora da contemporaneidade e suas identidades nômades. (Wikipédia)

Questão 4 – Baixe no celular um desses aplicativos para produção de autorretrato digital.

Draw Free for iPad - [Whiteboard Lite](#) - [Drawing Pad](#) - [Sketch Lover](#) - [Let's Draw Something](#) - [Markers](#) - [Bitstrips](#) - [Caricaturas, encontrar sócia](#) - [Cartoon Camera](#) - [Dibujar profesional](#).

Pós-textual - Questão 5 – Escolha um dos aplicativos e produza seu autorretrato.

Referências: imagens: <https://www.google.com.br/autorretrato>

Wikipédia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Autorretrato>

Visite o site da pesquisa e encontre lá o planejamento da atividade: Link no cabeçalho

DESIGN DIDÁTICO NA WEB: Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA
Prof. M.e: Gilberto Pereira Fernandes **e-mail:** bragilgil@gmail.com
Blog: designdidaticonaaja.blogspot.com.br **AVAM:** edmodo.com/designdidaticonaaja
Site: designdidaticonaaja.wixsite.com/gileja

DESIGN DE ATIVIDADE DIDÁTICA – HISTÓRIA

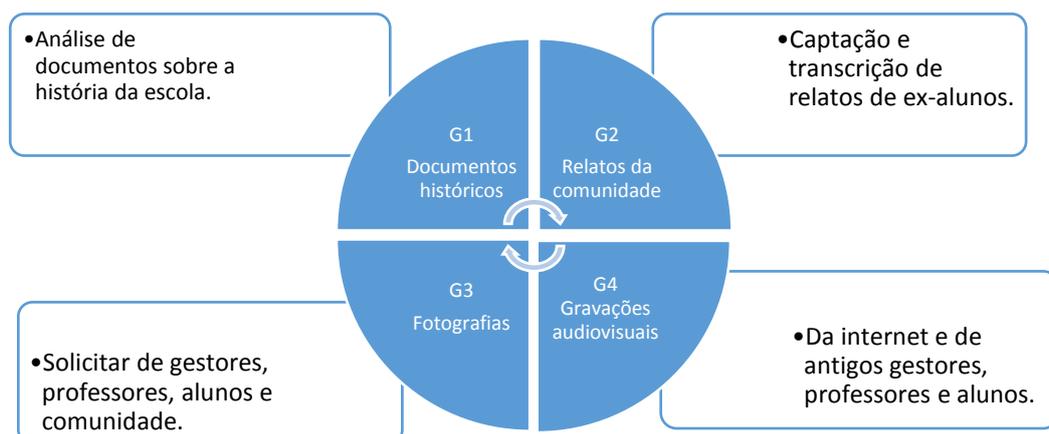
Autoria colaborativa dos professores de História da EJA do ensino fundamental e médio em Eunápolis/BA, participantes da pesquisa acima intitulada.

Tema gerador: Memória iconográfica da Escola em que estudamos.

Objetivo: Reconstituir a memória iconográfica da escola em que se estuda, através de documentos históricos, depoimentos, fotografias e audiovisuais.

Pré-textual – Questão 1 O que você sabe sobre a história da escola em que estuda?

Questão 2 – Torne-se um historiador, faça parte de uma das equipes de estudo sobre a história iconográfica de sua escola:



Questão 3– Cada grupo deve preparar uma forma de expor o material coletado e produzido nessa pesquisa para realização de amostrar iconográfica da Escola. Sugestões:

G1 – Montar um stand com cópias de documentos (e análise dos alunos).

G2 – Gravar os relatos e reunir em espécie de documentário.

G3 – Montar um painel com imagens e descrição das mesmas.

G4 – Realizar um curta metragem com legenda a partir da colagem dos vídeos coletados, ou produzidos.

Questão 4 – Participar da Exposição da memória iconográfica da escola (evento na escola)

Pós-textual - Questão 5 – Publicitar todas as informações produzidas em site, blog, ou rede social da escola.

Referências: Quadro da questão 1: produzido pelos autores.

Visite o site da pesquisa e encontre lá o planejamento da atividade: [Link no cabeçalho](#)

DESIGN DIDÁTICO NA WEB: Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA
Prof. M.e: Gilberto Pereira Fernandes **e-mail:** bragilgil@gmail.com
Blog: designdidaticonaaja.blogspot.com.br **AVAM:** edmodo.com/designdidaticonaaja
Site: designdidaticonaaja.wixsite.com/gileja

DESIGN DE ATIVIDADE DIDÁTICA – GEOGRAFIA

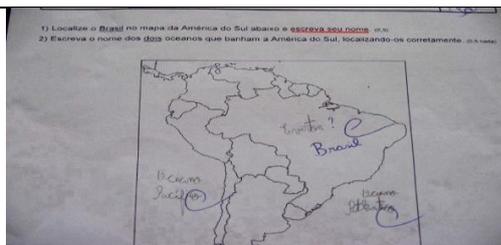
Autoria colaborativa dos professores de Geografia da EJA do ensino fundamental e médio em Eunápolis/BA, participantes da pesquisa acima intitulada.

Tema Gerador: Eu no mapa e no mundo.

Objetivo: Localizar-se no mundo, em um continente, país, estado, cidade, município.

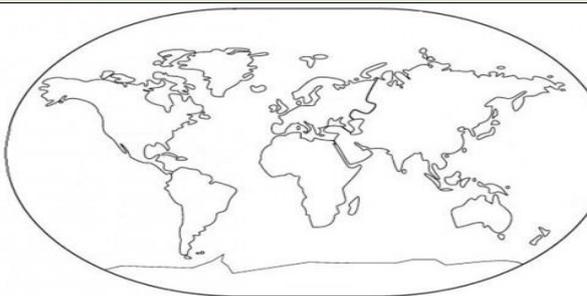
Pré-textual – O mapa é o melhor instrumento de localização do sujeito no mundo, ou há outros instrumentos mais significativos?

Questão 1 – Observe atentamente a atividade de geografia compartilhada no whatsapp e responda: Você acha que o aluno não respondeu o que o professor queria por quê?



Questão 2: O aconteceu para que ele não compreendesse a pergunta?

Textual - Questão 3: Você conseguiria identificar o Brasil e os oceanos nos mapas abaixo? O que os mapas possuem de diferenças e semelhanças ?



Questão 4 – Se você não morasse no Brasil e tivesse que indicar outros lugares no mundo, quais seriam e por quê?, Em quais você não moraria e por quê?

Questão 5 – Localize-se em um mapa *online*. Siga o link:
<https://www.google.com.br/maps>

Questão 6 – Após localizar-se no google maps e envie rota pelo aplicativo whatsapp.

Referências:

Imagem1 recebida no whatsapp-DR. 2 e 3 [google.com.br/imagens+mapamundi](https://www.google.com.br/imagens+mapamundi)

Visite o site da pesquisa e encontre lá o planejamento da atividade: Link no cabeçalho

DESIGN DIDÁTICO NA WEB: Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA
Prof. M.e: Gilberto Pereira Fernandes **e-mail:** bragilgil@gmail.com
Blog: designdidaticonaaja.blogspot.com.br **AVAM:** edmodo.com/designdidaticonaaja
Site: designdidaticonaaja.wixsite.com/gileja

DESIGN DE ATIVIDADE DIDÁTICA – CIÊNCIAS

Autoria colaborativa dos professores de Ciências da EJA do ensino fundamental e médio em Eunápolis/BA, participantes da pesquisa acima intitulada.

Tema Gerador: O ovo e seus nutrientes.

Objetivo: Aliar teoria e prática para construir novas aprendizagens sobre tema específico.

Pré-textual – Você acredita que o consumo de ovo faz bem ou mal à saúde?

Questão 1 – Em duplas descreva o que você vê em cada situação, acrescentando saberes que possui e observou em relação ao ovo de galinha exposto na sala pelo professor:

- a) Ovo vermelho e branco (naturais) lado a lado
- b) Ovo vermelho e branco (partidos/naturais) lado a lado
- c) Ovo cozido
- d) Ovo cozido separado em gema e clara
- e) Ovo frito
- f) Ovo conservado em vinagre por 48 horas

Questão 2 – Relato do que foi observado pelas duplas em cada uma das situações acima.

Questão 3 – Exposição do professor com informações novas sobre cada uma das situações apresentadas acima, manipulando os ovos expostos como elementos para explicações.

Textual – Leitura do texto - OVO: Mitos e verdades sobre o alimento – Link na referência

Informação nutricional (link na referência)

Ovo de 50g	Porção	% diária	Ovo de 50g	Porção	% diária
Valor energético	74 kcal	3,73 %	Colesterol	274 mg	91 %
Carboidrato	0,6 g	0,21 %	Fibra alimentar	0 g	0 %
Proteína	6,3 g	8,33 %	Vitamina A	260 UI	5.2 %
Gorduras totais	5 g	9,09 %	Cálcio	28 mg	2.8 %
Gorduras saturadas	1,55 g	7,05 %	Ferro	1 mg	100 %
Sódio	63 mg	2,63 %			

Questão 5 – Após observar a exposição, ler o texto e a tabela, mudaria sua resposta inicial? Elabore um texto apresentando seu ponto de vista, sobre todo o processo vivenciado.

Pós-textual – Produza uma receita usando o ovo e vamos compartilhar em evento na sala.

Questão 6 – Na mesma dupla, gravar a produção de uma receita que leve ovo, explicando detalhadamente o processo e compartilhar no whatsapp da turma e assistir na classe.

Referências:

Texto: <https://www.natue.com.br/natuelife/mitos-e-verdades-sobre-o-ovo.html>

Tabela: http://www.conquistesuavida.com.br/ingredient/ovo_i542670

Visite o site da pesquisa e encontre lá o planejamento da atividade: Link no cabeçalho

DESIGN DIDÁTICO NA WEB: Autoria colaborativa do professor em contexto da EJA
Prof. M.e: Gilberto Pereira Fernandes **e-mail:** bragilgil@gmail.com
Blog: designdidaticonaaja.blogspot.com.br **AVAM:** edmodo.com/designdidaticonaaja
Site: designdidaticonaaja.wixsite.com/gileja

DESIGN DE ATIVIDADE DIDÁTICA – MATEMÁTICA

Autoria colaborativa dos professores de Matemática da EJA do ensino fundamental e médio em Eunápolis/BA, participantes da pesquisa acima intitulada.

Tema gerador: Aprendendo matemática por meio de jogo online.

Objetivo: Utilizar site de jogos educativos online para aprender matemática.

Pré-textual

Questão 1 - Assinale com um X os elementos que você já utilizou em sua vida:

() calculadora () réguas e esquadros () ábaco () dominó () baralho () dama
 () xadrez () bingo () compasso () jogos online no celular () jogos online no PC

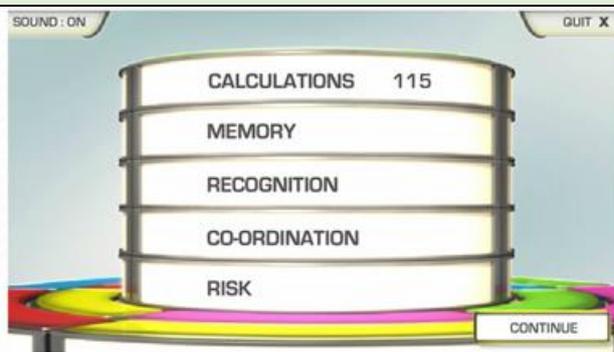
Questão 2 – Será que esses elementos que você marcou servem para desenvolver noções matemática? Escolha um e dê um exemplo do que se pode aprender.

Questão 3: Vamos visitar um site e desenvolver algumas noções por meio de jogos online?
 O link do site **click jogos** está nas referências

Textual - Questão 4: Vamos realizar cálculos online? Ao abrir a página você se depara com diversas possibilidades de jogos matemáticos. Selecione o indicado abaixo:

Jogar – Britain's Best Brain – Melhor cérebro

Esse jogo permite realizar cálculos nas quatro operações e responder expressões numéricas; memorização, reconhecimento de formas, coordenação motora e risco. A medida que vai respondendo vai avançando.



Pós-textual - Questão 5: Responda oralmente as questões abaixo:

- Você gostou de jogar online? Teve dificuldades?
- Acredita que aprendeu algo novo? O quê?
- Você conseguiu realizar alguma operação que tem dificuldade de fazer escrevendo?

Questão 6: Compartilhe com seus colegas no grupo whatsapp, outros jogos e atividades que você realizou nesse e em outro site para o qual você possa ter sido direcionado.

Referências: site e imagem: <http://www.clickjogos.com.br/jogos-de-matematica/>

Visite o site da pesquisa e encontre lá o planejamento da atividade: Link no cabeçalho

Salvador, 11 de outubro de 2016

Carta aos membros da banca de defesa, ... e agora aos leitores.

Essa é uma pesquisa realizada com educadores da educação de jovens e adultos, empenhada em investigar a ação pedagógica dos professores na composição de atividades didática com auxílio das tecnologias digitais. A não identificação dos sujeitos no texto dissertativo foi uma opção defendida no projeto de pesquisa no conselho de ética, por acreditar que estamos investigando e contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e ações docentes e não, questões intersubjetivas desses sujeitos, embora, em muitos momentos, há marcas deixadas por eles no discurso e nos ambientes. A experiência foi desenvolvida com um grupo de 20 professores, dos quais, apenas 10 tiveram suas informações coletadas e avaliadas na construção do texto dissertativo. Isso foi um ganho a pesquisa, pois, os sujeitos que tiveram suas práticas investigadas, não foram direcionados para agir individualmente, e sim, coletivamente. Nessa ação colaborativa e implicada foram observadas e coletadas as informações pertinentes aos objetivos da pesquisa. A escrita em primeira pessoa se deu por eu estar diretamente implicado no processo de pesquisa. Venho trabalhando com os sujeitos há um longo período, e já desenvolvemos outras práticas. Essa experiência serviu para dar foco a ações didáticas em um determinado período. O colorido do texto é próprio da interface dos ambientes online e será mais amistoso em uma possível publicação com hiperlinks. A descrição e o detalhamento da experiência de certo modo, se sobrepõe às análises, as quais estão entremeadas no texto de forma didática, estética e metódica. Busquei fugir ao método positivista e mecanicista que em algum momento disseca a fala dos sujeitos para extrair delas o que se quer dizer. Busquei valorizar e exportar o que os sujeitos de fato, disseram, traduziram e transcreveram nos ambientes.

Espero que essa seja uma leitura que cause deleite e prazer!

Obrigado por contribuir com o meu processo formativo.

Atenciosamente,
Gilberto P. Fernandes

