



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Leila Santos de Santana

Atos de currículo com o *WhatsApp*
O digital na Educação de Jovens e Adultos

Duque de Caxias
2019

Leila Santos de Santana

**Atos de currículo com o *WhatsApp*
O digital na Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciana Velloso da Silva Seixas

Duque de Caxias

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

S232	Santana, Leila Santos de
Tese	Atos de currículo com o WhatsApp: o digital na Educação de Jovens e Adultos / Leila Santos de Santana - 2019. 167f.
	Orientadora: Luciana Velloso da Silva Seixas.
	Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
	1. Educação de adultos - Teses. 2. Redes sociais on-line– Teses. I. Seixas, Luciana Velloso da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.
	CDU 374.7:007

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Leila Santos de Santana

Atos de currículo com o *WhatsApp*
O digital na Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 18 de dezembro de 2019

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Luciana Velloso da Silva Seixas (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Nilda Guimarães Alves
Faculdade de Educação - UERJ

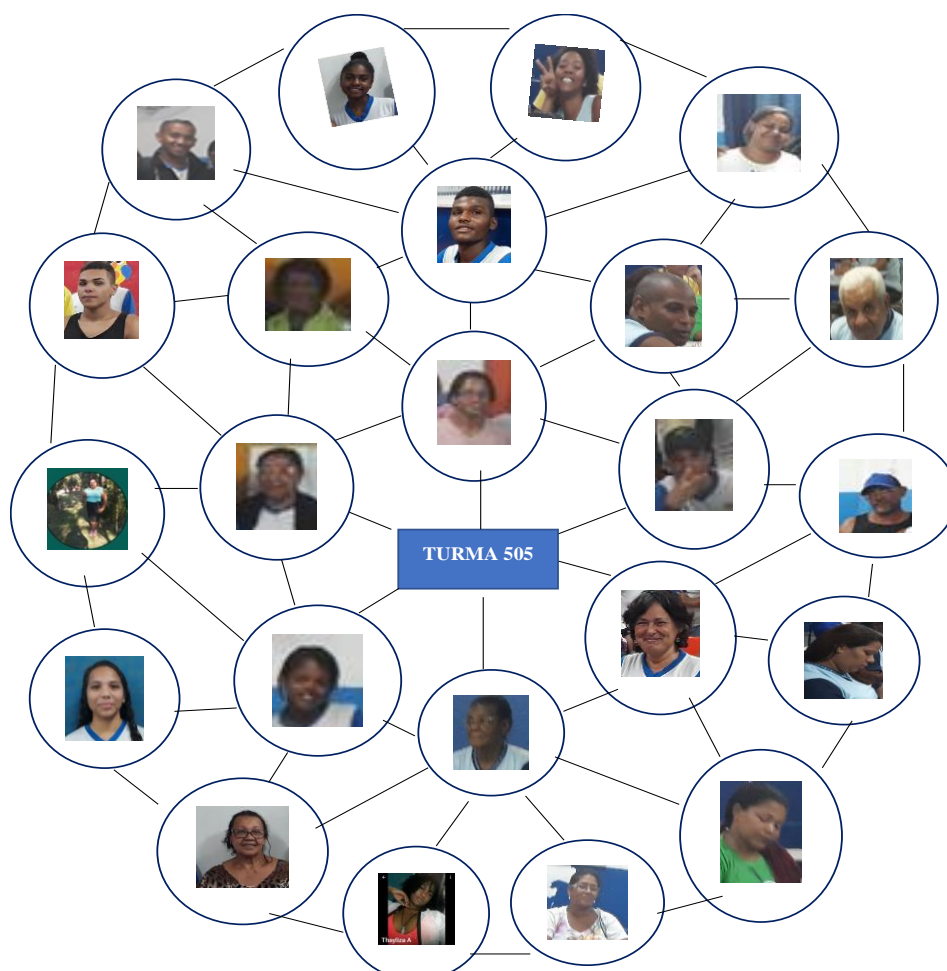
Prof.^a Dra. Edméa Oliveira dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2019

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, *'praticantespensantes'* desta pesquisa, pelos diálogos, pela produção e pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências no processo de *'aprenderensinar'*.



AGRADECIMENTOS

Nessa etapa, de uma caminhada que se encerra com a defesa desta dissertação, são muitos os agradecimentos, o primeiro deles à professora Luciana Velloso, minha querida orientadora, por me transmitir confiança, acreditar e alimentar a esperança de um desejo, partilhar conhecimentos e experiências e a certeza de que, no final da caminhada deste trabalho, tudo daria certo. Está dando!

À Professora Nilda Alves, que me proporcionou um semestre de discussões interessantes e formadoras. Questionamentos que me convidavam à reflexão, aprendizados que me qualificaram e encaminharam a certeza de que pesquisar nos cotidianos, de forma implicada e numa relação de alteridade, me constitui, hoje, um ser humano e profissional melhor.

À Professora Edméa Santos, pelo seu acolhimento, disposição e desprendimento quanto ao saber que se constituíram o recomeço da escrita que me levou a uma viagem, ubíqua e cibercultural, na qual as descobertas sobre ‘*saberesfazeres*’ foram emocionantes e reflexivas, assim como a certeza de que podem reverberar em ações potentes.

À Professora Rosemary dos Santos, pelos questionamentos que me encaminharam a um constante movimento de busca por leituras e conhecimento para melhorar meu desempenho, por suas valiosas contribuições a minha pesquisa.

À Professora Mirian Amaral, com mais um “Muito obrigada!”. A repetição do agradecimento, presencial ou virtualmente, revela a importância de sua contribuição na busca da coesão textual deste trabalho de pesquisa.

Aos meus colegas do GPDOC, das disciplinas cursadas na UERJ/FEBF e UERJ/FFP, na UFRRJ e, especialmente ao EduCiber. À Rosana, Cleide, Liliene e Maurício que comigo formam o Quinteto “**Who is that group?**” por compartilharem ‘*fazeressaberesafetos*’ que ajudaram no meu crescimento, amadurecimento e percepção do mundo acadêmico.

À minha família e amigos um carinho especial e a quem agradeço pelas orações, críticas e compreensão. Por me incentivarem e apoiarem, por sempre estarem ao meu lado. Amo vocês!

Agradeço à Deus pela VIDA, pelas conquistas e aprendizados. Ele me guardou, me fortaleceu e privilegiou com a presença de tantas pessoas especiais que abraçaram meu SONHO.

OBRIGADA!

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido.

Paulo Freire (2015)

RESUMO

SANTANA, Leila S de. **Atos de currículo com o *WhatsApp***: o digital na educação de jovens e adultos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

O cenário contemporâneo, mediado por tecnologias digitais em rede, vem impactando o processo de aprendizagem, alterando, de forma significativa, modos/meios de produção e de desenvolvimento nas mais diversas áreas das atividades humanas, particularmente na educação. Nesse entendimento, torna-se fundamental compreender como o uso do *smartphone* e do aplicativo *WhatsApp*, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), podem potencializar o desenvolvimento de multiletramentos ou letramento digital. Com esse propósito, objetivamos, nessa Dissertação, verificar que contribuições seus usos para o letramento digital dos praticantes culturais, com vistas à melhoria de seu desempenho escolar. Tomando como inspiração o paradigma da complexidade, a base epistemológica deste estudo se alicerça na abordagem das pesquisas nos cotidianos, Andrade, Caldas e Alves, N., (2019); Certeau, (2013); Alves, N., (2008 e 2015), nos princípios da multirreferencialidade Ardoino, (1998); Macedo, (2010; 2012), e na pesquisa-formação no contexto da cibercultura Santos, E., (2014). A pesquisa, realizada no período de 2018-2019, contou com a participação de 30 alunos da EJA de uma escola de periferia, localizada no município de Duque de Caxias. Durante esse processo, criamos atos de currículo diversos e a ocorrência de conversas e narrativas em múltiplas linguagens, que ressaltaram o papel e as contribuições desses dispositivos para o desenvolvimento de multiletramentos, de forma dialógica, colaborativa e interativa, possibilitando que os praticantes exercitassem suas autorias.

Palavras-chave: Pesquisa-formação multirreferencial. Cotidianos. *WhatsApp*. Cibercultura. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

SANTANA, Leila S. **Acts of curriculum with WhatsApp**: the digital in the education of young people and adults. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

The contemporary scenario, mediated by digital network technologies, has been impacting the learning process, altering modes and means of production and development in the most diverse areas of human activities, particularly in education. From this perspective, it is essential to understand how the use of the smartphone and the WhatsApp application in Youth and Adult Education (EJA) can enhance the development of multi-skills, or digital literacy. With this purpose, this dissertation aims to verify the contributions of its uses to the digital literacy of cultural practitioners, with a view to improving their school performance. Taking as its inspiration the complexity paradigm, the epistemic methodological basis of this study is based in the approach everyday research (Andrade, Caldas e Alves, N., 2019; Certeau, 2013; Alves, N., 2008 e 2015)), on the principles of multi-referentiality (Ardoino, 1998; Macedo, 2010; 2012), and research-training in the context of cyberculture (Santos, E., 2014). This search, conducted in 2018-2019, had the participation of 30 EJA students from a periphery school, located in the municipality of Duque de Caxias. During this process, we created diverse curriculum acts, which enabled the emergence of conversations and narratives in, which emphasized the role and contributions of these devices to the development of multi-instruments, in a dialogic, collaborative and interactive way, enabling practitioners exercise their authorship.

Keywords: Research-multireferential formation. Everyday life. *WhatsApp*. Cyberculture. Youth and adult education.

RESUMEN

SANTANA, Leila S de. **Actos de currículo con WhatsApp**: el digital en la educación de jóvenes y adultos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

El escenario contemporáneo, mediado por las tecnologías de red digital, ha estado impactando el proceso de aprendizaje, alterando los modos y los medios de producción y desarrollo en las áreas más diversas de las actividades humanas, particularmente en la educación. Desde esta perspectiva, es esencial comprender cómo el uso del teléfono inteligente y la aplicación WhatsApp en Educación para Jóvenes y Adultos (EJA) puede mejorar el desarrollo de habilidades múltiples o alfabetización digital. Con este propósito, esta disertación tiene como objetivo verificar las contribuciones de sus usos a la alfabetización digital de los profesionales de la cultura, con el fin de mejorar su rendimiento escolar. Tomando como inspiración el paradigma de la complejidad, la base epistémica metodológica de este estudio se basa en el enfoque de la investigación cotidiana (Andrade, Caldas e Alves, N., 2019; Certeau, 2013; Alves, N., 2008 e 2015)), en los principios de multirreferencialidad (Ardoino, 1998; Macedo, 2010; 2012), y la investigación-formación en el contexto de la cibercultura (Santos, E., 2014). La investigación, realizada en 2018-2019, contó con la participación de 30 estudiantes de EJA de una escuela periférica, ubicada en el municipio de Duque de Caxias. Durante este proceso, creamos diversos actos curriculares, que permitieron el surgimiento de conversaciones y narrativas en varios idiomas, que enfatizaron el papel y las contribuciones de estos dispositivos al desarrollo de múltiples lenguajes, de forma dialógica, colaborativa e interactiva, permitiendo a los profesionales ejercer su autoría.

Palabras clave: Investigación-formación multirreferencial. Cotidianos. *WhatsApp*. Cibercultura. Educación de Jóvenes y Adultos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grupos de pesquisa e eventos formativos	20
Figura 2 - O sentido de pertencimento a um grupo	21
Figura 3 - Foto de um cartaz afixado nas salas de aula	25
Figura 4 - Foto da turma EJA.....	45
Figura 5 - Matrículas em estabelecimentos públicos e privados de EJA - 2010-17.....	51
Figura 6 - Matrículas na EJA, na rede pública de Duque de Caxias- 2010-18	51
Figura 7 - Foto da turma – Idosos, jovens e adultos.....	54
Figura 8 - Imagem da turma em um dia de aula.....	59
Figura 9 - Tecnologias móveis no imbricamento ciberespaço/cidade.....	60
Figura 10 - Praticante usando o <i>smartphone</i>	61
Figura 11 - Compartilhamento de fotos nas redes sociais.....	64
Figura 12 - Bricolagem de imagens para ilustrar pesquisa sobre Pierre Lévy.....	65
Figura 13 - Foto do filho da autora, usando um dispositivo móvel, no espaço do MASP.....	69
Figura 14– Charge: Brasil – Um país de contrastes.....	71
Figura 15 - Vídeo sobre <i>Fake News</i>	72
Figura 16 - Print da tela do Grupo: O Brasil que queremos.....	73
Figura 17 - <i>Print</i> com a resposta da praticante Kamille Lucy.....	74
Figura 18– <i>Print</i> com a resposta da praticante Cristina.....	75
Figura 19 - Montagem: Usos dos <i>smartphones</i> o processo de ‘ <i>aprendizagemensino</i> ’.....	77
Figura 20 - Praticantes em atividades colaborativas.....	82
Figura 21– <i>Print</i> da tela do Grupo no Whatsapp Espaço de Troca.....	84
Figura 22 - Regras para uso do Grupo no Whatsapp Espaço de Troca.....	85
Figura 23 - <i>Print</i> da tela inicial da primeira conversa.....	86
Figura 24 - Acontecimentos nos cotidianos escolares.....	88
Figura 25 - <i>Print</i> de tela da praticante Roseni.....	95
Figura 26 - <i>Print</i> de tela da praticante Roseni.....	96
Figura 27 - <i>Print</i> de tela da praticante Roseni	97
Figura 28–Montagem com os livros lidos pela praticante Angélica	100
Figura 29 - Final da Festa Cultural.....	106
Figura 30 - Literatura de cordel.....	109

Figura 31 – Cordel do Trabalhador.....	110
Figura 32 – Impressões de alguns praticantes sobre a leitura de cordel.....	111
Figura 33 – Foto de alguns dos praticantes da turma na última foto do ano.....	113
Figura 34 – <i>Print</i> de tela da Chimamanda Adichie.....	117
Figura 35 - Narrativa da praticante Cristina.....	118
Figura 36 - Conversa com a professora sobre faltas (1)	120
Figura 37 - O sentido do outro forjando identidades.....	122
Figura 38 - Conversa com a professora – um pedido de ajuda.	123
Figura 39 - Narrativa justificando as faltas, e reiterando o desejo de continuar a estudar.....	124
Figura 40 - Narrativa como expressão de resistência e re (existência).....	126
Figura 41- Gênero discursivo Conversas (1)	129
Figura 42 - Gênero discursivo Conversas (2)	130
Figura 43 - Gênero discursivo Conversas (3)	131
Figura 44 - Imagem da Festa Cultural.....	134
Figura 45 - Exposição sobre a região sudeste.....	134
Figura 46 - A culinária nordestina - O Baião de dois.....	135
Figura 47 - Apresentação sobre a região norte: A Lenda do Boto.....	136
Figura 48 - Manifestação a favor da Escola sem Partido e contra Paulo Freire.....	138
Figura 49 – Frases em lembrança a importância do educador Paulo Freire.....	139
Figura 50 - Opinião sobre a temática	140
Figura 51 – Ideias apresentadas pelas candidatas	143
Figura 52 -Simulação da eleição	144
Figura 53 – Imagem da professora-pesquisadora votando.....	145
Figura 54 – Imagem da colocação da faixa presidencial	145
Figura 55- <i>Print</i> de tela com a narrativa da Claudenice	147
Figura 56 – <i>Print</i> do cartaz do filme “Pantera Negra”	149
Figura 57 - <i>Print</i> de tela dos créditos iniciais do filme “Pantera Negra”.....	150
Figura 58 – Exibição do filme “Pantera Negra”.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mídias de massa e digital	63
Quadro 2 - Capacidades letradas envolvidas no conceito de alfabetismo	91
Quadro 3 - Comparativo dos níveis de alfabetismo antes e depois de 2015	92
Quadro 4 - Escala de Proficiência	93

SUMÁRIO

O DESPERTAR DE UM DESEJO E A BUSCA PELA MATERIALIZAÇÃO DE UM SONHO	14
Em tempos de incertezas, ‘pesquisar é preciso’?.....	22
1 CAMINHANDO, EXPERIMENTANDO E ‘APRENDENDOENSINANDO’ COM OS COTIDIANOS	28
1.1 Flertando com <i>Kairós</i> , atenta ao <i>Chronos</i>	29
1.2 A arte da bricolagem no movimento de pesquisa: a busca por um rigor outro	30
1.3 Noções subsunçoras – a busca de sentidos e significados nos dados produzidos.....	40
1.4 A Educação de Jovens e Adultos em uma escola de periferia	46
2 CONHECENDO O MUNDO COM UM @CESSO CONTEMPORÂNEO	59
2.1 Cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua, <i>fake News</i> e outros fenômenos..	67
2.2 Dispositivos de pesquisa.....	76
2.2.1 <u>O diário de campo e seus processos formativos</u>	78
2.2.2 <u>O WhatsApp: entre narrativas, imagens e sons</u>	83
3 PLURALIDADE CULTURAL E LETRAMENTOS DIGITAIS	90
3.1 O deslocamento do conceito de letramento na contemporaneidade.....	98
3.2 Pluralismo cultural e o exercício contínuo da compreensão leitora na EJA.....	107
4 REVELANDO OS COTIDIANOS: OS ACHADOS DA PESQUISA	113
4.1 Narrativas de si - (re) existência e resistência no contexto periférico.....	115
4.2 Letramentos digitais emergentes no uso do <i>WhatsApp</i>	127
4.3 Mediações partilhadas potencializam processos dialógicos, interativos, colaborativos e autorais	146
PENSANDO SOBRE O QUE FOI CONSTRUÍDO E VIVIDO	153
REFERÊNCIAS	157
ANEXO - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PRATICANTES DA PESQUISA	166

O DESPERTAR DE UM DESEJO E A BUSCA PELA MATERIALIZAÇÃO DE UM SONHO

O senhor... Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão.

Guimarães Rosa, Grande Sertão, Veredas, 1956

“Viciada”! Era assim que meu filho se referia a mim quando me encontrava estudando. Como argumentar ou contradizer algo que traduz a verdade? Se existem coisas que me dão prazer, uma delas é estudar. A vida é feita de mudanças e o conhecimento é irresistível, já nos dizia uma antiga peça publicitária do Canal Futura, mediante palavras fortes e diretas, comparações e indagações que despertaram nosso interesse e nos estimulava a buscar o conhecimento. Como é prazeroso estudar! A vida seria perfeita se todos pudessem concretizar esse sonho. No entanto, no mundo real, é comum nos depararmos com inúmeras dificuldades para realizar tudo aquilo que planejamos, satisfatoriamente. A banda Kid Abelha¹, na letra da música “Nada tanto assim”, ressalta essa questão:

Só tenho tempo pras manchetes no metrô
 E o que acontece na novela
 Alguém me conta no corredor
 Escolho os filmes que eu não vejo no elevador
 Pelas estrelas que eu encontro
 Na crítica do leitor [...]
 Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal
Eu tenho pressa
E tanta coisa me interessa
Mas nada tanto assim.
 (KID ABELHA, 1984, grifos nossos)

O contexto econômico e social contemporâneo ocupa um papel muito relevante em nossas vidas. Nesse mundo competitivo no qual vivemos, em muitos momentos me vi retratada nessa canção. Interessava-me por muitas coisas ao mesmo tempo, mas a necessidade de trabalhar e a quantidade excessiva de informações que chegavam a cada instante, direcionaram a minha atenção ao que necessitava de maior aprofundamento com vistas a enfrentar os desafios do momento. A realidade, em alguns momentos, perversa foi determinante, que eu tomasse algumas decisões ao longo da minha caminhada, seja profissional, seja acadêmica.

¹Kid Abelha (também conhecida como Kid Abelha e os Abóboras Selvagens entre 1982 e 1988) foi uma banda de rock brasileira que fez sucesso no país desde a década de 1980. Música do LP “Seu Espião” (1984).

Lembrei de que quando surgiram as primeiras discussões sobre informática que logo me interessaram, fiz alguns cursos e mudei o discurso de criança, no qual eu dizia “Quando eu crescer serei professora como minha mãe”. Esse era um sonho alimentado pelas meninas, filhas de professoras, que se contrapôs ao sonho adolescente de aproximar-se da informática, que a necessidade de segurança financeira almejada para os filhos pelos seus pais, num contexto político e econômico tão incerto terminou sendo afastado, fazendo valer o plano inicial. Ser professora!

Como sonhos não são esquecidos, apenas adiados, sempre buscamos formas de realizá-los, fazendo uso de diferentes táticas e oportunidades. Assim, o curso de Pedagogia, que a princípio objetivava o enriquecimento da ação pedagógica, permitiu-me vivenciar diferentes experiências e compartilhar *‘fazeressaberes’*². No início dos anos de 1990, fui convidada, juntamente com outras alunas da graduação do curso de Pedagogia, para elaborar atividades computadorizadas, com vistas à sistematização e à recuperação de aprendizagem³, baseadas em conteúdos fornecidos por professores de diferentes cursos de graduação.

Me debruçando sobre a pesquisa de Velloso (2011) que apresentava em seus estudos as demandas decorrentes da ampliação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que certamente foi responsável pela mudança de planos de muitos de jovens que vislumbraram uma nova realidade e atraente campo de atuação. Também foi atraente a situação vivenciada por mim e por minhas colegas de graduação, em virtude do prestígio que essas tecnologias foram obtendo, gradativamente, no cenário educacional.

Na ocasião, tivemos a oportunidade de aliar os conhecimentos pedagógicos à tecnologia oferecida pela Universidade aos alunos, mediante um projeto que visava despertar o interesse de outros graduandos para o uso de um novo recurso tecnológico que os auxiliaria na formação. A experiência reavivou meu interesse pelas tecnologias e era uma forma de utilizá-las no contexto educacional, agregando ao conhecimento que eu estava formando, como dispositivo pedagógico no processo de aprendizagem, despertando a consciência da importância do profissional da educação nesse processo de formação do conhecimento.

² O termo *‘fazeressaberes’* com o mesmo modo de escrever, de *‘espaçotempos’*, dentre outros como *‘ensinandoaprendendo’*; *‘praticantespensantes’*, etc. – deve-se à compreensão de que, na modernidade, a ciência foi criada por dicotomias, sendo imprescindível a superação das mesmas para entendermos o caráter de indissociabilidade que eles possuem. (ALVES N., 2008/2019).

³ Consistiu numa proposta de atividade do Departamento de Educação da Universidade Gama Filho, na qual a recuperação era feita por meio de resumo dos conteúdos, das diferentes disciplinas. Conteúdo, questões e revisões acessadas em terminais dispostos nos prédios de cada um dos cursos de graduação.

O desejo de agregar outros conhecimentos, adequá-los à realidade e momento vivido, levou-me novamente à Universidade, para a graduação em Direito, a fim de aumentar o conhecimento, conhecer a legislação de forma mais aprofundada e desenvolver a capacidade argumentativa. Essa era forma de pensar condizia com o momento de reivindicar por melhores condições de trabalho e valorização dos professores e culminou em mais de três meses de greve, nos quais defendíamos, junto aos nossos alunos, seus responsáveis e ainda entre nós, o direito de sermos ouvidos e respeitados, de melhores condições de trabalho, da ação de ensinar para libertar das desigualdades, com uma educação libertadora. A vitória, ao final do processo, trouxe a sensação de orgulho, pois a categoria de educadores e os moradores saíram vitoriosos, com o ativismo docente crítico, a mobilização da comunidade a favor da escola.

Com as melhorias, o município de Duque de Caxias passou a ser conhecido, não apenas como um município da periferia do estado do Rio de Janeiro, do Homem da Capa Preta (Tenório Cavalcante)⁴ ou um lugar sujo para onde ninguém queria ir ou desejava trabalhar. Duque de Caxias tornou-se um município desejado, por oferecer formações e atualizações docentes e espaços de discussão tão importantes para desenvolvimento da prática pedagógica.

Nesse caminhar, foram anos entre duas atividades prazerosas: a sala de aula e a advocacia. No entanto, a percepção de que não estava me entregando totalmente a nenhuma das duas e o desejo por uma atuação mais implicada com o campo educacional me afastou do direito e encaminhou a aprovação em outro concurso. Desse modo, o Direito teria que esperar um momento mais oportuno de protagonismo, pois a atuação em diferentes municípios na periferia do estado do Rio de Janeiro (Duque de Caxias e Nova Iguaçu) demandava de total dedicação.

A similaridade, sob certos aspectos, mas diferenciação devido ao exercício de funções distintas nos municípios fizeram emergir questionamentos e inseguranças. Percebi que era o momento de me atualizar, pois parafraseando Freire, se eu pretendia auxiliar os educandos a caminharem e superarem suas ignorâncias, precisava superar as minhas buscando o conhecimento necessário.

O que nos constitui advém das experiências vividas e assim, quando eu exerci a função criada nas escolas como desdobramento do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), do Ministério da Educação e Cultura, em 1997, a de professora de informática, cuja a atuação objetivava promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na rede pública do Ensino Fundamental e Médio, foi um reencontro e uma nova experiência com o uso da tecnologia voltada aos processos formativos. Intensa, mas curta

⁴ Todos são estigmas históricos que marcaram e, sob alguns aspectos, ainda marcam o município de Duque de Caxias.

devido à falta de manutenção nos dispositivos tecnológicos e assim, busquei percorrer novos caminhos.

A atuação em diferentes funções nos cotidianos escolares, ‘*dentrofora*’ da sala de aula, permitiu-me vivenciá-los com diferentes olhares, experimentar distintas formas de caminhar e perceber que a segurança no processo dependia de uma bagagem com mais conhecimento, com a manifesta necessidade de outra formação, que foi refreada pela dificuldade em cursá-la presencialmente. Todavia, as tecnologias digitais ofereciam a possibilidade da formação numa ambiência online e assim cursei a pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica com a percepção da ampliação do uso da tecnologia se adequando às demandas da sociedade, num processo formativo que se traduziu em leituras, conversas, mediações e colaborações que aconteciam mediante os fóruns, *chats* e atividades propostas.

Posteriormente, em decorrência de atravessamentos, ocorreu o primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos⁵ (EJA) e a oportunidade de acompanhar o caminhar dos alunos da modalidade. Conhecer suas histórias de vida, as batalhas diárias, as dificuldades e desejos suscitaram novos questionamentos e a busca por respostas, na medida em que existiam situações específicas, demandas e expectativas a serem atingidas. Afinal, conforme nos indica Freire (1996, p.33), "[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador". Não há como estar no ambiente de aprendizagem e apenas transmitir conhecimentos sem nos apropriarmos do contexto dos indivíduos que o compõem. Não há como intervir, sem inteirar-se, sem viver ou implicar-se.

Cada mudança em nossos percursos pessoais e profissionais decorre dos questionamentos e reflexões que fazemos acerca desses acontecimentos, levam-nos à autoformação e nos constituem, como assevera Santos, E. (2014). E pensei sobre o porquê de não ter me inscrito no mestrado. Reflexão que invariavelmente eu respondia achando ainda não ser o momento. Todavia as experiências cotidianas e a necessidade de focar no que me inquietava, me movia.

Outra vez, o tempo! Outra lembrança musical, das muitas que me acompanham no ato em que, às vezes, deixam de ter o sentido do autor e na qual dou o sentido ao ouvi-las. Lembrei de “Tempo perdido”, da Banda Legião Urbana⁶.

⁵ EJA – Educação de Jovens e Adultos- Modalidade de Ensino regulamentada pela Lei nº 9394/96 que atende alunos que interromperam seus estudos ou que por falta de oportunidade, nunca frequentaram a escola.

⁶A banda Legião Urbana, fez parte do cenário rock nos 1980, surgiu em Brasília, com uma carreira que durou entre 1982 e 1996.

Todos os dias quando acordo
 Não tenho mais o tempo que passou
 Mas tenho muito tempo
 Temos todo o tempo do mundo
 [...]

Temos nosso próprio tempo
 [...]

Não tenho medo do escuro
 Mas deixe as luzes acesas agora
 [...]

Nem foi tempo perdido
 Somos tão jovens
 Tão jovens, tão jovens

Ao refletir sobre o tempo passado, questionei-me acerca da necessidade de lutar pelo que desejava que era uma fala diária que tinha com meus alunos da EJA. Como ter um discurso distinto da prática?

Como afirma Alves (2008), devemos lutar contra aparentes dicotomias. Ao invés de dividirmos para analisar, torna-se fundamental multiplicarmos as teorias, os conceitos, os fatos, as narrativas, as fontes e os métodos, estabelecendo múltiplas e complexas relações entre eles. Assim, o movimento *'praticateoriapratica'* não poderia consistir num discurso vazio. Dessa forma, as reflexões advindas das lembranças musicais levaram a percepção de que as luzes se mantinham acesas e direcionando à materialização de uma vontade. Era o momento de focar a atenção para que pudesse pesquisar os dilemas que perpassavam a minha atuação docente junto a EJA e entender as práticas que começávamos a desenvolver.

Portanto, apesar da descontínua trajetória acadêmica, a formação docente, no que concerne o uso das tecnologias, percebidas em alguns programas governamentais (VELLOSO, 2011) para a construção dos processos formativos discentes, associado à vontade de compreender o meu fazer pedagógico, levaram-me a participar do processo seletivo para o mestrado, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ/ FEBF.

Na elaboração do anteprojeto de pesquisa, assisti aos vídeos de Pierre Lévy, “Cibercultura” e “Inteligência Coletiva”, parte do acervo do programa Roda Viva⁷, que tinha sido exibido em 2001. Nele a discussão versava sobre a previsão da popularização do uso tecnológico, transpondo diversas barreiras, dentre elas, a social, a cultural e a econômica. Assim, as conversas com e sobre meus alunos da EJA, minha prática docente e o dispositivo

⁷ É um programa de entrevistas e debates brasileiro produzido e transmitido pela TV Cultura, com transmissão simultânea pela internet, consistindo em ser o mais antigo programa do gênero da televisão brasileira, no ar continuamente, desde 29 de setembro de 1986. A cada edição, é convidada uma bancada de entrevistadores (debatedores, se o programa for sobre um tema específico), de acordo com suas áreas de atuação e conhecimento.

que eu acionava, ano após ano, adequando-me às demandas que iam surgindo, levou-me a pesquisar os fenômenos da cibercultura.

A materialização de sonhos e desejos pressupõe sair do campo das ideias e partir para as ações o que depende, basicamente, de cada um de nós. E o ato de refletir acerca das experiências vivenciadas, analisar o processo ‘*aprendizagemensino*’ (ALVES N., 2019) por diferentes ângulos e utilizar distintos parâmetros para avaliar alguns dos aspectos da minha atuação como regente de turma, trouxe-me ao lugar de pesquisadora, consciente dos limites administrativos e pedagógicos que uma Unidade Escolar apresenta e necessita contornar, assim como as constantes e necessárias intervenções no ato de auxiliar o/a aluno/a no seu desenvolvimento.

Compreendemos que a pesquisa nasce da inquietude que circunda a ação de educar, das ações que o professor-pesquisador desenvolve, visando encontrar possíveis caminhos possíveis que o farão elaborar a sua metodologia de trabalho e, ainda, as intervenções pedagógicas que aliadas ao conhecimento e ao seu olhar epistêmico, que remetem ao pensamento de Nelson Pretto (2013), quando este afirma que a qualificação do docente é fator preponderante para alteração da realidade do país e da sociedade como um todo, no que se refere, principalmente, ao pensamento crítico, que pode se traduzir em uma atuação docente contemporânea e crítica.

Como mestranda em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ/FEBF, venho ampliado meus conhecimentos sobre os cotidianos escolares, em particular, das escolas no contexto da periferia, pela oportunidade de discutir diferentes temáticas no EduCiber⁸ – Grupo de Pesquisa em Educação e Cibercultura, coordenado pelas professoras Rosemary dos Santos⁹ e Luciana Velloso¹⁰, do qual sou membro integrante, compartilhando situações de aprendizagem e tecendo o conhecimento, de forma colaborativa e contínua.

Coulon (1995) concebe como membro de um grupo:

[...] uma pessoa dotada de conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que [...] exhibe “naturalmente” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar (COULON, 1995, p. 48).

⁸ EduCiber: Disponível em: <https://educiberuerj.blogspot.com/>. Acesso em: 29 jan. 2019.

⁹ Currículo Lattes. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4234712U5>. Acesso em: 09 mai. 2019

¹⁰ Currículo Lattes: Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4734973Y7>. Acesso em 06 mai. 2019.

Nesse processo de descoberta e crescimento formativo, as interações, as trocas, as experiências constituem aspectos fundantes, “situações de aprendizagem”, como acentua Macedo (2010). Não há algo mais legítimo do que participar de um grupo ou evento, em busca dessa formação; ou seja, constituir-se como formador em contínuo processo de formação. Assim, participar do (In) FORMACCE 2018(Colóquio de Estudos, Pesquisas e Intervenções em Currículo e Formação), ABCiber 2019, entre outros eventos, foi uma experiência formativa enriquecedora. Encontrar nesses eventos alguns dos referenciais teóricos trazidos nesta pesquisa facilitou o processo de imersão necessário ao desenvolvimento do trabalho (Figura 1).

Figura 1 - Grupos de pesquisa e eventos formativos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Para Coulon (1995), os fatos sociais são vistos como uma realização prática, que emerge da atividade humana cotidiana construída pelos atores sociais em interação, não sendo, portanto, um dado preexistente. Dessa maneira, por meio das crenças e comportamentos comuns, procuramos os verdadeiros sentidos que os atores dão as suas ações, bem como o raciocínio prático que as orienta.

Com efeito, o compartilhamento de saberes, práticas, valores, representações e emoções, objetiva não apenas despertar o sentimento de pertencimento a um grupo, mas também estimular a colaboração, valorizando as singularidades, a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade, dado que pertencer a um grupo é sentir-se verdadeiramente tocado e tocar as outras pessoas; uma evolução mútua, em conjunto, que possibilita a formação de grupos cada vez mais unidos (Figura 2).

Figura 2 - O sentido de pertencimento a um grupo



Luciana Velloso está com Leila Santana e outras 6 pessoas.

26 de abril às 00:33 ·

Foto registro para dizer do quanto estes 4, nossa quadrilha favorita, estão me ensinando desde que comecei pelo caminho da pós no PPECC/ FEBF-UERJ. Cêsnun sabem o tanto que eu aprendo muito mais com vocês do que imaginam.

Faltou na foto a Rosana, nossa pesquisadora master do grupo, orientadora desde que eles chegaram e agora mestra com louvor. Então não podia deixar de marcar aqui a gratidão aos qualificados, Leila, Liliene, Cleide e Maurício (quase lá) que acompanharam meus começos nas trocas e parcerias com a Rose. Vocês sabem, mas não custa reforçar: vão longe e ainda vamos aplaudir muito! ❤️ <3

Breve será a vez da nova quadrilha já formada (Elaine, Elvio, Lucia, Yasmin) e a gente só fica sorrindo de alegria. Estes laços que a academia une, que sigam para além dela. Afinal, o que seria da gente sem... a gente? 😊

Na busca pelas as possibilidades e limitações das tecnologias digitais em mobilidade ubíqua, com vistas ao desenvolvimento de multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos, levando em conta que as atividades de leitura e escrita pressupõem a prática de procedimentos específicos que visam dar unidade ao texto e controlar o sentido do discurso, elegemos o *WhatsApp*, “mensageiro instantâneo que impulsiona novos fluxos comunicacionais, interacionais, de produção e de compartilhamento de informações-conhecimentos” (ALVES, A.; PORTO; OLIVEIRA, K., 2018), como nosso dispositivo de pesquisa, por entendermos que a conversa tem uma relação estreita com a fala e a escrita por meio da oralização do texto. Além disso, o uso de estratégias conversacionais próprias da fala, na interação *online*, se alinha aos recursos próprios do ambiente no qual essa interação ocorre, potencializando processos colaborativos, dialógicos, interativos e autorais, contribuindo para a tessitura do conhecimento, de forma coletiva, em um processo de aprender e ensinar com o outro.

Há muitas formas de se dizer e dizer o mundo por meio de palavras. Cortella (2003, p. 12) enfatiza que “a mais poderosa dessas maneiras é aquela que consegue gerar palavras grávidas de imagens, como nas metáforas, parábolas e alegorias”. Desse modo, no movimento ‘*praticateoriapratica*’, exercitamos diferentes formas de expressão, e nos formamos, mutuamente, como profissionais e cidadãos.

Em tempos de incertezas, pesquisar é preciso?

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Freire, 1996, p. 56

Qualquer reflexão acerca do papel do professor, nos dias atuais, torna-se complexa dada à dificuldade de alinharmos uma diversidade de fatores que perpassam a formação humana. Problemas de ordem político-econômica e social, aliados à velocidade e à intensidade do desenvolvimento tecnológico, acarretam mudanças nas formas de ser, viver e agir da sociedade, revolucionando significativamente a comunicação, a produção e a circulação de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberspaço.

No Brasil, as habilidades de ler e escrever estiveram ligadas, em princípio, ao conceito de alfabetização, com as demandas decorrentes de estudos linguísticos, na década de 80, que se preocupavam com o uso social dessas práticas. Todavia, segundo Freire (1987, p. 11-12), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa

prescindir da continuidade da leitura daquele”. Dessa forma, aprender uma linguagem implicava aprender referências do mundo, visto que se entendia que o sujeito, a linguagem e o conhecimento estavam interligados e assim possível entender que o ato de alfabetizar era mais do que simplesmente decodificar símbolos e pensar acerca da distinção entre os termos alfabetismo funcional e letramento que será discutida, mais à frente, na pesquisa.

O processo de entrada e desenvolvimento das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas sofre mudanças significativas, devido à necessidade de se atribuir um enfoque social, uma vez que essas práticas perdem seu caráter individual, passando a serem vistas como um fenômeno social. Estamos, pois, diante de um novo letramento – o letramento digital, de multiletramentos, que se vale não apenas da tecnologia, mas, e principalmente, põe em cena, novos comportamentos (*ethos*), novas formas de pensar, ser e agir.

Nos ambientes *online*, a integração dos diferentes ‘*espaçotempos*’ de aprendizagem interfere nos modos como a linguagem é usada, pois para Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens que emerge da combinação de imagens estáticas ou em movimento, sons, gestos, fotografias, reportagens visuais, entre outras formas de comunicação dos textos contemporâneos, em ambientes digitais ou impressos, são possibilitadas pela integração de semioses, pelo hipertexto, pela garantia de um espaço interativo e autoral nas redes, e pela veiculação de discursos polifônicos num mesmo ambiente, em tempo real (AMARAL; SANTOS, R.; SANTOS, E., 2019). Com efeito, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar, razão pela qual o leitor assume um novo papel e esse novo perfil do leitor é influenciado também pelo amplo acesso à informação e pela rápida circulação dessa informação.

Importante ressaltar que o conceito de letramentos digitais remete à ideia de que educar, na atualidade, requer adotar uma pedagogia do pluralismo ou seja, numa perspectiva crítica, considerar a diversidade local e a proximidade global.

Esse contexto, juntamente com situações vividas no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), despertou-me o desejo de saber de que maneira o uso dessas tecnologias digitais poderia contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos matriculados na modalidade, por vezes prejudicado pela infrequência escolar, que pode culminar no abandono (evasão escolar) ou na reprovação.

Chegar ao problema de pesquisa não foi fácil, até porque é sempre desejável que a pesquisa acadêmica contribua para o avanço da área de conhecimento. Percebo, com clareza, que ao mesmo tempo em que é preciso pesquisar, por ser algo que nos constitui, a partir das questões que nos mobilizam e nos impulsionam à descoberta, ao mesmo tempo que ela não

seria necessária, pois como afirmou Galeffi (2016, p. 13) em relação ao acontecimento, a pesquisa “não é jogo-jogado é jogo-jogante, vida-vivente”. Ela vai acontecendo para aquele que deixa acontecer, que responde pelo nome próprio e que é apropriado.

Na perspectiva macediana, compreender a pesquisa requer participar dela pesquisando, em um sair e se deixar levar, na medida do possível, pelos movimentos próprios que o ato de pesquisar vai modelando, em um processo em que a dúvida, a curiosidade e a necessidade de desconstrução ganham vulto.

O direito à educação oportuniza o crescimento pessoal e social, a ser garantido independentemente da origem, trajetória ou estigmas, portanto, igualdade de acesso e permanência nas instituições de ensino. Atenta a importância desse olhar, trago à pesquisa minha vivência como docente e as experiências cotidianas que mostraram a mudança de comportamento dos alunos, jovens ávidos por mostrar suas conquistas - o boné e o tênis de marca, os celulares (*smartphones*), os fones de ouvido e outros e outros não tão jovens ou com os mesmos hábitos, mas portando seus dispositivos, desatentos às atividades escolares.

A inserção das tecnologias no ambiente escolar era alvo de constantes reclamações, por parte dos professores, nos diferentes horários de funcionamento da escola. Inicialmente, víamos esses aparelhos serem usados pelos estudantes escondidos nos banheiros, depois nos corredores e, por fim, na sala de aula, a qualquer momento e para ouvir música. E não era difícil, portanto, ouvir: “E aí tia, conhece esse som?”.

Stop! Momento de refletir acerca do que estava acontecendo, pois a sala de aula precisa ser um lugar, na qual docentes e discentes se comuniquem e interagem, com vistas ao aprendizado, não um lugar para embates.

Ter passado por uma situação semelhante no início da minha docência, aflorou a percepção de que a materialidade do que vivemos, em função dos usos desses dispositivos pode ser reinventada, ressignificada diante das necessidades que atravessam os cotidianos e encaminhou a reflexão sobre essa e outras situações vividas que se consolidam em experiências (JOSSO, 2004). Assim, se lá atrás, para interagir com os alunos, aprendi a ouvir *Funk* e *Pagode* para que juntos, construíssemos conhecimentos, eu poderia experimentar outros artefatos no singular processo formativo.

A Lei n ° 4734/2008, de 04 de janeiro de 2008 (CMRJ, 2008), exibida no quadro afixado na parede da sala de aula (Figura 3, adiante), constitui um exemplo das tentativas de controlar o uso das tecnologias no ambiente escolar, e contrapõe-se à realidade cotidiana vivenciada pelos estudantes.

Figura 3 - Foto de um cartaz afixado nas salas de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Assim, meus dilemas docentes emergem como consequência dessas experiências e dos atritos ocasionados pela presença da tecnologia nos espaços escolares, que dificultam o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Buscar uma alternativa para equacionar se constituía em um desafio, em algo que me incomodava, apesar de não lidar diretamente com a situação no início, entretanto acompanhar os constantes e, cada vez mais intensos, embates que aconteciam pelos corredores da escola e que afetavam a todos que compunham a comunidade escolar.

Freire (1987) afirma que a consciência, conversando com a situação acima, do que é certo, errado ou tolerável, advém do conhecimento de mundo, da formação do indivíduo, da sua posição como cidadão participante das questões da sociedade, sabedor de direitos e deveres coletivos e individuais, advindos, ao menos em parte, de práticas de letramento e esse pensamento é corroborado por Kalantzis e Cope, 2006 (*apud* ROJO, 2013), quando reafirmam

a necessidade e importância da formação do sujeito contemporâneo, um aluno, plural, multicultural e multifacetado.

Essa perspectiva se fundamenta na compreensão de como as tecnologias digitais, em mobilidade ubíqua, podem potencializar práticas dos multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos, num contexto no qual seu uso não abrange, ou é aceito, por todos os atores do campo educacional, sejam discentes ou docentes.

Com esse propósito, a partir das conversas e narrativas emergentes, objetivamos verificar, neste estudo, as contribuições que o uso do *WhatsApp* pode trazer para o desenvolvimento do letramento digital dos praticantes culturais, alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, formulamos as seguintes questões de estudo.

- De que modo o uso de *smartphones* e do aplicativo *WhatsApp*, presentes nos cotidianos desses praticantes, podem favorecer o processo formativo de ‘*aprenderensinar*’ na EJA, numa escola de periferia?
- Que experiências formativas e agenciamentos de comunicação emergem no desenvolvimento deste estudo, a partir dos atos de currículo engendrados?
- Que letramentos digitais se materializam nas conversas e narrativas dos praticantes culturais, potencializados pelo uso do *smartphone* e do *WhatsApp*?
- De que forma a mediação partilhada, pode colaborar para o desenvolvimento de autorias ‘*docentediscentes*’ nessas ambiências?

Para melhor estruturar nosso pensamento, a pesquisa foi organizada da seguinte forma:

Inicialmente, sob o título **O DESPERTAR DE UM DESEJO E A BUSCA PELA MATERIALIZAÇÃO DE UM SONHO**, apresento minha itinerância, trazendo fatos, personagens e acontecimentos que possibilitaram idas e vindas, tempo para reflexões, acertos e errâncias, mas também, encontros e afetos que, de alguma forma, foram determinantes para as escolhas feitas na pesquisa.

Em seguida, no capítulo introdutório, intitulado **EM TEMPOS DE INCERTEZAS, PESQUISAR É PRECISO?**, tendo em vista fornecer ao leitor uma visão global do estudo, despertando-lhe o interesse para a leitura do material subsequente. O problema, objeto do estudo é apresentado no contexto de produção do conhecimento em educação, bem como o objetivo geral e as questões de estudo, trazendo, ao debate elementos atuais e relevantes para sua compreensão.

A fundamentação teórico-metodológica foi desenvolvida nos três capítulos que seguem:

No capítulo 1- **CAMINHANDO, EXPERIMENTANDO E ‘APRENDENDOENSINANDO’ COM OS COTIDIANOS**, os princípios epistemo-metodológicos da pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura, em sintonia com a abordagem das pesquisas com os cotidianos são apresentados. Discorremos sobre o contexto de nossa pesquisa – A Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola de periferia, bem como os inúmeros desafios inerentes a essa realidade. Apresentamos nossos praticantes culturais, coautores deste estudo, enfatizando o papel da ética nesse contexto. Finalmente, discorremos sobre o papel das conversas e narrativas como práticas geradoras de sentidos e significações, muito utilizadas em pesquisas dessa natureza, e apresentamos informações sobre o processo de organização, identificação e interpretação de nossos achados de pesquisa, sob a forma de categorias analíticas, a que denominamos noções subsunçoras.

No capítulo 2 – **CONHECENDO O MUNDO COM UM @CESSO CONTEMPORÂNEO**, discutimos a cibercultura como a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, explorando os princípios que lhe dão sustentabilidade (hipertexto/interatividade) e os agenciamentos comunicacionais deles decorrentes, destacando o papel da mediação pedagógica nesse contexto. Procuramos, ainda, trazer alguns fenômenos que emergem desse contexto, para melhor compreensão da complexidade da comunicação no cenário contemporâneo. O diário de campo, os celulares (*smartphones*) e o aplicativo *WhatsApp* são dispositivos utilizados nessa pesquisa-formação para potencializar processos formativos.

No capítulo 3 - **PLURALIDADE CULTURAL E LETRAMENTOS DIGITAIS**, dialogamos com a noção de letramento e seu deslocamento, ao longo do tempo, para letramentos digitais (multiletramentos), a partir de estudos recentes e transformações/incorporações, decorrentes do processo de ‘*aprendizagemensino*’, tendo em vista contemplar práticas que considerem a pluralidade cultural ‘*dentrofora*’ da escola.

No capítulo 4 - **REVELANDO OS COTIDIANOS: OS ACHADOS DA PESQUISA**, apresentamos três noções subsunçoras, que emergiram a partir da análise das conversas e narrativas dos praticantes culturais, mediante a transversalização da empiria, da teoria e da autoria desta pesquisadora. São elas: 4.1 Narrativas de si - existência e a resistência no contexto periférico; 4.2 Letramentos digitais emergentes no uso do *WhatsApp*; e 4.3 Mediações partilhadas potencializam processos dialógicos, interativos, colaborativos e autorais.

No capítulo dedicado às **CONSIDERAÇÕES DE PESQUISA**, elaboramos algumas considerações sobre o trabalho realizado, resgatando resultados parciais obtidos no desenrolar da pesquisa, e respondendo ao problema gerador do estudo. Finalmente, formulamos algumas questões, para reflexão, tendo em vista futuras pesquisas.

1 . CAMINHANDO, EXPERIMENTANDO E ‘APRENDENDOENSINANDO’ COM OS COTIDIANOS

Se avexe não
Toda caminhada começa no primeiro passo
A natureza não tem pressa, segue seu compasso
Inexoravelmente chega lá
Se avexe não
Observe quem vai subindo a ladeira
Seja princesa, seja lavadeira
Pra ir mais alto, vai ter que suar.

Santana, o cantador¹¹

1.1 Flertando com *Kairós*, atenta ao *Chronos*

Em tempos de produção científica, o fator tempo parece ser o senhor de todas as horas, haja vista a necessidade de nos adequarmos a ele, e não o contrário. Tempo indispensável ao aprofundamento do conhecimento, termo que vem do latim *cognoscere*, sendo o ato de conhecer, depende do tempo despendido, e esse é o objetivo da pesquisa: conhecer, apreender, formar. Nesse contexto, é oportuno mencionar as duas designações greco-romanas do deus tempo¹²- *Kairós* e *Chronos*.

Apropriamo-nos de ambos os termos por dois motivos: primeiro para justificar a impossibilidade de um maior detalhamento de algumas questões, que certamente surgirão durante a pesquisa e que têm sua importância no contexto social e das políticas educacionais, em prol de um melhor aprofundamento e exploração do objeto dela.

Segundo, para ressaltar a temporalidade, a velocidade em que a troca de informações e saberes transitam pelas redes, por meio dos dispositivos móveis, por vezes conflitante com a temporalidade escolar, que se apresenta, sob alguns aspectos, engessada pelas demandas burocráticas, dissociadas das necessidades de uma sociedade que vive um processo de constante transformação social.

Nossa vida diária é marcada por esses dois tempos, mas enquanto *Chronos* quantifica o tempo burocrático, representando o tempo físico e cronológico, compreendido como anos, meses, dias, horas, minutos e segundos, o *kairós* qualifica e valoriza o tempo vivido, referindo-

¹¹Interpretado por Santana, o cantador, o xote pé de serra é de autoria do compositor pernambucano, já falecido, Accioly Neto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=239KKml90zA>. Acesso em: 26 Out. 2019

¹²Na mitologia grega-romana o deus tempo é mais conhecido, além de outras denominações por *Kairós* e *Chronos*. O primeiro representa o tempo intensidade e o segundo o tempo cronológico. A preferência ou supremacia de um dos deuses caracterizaria, assim, a consagração da perspectiva da parcialidade sobre o todo, evidenciando a preocupação a respeito da necessidade de apreender preferencialmente o processo ou o produto.

se a uma experiência temporal, na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado objeto, processo ou contexto.

Ainda no desenvolvimento da ação, *Kairós* nos permite questionar a qualidade das informações obtidas no decorrer do processo, perceber que as mudanças advindas da contemporaneidade das relações cotidianas podem ser utilizadas influenciando, positivamente, o processo de aprendizagem.

Essa relação entre o tempo oportuno e o existente fica latente quando comparamos a velocidade e a intensidade do desenvolvimento tecnológico e sua apropriação nos cotidianos escolares que, não raras vezes, esbarra na desatualização docente e em legislações diversas.

Um caso ilustrativo dessa falta de sintonia, citado, anteriormente, diz respeito à Lei nº 4734/2008, da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, afixada, durante algum tempo, nas salas de aula e que proibia o uso de telefone celular, games, *Ipod*, Mp3, equipamento eletrônico e similar em sala de aula, revelando-se inócua, inclusive sobre efeitos legais, diante dos diferentes artefatos tecnológicos que podem se caracterizar como facilitadores do processo de ‘*aprendizagemensino*’, dependendo do contexto analisado.

Com efeito, *Chronos* e *Kairós* são responsáveis, em geral, por aglutinar eventos, tendo em vista a organização, mais atenta, das sequências de fatos e acontecimentos, alertando-nos, para o uso de palavras associadas ao tempo para explicar as relações entre causa e efeito, e/ou o que é orientado ou invariável.

Ainda que a espada suspensa de *Chronos*, como alertado por Bianchetti e Machado (2012), e de acordo com os órgãos de controle de pesquisas científicas, quantifique o tempo em que elas devem ser desenvolvidas, prejudicando um maior aprofundamento do estudo, principalmente no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, pensar apenas desse modo é limitar e estreitar o uso do tempo, de modo significativo, deixando de usá-lo com qualidade, aproveitando as oportunidades e os acontecimentos que atravessam o processo de investigação.

1.2 A arte da bricolagem¹³ no movimento de pesquisa: a busca por um rigor outro

Pesquisar, com um rigor outro (GALLEFI, 2009), problematizando os postulados da ciência moderna, demandou para o desenvolvimento deste estudo a busca de uma perspectiva epistemo - metodológica, ética e política, que nos parecesse mais apropriada a um estudo no

¹³Originário do francês *bricoleur*, termo cunhado por Lapassade (1998), considera diferentes contextos, inserindo sua pesquisa no âmbito da complexidade e da multiplicidade do mundo social, valendo-se das teorias e metodologias de pesquisa que forem necessárias para a interpretação do objeto em estudo.

âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus cotidianos, valorizando suas práticas, criações e operações culturais.

A ciência moderna nos ensinou que a aquisição do conhecimento só é possível a partir da separação entre sujeito e objeto, conseqüentemente, acostumamo-nos a olhar a escola e suas práticas educativas de longe, como estrangeiros. No entanto, novas formas de comunicar, interagir, habitar e compartilhar sentidos, decorrentes do digital em rede, ensejam modos outros de pensar, ser e agir, na contemporaneidade.

Desse modo, estamos conscientes de que apenas os saberes científicos, pautados no paradigma cartesiano, são insuficientes para compreendermos a complexidade e a dinamicidade que envolve a vida cotidiana, pois esses se encontram pautados na compartimentalização, na hierarquia, na causalidade, na linearidade e no determinismo que dão sustentação aos conhecimentos construídos.

Assim, nossa opção pela pesquisa com os cotidianos se impõe pela necessidade de se buscarem outras formas que escapem do hegemonia das ciências modernas e nos coloquem como ‘*praticantepensantes*’, numa relação horizontalizada com os demais ‘*praticantepensantes*’, para compreendermos e narrarmos tudo o que nos chega, a vida que flui desses ‘*espaçostempos*’, em meio a diferentes acontecimentos.

Dessa forma, amparados no paradigma da complexidade (MORIN, 1996), exercitamos a arte de bricolar os princípios da pesquisa-formação na cibercultura (JOSSO, 2004; SANTOS, E., 2014) no âmbito da abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2012) alinhada à pesquisa com os cotidianos (ALVES, N., 2008; CERTEAU, 2013), que enfatiza as práticas e as narrativas que emergem desse contexto.

A bricolagem é este “[...] ir aqui e lá, e eventualmente procurar obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta”, assegura Ardoino (1998, p. 203). A atitude do pesquisador ao exercitá-la se apresenta como possibilidade de uma aventura planejada por um sujeito que se propõe a percorrer um caminho sem o controle prévio de todas as etapas a serem cumpridas, abrindo-se à criação, para a dimensão constitutiva que permite que o trabalho de pesquisa e a aprendizagem transponha uma reprodução inconsistente do já aprendido e repetido inúmeras vezes.

Essa opção se justifica por entendermos que, mais que uma metodologia, a pesquisa-formação multirreferencial¹⁴ na cibercultura consiste num posicionamento epistemológico,

¹⁴ Conceito desenvolvido por Edméa Santos e Roberto Sidney Macedo, inspirado nas abordagens de pesquisa-ação em Barbier (2007), no conceito de formação abordado nos trabalhos de Freire (1987; 1996) e Nóvoa (1991), e no de pesquisa-formação de Josso (2004).

pois exige a adoção de um olhar múltiplo, entrecruzado, voltado também para as práticas, fatos e fenômenos educativos, a partir de sistemas de referências distintos Macedo (2012), mas que se interligam quase como um *hiperlink* de conhecimentos, saberes, disciplinas que encaminham a pesquisa e os processos formativos.

A pesquisa-formação tem suas bases nos princípios de compromisso e implicação do pesquisador com suas práticas, supõe intervenção participativa na realidade social investigada, além do reconhecimento de que ao formarmos o outro, somos por ele formados, numa relação interativa. Por sua vez, as pesquisas com os cotidianos acontecem em meio a situações do dia a dia, por entre múltiplos fios que ajudam na tessitura de experiências vividas, fornecendo-nos pistas (indícios) do que está, de fato, sendo ‘*feitopensadofalado*’ pelos praticantes culturais (FERRAÇO; ALVES, N., 2015).

Resiliência, determinação, ausências, gratidão, alegria, esperança, aprendizagens, entre outros, constituem sentimentos, sentidos e significados que emergem dessas ambiências, como podemos observar no diálogo a seguir, estabelecido entre mim e uma das praticantes deste estudo.

Confidências de aluna

Professora-pesquisadora:

[...]

Parabéns, Paula¹⁵! Isso mesmo! Você precisa ir tentando fazer, mas temos que avançar na leitura. Você precisa tentar ler. Vamos tentar?

Praticante Paula:

Leila, eu tenho tentado muito. Sei que está difícil, está sendo uma luta! Eu não vou desistir. Você pode me chamar pra ler! Me passar várias atividades. Quando dá eu peço para minhas filhas me ajudarem, mas você sabe como é adolescente né.... Mas esse é o meu primeiro caderno de escola. Todos esses ‘certos’ que dá são vitórias pra mim. Quando o caderno acabar, vou guardar com muito carinho, pois representa muita luta.

Professora-pesquisadora:

Sim. Mas antes dele acabar precisamos fazer muitas coisas!

Praticante Paula:

Quando te ouço falar das coisas, das situações que conseguiu transformar o ‘não’ em ‘sim’ me fortaleço um pouco.

Praticante Paula:

Leila, estou aqui em casa com minhas filhas igual a uma boba. Mostrando pra elas meu caderno, meus ‘certos’ e elas estão me ensinando como mandar mensagens pelo ‘zap’. Eu ainda não consigo escrever, mas estou conseguindo mandar a mensagem de áudio.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Falar de si mesmo e das experiências vividas permite ao indivíduo construir e materializar o conhecimento a partir de fragmentos autobiográficos e das coisas que lhe são

¹⁵ Foi usado um nome fictício para a praticante tendo em vista o caráter íntimo da conversa.

significativas, por meio do corpo, incubador de todas as histórias desta ou de outras vidas. Possibilita-lhe ainda, olhar além de si mesmo e vivenciar o verdadeiro sentido do desenvolvimento do ser singular-plural, percebendo a importância do viver/conviver consigo e com os outros, num processo formativo.

Trabalhar nessa direção exigiu implicação com um conjunto de *'fazeressaberes'* que permitissem compreender o objeto de estudo, num processo de interação entre os sujeitos, cujas competências socioculturais lhes permitem atribuir sentidos e significados ao mundo, entendendo-os como atores e praticantes da pesquisa. Nessa condição, lançamos um olhar compreensivo de quem aprende com esses atores, com sagacidade, imaginação teórico-metodológica e escuta sensível (BARBIER, 2007), que nesse estudo assumiu a materialidade de dispositivo investigativo no desenvolvimento formativo, possibilitando o envolvimento de um conjunto de intersubjetividades que se entrelaçam na trama educacional, criando oportunidades de reflexão e de descobertas.

Com efeito, a partir das itinerâncias, pessoais e profissionais, o caminho da pesquisa-formação na cibercultura, foi tecido, assim como a opção pela epistemologia da multirreferencialidade e abordagem dos cotidianos, com a adoção de uma posição crítica, de inventividade e de criação científica, que reconhece a necessidade de um olhar plural da realidade, abrindo-se ao devir e às “possibilidades metodológicas de acolhida, cada vez mais sensíveis aos acontecimentos” (MACEDO, 2016, p. 33).

Nesse contexto, o heterogêneo foi privilegiado, eixo principal na tessitura do conhecimento, pela aproximação do trabalho do pesquisador ao do *bricoleur* que precisa negociar com a realidade, em busca de fragmentos de teorias heterogêneas para a compreensão dos fenômenos, sem, contudo, misturar essas diferentes linguagens ou reduzi-las umas às outras.

Ferraço, Soares, C. e Alves (2018, p. 10) entendem os cotidianos como:

[...] *'espaçotempos'* de criação de conhecimento e de produção da vida social, além de uma atitude de pesquisa implicada com os *'praticantespensantes'* das escolas e das redes educativas e com os *'fazeressaberes'* que eles tecem nas redes, que por sua vez, compõem uma trama de conhecimentos e artes de fazer nos diferentes contextos em que vivem, criando sempre diferenças com o desvio produzido pela prática.

Não há dúvidas de que a escolha desse caminho aponta para incertezas, surpresas e imprevistos, para a perecibilidade e a subjetividade dos resultados e, ainda, para outro tipo de produção acadêmica que horizontaliza saberes e entende a *'prácticateoria'* como uma relação imbricada, o que demandou articular a pesquisa na qual as pautas da vida cotidiana, foram com privilegiadas com as ações do “homem ordinário”, como nos ensina Certeau (2013).

Sujeitos as informalidades e as vulnerabilidades que caracterizam, em geral, o trabalho nas pesquisas com os cotidianos, fomos ao encontro de saberes, deixando-nos levar sem que nos contaminássemos pela rigidez dos métodos preestabelecidos, construindo possibilidades para que o caminho se fizesse ao caminhar. Embrenhamo-nos, portanto, numa “aventura pensada”, na medida em que precisávamos lidar com os limites conceituais, amarras cartesianas, dilemas e conflitos, em um movimento de constante ruptura e aprendizado (MACEDO, 2012). Isso exigiu abertura para incorporar, interrogar, analisar e buscar compreender tudo aquilo que chegava desses ‘*espaçotempos*’ atravessados pelos acontecimentos.

Mas, como saber o caminho a ser trilhado, antes de emprendermos a caminhada? Andrade, Caldas e Alves, N. (2019), revisitam os cinco movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, após conversa com outros colegas que os utilizaram em inúmeras produções. Essas conversas permitiram mudanças significativas e eles foram, nesse processo, renomeados como: (a) o sentimento do mundo; (b) ir sempre além do já sabido; (c) criar nossos personagens conceituais; (d) narrar a vida e literaturizar a ciência; e (e) *ecce femina*.

O primeiro movimento, *o sentimento do mundo*, exige um olhar para além do que se pode ver, colocar todos os sentidos no que se deseja estudar, buscando referências de sons, variedades de gostos e odores e o toque das pessoas e objetos, deixando-se tocar por eles. O entendimento dessa realidade cotidiana requer atenção redobrada e constantes questionamentos, para ir além do olhar que vê, mas sentir com o olhar, perceber, com os sentidos em alerta, sentimentos e atitudes que conduzem ao compartilhamento, a cooperação e a colaboração. Em outras palavras, ir ao encontro dessas redes de ‘*fazeressaberes*’ e dos protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação, como mostrado, no diálogo a seguir, uma conversa entre professora-pesquisadora e a praticante Paula:

Confidências de Mulher...

Professora-pesquisadora

Pessoal! Animação! Hoje ainda é quarta-feira e nem deu sete horas!

Professora-pesquisadora

Paula, posso te fazer uma pergunta? O que está acontecendo com você? Tenho te achado distraída, meio triste.

Praticante Paula:

Sabe Leila, ... Eu fico com vergonha de contar, mas eu estou separada do meu marido. Quando eu falei que queria estudar ele foi contra, pois disse que eu não daria conta de cuidar da casa, das minhas filhas, dele e estudar. Depois ele começou ficar aí, na porta da escola, pra ver se eu não estava com algum outro homem. Tenho até andado afastada para não ter problema. Ele me disse que se eu não parasse de estudar ele sairia de casa. Eu não parei e ele saiu. Não está me dando nada. Minha casa fica no quintal da família dele, um monte de parente, mas ninguém olha minhas filhas ou me ajuda. Eu deixo elas trancadas em casa morrendo de medo. Até porque ele já me

acusou de abandoná-las. Comecei a fazer faxina para conseguir um dinheirinho. Isso é muito injusto, minha casa está sempre limpa e arrumada, minhas filhas bem cuidadas e ele ao chegar encontrava a janta pronta. Tudo isso porque eu só quero estudar.

Professora-pesquisadora

A mulher tem inúmeras situações de luta pelos seus objetivos. Temos que ter consciência e certeza de nossas decisões, pois elas sempre vêm acompanhadas de ônus e bônus. Devemos saber se nossos sacrifícios valem ou não a pena.

Praticante Paula:

Quando te ou com privilegiamos ço falar das coisas das situações que conseguiu transformar o 'não' em 'sim' me fortaleço um pouco.

Professora-pesquisadora

Converso com vocês para que saibam que todos enfrentam dificuldades, umas maiores outras menores. Mais ou menos importantes. Mais ou menos sérias. Cada um, independente da opinião do outro, deve perceber até onde consegue ir. A mim, como professora que deseja o sucesso de vocês, cabe apoiá-los, ajudá-los e incentivá-los nesse processo. Torço para que as coisas melhorem.

Praticante Paula:

Se Deus quiser, Leila. Oro para que Deus toque no coração dele todos os dias.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

O segundo movimento, *ir sempre além do já sabido*, consiste em conhecer, ao máximo, o que já existe, o que se escreve, o que se pensa e em termos teóricos sobre o tema estudado. Isso requer escolher entre as muitas teorias disponíveis, podendo usá-las, concomitantemente, ora confrontando-as, ora inter-relacionando-as ou ainda, questionando-as, para entendê-las, desde o início do estudo, não como “verdades absolutas e orientadoras da rota a ser trilhada”, mas como limites, que permitem ir até certo ponto. Em vez de dividir para analisar, é preciso multiplicar as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes e os métodos, estabelecendo múltiplas e complexas relações entre eles. Isso requer ler, discutir, ouvir, falar, expor dúvidas e incertezas, questionar e dialogar, dado que o conhecimento não se resume a uma aplicação correta de métodos e técnicas. Fundamentalmente, constitui-se num gradual processo de construção calcado na compreensão e aplicabilidade do conhecimento adquirido, estipulado por aquele que apreende como sustentado por Alves (2008, p. 88).

Freire (2007) nos convida a refletir acerca do engajamento que devemos demonstrar no exercício da prática docente quando enfatiza a necessidade de nos comprometermos com o homem em sua completude oferecendo recursos para que lutem por suas causas.

Como vimos, a prática docente não pode estar apartada do contexto sócio histórico dos praticantes, pois é na relação dialógica ‘*docentediscentes*’ que percebemos nosso inacabamento e nos constituímos como seres humanos e cidadãos. O reconhecimento de nossa incompletude nos impulsiona na busca por caminhos alternativos de ‘*aprendizagemensino*’. A reflexão crítica sobre nossa prática pedagógica, nesse contexto, torna-se fundamental, e promove a desconstrução de algumas certezas, dado que ‘*pesquisarensinaraprender*’ pressupõe lidar com

o conhecimento já existente e com os que ainda estão sendo produzidos. No entanto, isso requer o exercício do olhar implicado e da escuta sensível, especialmente, quando lidamos com a Educação de Jovens e Adultos, modalidade na qual o compromisso com o processo educativo deve ser ético e político, como podemos constatar em outro diálogo, entre a professora-pesquisadora e a praticante Paula intitulado “Confidências de Mulher... mãe, dona de casa e filha, na sala de sala”.

Professora-pesquisadora

Paula, preciso saber o que você sabe! Você é uma aluna frequente, mas eu preciso que você me ajude a te ajudar. Preciso que tente! Não é o suficiente vir às aulas e copiar os exercícios.

Praticante Paula:

Professora Leila, eu não sei nada! Quero aprender. Não quero ficar como minha mãe, analfabeta e dependendo dos outros pra resolver várias coisas. Sou esforçada, corro atrás das coisas, tanto que através de um contato na igreja, consegui bolsas para minhas filhas. Mesmo com vergonha, pois é prás minhas filhas, todo início de ano eu vou ao cartório renovar a bolsa. Como não sabia escrever, tinha que colocar meu dedão. Aí, eu pedi para minha vizinha escrever num pedaço de papel e comecei a copiar. A moça do cartório que já era minha conhecida, me deixava ficar no cantinho, meio que escondida, sem atrapalhar a fila para eu copiar, pois eu demorava muito. Não quero isso pra minha vida não. Decidi tentar! A senhora não sabe o medo que eu tinha de entrar aqui na escola. Quando fiz a matrícula, trazida por uma senhora lá da igreja, nem acreditei que era tão fácil; pra mim era tudo tão diferente que achei que não conseguiria.

Professora-pesquisadora:

Todos nós sabemos alguma coisa! Mas, infelizmente, na realidade, alguns alunos da noite vêm com história de vida semelhante à sua. Mas a parte da matrícula já está superada. Vamos ao próximo passo! Eu preciso que não sinta e supere a vergonha também. Todos estão aqui por um motivo e um pode ser o apoio do outro. E pode me chamar pelo meu nome.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Criar nossos personagens conceituais, terceiro movimento proposto, consiste em perceber que ao pesquisarmos com os cotidianos, interferimos “nos processos que desenvolvemos, nas escolhas temáticas que fazemos, nos movimentos com que trabalhamos” (ANDRADE, CALDAS E ALVES, N., 2019, p. 28). Assim, para pensar acerca dos dados que eram obtidos ao longo da pesquisa, articulando-os as conversas com os *‘praticantespensantes’* foram criados intercessores, denominados, por Deleuze e Guattari (1992), “personagens conceituais”.

[...] os “personagens conceituais” poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se “conversa”, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideias, formando os *‘conhecimentossignificações’* possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos. Assim, [...] nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos *‘praticantespensantes’* dos *‘espaçotempo’* que pesquisávamos eram “personagens conceituais”. Com eles, então, conversamos longo tempo, e vamos formulando modos de [...] *‘fazerpensar’* nas pesquisas que desenvolvemos. (ANDRADE; CALDAS; ALVES, N., 2019, p. 30)

Nessas circunstâncias, aceitamos o múltiplo, pois os cotidianos são formados por caminhos que se entrecruzam, interdependem-se e se inter-relacionam. Implica, portanto, ir para além das fontes de conhecimento tradicionalmente aceitas, conceituadas, categorizadas, classificadas e numeradas. O que nos instiga é contado, consta nas narrativas, aparece nos sons e imagens compartilhados. Assim, desde o início da pesquisa tecemos virtualidades, para:

[...] compreender - em ‘conversas’ com nossos tantos “personagens conceituais” criados – os inúmeros e complexos processos das relações humanas nas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, nos quais se dá a criação de múltiplos artefatos culturais – de crenças a produtos tecnológicos, passando por propostas políticas e ‘conhecimentossignificações’ - pelos seus ‘praticantespensantes’ em resposta às suas necessidades de seu dia a dia (ANDRADE; CALDAS; ALVES, N., 2019, p. 30).

Incorporamos a parte e o todo de cada expressão individual, assumindo o diferente e o heterogêneo, tendo em vista desvencilhar-nos dos protocolos dispensáveis, repetições e processos equivocados, uma vez que captar essas diferenças exige um longo processo no qual cada sujeito deve ser considerado. Por isso, é preciso mergulhar nas diferentes expressões que emergem nas ações dos praticantes e que a princípio, podem parecer iguais ou repetitivas. Entretanto, para entendê-las, em suas múltiplas manifestações, é preciso levantar o véu do cotidiano para podermos elucidar, revelando e descobrindo aquilo que se esconde sob a superfície do vivido, do que é contado ou apenas sussurrado em confidências.

O quarto movimento trazido pelos autores, *narrar a vida e literaturizar a ciência*, propõe outra escrita, diferente da comumente usada nos trabalhos científicos. Uma escrita que valoriza a narrativa, a fala, a música, os sons e imagens, por fim, o outro e a nós mesmos, reconhecendo-nos como ‘conhecimentossignificações’ necessários à vida e não como simples documentos e informações a serem analisados.

Para Benjamin (1994), mediante narrativas acionadas pela memória é possível o resgate de dimensões pessoais, por vezes perdidas com o desenvolvimento do mundo moderno, e recuperadas na relação temporal pretérita, atual e próxima. A narrativa tem sua relevância, embasada na liberdade concedida ao leitor de interpretar, ao seu modo, aquilo que é narrado, podendo inclusive, dar asas a sua imaginação. O autor enfatiza que o mundo atual é rico em vivências individuais e fragmentadas, mas é pobre no narrar experiências.

Nessa mesma direção, Bosi (2004) afirma que a arte de contar histórias não consiste em um hábito na atualidade, possivelmente porque caiu em desuso a arte de trocar experiências; aquelas que passam de boca em boca, e se consolidam em conhecimento popular, mas que o mundo da técnica, às vezes, desorienta. “A Guerra, a Burocracia, a Tecnologia desmentem a

cada dia o bom senso do cidadão: ele se espanta com sua magia negra, mas cala-se porque lhe é difícil explicar um todo tradicional” (BOSI, 2004, p. 84).

No entanto, vivemos vidas relatáveis, somos narradores de nossas próprias histórias e das histórias de outros - riqueza plural que nos constitui. Por que então não construímos currículos narrativos¹⁶ (GOODSON, 2008), que levem em conta paixões, buscas, sonhos e vontades dos praticantes, tendo em vista repensar o presente e o individualismo, na busca por um futuro coletivo e social?

O ato de narrar e literaturizar a ciência se constitui, portanto, no movimento que reconhece que todos somos autores ‘*praticantespensantes*’ de múltiplos cotidianos que surgem nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos.

O quinto e último movimento proposto pelos autores, *ecce femina*, compreende e valoriza os praticantes da pesquisa, em ato, considerando a necessidade de trabalhar, seus sentimentos, reflexões e múltiplas formas de pensar, evidenciar suas falas, que se repetem uma infinidade de vezes nas redes tecidas e retecidas, nas diversas maneiras de dizer e nos tantos sentidos possíveis que constroem as representações sociais que se repetiam, cotidianamente, em cada umas das conversas que ocorriam entre um praticante e a professora-pesquisadora acerca dos percalços que os afligiam e dificultavam o caminhar, mas o exercício da fala e escuta¹⁷ ajudavam na busca de alternativas.

Para Santos, R. (2015, p. 32) "as narrativas dos praticantes culturais constituem recursos férteis de análise e fontes de densa interpretação". Por isso pesquisamos com, e não sobre os praticantes. Nessa parceria, inventamos e recriamos caminhos tecidos no coletivo, mergulhando nas conversas e narrativas, compartilhadas nas aulas ou por meio do aplicativo, buscando compreender de forma plural as maneiras de fazer desses praticantes (CERTEAU, 2013).

Com efeito, na medida em que consideramos os cotidianos como ‘*espaçotempos*’ de produções, imbricação de saberes, criações, imaginações, artimanhas e significações diversas. A nossa forma de pensar é fortalecida pelo pensamento de Santos, E. (2006), que reconhece a relevância da pesquisa-formação como articulação epistemológica e metodológica que potencializa o surgimento de autorias-cidadãs.

Desse jeito, o professor-pesquisador, além da intencionalidade de formar o outro, forma-se a si mesmo, como pontuado por Pineau (1988), Josso (2004) e Santos E. (2014), por meio

¹⁷ Trata-se de um processo, um percurso a ser realizado por um grupo de professores e estudantes no contexto escolar. O “aprendizado narrativo ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida.

de um processo de reflexão acerca de seus percursos pessoais e profissionais (*autoformação*); forma-se nas relações com os outros, (*heteroformação*) e por meio das coisas, saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias, entre outros (*ecoformação*).

Esse movimento, além de constatar o que ocorre, intervém como sujeito de ocorrências, concebendo a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos em seu fazer pedagógico.

[...] A pesquisa-formação não dicotomiza a ação de conhecer da ação de atuar. [...] O pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes; as estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos envolvidos (SANTOS, E., 2006, p. 127).

Sob essa ótica, o processo de ‘*aprenderensinar*’ é visto como estratégia; ou seja, “a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (MORIN, 2000, p. 192). Possibilita, como ressalta Santos (2006), a emersão de sujeitos que aprendem, ao mesmo tempo em que ensinam e pesquisam, pesquisam e ensinam enquanto aprendem, estabelecendo a articulação entre a produção do saber científico e a produção do saber cotidiano, pois o pesquisador coletivo é composto por todos os sujeitos que participam da pesquisa, dialogando entre si, ‘*aprendendopesquisandoensinando*’.

Desse modo, buscamos em nossas práticas criar atos de currículo (currículos praticados ou situações de aprendizagem), tendo em vista promover tanto uma aprendizagem significativa, definida por Ausubel (*apud* MOREIRA; MASINI, 1982) como um processo dinâmico no qual uma nova informação se ancora em conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito, atualizando-se quando um novo conceito é significado, mas ainda, a interatividade e a colaboração, nas quais os praticantes buscam aprender juntos, responsabilizando-se não somente por seus aprendizados, mas pelo aprendizado de todos.

Vivenciamos, assim, a pesquisa-formação multirreferencial, na qual os caminhos da etnometodologia se cruzam com a educação, resultando etnométodos ou seja, maneira que os atores sociais desenvolvem para organizar, compreender e interferir em seus cotidianos, com praticidade, e que culminam em propiciar o reconhecimento das interações sociais que se instituíram.

1.3 Noções subsunçoras – a busca de sentidos e significados nos dados produzidos

Na medida em que a pesquisa com os cotidianos, atravessada pelos acontecimentos, provoca uma significativa inquietação, somos desafiados a enfrentar as incertezas inerentes ao próprio método, um processo de “aventura pensada”, que se dá por meio da experiência e da criatividade (MACEDO, 2016, p. 110). Isso demanda abertura e disponibilidade para questionar, analisar e procurar compreender aquilo que nos chega dessas ambiências, um mergulhar com todos os sentidos nos cotidianos pesquisados.

O acontecimento não é uma promessa, uma esmola, em pedaço de algo qualquer. [...] pois acontecimento não é nada como isso ou aquilo, como objeto à mão para usufruto dos consumidores. Não é uma representação. O acontecimento simplesmente acontece. Mas sempre acontece para alguém que deixa acontecer. Alguém que responde pelo nome próprio e que é apropriado. [...]. Compreender o acontecimento é participar dele acontecendo (GALEFFI, 2016, p. 13).

O acontecimento é imprevisível, simplesmente acontece, como força da vida cotidiana. É preciso, um olhar atento, um exercício diário de observação do que emerge no campo de investigação para aprendermos *sobre e com* os sentidos e significados que ele nos propicia. Dessa forma, no movimento ‘*praticateoriapratica*’, o pesquisador alicerçado em bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas, vai elaborando suas interpretações e dos atores sociais, construindo seu estudo, de forma relacional e conectiva, a partir de “um rigor outro”, como assevera Macedo (2010).

É essa “aventura pensada” que nos faz perceber “significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes” (MACEDO, 2008, p. 138), presentes nesses ‘*espaçostempos*’, que precisam ser organizados em categorias analíticas – as noções subsunçoras que para o autor

[...] emergem com base na experiência e no conhecimento prévio do pesquisador e suas relações com a experiência do campo de pesquisa. São como âncoras que permitem ao pesquisador apreender algo novo ou desconhecido através da associação com o que já se conhece (MACEDO, 2008, p. 89).

Em nossa pesquisa, o primeiro passo ao encontro dessas noções consistiu em organizar os inúmeros dados produzidos, presentes nas conversas e narrativas dos praticantes, em suas produções textual, imagética e sonora, e em anotações registradas no diário de pesquisa, entre outras informações disponíveis, construídas durante o processo de investigação, a partir das questões propostas no estudo.

Em seguida, verificamos a relevância desses dados e das informações produzidas ao longo da pesquisa e se eram suficientes para análise e interpretação final do *corpus* empírico. Refletimos sobre as experiências que nos pareceram significativas, codificando-as sob o ponto de vista cognitivo, afetivo-relacional e conotativo. Criando, dessa forma, unidades de significados, que foram sendo reagrupadas em categorias analíticas, tendo em vista a sistematização das informações e interpretações que elaboramos, a criação do *corpus* analítico escrito por meio de relações e/ou conexões estabelecidas no processo ‘*aprendizagemensino*’, (re) interpretando-as, até chegarmos ao produto final aberto.

Sinteticamente, as operações cognitivas realizadas foram as seguintes:

- Separar os fenômenos significativos e não significativos
- Examinar minuciosamente esses elementos
- Codificar os elementos avaliados
- Criar categorias analíticas – (noções subsunçoras)
- Sistematizar o conjunto de textos
- (Re) interpretar o fenômeno estudado
- Materializar o produto final aberto (Dissertação)

De acordo com Macedo (2008, p. 90), a construção dessas noções nasce juntamente com a capacidade teórico-analítica e hermenêutica do pesquisador que é desafiado a perceber, de maneira refinada, as questões levantadas pelo campo, estabelecendo relações e/ou conexões, tanto com o campo, quanto com seus conhecimentos prévios relacionados a sua formação teórica, cultural, pessoal e experiencial (MACEDO, 2010).

Um ponto importante a ser considerado é que o estranhamento, na pesquisa de campo, constitui pré-requisito para a obtenção do conhecimento (científico), como enfatiza Machado da Silva (2010), o que implica valorizar a experiência do olhar, pôr-se no lugar do outro, ver pela lente do outro, tentar compreender seus sentimentos e explicar suas razões, para colocar em evidência o subentendido, os nexos não explicitados, os fundamentos da construção narrativa, entre outros. Assim, o que soa como banalidade para uns, pode soar de forma extraordinária para outros.

De que maneira o pesquisador dos cotidianos deve olhar para seu campo de estudo para perceber o que é importante para seus protagonistas? De onde vem seu olhar?

Não importa como ou de onde vem esse olhar, pois no processo investigativo é essencial considerar outros olhares, ver por outros ângulos, mergulhar na realidade investigada, com todos os sentidos, exercitando a alteridade e a dialogia, em busca de novas estratégias e

procedimentos, colocando-se no lugar do outro, para melhor compreender silêncios e silenciamentos e para descobrir suas operações narrativas.

Nas obras de Freire (1987; 1996) e em Bakhtin (2011), a alteridade e a dialogia constituem os pilares em que assentam suas reflexões. A dialogia como a relação entre um "eu" e um "tu", não significa consenso nem um diálogo harmonioso. Os autores reconhecem que essas relações podem envolver lutas de classes, polêmicas, interesses antagônicos, entre os interlocutores, o que não impede que esses polos, em diálogo se constituam concomitantemente, pois um não existe sem o outro ou seja, estabeleçam uma relação de alteridade.

A interação por meio da linguagem pressupõe, por sua vez, que todos participam em condição de igualdade. Assim, ao receber uma mensagem, cujo teor é previamente selecionado por aquele que a formula, para sua melhor compreensão, o interlocutor deve interpretá-la e, de forma ativa, responder ao enunciado internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito), o que implica se posicionar e fornecer uma resposta à resposta situada no contexto do movimento interlocutor.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva. [...] toda compreensão é prenhe de respostas [...] o ouvinte se torna falante, sendo importante que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas (AMORIM, 2004, p. 98- 99).

Cabe ressaltar, ainda, que ao final, o pesquisador deve refletir sem se colocar no papel de “porta-voz de si mesmo nem desse outro que vai descobrir” (MACHADO DA SILVA, 2010, p. 44). Ele deve voltar ao seu lugar, reorganizar suas ideias e narrar suas experiências formativas.

Isso nos remete ao pensamento de Heidegger (1987, p. 143), quando afirma que:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. [...] Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. (HEIDEGGER, 1987, p. 143)

Podemos ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou ao longo do tempo, como podemos observar no texto que segue, extraído do diário de pesquisa.

Texto 1 - Um olhar para a realidade

Rick era um jovem aluno, com seus vinte e poucos anos, trazendo no olhar desafiante, desejo de latente de impor sua vontade sobre a de qualquer um, especialmente àquele que representasse autoridade.

De um lado estava eu, transbordando de vontade de melhorar minha prática, partindo da necessidade de reescrevê-la, adequá-la; de outro, “ele”, a personificação do desafio. Não fazia as atividades. Ligava seu celular, colocava o fone de ouvido, ouvia música e conversava no WhatsApp. Vontades “postas à mesa”, demos prosseguimento às atividades. Cobranças de um lado, retóricas, nem sempre embasadas, do outro; seguíamos, assim como os embates. Com o passar do tempo, fomos conseguindo nos adequar, principalmente quando percebi, ou ele desejou demonstrar, que apesar de estar com o celular, prestava atenção no que era dito, discutido e feito; ou seja, respondia aos questionamentos. Passamos a desenvolver um duelo respeitoso, e essa “rotina” somente era quebrada nos dias em que chegava à escola com um olhar furioso, uma raiva mal contida, inexplicável, que me magoava, desarticulava, mesmo que, momentaneamente Só mais tarde fiquei sabendo que “aqueles dias” eram os dias em que ele fazia uso de entorpecente, antes de ir para a escola. Assim, descobri uma realidade de que somente ouvira falar, pois nunca, apesar dos anos na profissão, havia vivenciado de tão perto. O que fazer? Como poderia ajudá-lo?

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Se, de um lado, tínhamos consciência da posição da escola e das restrições dela decorrentes, assim como da opinião de alguns professores quanto ao uso de celulares (*smartphones*), por outro lado, a percepção de que Rick necessitava daquele remédio para conseguir seu equilíbrio, levou-nos a uma escuta sensível (BARBIER, 2007).

Importante pontuar que muito embora a escola se respaldasse na Lei 4374, de janeiro de 2008, da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, que proibia a utilização de telefone celular e outros em sala de aula, a percepção da possibilidade dos artefatos tecnológicos serem utilizados, para fins pedagógicos, pode ter ensejado a alteração advinda pela Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008 e pela Lei Ordinária nº 5453, de 26 de maio de 2009, possibilitando o uso de telefone celular e similares nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro, desde que autorizado pelo estabelecimento de ensino.

Revelando a astúcia por meio de resistência (CERTEAU, 2013), subvertemos os instrumentos de poder do instituído, a despeito de qualquer tipo de controle e à revelia da instituição. Resolvemos desafiar, manipular ou ignorar esse poder, apropriando-nos e ressignificando o uso dos celulares (*smartphones*), agora um dispositivo de interação e de aprendizagem, que amplia as trocas de experiências vividas nos cotidianos.

Não há dúvidas de que as tecnologias digitais ocupam, cada vez mais, o cenário contemporâneo, mudando hábitos e atitudes no campo da educação (LEMOS, 2002). Apesar disso, nem todos os alunos portavam um *smartphone* por diferentes razões, como (a) insegurança, decorrente da onda de violência, com roubos e furtos, que se instaurou na cidade/estado do Rio de Janeiro; (b) dificuldade de operar o artefato; (c) falta de condições para sua aquisição ou ainda, (d) falta de conexão à *Internet*.

Todos esses impedimentos levavam-nos a não comungarmos da vitalidade social contemporânea que a cibercultura pode proporcionar (LEMOS, 2002), como mostrado no texto que segue, transcrito do diário de pesquisa.

Texto 2 - Tecnologias digitais nos cotidianos escolares

Em princípio, ao ser questionada sobre possuir o smartphone, não demonstrou interesse, e afirmou que o celular e as funções que ele tinha a satisfaziam. Posteriormente, com os usos, as conversas sobre as postagens que aconteciam no grupo, de forma a integrar todos os sujeitos, possuidores ou não do smartphone, começou a se interessar e, em um determinado dia, apareceu com o smartphone que o filho havia comprado para ela.

Esse processo de inclusão digital, de descobertas foi muito legal, e permeado de situações inusitadas, como quando eu recebi dezesseis ligações, via WhatsApp, em um único dia, porque ela estava aprendendo a usá-lo.

Ao chegar à escola, expliquei-lhe da impossibilidade de ficar atendendo a telefonemas, por estar no horário de trabalho em outro lugar, além de outras atribuições; o que não foi por ela compreendido, na medida em que afastou-se de mim e se isolou dos colegas, que ela afirmava que eu gostava mais.

Contudo, depois de certo tempo, ela passou a compartilhar no grupo passagens bíblicas, mandar algumas mensagens, e contar como passou a se comunicar com outros familiares.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

O ocorrido com a D. Melina¹⁸ levou-me a protelar a criação do grupo com a turma no ano de 2018, por receio de estar caminhando de forma inadequada, mas o desejo de pesquisar me estimulava a seguir adiante. No entanto, a aprendizagem vem das experiências formadoras, como nos ensinam Josso (2004) e Macedo (2010). Assim, aprendemos, aperfeiçoamo-nos e temos a possibilidade de melhorar, a partir das nossas falhas.

Além de adultos, a turma era formada por um considerável número de jovens na faixa de 15 a 21 anos (Figura 4) e alguns deles cumprindo medidas sócio educativas¹⁹, o que é comum em escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos, no horário da noite.

Ressaltamos a diferença etária, pois embora alguns alunos matriculados na modalidade terem completado, cronologicamente, o requisito para matrícula, não demonstravam a maturidade esperada, possivelmente pelo fato de terem encaminhados para modalidade após terem sido estigmatizados durante sua permanência no ensino diurno. A diferença de idade, a

¹⁸ Nome fictício usado devido a não autorização do estudante para divulgação do verdadeiro.

¹⁹ O Ato infracional é aquele ato condenável, de desrespeito às leis, à ordem pública, aos direitos dos cidadãos ou ao patrimônio, cometido por crianças (até 12 anos incompletos) aplicam-se as medidas de proteção, nesse caso, o órgão responsável pelo atendimento é o Conselho Tutelar ou adolescentes a ser apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente a quem cabe encaminhar o caso ao Promotor de Justiça que poderá aplicar uma das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90.

princípio gerava conflitos e falas ríspidas, situações que emergiam a todo instante, prejudicando a interação desses praticantes.

Figura 4 - Foto da turma EJA



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Os contextos contemporâneos retratam algumas situações de violência nas escolas, o que nos impele, como docentes, a buscar, com bom senso, estratégias para evitá-las. Assim, propusemos aos alunos que produzissem escritos fora da sala de aula, tendo em vista conhecê-los melhor e oportunizar a interação entre todos os atores do processo *'aprendizageminsino'*. Passamos a utilizar os *smartphones* e explorar as potencialidades do aplicativo *WhatsApp*. Conversávamos pelo aplicativo e, não raras vezes acontecia o incentivo para o retorno de algum estudante infrequente às atividades escolares, mediação/intervenção decorrentes das demandas de nossos praticantes, como encontramos ao ler as narrativas de Rick.

Partindo do princípio que o objetivo era propiciar a livre escrita de palavras e produção de texto, formulamos algumas regras. Uma delas, quase sempre desrespeitada, consistia em enviar mensagens de áudio. No entanto, Santaella nos alerta que:

[...] hoje vivemos uma verdadeira confraternização geral de todas as formas de comunicação e de cultura, em um verdadeiro caldeirão imenso de misturas: a comunicação oral que ainda persiste com força indiscutível, intensificada pela sua integração nos meios audiovisuais, principalmente o cinema e a televisão; a escrita, que se manifesta na multiplicidade das manifestações dos tipos gráficos e do design; a cultura impressa que povoa as bibliotecas e os quiosques com suas profusões de manchetes e capas coloridas fisgando a atenção de transeuntes apressados; a cultura de massas que, longe de perder o seu poder, aprendeu a conviver com suas competidoras, tanto a cultura das mídias, que é a cultura do disponível, quanto à ciber cultura, que é a cultura do acesso. (SANTAELLA, 2003, p. 6)

Dessa forma, como separar ações tão fundantes do processo de comunicação do ser humano ou, ainda, desprestigiar uma em prol da outra, desconsiderando que as diferentes formas de comunicação se complementam?

A narrativa, seja escrita, imagética ou sonora, resgata dimensões pessoais, por vezes, preteridas pela modernidade, mas recuperadas na relação temporal passada, atual e próxima, como acentua Benjamim (1994). Sua relevância está na liberdade concedida ao leitor para interpretá-la, ao seu modo, podendo inclusive, exercitar sua imaginação.

Ao longo do estudo, a comunicação foi acontecendo em formatos distintos, de acordo com a etapa de desenvolvimento da escrita ou desejo de cada praticante. Era possível acompanhar como o grupo se comunicava e escrevia, fazendo sempre que necessário, possíveis intervenções, dado que alguns alunos se encontravam em diferentes estágio de leitura e escrita, uma vez que a heterogeneidade caracterizava a turma no que se refere às etapas do processo de aprendizagem.

1.4 A Educação de Jovens e Adultos em uma escola de periferia

De noite, o estampido seco dos tiros
o grito de desespero
os corpos dos jovens caídos no chão.
De manhã, o silêncio profundo
o medo
a apreensão.
Vocês viram algo?
Ninguém viu nada não, moço!
Ninguém viu nada, não.

J.W. Papa

A Educação de Jovens e Adultos surgiu como modalidade de ensino ao final dos anos 1980, em atendimento ao disposto no Art. 208 da Emenda Constitucional - EC nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), estabelece que a: “Educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”²⁰.

A Declaração de Hamburgo (2007, p.9), no que tange às conclusões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, frisou no item nove do seu texto que:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. (BRASIL, 2007, p.9)

No contexto da Educação de Jovens e Adultos é relevante pensar o papel exercido pela educação e a responsabilidade social do professor, que precisa estar atento às peculiaridades e necessidades da comunidade escolar, comprometendo-se com as questões emergentes, o que demanda reflexão contínua acerca de seu fazer pedagógico e da realidade escolar, haja vista que regiões periféricas costumam acumular dificuldades sociais, estabelecendo relações específicas com o sistema escolar.

Esse cenário, decorrente do declínio da população operária, da aceleração do desemprego, da degradação social e urbana das cidades e dos bairros, surge como uma construção política que repele os problemas sociais nas periferias, deixando-as em total estado de abandono, o que intensifica a violência urbana e a intolerância étnico-racial, entre outros.

Em busca da melhor compreensão desses fenômenos, faz-se necessário, entre outras questões, percorrer um caminho no qual a história, a vivência de muitas pessoas, percorre uma trilha que tende a aprisionar em celas, sem perceptíveis grades, em fossos tão profundos que dificultam o crescimento do indivíduo.

A cada dia, assistimos ao aumento das necessidades e ao sofrimento da população, da massa popular, tomando como exemplo o cenário periférico do Estado do Rio de Janeiro, pois nele identificamos a desigualdade representada por um aglomerado de casas, em favelas geralmente construídas nos morros, devido ao relevo local, sem qualquer planejamento e que

²⁰Informação disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 mai. 2019.

aumentam de tamanho à medida que as famílias crescem. É possível encontrarmos nelas pessoas sem as mínimas condições de sobrevivência como a falta de saneamento, fornecimento de energia elétrica e de água legalizada, assim como um transporte público de massa, digno e eficiente, que é uma obrigação não cumprida pelo Estado e que acaba por levar a população a buscar diferentes formas de resolver suas necessidades, criando, um estilo de vida distinto do restante daqueles que têm seus direitos respeitados.

O *estigma* que recai sobre o favelado muitas das vezes rouba-lhe espaços e oportunidades de participação e até o reconhecimento de suas potencialidades. Seja qual for sua posição diante de um episódio, sua participação quase sempre estará marcada pelo *estigma* que carrega (CONCEIÇÃO, 2016, p. 2).

Para Foucault (2000), uma relação de poder é um modo de ação sobre ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes, que tem suas raízes profundas no nexos social e, ainda hoje se apresenta em muitas das ações cotidianas, mesmo após inúmeros avanços, direitos sociais e trabalhistas conquistados.

Tal qual na história da Caixa de Pandora, os inúmeros fatos políticos e sociais, ao emergirem, na contemporaneidade, liberam um conjunto de coisas indesejáveis, como miséria, pobreza, morte, vícios, inveja, maldade, doenças, brigas, violência, entre outros, que acabam por contaminar os homens.

Essa analogia com o mito grego reflete o tempo sombrio no qual vivemos, no descrédito e a desconfiança que na própria humanidade intensifica, e a esperança, aprisionada na caixa da incredulidade de dias melhores, mina nossas esperanças. Pautas, metas, projetos, não são discutidos, dando lugar à luta por interesses individuais e corporativistas, que alimentam a polarização partidária-ideológica, ampliam as tensões e contribuem para o aumento, exponencial, das desigualdades sociais.

Se na mitologia os personagens são simbólicos, na atualidade, esses personagens são todos os que sofrem as consequências desse abandono, representados, neste estudo, pela maioria dos estudantes da EJA que, por vergonha e receio de serem zombados nas redes sociais, escondem suas histórias de vida e suas dificuldades de aprendizagem. No entanto essa balbúrdia provocada por Pandora insiste em perpetuar, assim, não podemos mais esperar. É preciso reabrir essa caixa e deixar que a esperança se liberte e nos leve ao conhecimento, pois ele orienta caminhos, proporciona possibilidades e mostra que é possível afastar esses obstáculos.

Intencionalmente ou não, “[...] o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine”, enfatiza Freire (1996, p. 59). A oportunidade de estudar

na modalidade de ensino EJA pode representar uma porta aberta à libertação dessas condições, se estiver pautada numa ação pedagógica que fuja da concepção “bancária”, do professor como detentor do conhecimento, o único que pensa e prescreve e o educando na posição de mero depositário.

Os meios de comunicação assumem um papel de grande relevância, na medida em que nessa arena, dá-se o embate entre poder constituído por redes verticalizadas de televisão, de supermercados, de bancos, entre outras, e o grau de autonomia com que indivíduos e coletividade consomem, produzem e disseminam informações, por meio do acesso e uso pleno das tecnologias digitais, permitindo-lhes a puxar, criar e distribuir conteúdo midiático muito mais diversificados. Instauram-se, dessa forma, redes horizontais de interação, de onde emergem novas formas de comunicação, reforçando a auto-comunicação e a auto-organização de massa, como afirma Castells (1999).

Para o autor, essas redes horizontais de interação, por onde transita grande parte da população, são constituídas para que os indivíduos entrem em contato com projetos de outros indivíduos e/ou organizações, com quem mantêm algum tipo de vínculo; uma forma não hierarquizada de relação, na qual se buscam o diálogo, a cooperação e o compartilhamento de significados e sentidos.

A crise da educação é outro aspecto que merece destaque, pois a dificuldade da oferta de uma educação de qualidade, o frequente descaso com o Ensino Público e com os professores da rede pública de modo geral, que na busca de seus direitos acabam por fazerem greve, contribuem para o aumento da evasão, na medida em que os estudantes abandonam a escola e ingressam no mundo do trabalho, não raramente despreparados, em funções subalternas. Nessas condições, devido à precariedade de sua formação acadêmica, terminam voltando à escola, transformando-se no público da EJA.

Ao voltar o olhar para o contexto periférico no qual se insere a escola objeto deste estudo, compreendemos que a vida social nas cidades é plena em contradições, pois de um lado trazem o germe da prosperidade e, do outro, o da destruição, como ressalta Calvino (2002, p. 44), quando afirma que:

As cidades como os sonhos são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor do seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa [...]. As cidades também acreditam ser obra da mente ou do acaso, mas nem um nem o outro bastam para sustentar as suas muralhas. De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas. (Calvino, 2002, p. 44)

Percebemos a fluidez de um mundo que se constitui por meio da audição, do paladar, do olfato, do tato, além de um olhar, que não é necessariamente o ver, e sim o que se revela e ganha significado para os indivíduos, dado que as cidades, além de marcarem o ritmo da vida, marcam o modo de vida, as relações que se estabelecem e o pensar a vida. Na medida em que acontecia a interação com os alunos matriculados nessa modalidade escolar, um grupo heterogêneo quanto à faixa etária, à cultura, aos conhecimentos prévios, às vivências profissionais e escolares o entendimento se consolidava.

Com efeito, a formação acadêmica dos professores não raras vezes é insuficiente para que, impulsionados pelos desafios que a prática vai produzindo, vislumbrem, na pesquisa, formas alternativas de trabalho, devido à complexidade e à especificidade de se educarem jovens e adultos, no qual os contextos social, econômico e político interferem, de forma significativa, no processo de *'aprendizagemensino'*.

Nesse entendimento emergem os sentimentos de frustração, insatisfação e angústia, por parte dos professores, na medida em que não conseguem cumprir o que planejam, além de terem de conviver com situações conflituosas, que desestabilizam seu trabalho de sala de aula. Para significativa parte dos alunos, as questões interferem no desempenho escolar, decorre também da necessidade de trabalharem para ajudar no sustento da família, o que acarreta desânimo, cansaço, apatia, falta de atenção e concentração. As diversas formas de viver esse contexto, por aqueles que o constituem, ficam patente na diferença entre culturas, valores e nos conflitos que surgem em relação às diferentes perspectivas de vida.

Esse quadro ressalta a importância das observações e dos registros feitos pelo pesquisador em seu diário de pesquisa, sobre o que acontece com esses estudantes e ao seu redor, por vezes, silenciados nesses *'espaçostempos'* de aprendizagem. Daí a necessidade do olhar mais atento para o movimento maior (da história, de relações sociais, do sistema educacional), a partir de situações e dos sujeitos que realizam a história, de forma anônima (EZPELETA; ROCKWEL, 1986).

O quadro socioeconômico delineado e o contexto educacional apresentado, na Figura 5 (comparação entre a rede pública e rede privada, em relação ao número de matrículas efetivadas) realçam a importância social que a EJA possui e a diminuição da sua oferta em ambas as Redes, como pode ser visto por meio do gráfico seguinte.

Figura 5 - Matrículas em estabelecimentos públicos e privados de EJA - 2010-17



Fonte: Adaptado com base no Censo Escolar INEP, 2018.

Essa redução fica mais diretamente ligada à pesquisa como mostram os dados que constata a diminuição da oferta de EJA, no município *lócus* desta pesquisa (Figura 6).

Figura 6 - Matrículas na EJA, na rede pública de Duque de Caxias- 2010-18



Fonte: Adaptado com base no Censo Escolar INEP, 2018

O considerado despreparo dos indivíduos oriundos da escola pública que, muitas vezes, é reforçado pela submissão social decorrente de um caminhar em bases educacionais sucateadas, pode impeli-los à estagnação, ao passo que, aqueles que usufruem de um ensino de melhor qualidade, tornam-se candidatos mais qualificados, que podem aproveitar um leque diversificado de oportunidades de trabalho, com um campo de atuação mais abrangente, e não limitado como, em algumas situações, ocorre com os primeiros.

Essa percepção demonstra o não cumprimento de um preceito constitucional, descrito na já citada Emenda Constitucional nº 56/2009 (BRASIL, 2009). Apesar da formação acadêmica não constituir uma garantia de acesso ao mundo do trabalho, estabelece um diferencial que favorece aos que conseguem concluir a graduação: a preferência na contratação e melhor remuneração.

Isso nos remete a outro tipo de desigualdade, que é social e sexista, sofrida pelas mulheres.

[...] as negras, assim como outros grupos de mulheres que vivem diariamente em situações de opressão, muitas vezes adquirem uma consciência sobre a política patriarcal a partir de sua experiência de vida, da mesma forma com que desenvolvem estratégias de resistência, mesmo que não consigam resistir de forma sustentada e organizada (HOOKS, 2015, p.8).

A realidade descrita é condizente com a de muitas das mulheres que estão matriculadas na EJA. Oriundas de situações de opressão e limitação de vontade, imposta por pais, maridos e autoridades masculinas, que as impediram de ir à escola quando mais novas, por diferentes razões. Como grupo, essas mulheres, coletivamente, na parte inferior da escada do trabalho, suportando o fardo da opressão machista, racista e classista, assevera o autor.

Com efeito, nossas alunas fazem parte desse universo, dado que, negras ou descendentes, ocupam funções como empregadas domésticas, caixas de mercado ou auxiliar de serviços gerais, em decorrência, em especial, da falta de formação. São empregadas domésticas, há tanto tempo, que seus patrões afirmam “*Você faz parte da família*”, muito embora reservem, para elas, pratos e talheres distintos dos destinados ao uso da família, como relatado pela praticante Angélica²¹.

No entanto, a possibilidade de regresso à sala de aula em função das novas demandas do mundo do trabalho, no qual a divisão sexual do trabalho e a diversidade de gêneros assumem

²¹ Nome fictício utilizado ante a não autorização do estudante para divulgação do verdadeiro.

novas conjunturas, contribui para o crescimento da população feminina na nessa modalidade de ensino (POGGIO, 2012) e elas reconhecem a EJA como uma nova oportunidade de inserção social.

Na EJA encontramos senhoras idosas, viúvas, mulheres de meia idade, separadas, ou ainda casadas, que vivem situações estressantes em suas residências. Mulheres oprimidas, ameaçadas, pelos maridos, de separação e de expulsão de casa, caso insistam em estudar. “*Meu marido me segue para saber se eu realmente vim pra escola*”, afirma a praticante Paula. Mulheres que cuidam de suas residências e famílias, ou em atividades muitas das vezes informais por falta de formação escolar, compõem a realidade de algumas das alunas.

Também é fácil encontrarmos adultos, de mais idade, que trabalham o dia todo, em atividades braçais e que procuram dentro de si força para mudar sua realidade econômica e social ou ainda, adolescentes/jovens, em virtude do rejuvenescimento dos alunos que frequentam a EJA, em decorrência do aumento significativo das matrículas de jovens a partir dos 14 anos nessa modalidade de ensino (Figura 7).

Apesar de muitos autores mencionarem a *juvenilização*, Paiva (2009, p. 67) ressalta em seus estudos e relatos decorrentes da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) em 1997 dois aspectos:

[...] o primeiro, a reafirmação do direito à educação – mais que direito –, e o segundo, o vínculo inalienável na materialidade do ser humano como centro de ações de desenvolvimento que, inegavelmente, leva aos direitos humanos como pacto maior de qualquer ação em que a pessoa esteja envolvida. Ausente em algumas conferências anteriores, a perspectiva do direito à educação recupera, nessa década, lugar de relevo em acordos em torno do meio ambiente, das mulheres, das populações, dos assentamentos humanos, etc. **Enfatizando a EJA como processo de longo prazo, destaca-se uma nova visão de educação, em que “o aprendizado acontece durante a vida inteira”, ou seja, como educação continuada.** Reafirma-se, com isso, o vínculo entre modalidades de educação, descartando o paralelismo conforme o qual a EJA vem sendo realizada, regra geral: “O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade” (BRASIL, 1998, p. 90, 92 grifos nossos]

Figura 7 - Foto da turma – Idosos, jovens e adultos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Isso posto, o fracasso escolar é atribuído ao seu fracasso pessoal, e a escola, em geral, por ver esses alunos como problemas, que não se encaixam as suas exigências, acaba por excluí-los, sem que eles estejam preparados para buscar um lugar no mundo do trabalho, para sua sobrevivência ou de sua família. Muitos deles retornam à escola, na modalidade EJA, com o sonho de concluírem os estudos, almejando melhores condições de vida, o que pode justificar o caráter juvenil e feminino dos participantes.

No que se refere às políticas públicas, o documento apontava a não prioridade ao que se refere à educação de adultos, evidenciada, em alguns casos, pela falta de equipes qualificadas na área (PAIVA, 2009) e a negligência do Estado como responsável pelas políticas públicas, assim como outras omissões mencionadas durante a Conferência, ampliam essas questões que refletem a realidade da EJA.

Oliveira, N. (2017), em sua dissertação de mestrado, apresenta o relato de Anna, uma das mulheres negras intelectuais da periferia. Apesar de essa narrativa não retratar a vida de todas as praticantes de nossa pesquisa, representa a realidade de algumas delas, pois a citada Anna recebe o estigma de que “[...] como toda menina negra que namora, vai engravidar cedo.

[...] tem uma sexualidade incontrolável” (2017, p. 84). Esta assertiva marca a existência dessas meninas como se fosse uma regra, conduta, exclusivamente, determinada pela raça ou grupo social.

O relato que apresenta aspectos que podem culminar em mais uma exclusão, seja porque de fato as meninas podem engravidar, seja porque é uma constante enfatizar empecilhos que podem levar à desistência, abandono e, sobretudo, como explicitado no texto, por ser “uma tautologia perversa, autoexplicativa e circular, aprisionadora do outro fixado num mesmo lugar racial e social” (Oliveira, N., 2017, p. 88) ou seja, verdade incontestável, um destino do qual nenhuma delas, por mais força de vontade que tivessem, poderia fugir.

A citação acima harmoniza com a de Hooks (2015, p. 10), ao descrever o material recebido por ela, quando cursava a pós-graduação, e que desprezava sua origem, como mulher negra, forte e capaz de correr atrás de seus desejos “uma lista de leituras que continha textos de mulheres brancas, homens brancos e um homem negro, mas nenhum material de mulheres negras, índias, hispânicas ou asiáticas”.

A história de Cristina, uma aluna negra, moradora da periferia, praticante desta pesquisa, que engravidou e teve seu primeiro filho aos 13 anos, apresentada a seguir, constitui um exemplo de resiliência e superação, num cenário de adversidade.

Texto 3 - Um exemplo de resiliência e superação

Atualmente com dezoito anos, engravidou aos treze anos, de um rapaz mais velho, que enganou mentindo sobre a idade que possuía na época. Matriculou-se na Etapa III quando voltou a estudar. Em junho, apesar de termos conversado em sala sobre doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, da importância de a mulher ser protagonista de sua história e não abrir mão dos seus sonhos, engravidou novamente, ainda com 17 anos. O pensamento imediatamente se volta à realidade descrita por Oliveira, N. (2017), Jovem negra, de periferia...

Todavia, a despeito do senso comum dos estigmas que recaem sobre elas e todas as que se encontram em situações similares, ela era uma das alunas mais assíduas e dedicadas na execução das atividades. Continuou a frequentar as aulas e quando se sentia mal, dentro do possível fazia as atividades compartilhadas no grupo, pedia orientações e sempre se mantinha inteirada da programação da turma por meio do grupo de WhatsApp.

Durante todo o ano foi protagonista do seu processo de aprendizagem. Seguiu as orientações dadas para pesquisar assunto através do Google, comunicava-se através do WhatsApp, seja de forma oral, seja de forma escrita. Na execução das atividades, quando tinha dúvidas buscava saná-las buscando a informação através no ciberespaço. No decorrer do ano foi enriquecendo e amadurecendo seu conhecimento, por conseguinte, melhorando seu desempenho, sendo, portanto, uma das mais ativas no uso do smartphone como artefato curricular aliando os conhecimentos obtidos através das atividades desenvolvidas em sala ao conhecimento obtidos através da busca na rede e interação presencial e virtual.

Após o nascimento da segunda filha, que aconteceu no início desse ano, já retornou com as atividades escolares, animada com o processo

As vivências, representadas por uma ideia nova, um comportamento novo, um ‘*fazersaber*’ com os outros, em situações específicas com objetos ou máquinas que tecem nossos cotidianos. Não há dúvidas de que vivemos hoje, um cenário de desolação, impotência e incerteza, no qual o ensino público em geral e a Educação de Jovens e Adultos, em particular, vêm sendo fortemente atacados. Contudo, isso não deve ser generalizado, pois estigmas acabam por fechar portas para oportunidades e impedir que as pessoas escrevam suas próprias histórias.

Como nos alerta Pretto (2013, p.30), “necessário se faz pensar a educação fortemente articulada com a cultura, com as telecomunicações, ciência e tecnologia”; uma forma de escapar às situações descritas; uma mudança que se faz urgente, dado que:

Quem não está conectado estará excluído de maneira cada vez mais intensa e variada. A brecha acirra os contrastes entre regiões, países e grupos sociais. (...) Inversamente, quanto mais se reduz a brecha, mais avança na integração social, democracia comunicacional e igualdade de oportunidades produtivas, tanto dentro dos países quanto entre eles (GARCIA CANCLINI, 2009, p. 236-7)

Tecnologias digitais em mobilidade, cada vez mais, convidam boa parte dos jovens, independentemente de seu poder aquisitivo, a experimentarem o mundo, com estilos e ritmos de inovações próprios dessas redes, lhes desenvolvendo o sentido de pertencimento para além de sua própria região ou país, interconectando-se e interagindo com histórias diversas, ampliando seus conhecimentos. Desse modo, socializa-se na aprendizagem das diferenças, no discurso e na prática dos direitos humanos interculturais.

[...] pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, para qualquer lugar do planeta e alterar, adicionar e colaborar com pedaços de informação criados por outros. Tudo comunica e tudo está em rede: pessoas, máquinas, objetos, monumentos, cidades (LEMOS, 2005, p. 2).

Nessa ambiência, o caráter relacional e dialógico que envolve pessoas, materialidades, grupos e instituições é fundamental e requer uma reflexão sobre a questão ética que, calcada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, deve ser entendida como algo co-construído, negociado e ressignificado por diferentes vozes, ao longo de todo o processo de investigação.

Como enfatiza Bakhtin (2011), a língua está em constante evolução em decorrência das interações verbais dos interlocutores, que se faz por meio da linguagem, num contexto em que todos participam em condição de igualdade, de forma responsável e responsiva, o que implica posicionar-se e fornecer uma resposta situada no contexto do movimento interlocutor.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva. [...] toda compreensão é prenhe de respostas [...] o ouvinte se torna falante, sendo importante que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas (AMORIM, 2004, p. 98-9).

Sob esse olhar, o pesquisador e seu *outro* são colocados na cena investigativa, na qual a experiência da alteridade ganha relevo. Juntos, docentes e discentes enredam-se nessas redes cotidianas, tecendo ‘*fazeressaberes*’, como parceiros e coautores no processo de ‘*aprendizagemensino*’. Como, então, negar-lhes um rosto ou ocultar suas autorias nesse tipo de parceria, quando podemos desenvolver práticas de pesquisa dialógicas, que contribuam para o empoderamento e a emancipação de todos os envolvidos?

Spink, P. (2008) nos alerta para a complexidade desses movimentos e para a necessidade de negociações contínuas entre esses atores, além de reflexão crítica sobre seus posicionamentos, os possíveis efeitos de seus questionamentos e de seus relatórios; o que nos levou a pensar sobre como poderíamos preservar nossos praticantes e seus interesses, garantindo a publicação dos nossos achados de pesquisa.

Assim, ao iniciarmos nosso trabalho de campo, conversamos com os alunos, explicitando o propósito de nossa pesquisa, como pretendíamos alcançá-lo, e qual o papel de cada um naquele contexto. Objetivávamos, assim, a concordância e o consentimento dos praticantes quanto ao uso, em nossos estudos, de seus nomes e imagens, levando em conta conhecimentos e significações que tecíamos nos diferentes ‘*espaçostempos*’ de aprendizado, nos quais conversas e narrativas, no *WhatsApp* e/ou nos encontros presenciais, eram registradas e suas produções analisadas.

Para nós, pesquisadores dos cotidianos, essas narrativas constituem fontes de densa interpretação, e nos possibilitam compreender/explicitar, de forma intercrítica, a realidade do vivido e suas produções, sob diferentes perspectivas, para todos os fins práticos (AMARAL, 2014).

Spink et al. (2014, p. 43), defende uma concepção relativa ou dialógica da ética, na qual todos os envolvidos têm competência para definir valores e normas de conduta.

[...] como contrato de colaboração, o consentimento informado é tomado como um procedimento consensual, passível de revisão, sendo que a possibilidade de desfazer o acordo é cláusula fundamental do consentimento informado. Tem como princípio básico a transparência. Pensada na perspectiva da colaboração, a informação é essencial para que haja compreensão dos procedimentos, assim como dos direitos e deveres de cada um. (SPINK ET AL, 2014, p. 48-9).

Para nos resguardarmos de possíveis complicações, após essa conversa, distribuimos um formulário de autorização aos estudantes, deixando-os livres para assiná-lo ou não e caso alguém discordasse com a exibição de seus nomes e/ou imagens, garantir o anonimato ou sua decisão de não participar da pesquisa.

Assim, com ou sem a identificação dos praticantes, desenvolvemos o estudo focando em como poderíamos conhecer melhor o mundo que se abria em decorrência dos dispositivos contemporâneos. Compreender como se deu esse acesso será explicado no próximo capítulo, onde discutiremos alguns dos fenômenos da cibercultura e os dispositivos acionados na pesquisa.

2 CONHECENDO O MUNDO COM UM @CESSO CONTEMPORÂNEO

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia, mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia. Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.

Fernando Pessoa (1946)

A possibilidade de conhecer o mundo nos remete à capitalista percepção de que necessitamos de condições financeiras para fazê-lo. Sob esse olhar, como levar estudantes de uma turma de EJA da periferia do Rio de Janeiro a empreenderem essa travessia?

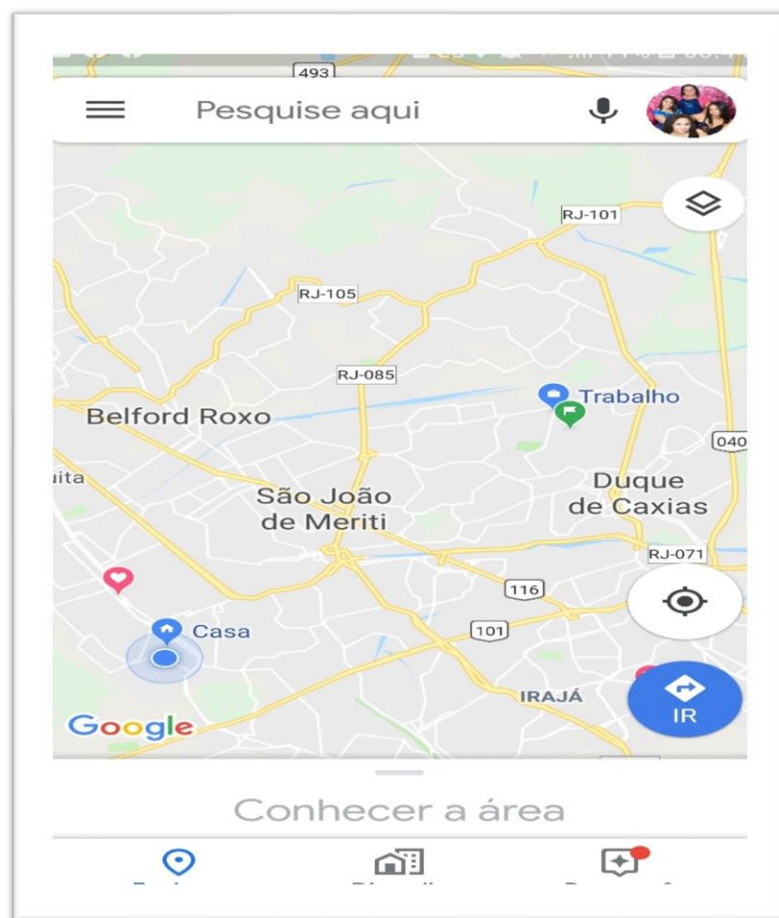
Descobrir como se dará esse acesso contemporâneo constituiu um *grande* desafio, tendo em vista que alguns de nossos praticantes não valorizavam as aulas de Informática, assim como o praticante José que, invariavelmente, nessas ocasiões, dizia, ou melhor, grunhia como aqueles personagens de histórias ou desenhos infantis, que *mesmo* ranzinzas fazem com que nos apaixonemos: “*Eu não quero ir prá aquela aula. Perda de tempo! Quero copiar o dever, fazer esses cálculos que não entram na minha cabeça*”.

Figura 8 - Imagem da turma em um dia de aula



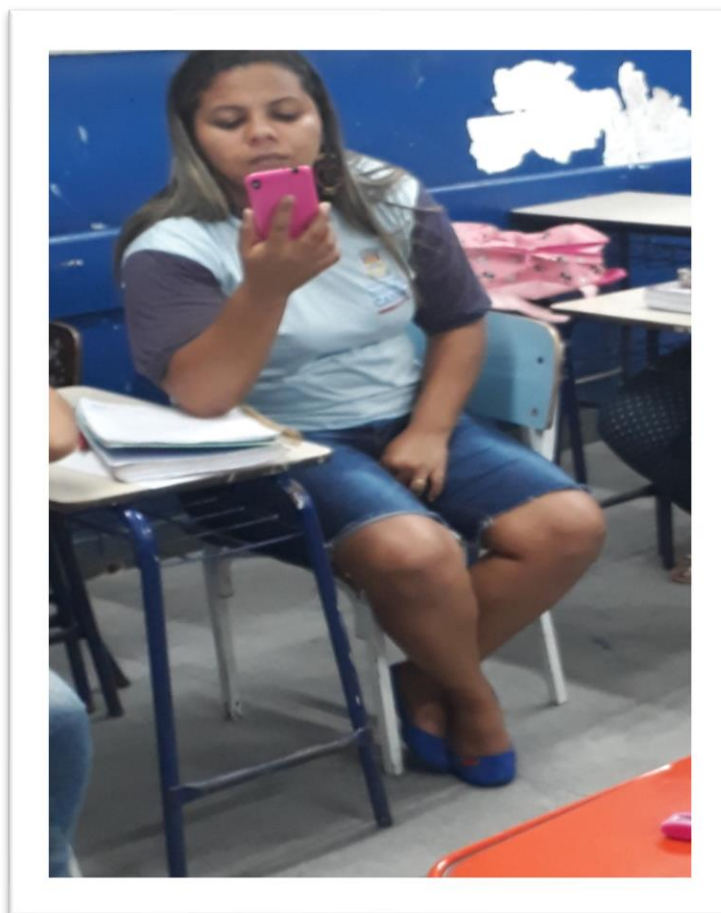
Ainda que, num primeiro momento, nossos praticantes não percebessem as potencialidades das tecnologias, pouco a pouco iam tomando consciência de sua presença, em seus cotidianos, especialmente com a popularização dos *smartphones*, que permitem que os indivíduos conectados produzam e compartilhem informações, em tempo real, mediante comunicação móvel e ubíqua, um dos ícones contemporâneos, no que se refere aos processos comunicacionais, além de mudar a relação entre as pessoas e espaços, possibilitando que nossa viagem rumo ao conhecimento se faça de diferentes formas, modificando modos de conhecer, fazer e estar no mundo, fazendo uso da tecnologia no deslocamento, orientação e comunicação (Figuras 9 e 10).

Figura 9 - Tecnologias móveis no imbricamento ciberespaço/cidade



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Figura 10– Praticante Bruna usando o *smartphone*



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Mas, que tempo é esse que vivemos como se estivéssemos numa mesma aeronave? Somos todos contemporâneos?

Ao contrário do que comumente se pensa, contemporâneo não é aquele que adere ao seu próprio tempo, em total harmonia com ele e seus elementos. Assim como conhecer os vagalumes requer observá-los na sua sobrevivência, vê-los dançar vivos no meio da noite, e que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores (DIDI-HUBERMAN 2011), ser contemporâneo exige olhar, fixamente, para o seu tempo, a fim de nele perceber não as luzes, mas o escuro, pois todos os tempos são obscuros para quem deles experimenta contemporaneidade (AGAMBEN, 2009).

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é *a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem *perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela*” (AGAMBEN, 2009, p. 59, grifos nossos)

No entanto, não se pode pensar a contemporaneidade sem que se demarque um ponto de ruptura, retirando o presente da homogeneidade inerte do tempo linear, na busca de um olhar renovado diante da relação entre os tempos (presente/pretérito).

Considerando o cenário globalizado em que vivemos, as rápidas e intensas mudanças trazidas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, que alteram modos de pensar, ser e agir, em todas as esferas das atividades humanas. É possível enxergar esse ponto de cisão, essa fratura no desenrolar da história, com a emergência da cibercultura²², possibilitada pela interconexão mundial de computadores (*web*) – o ciberespaço²³.

Podemos entender a cibercultura, a partir de Lévy (1999, p. 130), como “a expressão da aspiração de construção de um laço social”, que se funda “sobre a reunião em torno de interesses comuns sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração” (LEVY, 1999, p.130). De forma complementar, (LE MOS, 2003) a define como a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais, consistindo em uma forma sociocultural que emerge da relação simbiótica da qual a sociedade, juntamente com a cultura e a tecnologia, faz parte.

Desse modo, a cibercultura revoluciona a comunicação, a produção e a circulação de informações e conhecimentos, em rede, dando lugar a novos arranjos ‘*espaçotemporais*’ e novas práticas de pesquisa e formação. Rompendo com a noção de espaço e de tempo, fundamenta-se, na ótica de Lemos (2003), em três princípios básicos, quais sejam:

(a) a liberação do polo de emissão, que ao colocar em questão o modelo clássico da informação – mídia de massa, caracterizado pela relação um para todos, oferece um leque de dados associados e passíveis de manipulação no modelo todos-todos – mídia digital. Isso implica um trânsito da mídia clássica, inaugurada com a prensa de Gutenberg, e na qual a mensagem está fechada em sua estabilidade material, para a mídia *online*, na qual a mensagem pode ser manipulada, modificada à vontade, pelos usuários, dado que imagens, sons e textos não têm materialidade fixa, assevera Lévy (1999), como sintetizado, no Quadro 1, a seguir:

²² “Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

²³ Consiste no novo espaço de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999).

Quadro 1 - Mídias de massa e digital

Mídia de massa	Mídia digital
<ul style="list-style-type: none"> ● Ao permitir a reprodução e a difusão em massa dos textos e imagens, a prensa inaugura a era da mídia. ● A mídia tem seu apogeu entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, graças à fotografia, à gravação sonora [...], ao cinema, ao rádio e à televisão [tecnologias de registro e difusão]. ● A mídia fixa e reproduz as mensagens, a fim de assegurar-lhes maior alcance e melhor difusão no tempo e no espaço. ● A mídia constitui uma tecnologia molar, que só age sobre as mensagens a partir de fora, por alto e em massa. ● Na comunicação escrita tradicional, todos os recursos de montagem são empregados no momento da criação. Uma vez impresso, o texto material conserva certa estabilidade, aguardando desmontagens e remontagens do sentido, às quais se entregará o leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> ● O digital é o absoluto da montagem, incidindo esta sobre os mais ínfimos fragmentos da mensagem, uma disponibilidade indefinida e incessantemente reaberta à combinação, à mixagem, ao reordenamento dos signos. ● A informática é uma técnica molecular, pois não se contenta em reproduzir e difundir as mensagens (o que, aliás, faz melhor do que a mídia clássica), ela permite, sobretudo, engendr-las, modificá-las à vontade, conferir-lhes capacidade de reação de grande sutileza, graças a um controle total de sua microestrutura. ● O digital autoriza a fabricação de mensagens, sua modificação, bit por bit. Ex.: permite o aumento de um objeto 128%, conservando sua forma; permite que se conserve o timbre da voz ou de tal instrumento, mas, ao mesmo tempo, que se toque outra melodia. ● O hipertexto digital autoriza, materializa as operações [da leitura clássica], e amplia consideravelmente seu alcance [...], ele propõe um reservatório, uma matriz dinâmica, a partir da qual um navegador, leitor ou usuário pode engendrar um texto específico.

Fonte: LÉVY (1998, p. 51), adaptado por SILVA, M.(2010, p. 39).

Desempenhar a prática docente sob esse novo prisma oportuniza a alternância nas ações desempenhadas, como nos alerta Silva, M. (2003), pois não há um detentor do saber. Existe a figura do mediador do processo da construção do conhecimento. Liberação que se encontra presente nas novas e distintas formas de relacionamento social, na disponibilização de informação e de opinião, na movimentação social da rede (LEMOS, 2002), em comunidades virtuais utilizadas por membros da sociedade, independentemente de sua formação ou letramento, por meio das quais os sujeitos, inclusive os praticantes da EJA, emitem e recebem informações, por vezes, replicando o que é recebido sem uma análise crítica de seu conteúdo.

(b) a conectividade generalizada, que permite a interação entre os seres humanos, entre eles e as máquinas e, ainda, entre as máquinas, que passam a trocar informação, autônoma e independente, possibilitando a produção de sentidos e o compartilhamento de informações e conhecimentos, além de propiciar a criação de vínculos sociais por meio de redes sociais, mensagens de texto e voz, fotos, imagens e vídeos, entre outros.

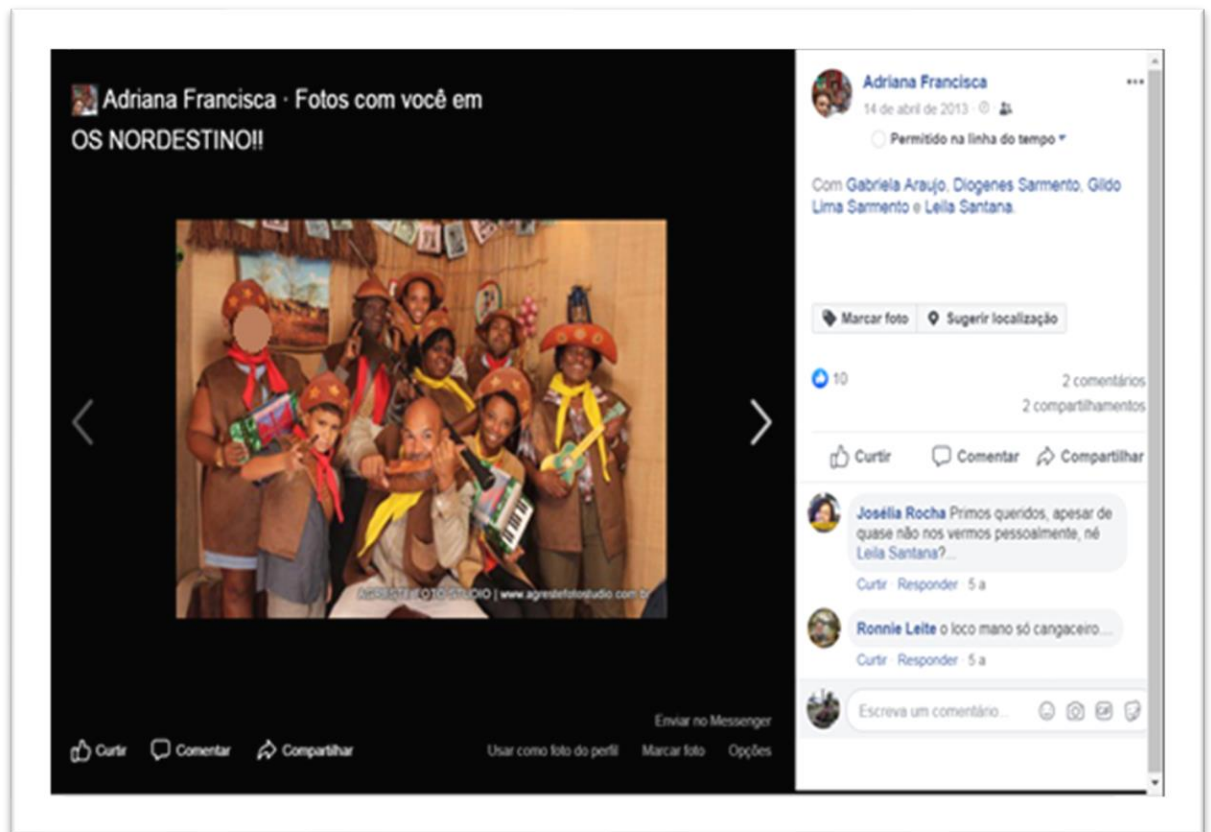
Podemos compreender, portanto, a partir do explicitado, que nós, como sujeitos sociais conectados, não estamos isolados; fazemos parte de uma rede entremeada por discursos,

culturas, sentidos que nos interpelam e nos constituem como sujeitos do ciberespaço, da cibercultura.

(c) a reconfiguração, o princípio que possibilita, mediante a convergência das mídias, que sistemas comunicacionais amplos, complementares e, muitas vezes, antagônicos, coexistam, oferece maior pluralidade comunicacional.

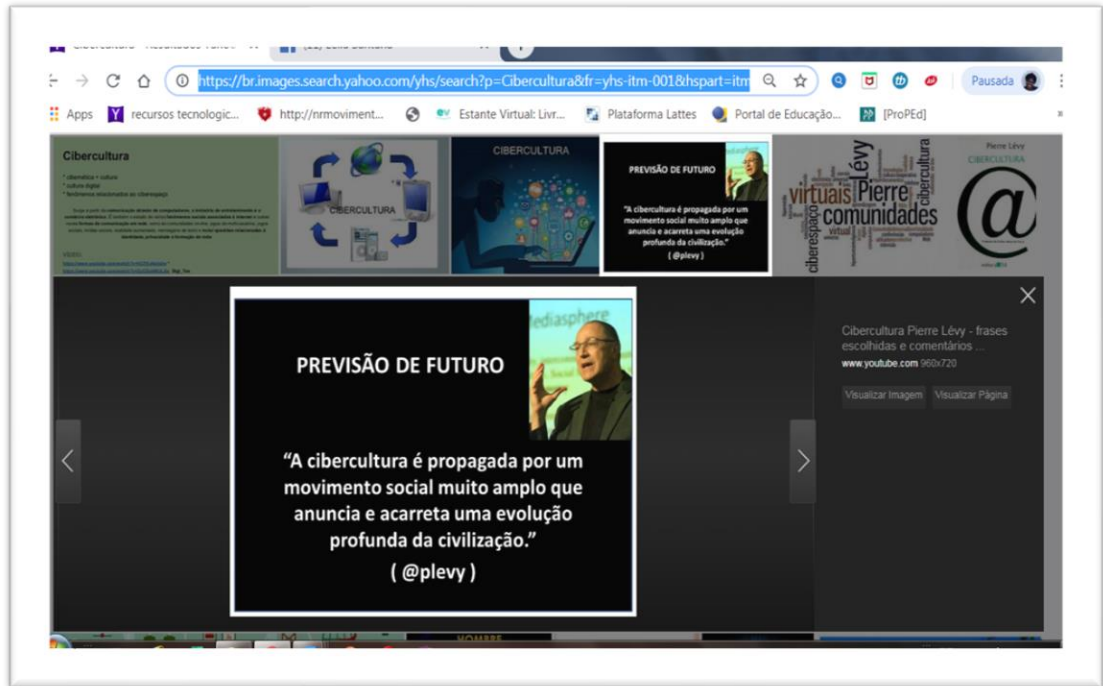
Essas leis ou princípios fundadores da cibercultura, no campo pedagógico e em potência, podem permitir que docentes e discentes, em seus cotidianos, produzam, colaborem, cocriem, emitam opiniões, interajam, compartilhando e fazendo circular dados, informações e conhecimentos, mediante postagens de fotos, vídeos e textos, asseveram Santos, E.; Santos, R. (2012), e está ilustrado nas Figuras 11 e 12, a seguir.

Figura 11 - Compartilhamento de fotos nas redes sociais



Fonte: *Print* de tela do *Facebook* da autora

Figura 12- Bricolagem de imagens para ilustrar pesquisa sobre Pierre Lévy



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de *print* de telas.

Primo (2008) afirma que, mediante a conjunção desses diferentes artefatos, a cibercultura assume um caráter hipermidiático, ampliando espaços de interação e potencializando novas formas de estar em rede, organizando, publicando e compartilhando informações. Nessa perspectiva, o uso do hipertexto possibilita associações, conexões e diálogos entre diversas vozes teóricas, intertextuais, interdisciplinares e interculturais, podendo ser compreendido como uma forma de concebermos nosso pensamento, enfatiza Lemos (2002), seja *online* (Web) ou ainda, *off-line* (CD-ROM), destacando o fato de ser errônea a percepção de que o hipertexto somente é aplicável ao ciberespaço, uma vez que desde a “[...]leitura clássica (textos impressos), o leitor se engaja em um processo também hipertextual, já que a leitura é feita por interconexões (à memória do leitor, às referências do texto, aos índices) que remetem o mesmo para fora de uma linearidade do texto” (LEMOS, 2010, p.123).

Para Lévy (1993, p. 33):

Um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular [...]. (LÉVY, 1993, p. 33):

Essa seqüência de conexões em rede possibilita uma multiplicidade de recorrências, transformando a leitura em escritura. No ambiente *online*, os desenhos didáticos hipertextuais

favorecem: a) a intertextualidade, por meio de *hiperlinks* que permitem conexões com outros *sites*; b) a intratextualidade, mediante conexões com outros textos, no mesmo documento; c) a multivocalidade, com a inclusão de materiais como textos, filmes, debates entre os participantes, videoconferências, e outros, agregando múltiplos pontos de vista; d) a navegabilidade, possibilitada por um ambiente simples e acessível, e pela transparência nas informações; e) a mixagem, que permite a integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; e f) a multimídia, que integra vários suportes midiáticos (SILVA, M., 2014).

Desse modo, o hipertexto constitui “o grande divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa”, reforça Silva, M.(2010, p. 221), pois liberta o usuário da lógica unívoca de distribuição e informação, própria das mídias de massa, que deixa a condição de espectador e simples consumidor de informação para se assumir como um sujeito operativo, participativo e criativo. Para Pretto (2013, p. 54),

[...] a contemporaneidade, a escola passam, então, a se constituir em um rico espaço – que gosto de denominar de ecossistema pedagógico – onde professores, alunos, administração e comunidade, vivam um rico processo de produção de culturas e conhecimentos. (PRETTO, 2013, p. 54),

Nesse cenário, torna-se relevante pensarmos a educação para além da própria educação, articulando-a com outros campos do conhecimento, como ainda alerta Pretto (2013). Isso exige que a escola se transforme, em seu contexto, atue como uma plataforma educativa, deixando de agir como distribuidora de informações para dar lugar a um ecossistema pedagógico de aprendizagem, comunicação e de produção de culturas e conhecimentos. Nessa ambiência, os professores assumem, como líderes intelectuais e políticos, a função de autores e mediadores do processo ‘*aprendizagemensino*’, instigando os alunos a exercitarem a própria autoria.

De acordo com o autor, intui-se um círculo virtuoso de produção de culturas e conhecimentos, no qual a criação permanente, a remixagem e a ecologia de saberes se façam presentes, e a escola viva uma excitação permanente e, ao mesmo tempo, se constitua no espaço e no tempo para a reflexão tranquila e profunda. Com efeito, o processo de produção de cultura e de conhecimento propiciado pelo ecossistema pedagógico, potencializado pela cibercultura, oportuniza a aproximação e interação, permitindo que mudanças contemporâneas e, por conseguinte, o conhecimento do mundo em potência, emerjam nos cotidianos escolares.

[...] rico pela sua própria natureza, vai ser facilitado pela presença das tecnologias digitais de comunicação e informação, já que elas possibilitam que um grupo de estudantes em Camaçari, na Bahia, possa, potencialmente, dialogar com outros que estejam no Benin, na África, ou em Seattle, nos Estados Unidos. (PRETTO, 2013, p. 54)

Corroboramos o pensamento de Pretto e, na esperança de juntos, embarcamos numa viagem pelo mundo do conhecimento, acreditamos ser possível aumentarmos, ainda mais, o que é ofertado pelo ecossistema pedagógico.

2.1 Cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua, *fake News* e outros fenômenos

Vivemos a era da mobilidade ubíqua. A qualquer tempo e em qualquer localidade, as pessoas podem, com um simples toque de dedos em seus dispositivos móveis, acessar o ciberespaço para ler, conversar, assistir a um vídeo, compartilhar informações, cocriar, entre outros, seja por meio do *wi-fi*, seja por meio da *internet* advinda do 3G e 4G (SANTOS, 2014, p.32). Entretanto, essa é uma realidade encontrada na sociedade de modo geral, mas não se reflete nos espaços escolares que ainda carecem, em grande parte, dessa mesma qualidade de acesso, o que se revela um óbice ao que se constituiria “[...] em instrumentos de produção de cultura e conhecimento [...]” (PRETTO, 2013, p.32).

Com a frequente movimentação de pessoas, sempre portando seus dispositivos móveis conectados à *internet* surge o conceito de espaços híbridos; ou seja, espaços responsáveis por ligar o mundo físico ao ciberespaço e que se revelam quando entramos no mundo digital, sem que saíamos do mundo físico. Nesse cenário, emerge a figura do leitor ubíquo, que inaugura um modo novo de aprender, baseado em imediatos e velozes acessos à *internet*, com vistas a trocas instantâneas de mensagens, busca por informações entre muitas outras possibilidades abertas pelo ciberespaço.

Desse modo, afirma Silva, M. G.(2013, p. 103), a ubiquidade diminui e torna “fluidas as fronteiras de comunicação entre escola, residência e trabalho, uma interferindo, influenciando e se imbricando na outra”. Definida como “a capacidade de estar ao mesmo tempo em toda parte, à ubiquidade, de certa forma, também, adquire o caráter de onipresença ou ainda, a possibilidade de, virtualmente, estar em distintos lugares (AGUIAR; ALENCAR, 2014, p. 2).

O diálogo, adiante, ocorrido em sala de aula, deixa clara a necessidade, sempre existente, da não dissociação do ‘*dentrofora*’ da escola, pois os cotidianos escolares são espaços de troca de saberes, nos quais o uso de artefatos sociotécnicos pelos praticantes, ou ainda, a aprendizagem acerca desses usos pode potencializar a comunicação móvel, os processos formativos, consistindo, portanto, em ações que educam para o tempo vivido (SANTOS, E., 2014): a inclusão digital - um desafio compartilhado por docentes tendo em vista que estes

precisarão, segundo a autora, dar conta de outros aspectos que irão compor sua atividade, inclusive no que tange à promoção da interatividade, criação e estruturação de documentos. Quanto ao discente, a percepção de que essa inserção pode propiciar benefícios cotidianos.

Praticante Nilton:

Professora, lembra da cirurgia de catarata? Marquei uma consulta do Hospital do Olho, mas tenho que chegar 4 horas. O ônibus somente começa a rodar 5 horas. Não sei o que fazer...

Professora-pesquisadora:

Jélio poderia levar o senhor de moto.

Praticante Jélio:

Professora Leila, acho que não rola. Como vou descer o morro essa hora?

Professora-pesquisadora

Verdade. Mas e o Uber?

Praticante Nilton:

Eu não sei como funciona...

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Tomar conhecimento de como funciona o aplicativo Uber, torna-se relevante, uma vez que a mobilidade gera oportunidades, impactando não apenas as vidas dos praticantes, mas também a vida de suas comunidades.

À medida que desenvolvíamos nossas atividades docentes, junto aos praticantes da Educação de Jovens e Adultos, percebíamos a necessidade de atualização de nossas práticas pedagógicas, tendo em vista adequá-las às demandas da contemporaneidade. Isso foi possível pela crescente popularização das redes sociais no ciberespaço, impulsionada pelo uso de dispositivos móveis, que faz emergir o leitor ubíquo, trazendo com ele um novo perfil cognitivo, resultante do cruzamento e mistura das características dos leitores movente e imersivo. (SANTAELLA, 2013).

Nessa perspectiva, os praticantes passaram a utilizar, em seus cotidianos, o dispositivo *smartphone* como forma de complementar/enriquecer a aprendizagem, num movimento de ressignificação dos processos formativos, que se instituem em ambiências diversas, em decorrência da natureza social do ser humano, que compreende “uma multiplicidade de *espaçotempos*, como asseveram Ferraço, Soares, C. e Alves, N. (2019, p. 90)”. Nesse contexto, mediatizaram e midiaticaram (SANTAELLA, 2013) informações, independentemente de faixa

etária ou poder aquisitivo, descaracterizando, de certo modo, o que, em determinado momento, foi chamado de *tecno-apartheid*²⁴, por Garcia Canclini, (2009), como mostra a Figura 13.

Figura 13- Foto do filho da autora, usando um dispositivo móvel, em um dos espaços do MASP



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019

Com efeito, a aprendizagem ubíqua não se constitui num substituto dos processos convencionais de aprendizagem, mas seu complemento; o que amplia as possibilidades de auto, hetero e ecoformação (PINEAU, 1988), em sintonia com os dias atuais.

²⁴*Tecno-apartheid* consiste no processo de info-exclusão, gerador de uma lacuna entre os que podem, efetivamente, fazer uso das tecnologias digitais, como a *Internet*, e os que não podem.

Apesar do crescimento do ciberespaço propiciar um ambiente propício ao desenvolvimento da inteligência coletiva - uma inteligência resultante da mobilização efetiva das competências, que é distribuída por toda parte, valorizada, e coordenada em tempo real, como Lévy (1999) enfatiza que a cibercultura pode ser vista como um “remédio”, ou um “veneno”, dado que, se de um lado, com a mobilidade ubíqua em conectividade experimentamos novas formas de educar e aprender na atualidade, por outro lado, precisamos estar atentos para lidar com esse universo desterritorializado, e os fenômenos que dele emergem, trazendo armadilhas e preocupações aos seus usuários, como, entre outros: (a) o aprimoramento dos algoritmos que, com base em banco de dados, identifica as preferências dos usuários (*filterbubbles*); (b) o uso de robôs virtuais, que disparam informações a todo instante, interagindo como se fossem usuários reais, (c) a *deppweb que*, indexada pelos motores de busca, é vista como o lado obscuro dessa ambiência - um local onde são armazenados dados e informações indisponíveis nas conexões convencionais, ligados a assuntos os mais diversos; e (d) a proliferação de notícias falsas ou *fake News* - por ora, considerado o fenômeno mais impactante, e que por sua produção desafixada de um ponto central e pela dificuldade em se identificar sua ilegitimidade; propagam-se, de forma exponencial.

Nesse ponto, vale a pena lembrar que, no curso desta pesquisa, em 2018, com a disputa presidencial, ficamos reféns de *fake News*, divulgadas em rede, de forma sistemática, que insistiam em trazer a verdade para o debate público. Enfatizamos que tão importante quanto o uso das redes sociais no processo educacional é educar para o uso das mídias, levando nossos praticantes a entenderem que, ao explicitarmos e compartilharmos nossos pensamentos, gostos e preferências nas redes, contribuímos para o aumento do poder de controle sobre nossas ações, o que demanda uma percepção política desse significado, a fim de pensarmos, criticamente, o processo midiático, com vistas a usar essas redes, conscientemente, de forma prática e inteligente.

A charge, abaixo (Figura 14), foi trazida à pesquisa para que os praticantes compreendam que, apesar da tecnologia em rede estar sendo trazida, à sala de aula contemporânea, no trabalho com os cotidianos, ela não resolve ou resolverá, por si só, todas as questões escolares e sociais que influenciam o processo formativo.

Figura 14 - Charge Brasil – Um país de contrastes....



Fonte: CAZO, 2012.

Para utilizar as redes digitais não se faz necessário ser alfabetizado ou multiletrado. O fato é que letrados, ou não, todos estão na grande rede formada pela *internet*, aptos a formarmos nossas *filterbubbles*²⁵ (SANTAELLA, 2018, p. 10), moldadas a partir de nossas escolhas e convicções.

Partindo dessa premissa, podemos entender que as bolhas nos protegem, uma vez que, em decorrência de nossas ações, o Google bem como outros mecanismos de busca e mídias sociais criam molduras ideológicas inacessíveis àqueles que não comungam de nossas convicções ou seja, “constroem-se grupos de iguais através da sociabilidade na rede, em que os contatos são cada vez mais seletivos e autônomos” (GARCIA CANCLINI, 2008, p. 53). A situação apresentada, a seguir, a partir de uma conversa em sala de aula, ilustra esse fenômeno, cada vez mais intenso e presente nas redes sociais.

Durante uma aula, Bruna, uma das praticantes, comentou a escolha do seu candidato à presidência, alegando que “ele acabaria com as ‘mamatas’”. Entendia que seu chefe, executivo de uma estatal, ganhava muito mais do que ela, e mais do que ela considerava justo e com a vitória do candidato por ela escolhido, as situações se equiparariam. A situação se deu como o relato abaixo.

²⁵*Filterbubbles* – Em português, filtro de bolhas, em alusão aos casulos que são formados por algoritmos utilizados por programadores em razão das escolhas que fazemos nos ambientes virtuais.

Praticante Bruna:

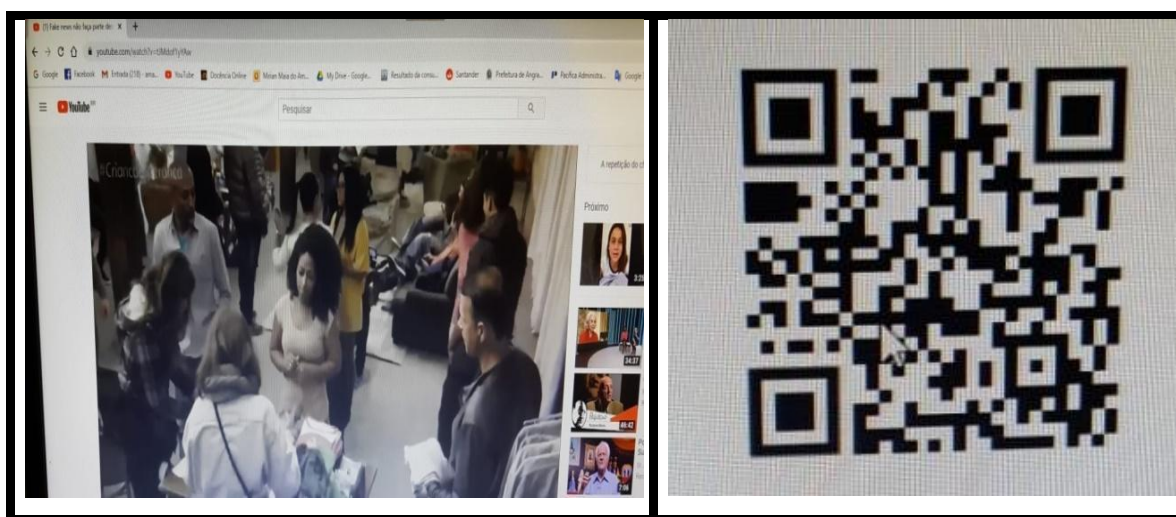
Professora, meu chefe veio conversar comigo achando que ia me convencer a mudar meu voto. Falei nada; fiquei quieta, disse Bruna:

Mas a mamata²⁶ vai acabar!

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Esse pensamento, repetidamente replicado em seu *WhatsApp*, deixa clara a necessidade de investirmos no letramento político²⁷ de jovens e adultos, com vistas a auxiliá-los na busca pela apropriação de saberes que os ajudem no processo de discernir as questões, identificar as falsas notícias e formular argumentos para contradizê-las. O vídeo a seguir, aborda esse tema, num experimento feito pela TV Globo, apresentado por Fernanda Gentil (Figura 15).

Figura 15 - Vídeo sobre *Fake News*



Fonte: TV GLOBO, 2019

À medida que diferentes conteúdos são propagados, diariamente, pelas redes sociais, na expectativa de curtidas e compartilhamento, a partir de um olhar multirreferencial e com intencionalidade formativa, criamos diversas situações de aprendizagem, a fim de desenvolvermos habilidades relacionadas ao pensamento crítico, à tomada de decisão, à negociação de sentidos e à resolução de conflitos, além do reconhecimento do direito de cada um e o respeito pelo outro.

²⁶ Palavra usada pela praticante para nomear a situação privilegiada que ela entende viverem os servidores públicos.

²⁷ “Processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (COSSON, 2010, p. 30)

Entendendo os cotidianos escolares, como ‘*espaçostempos*’ atravessados pelos acontecimentos, e plenos de produções, saberes, criações, artimanhas, e sentidos significações, diversas, nos quais enredamo-nos, formando aqueles que lá atuam, e nos formando, no processo, a partir de um vídeo sobre a campanha veiculada pela *mass mídia*, intitulada “O Brasil que eu quero...” (Figura 16), discutimos a importância de nos apropriarmos do conteúdo e significado das mensagens que compartilhamos - um exercício de cidadania oportunizado pela rede com a finalidade educativa de conseguir acionar e modificar o comportamento de um leitor “fugaz, novidadeiro, de memória curta, porém ágil”, como descrito por Santaella (2004, p. 29), evitando o inconsciente replicar de informações, ou ainda, a permanência, como um simples recipiente de informações (SANTOS, 2014, p. 51).

Figura 16- Print de tela do grupo: O Brasil que queremos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Nessa perspectiva, torna-se importante o diálogo com os praticantes desses ‘*espaçotempos*’ em suas práticas sociais, nas várias redes educativas que habitam, e com suas narrativas, fruto de reflexões sobre as ações que produzem. Como afirma Calvino (1995, p. 131),

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1995, p. 131)

Desse modo, à medida que viam os vídeos exibidos na TV, os praticantes, questionavam, opinavam e ampliavam as discussões, apontando as necessidades que identificavam no bairro, na cidade e no país, como apresentado na Figura 17, pela praticante Kamille A e Figura 18, pela praticante Cristina.

Figura 17-Print com a resposta da praticante Kamille Lucy

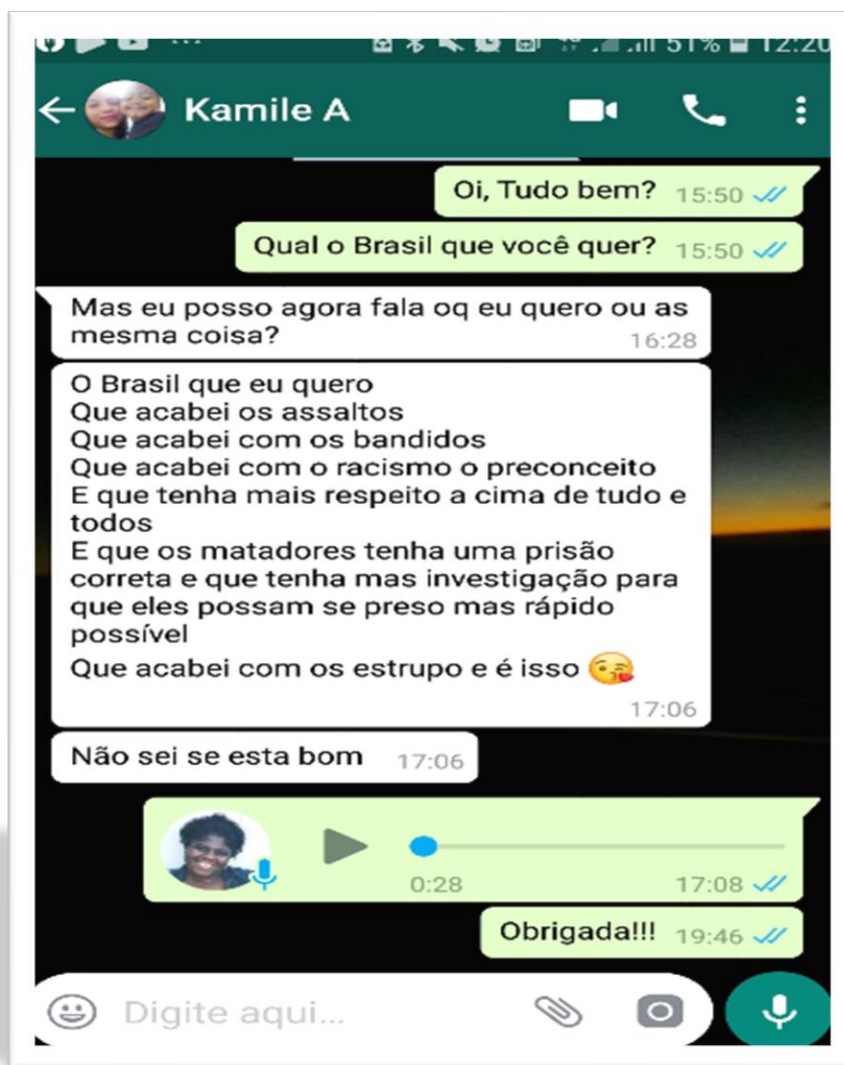


Figura 18-Print com a resposta da praticante Cristina



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Dando continuidade a essa discussão, simulamos uma eleição e o planejamento para como ela ocorreria foi organizado. Aos candidatos ao cargo de Presidência foi solicitada a elaboração, junto com seus auxiliares, de um pequeno texto, a lido e filmado por eles para ser apresentado à turma, seus eleitores no processo, como propaganda política e seu compartilhamento pelo aplicativo.

Todavia alguns praticantes alegaram que não se sentiam seguros para compartilhar o material no grupo por receio que fosse mostrada em outros espaços para além do Espaço de Troca, ambiência falaremos mais adiante. Demonstrando consciência do alcance das redes e cuidado com a exposição de suas imagens da mesma. Assim usamos uma outra tecnologia para apresentar o material produzido à turma, mas no ambiente físico da sala de aula.

Com efeito, apesar de o desenvolvimento do pensamento crítico e autoral não ser uma pauta exclusiva da Educação, indubitavelmente é uma das mais perseguidas, à medida que compreendemos, inspirados em Morin (2008), que mais vale uma “cabeça bem-feita” que uma “cabeça bem cheia”. Para o autor, uma “cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2008, p. 21).

Sob esse olhar, é preciso que o processo educativo privilegie situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da curiosidade, o exercício da dúvida, a liberdade de expressão, a reflexão e a crítica, a fim de que nossos praticantes repensem o pensamento e organizem seus conhecimentos, evitando, desse modo, sua acumulação estéril, além de uma posição acrítica diante de fatos, informações e eventos que atravessam os cotidianos escolares.

2.2 Dispositivos de pesquisa

No estudo foi considerado os processos de formação de nossa subjetividade, em ‘*espaçotempos*’ diversos, explorando, juntamente com os praticantes da pesquisa os diferentes dispositivos que apoiaram nossas ações, no movimento ‘*prácticateoriaprática*’.

Mas, o que são dispositivos de pesquisa?

Como um instrumento de análise, já na obra História da Sexualidade, particularmente em A vontade de saber, o conceito de dispositivo já vinha sendo desenvolvido por Michel de Foucault. Mas, é na entrevista que presta à IPA – *International Psychoanalytical Association*, que o ele é explicitado como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000, p. 244). Ardoino e Lourau, por sua vez, o definem como “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (2003, p. 80), conceito que adotamos, no decorrer desta pesquisa.

Sob essa ótica, assumimos atitudes positivas em relação às tecnologias e às redes digitais, compreendendo que na atualidade habitamos, tanto as redes presenciais como as redes *online*, sendo importante dizer, ambiências híbridas de aprendizagem.

Destacamos que a organização de dispositivos em pesquisas qualitativas na modalidade pesquisa-formação é algo bastante relevante, pois deve atender a dois aspectos distintos: (a) fomentar a produção de informações; e (b) intervir nas realidades estudadas. Desse modo, a

escolha/construção dos dispositivos considerou que os acontecimentos, como um “jogo-jogante”, pontua Galeffi (2016) e já citamos, não representa nada e ninguém, acontece tão somente. O que nos remete ao pensamento de Fernando Pessoa, quando ele afirma que o valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Imprevisíveis, os acontecimentos atravessam a pesquisa nos cotidianos, desafiando-nos a enfrentar as incertezas próprias de um método que se faz no caminhar, num processo de aventura pensada, na vivência da experiência e da criatividade.

A partir da convergência das mídias, entre os usos pedagógicos do *smartphone* como artefato cultural, é possível filmar ou fotografar a aula; gravar áudios; fazer buscas na *internet*, além de acessar as redes sociais. Assim, ao desenvolvermos nossa pesquisa, criamos atos de currículo para que os praticantes percebessem que os dispositivos que possuíam poderiam auxiliá-los em seus processos formativos, nos cotidianos, além dos usos que faziam (Figura 19).

Figura 19–Montagem: Usos dos *smartphones* o processo de ‘*aprendizagemensino*’.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Por meio desses artefatos culturais, que estão ‘*dentrofora*’ dos cotidianos escolares, assuntos diversos atravessam os diferentes processos curriculares, favorecendo discussões e reflexões, operadas pelos praticantes a partir de suas redes de conhecimentos e significações. No entanto, como nos alerta Pretto (2019)²⁸ em conferência proferida na UERJ, o uso desses deve ser feito como “uma forma de produção de conteúdo e não apenas para consumo de informações”.

Dado que o pesquisador implicado participa da pesquisa, juntamente com os demais praticantes, compartilhando ‘*fazeressaberes*’, num processo dialógico, colaborativo e interativo e convencidos de que dispositivos de pesquisa, assim orientados, permitem que acolhamos e compreendamos o acontecimento como um evento estruturante de realidades, utilizamos de forma intensiva, o diário de campo e o *smartphone*, entre outras possibilidades que emergiram no processo ‘*aprendizagemensino*’.

2.2.1 O diário de campo e seus processos formativos

Diário de campo, também denominado diário de bordo, jornal de pesquisa, diário de itinerâncias e diário *online*, entre outros, consiste na “descrição minuciosa e intimista, portanto densa, de existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivas constroem ao longo da elaboração de um estudo”, como enfatiza Macedo (2000, p. 195). Além de possibilitar a produção de dados, fruto da ação dos pesquisadores e de sua aceitação, em geral, pelos praticantes culturais, o diário de campo propicia momentos de análise dos dados emergentes no decorrer da pesquisa. Desse modo, consiste na escrita contínua de fatos, encontros, dilemas, leituras, reflexões, estudos, entre outros, organizados a partir das experiências vividas na pesquisa com os cotidianos.

05.02.2018. Hoje, dia cinco de fevereiro, iniciamos mais um ano letivo. Observando a lista de chamada vejo que neste ano, ao contrário dos anos anteriores, a turma estará bem cheia, são quarenta e três alunos e, pela data de nascimento, muitos deles têm entre 15 e 30 anos. Será um ano diferente! Entretanto hoje ainda há poucos alunos em sala; mas acho que estão esperando passar o carnaval para começarem a frequentar.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

²⁸ Seminário Internacional Redes/2019, realizado no período de 23 a 25.07.2019,

Nessa linha de raciocínio, o diário de campo constitui um relevante dispositivo formativo, à medida que propicia a *formação para a pesquisa*, ao conversar com as questões que emergem no campo; a *formação para a escrita*, mediante o registro das narrativas e conversas dos praticantes; e a *formação autorial* no contexto da pesquisa. Dado que formar não é instruir, o diário de campo apresenta-se, ao mesmo tempo, como um dispositivo e um processo, assumindo, portanto, uma dimensão pedagógica (BORBA, 2001 *apud* BARBOSA; HESS, 2010). Desse modo, ajuda-nos a refletir sobre nossas práticas, registrando sentimentos, dilemas e impressões, além daquilo que apreendemos de uma teoria, de uma conversa; daquilo que construímos para dar sentido à vida, o que lhe confere um caráter instrumental a serviço da pesquisa-formação (BARBIER, 2007).

Atentos aos movimentos dos cotidianos em todos os seus detalhes e tendo em vista identificar as táticas usadas pelos praticantes, evidenciadas em suas ações, mergulhamos com todos os sentidos naquilo que desejávamos estudar, registrando nossas impressões, refletindo sobre as práticas a partir não apenas do diálogo interno, mas, sobretudo, o diálogo interativo com os praticantes por meio do *WhatsApp*, um aplicativo de mensagens instantâneas.

Assumir uma turma de EJA, com tantos alunos jovens, deixou-me um pouco assustada e levou-me a buscar estratégias que propiciassem a aproximação com esses alunos, A seguir, o registro de minhas reflexões.

06.03.2018 - Ao entrar na sala de aula, percebi que os alunos mais jovens olhavam para mim e para os colegas mais velhos como se fôssemos de outro planeta. Apenas os celulares que portavam pareciam lhes interessar. Portanto, eram enormes as chances de eu vir a vivenciar a disputa que vinha sendo travada na escola, entre professores e o uso desses equipamentos. Assim, você, meu diário de pesquisa, será meu amigo, ajudando-me a registrar essa caminhada. Estou ciente de que o sucesso dessa relação dependerá de encontrarmos um ponto que nos una, e que essa união somente ocorrerá, a partir do momento em que nos abirmos ao conhecimento, uns dos outros, principalmente, a partir do processo de busca e compreensão do contexto social da pesquisa que eu pretendo realizar.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Sobre a escrita do diário, Barbosa e Heiss afirmam que este:

[...] objetiva desvelar caminhos pedagógicos e formativos que nos auxiliem a trabalhar respostas para preocupações como a que obriga a nos, educadores e educandos, candidatos a autores cidadãos numa sociedade como a nossa, estruturada em um modelo de relação fundada na troca e não no sentido, instituímos caminhos novos e interpretativos para uma aprendizagem implicada, uma forma de ser e de se expressar com sentido e significado (BARBOSA; HEISS, 2010, p.26).

Somente a implicação decorrente da relação ‘*docentesdiscentes*’ propiciará o sentido necessário para desenvolvimento da pesquisa e a prontidão que os atos de currículo requerem para que sejam propostos e realizados.

No desenvolvimento da pesquisa diferentes aspectos vão se revelando, emergindo das relações com os praticantes e, às vezes, com uma constância e velocidade impressionantes. Diante da possibilidade de perder esses dados, *registrar é preciso*, pois nos garante lembrar o tempo vivido.

12.03.2018 - *Nossa! A sala está bem cheia, mas, ao contrário do que sempre aconteceu, eles não estão interagindo. Acho que é o número maior de alunos mais novos. Preciso fazer algo para melhorar essa relação. A professora da Sala de Informática pediu que os dividisse em dois grupos e tentarei usar esse momento para que eles se conheçam.*

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Esse registro revela muito mais o pensamento de uma professora que começava a perceber as situações que emergiam dos cotidianos, sobre o uso do *smartphone* no ambiente escolar, sendo a posição de uma professora preocupada com as mudanças ocorridas, mas ao mesmo tempo epistemologicamente curiosa (FREIRE, 1996).

Na sala havia alunos que possuíam apenas o celular para fazer ligações e trocar mensagens de texto, aqueles que já tinham seus *smartphones* e outros que não se mostravam, em princípio, interessados nesse artefato tecnológico, diversidade que motivava algumas discussões sobre seu uso. Como docente, vi nascer em mim a necessidade de descobrir alternativas contemporâneas, novos usos, mesmo que apenas num contexto da uma turma de EJA.

A partir das trocas e narrativas com os praticantes culturais, as vivências experienciadas não consistiriam em apenas dados a serem eleitos e analisados, à medida que essas experiências podem afetar nossas ações. Desse modo, a permanência ou mudança no caminhar depende do ato de *observar e elaborar estratégias*, com base na reflexão sobre o que foi observado.

09.04.2019 - *Alguns alunos não querem mais participar das aulas na Sala de Informática. Preciso conversar com a professora para que juntas, pensemos no que fazer. Talvez, a estratégia de os separar em dois grupos e eles irem de 15 em 15 dias não esteja funcionando, ou, ainda, a forma que os grupos foram organizados. Temos que avaliar e traçar uma nova estratégia.*

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Com efeito, era preciso despertar a curiosidade desses praticantes, para que, juntos, descobríssemos formas de enriquecer nosso ecossistema pedagógico, driblando a dificuldade de utilização da sala de informática. Mas, como fazê-lo?

Ardoino (1998, p. 43) assevera que o olhar multirreferencial envolve um jogo de influências mútuas, e desencadeia “jogos próprios das vontades, dos desejos, da angústia, das manifestações de uma vida inconsciente, de um funcionamento imaginário [...]”, que dá lugar à negatividade e a ambivalências, resistências, opacidades, que apontam em direção à incerteza e ao inacabamento; só possíveis de serem concebidos sem as amarras epistemológicas da ciência moderna. E nessa perspectiva, que estratégias poderiam ser adotadas, tendo em vista resolver as seguintes questões que emergiram nesse ‘*espaçotempo*’ de aprendizagem?

A primeira, já abordada, decorria da quantidade de alunos, para que a professora pudesse atendê-los de forma adequada. A segunda questão implicava a classificação, o nivelamento dos alunos e, por conseguinte, a formação de grupos mais homogêneos, dada à dificuldade inicial de interação entre eles; o que demandava incentivá-los, continuamente, tendo em vista minimizar a insatisfação reinante por terem de mudar de ambiente e “deixar de estudar para usar essa máquina” (fala do praticante José), despertando-lhes o sentimento de pertencimento a um grupo. E, por fim, a necessidade de mostrar aos estudantes, a importância da tecnologia, na atualidade, e o papel da informática nesse contexto.

Ressaltamos que, não obstante a intencionalidade da ação pedagógica, na pesquisa-formação não há como controlar, de forma absoluta, o campo e seus atores, dado que a pesquisa se dá no processo, a partir da experiência vivenciada. E isso implica estar exposto a vulnerabilidades e riscos. Como afirma Heidegger (1987, p. 143):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. [...]Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER,1987, p. 143)

Desse modo, ao mesmo tempo em que tinha intenção de formar os alunos também ia me formando no processo, exercitando a alteridade, a escuta ativa e a negociação; o que favoreceu o desenvolvimento do diálogo, da interatividade e da colaboração (Figura 20).



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

À medida que a pesquisa ia sendo desenvolvida e nossas dúvidas e inquietações resolvidas, novos dilemas iam surgindo, atravessados pelo fluxo dos acontecimentos, o que ressaltava a importância do Diário de campo como estratégia de formação e como dispositivo que favorece a reflexão acerca das histórias narradas pelos praticantes, em seus cotidianos.

A exemplo da afirmação de Amaral (2014, p. 149), observamos que “Esses fios que se trançam em rede, de maneira não linear e caótica, pareciam-nos, num primeiro momento, desconexos em sua variedade[...]”, mas gradativamente, levavam-nos a aprender ‘*pesquisandoensinando*’ e a pesquisar, ‘*aprendendoensinando*’.

12.04.2019 - Duas decisões foram encaminhadas. Não havia mais como adiar a criação do grupo da turma no WhatsApp e eu precisava descobrir como me organizar para levar todos os alunos, juntos, para a Sala de Informática, pois devido a uma reorganização de horário, as turmas da Educação de Jovens e Adultos não seria mais atendida pela professora responsável pela sala.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Nesse contexto, percepções, sentimentos diversos, descobertas, acontecimentos e reações foram registrados, constituindo um apoio recursivo às práticas criadas, com vistas à melhoria do processo ‘*aprendizagemensino*’.

2.2.2 O WhatsApp: entre narrativas, imagens e sons

O *WhatsApp* é um aplicativo usado para comunicação instantânea, que possibilita a troca de mensagens escritas, imagens, vídeos, áudios e documentos, cada vez mais vem ganhando relevância no cenário contemporâneo, como um dispositivo pedagógico. No entanto, esse uso demanda que se elaborem estratégias educativas que respondam às expectativas dos estudantes, acostumados a interagir com múltiplas fontes de informação, geralmente ao mesmo tempo, em rede.

Para Santaella (2013, p. 292), “os aparelhos móveis facilitam e instigam a constituição e coesão de grupos informais de interesses e preocupações comuns [...]. Assim, quando uma dúvida surge a respeito de alguma informação, o grupo entra em sinergia, criando-se um processo de aprendizagem em grupo”.

Nesse contexto, há uma expansão da sala de aula, que possibilita o desenvolvimento de processos dialógicos, interativos e colaborativos, que favorecem trocas, associações e significações (SILVA, M.2003; SANTOS, E., 2014), além de propiciar a aprendizagem significativa, com vistas ao engajamento dos estudantes, de forma responsável, nas atividades propostas pelo professor que, por sua vez, deve planejar situações de aprendizagem diversificadas que lhes permitam comparar, estabelecer relações de semelhanças e diferenças, experimentar, analisar, sintetizar e sistematizar conceitos inerentes ao processo de construção e reconstrução de conhecimentos, pois como afirma McLuhan (*apud* LIMA, 1973, p. 37)

[...] Ninguém informa ninguém; o indivíduo informa-se. [...] O processo de compreender, persuadir, ensinar não depende das habilidades do “agente”, mas da atividade do “paciente”. [...] Não basta, como supõem os devotos da comunicação de massa, saturar o ambiente de informação: se o aluno não estiver mobilizado para recebê-la é como se a informação não existisse. Um banquete não estimula o apetite se o indivíduo não estiver com fome[...] (MCLUHAN *apud* LIMA, 1973, p. 37)

Não há dúvidas de que a cibercultura, por meio dos artefatos tecnológicos em mobilidade ubíqua, pode oferecer vantagens, se incorporadas à prática docente para o desenvolvimento de uma formação mais efetiva, em que docentes e discentes se assumem como “internautas” ou seja, desempenham o papel de leitor e autor, revelando e buscando “desvelar palavras, o ato de ler e escrever em um tempo contínuo”, à medida que interagem, entre si e com a mensagem (PORTO; OLIVEIRA, K.; ALVES, A., 2017).

Durante uma roda de conversa sobre a formação de um grupo da turma, no *WhatsApp*, discutimos o objetivo desse espaço, a que chamamos *Espaço de Troca* e como deveríamos utilizá-lo, conforme apresentado no diálogo, a seguir:

Professora- pesquisadora: *Gente! Tenho reparado que vocês gostam de usar seus celulares/smartphones durante o horário de aulas. Estou pensando em criar um espaço para que troquemos mensagens, áudios, imagens e vídeos, etc. – um espaço de aprendizagem. O que acham?*

Praticante Roseni: *Legal! Mas só os alunos podem participar, né?*

Professora- pesquisadora: *Claro! É um grupo fechado; só pra nós.*

Praticante Jélio: *Professora, além da troca de mensagens, também podíamos compartilhar os exercícios passados durante a aula, para que aqueles que faltaram a aula tivessem acesso e pudessem copiar e fazer. As dúvidas seriam tiradas no dia seguinte e não ficariam atrasados com a matéria. Esse é o caso de nossa colega que precisou faltar à aula devido à cirurgia de seu filho. Também podemos nos comunicar em situações de violência na localidade, onde alguns de nós residem, ou, ainda, perto da escola.*

Professora- pesquisadora: *Muito bom, Jélio! Assim, todos nós ganhamos, além de nos ajudarmos uns aos outros.*

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Como um instrumento metodológico a roda de conversa possibilitou que os praticantes estabelecessem um espaço de diálogo e interação, ampliando sua percepção da importância desses processos e da relação com o outro, nos diferentes ‘*espaçostempos*’ de aprendizagem, num movimento de alteridade. Grupo criado! (Figura 21).

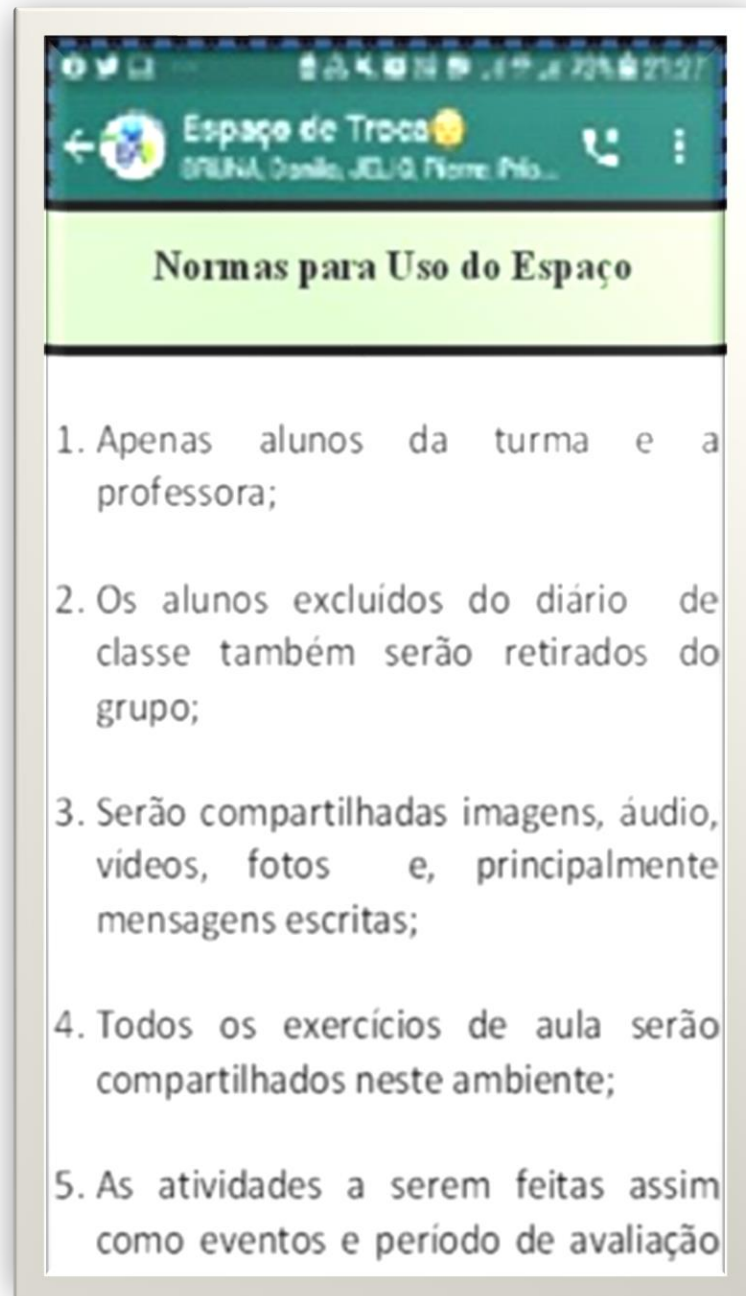
Figura 21–*Print* da tela do Grupo no *WhatsApp* Espaço de Troca



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Após termos discutido vários assuntos, formulamos algumas regras com vista à participação de cada um, que foram afixadas no Espaço de Troca (Figura 22).

Figura 22- Regras para uso do Espaço de Troca



Fonte: Elaborado pela autora

Esse sentido de colaboração ficou transparente quando houve a perda de todas as conversas iniciais, ocorridas no grupo, e que estavam no *smartphone*. Como juntos estávamos

aprendendo, conseguimos parte delas com um dos alunos e com elas algumas das dúvidas que surgiram por parte dos alunos que não participaram da roda de conversa (Figura 23).

Figura 23 - *Print* da tela inicial e da primeira conversa



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Como nem todos os praticantes têm acesso às redes sem fio, alguns utilizaram a prática de rotear uma conexão, momento em que surge a pergunta que nos acompanha, há algum tempo: *Qual é a senha do seu Wi-Fi?*

Compreender fatos e acontecimentos é muito mais que entendê-los. “Implica uma atividade que engloba um conjunto de condições e possibilidades que transforma em realidades significativas para o sujeito situações que emergem no dia a dia da vida”, como afirma Macedo (2016, p. 30).

Ao longo de nossas vidas, deixamos vestígios, marcas do nosso caminhar. Nessa perspectiva, uma pesquisa que não se adequa a realidade existente que está em constante modificação, como podemos compreender a partir de Certeau (2013), inviabiliza a possibilidade de uma prática viva e que caracteriza a cidade, na medida em que tudo é devir. Não somos, não estamos no mundo, mas nos transformamos com o mundo, completando-o. Desse modo, o acontecimento consiste em algo que nos atravessa e arrebatava.

O acontecimento surge independentemente da vontade do pesquisador, ele brota de forma inesperada, chega a seu tempo, assim o pesquisador deve se manter atento. E é preciso estar ali, pronto, atento quando ele surgir, emergir a partir do acontecimento para que nada escape ao seu olhar do pesquisador, na busca de outros olhares e sentidos para perceber e compreender o mundo. Como nos ensina Alves, N. (2008), pesquisar nos cotidianos é experimentar *o sentimento do mundo*,

[...] buscando referências de sons, variedades de gostos e odores, tocando pessoas e objetos, e nos deixando por eles tocar, para melhor compreensão da complexidade e da rede de saberes, poderes e fazeres tecidos nesses espaços; enfim, desvelarmos o que existe para além de seus discursos formais, permitindo o fluir de sentimentos, sentidos e atitudes de compartilhamento, cooperação e colaboração (AMARAL, 2014, p. 91).

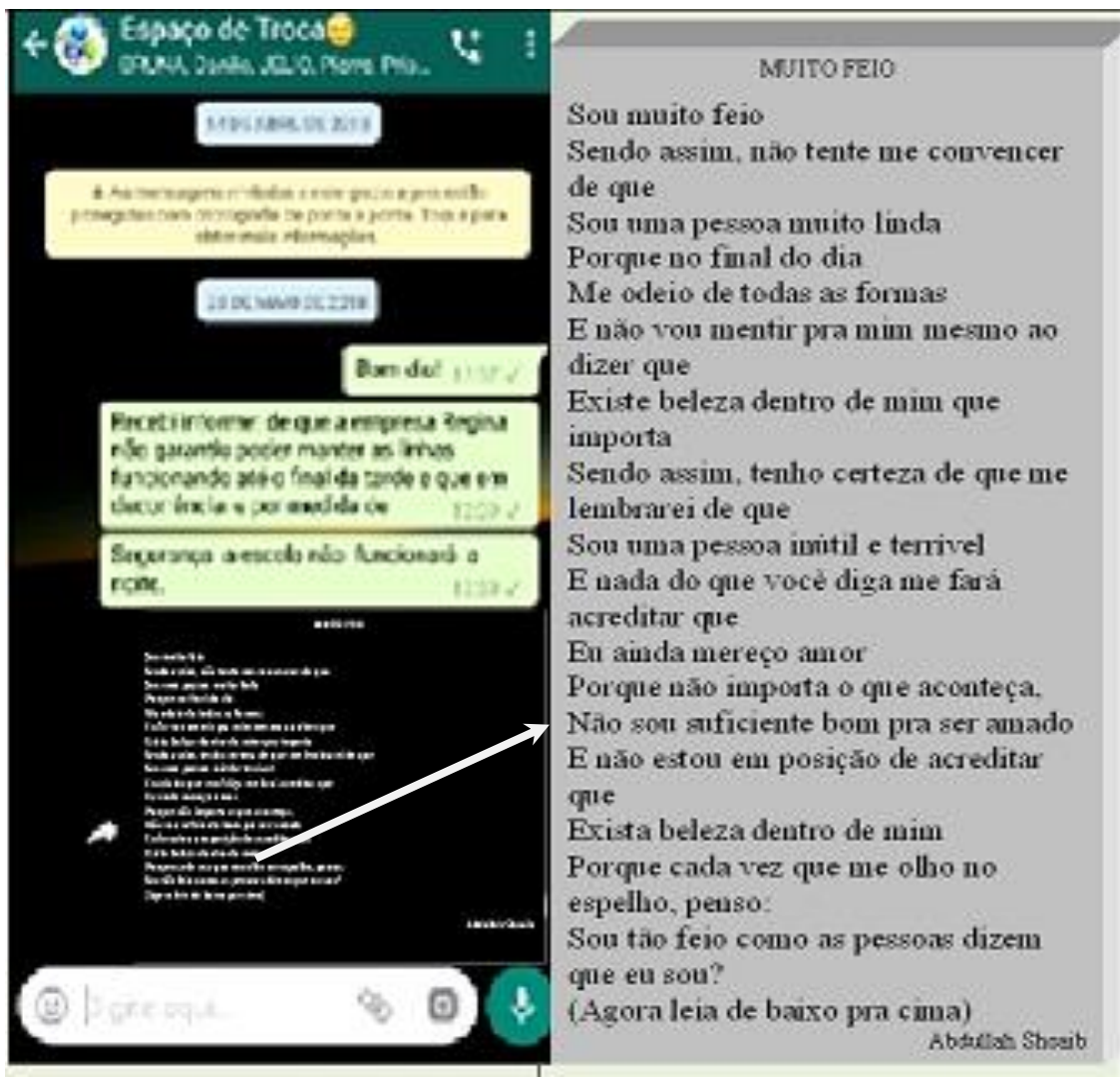
Um exemplo disso pode ser visto na mensagem inicial, que remete a um dia de violência no município de Duque de Caxias. Devido a uma incursão policial em uma das áreas que ficam no entorno da escola, colocaram fogo em um ônibus e, como de costume, a empresa responsável pela área recolheu os veículos para evitar prejuízo.

Na ocasião não houve qualquer comentário sobre a suspensão da aula, fato que parecia ter sido naturalizado pelos estudantes. Ressaltamos, no entanto, que não há como dissociar as experiências por eles vivenciadas de seu sistema social, representado pelas periferias brasileiras, vistas, em geral, como espaços de pobreza, violência e exclusão social. Desse modo, em áreas de vulnerabilidade social, a corrente de violência adentra os muros da escola,

independentemente de os portões estarem fechados, impactando, sobremaneira, suas rotinas e seus processos de ‘*aprendizagemensino*’.

Diante dessa realidade, os praticantes por meio de diferentes táticas, inventam outros modos de ser, viver e agir (CERTEAU, 2013). Resistem, deixando evidente que as periferias, para além da violência, possuem uma natureza plural. Apropriam-se desse modo, das tecnologias digitais, particularmente do aplicativo *WhatsApp*, para trocarem informações, descobertas, preferências, práticas e experiências, como no texto intitulado, “Muito Feio” (Figura 24), compartilhado, logo a seguir à informação a respeito da operação policial ocorrida na comunidade, em que o autor, Abdullah Shoalb, convida-nos a fazer sua leitura de ‘baixo para cima’, levando-nos a pensar que a vida pode ser lida de várias maneiras.

Figura 24 –Print de tela: acontecimentos nos cotidianos escolares



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Isso vai ao encontro das ideias de Oliveira, I. e Garcia de que “o mundo é um imenso texto, escrito em muitas línguas, passível de muitas leituras” (2009, p. 87). Assim, as palavras assumem significados diversos, dependendo das circunstâncias, dos objetivos, da intencionalidade e das formas de expressão de quem as emite.

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (CALVINO, 1995, p. 131).

Como vimos, o *WhatsApp* é o mensageiro instantâneo que impulsiona novos fluxos comunicacionais, interacionais, de produção e de compartilhamento de informações e conhecimentos, como afirmam Alves, A. e Oliveira, I. (2019, p.11). A possibilidade de se enviar ou receber informações é inerente ao leitor ubíquo, e ocorre em decorrência do que Santaella (2013) chama de hiper mobilidade; o que nos oportuniza compartilhá-las em rede, além de (re) organizarmos diante dos imprevistos.

Com efeito, o aplicativo *WhatsApp*, por meio dos dispositivos móveis, tem sido usado pelos praticantes, tanto na produção de conhecimentos, como em outras práticas como mencionado anteriormente. Dessa maneira torna-se importante o diálogo com os praticantes desses ‘*espaçotempos*’ em suas práticas sociais, nas várias redes educativas que habitam, e com suas narrativas, fruto de reflexões sobre as ações que produzem, o que possibilita a interação com os praticantes e com tudo que envolve suas produções e relações, dado que esses dispositivos, além de potencializar as redes, são constitutivos dos conhecimentos tecidos.

Entender o quanto o processo de conhecimento pode ser enriquecido frente as contribuições que cada praticante pode fazer, devido a diversidade de conhecimentos e vivências é o objeto do próximo capítulo, além de uma compreensão acerca dos letramentos digitais.

3 PLURALIDADE CULTURAL E LETRAMENTOS DIGITAIS

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere.

Paulo Freire

No cenário contemporâneo, impulsionadas pela popularização da *internet* e o desenvolvimento do digital em rede, cada vez mais as práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita estão presentes nos processos de '*aprendizagemensino*', como forma de desenvolver a autonomia, a autoria e a cidadania de nossos estudantes.

Da mesma forma que nos livros impressos, o código escrito foi sendo mesclado a desenhos, esquemas, diagramas e fotos e, ao longo da história, o ato de ler foi expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Na tentativa de melhor compreender esse leitor que emergiu com as redes de comunicação planetárias, Santaella (2004) afirma que as mídias são apropriadas pelos usuários, de diferentes modos, a partir de seus perfis cognitivos, categorizando-os como:

(a) contemplativo ou meditativo - leitor do livro, das pinturas, das gravuras, dos mapas e das partituras. É o leitor de objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis, tangíveis. Desse modo, não sofre com o passar do tempo contempla a leitura e medita sobre ela, revisitando os signos que decodifica, uma vez que estes permanecem através do tempo, e estão localizados no espaço, ao alcance de suas mãos e de seu olhar;

(b) moventes ou fragmentados – leitor que, movido pela rapidez e pelo imediatismo ainda que lhe falte capacidade de concentração, está sempre lendo, atento ao que acontece na cidade, repleta de imagens e textos, que estimulam desejos e movimentam a economia. Assim, movidos pela rapidez e pelo imediatismo, nada lhes escapa. Leem muito, embora lhes falte capacidade de concentração;

(c) imersivos ou virtuais – leitores que habitam as redes e cujas as principais características são a prontidão sensorial, a não linearidade e a interatividade. Sempre em estado de prontidão, navegam de forma linear ou multilinear, por meios das relações, contatos e redes que vão sendo geradas;

(d) ubíquos - leitores que estão sempre presentes em qualquer tempo e lugar, transitando em informações enquanto se movem. Mesmo que não intencionem a comunicação ou a

disseminação de conteúdo, quando se deparam com mensagens, mesmo que fragmentadas, põem-se a interagir com elas (SANTAELLA, 2013).

Essas diferentes formas de lidar com a leitura e a escrita, leva-nos aos seguintes questionamentos: como nossos praticantes estão aprendendo a ler e a escrever nos ambientes virtuais? Essa prática tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia e da autoria?

A resposta a essas questões demanda da compreensão dos processos de formação na EJA e valorizar os conhecimentos prévios dos praticantes, por meio de suas narrativas e experiências vivenciadas ou seja, caminhar juntos, rumo à alteridade e à igualdade social, na qual a diferença histórica entre oprimidos e opressores, o culto ao saber elitista tão questionado por Freire (1987), perde espaço para a cultura e o saber popular, modificando a realidade existente na escola brasileira, de exclusão e de fracasso, como visto nos séculos XIX e XX. Nesse contexto e como ressaltado por Rojo (2009), é possível encontrar nos espaços de aprendizagem da EJA uma intensa pluralidade cultural e social.

Considerando (a) que a necessidade de formação e de atualização docente não é a mesma para todos, assim como a percepção das demandas dos praticantes; (b) que parte desses praticantes não iniciou ou desenvolveu, satisfatoriamente, seu processo de alfabetização; e (c) que o alfabetismo consiste em algo complexo, seja porque a ação de ler e escrever requer uma multiplicidade de habilidades, como afirmam Rojo (2009) e Soares, M. (2009), não se restringindo a uma simples decodificação de símbolos o docente deve, constantemente, buscar uma formação que atenda às necessidades de seus praticantes, objetivando construir, junto a eles, uma aprendizagem de ‘*conhecimentossignificações*’.

Rojo (2009) corrobora o pensamento de Freire (*idem*), quando afirma que o sujeito alfabetizado, ou leitor, não é aquele que apenas reconhece as letras ou decodifica seus sons, pois essa qualidade requer o desenvolvimento da criticidade, da capacidade de dialogar com o texto ou contrapô-lo, emitindo sua própria opinião, entre outros conhecimentos e ações que advêm do ato de interpretar.

Para melhor entendimento das ações necessárias para o alcance do *status* de alfabetizado, Rojo (2009) elaborou o Quadro 2, a seguir, no qual resalta algumas das diferenças preponderantes entre o ato de ler e escrever:

Quadro 2 - Capacidades letradas envolvidas no conceito de alfabetismo

LER	ESCREVER
Decodificar	Codificar
Compreender	Normatizar (ortografias)

Interpretar	Comunicar
Estabelecer relações	Textualizar
Situar o texto em seu contexto	Situar o texto em seu contexto
Criticar, replicar	Intertextualizar
...	

Fonte: Rojo (2009, p. 45)

Soares, M. (2009), assim como Rojo (2009), destaca a estranheza e confusão que a palavra letramento causa, se comparada a outras que se constituem no mesmo campo semântico, como analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado. Apesar da noção de alfabetismo sofrer constantes alterações, em virtude das mudanças sociais, como afirma Rojo (2009) particularmente quando se considera analfabetos todos aqueles que não conseguem, cotidianamente, produzir tarefas rotineiras ou simples por não compreendê-las o suficiente. A análise desses aspectos nos leva a questionar: Quem são os alfabetizados? Qual a importância da compreensão do conceito para a pesquisa realizada com os praticantes da EJA?

De acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF Brasil (2018), responsável pela análise dos níveis de alfabetismo no Brasil, a partir de 2015, houve uma reestruturação na escala de interpretação para melhor dimensionar esses resultados. Desse modo, os quatro níveis de Alfabetismo, originalmente definidos, foram reorganizados em cinco, como mostra o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Comparativo dos níveis de alfabetismo antes e depois de 2015

Níveis de Alfabetismo		
Até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	A partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	Analfabetos funcionais	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	Funcionalmente alfabetizados	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Fonte: adaptado pela autora de INAF Brasil (2018, p. 7)

Como podemos observar, os níveis analfabeto e rudimentar permaneceram inalterados e juntos, definem o analfabetismo funcional. No entanto, os níveis básico e pleno, que formavam o grupo dos funcionalmente alfabetizados, foram reorganizados em três níveis: elementar, intermediário e proficiente; o que permitiu melhor distinguir a população com maior domínio das habilidades de Alfabetismo, bem como melhor descrever as práticas que compõem esses grupos com base na revisão da escala de proficiência e análise dos itens que integram o banco do INAF. A nova escala atende também a uma crescente demanda por uma análise mais detalhada do processo contínuo de aquisição e domínio das habilidades de letramento e numeramento (INAF BRASIL, 2018, p. 5), como pode ser visualizado no Quadro 4, adiante.

Quadro 4 - Escala de Proficiência (Continua)

Grupos	Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho
Analfabeto ($0 < x \leq 50$)	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços, etc.).
Rudimentar ($50 < x \leq 95$)	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. ♣ Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. ♣ Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. ♣ Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.
Elementar ($95 < x \leq 119$)	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. ♣ Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). ♣ Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. ♣ Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário ($119 < x \leq 137$)	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. ♣ Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem

	<p>critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas);</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares com o reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. ♣ Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
<p style="text-align: center;">Proficiente (>137)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. ♣ Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). ♣ Resolve situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: INAF Brasil (2018, p. 21)

Assim, a partir das informações trazidas no quadro, podemos depreender que a composição de nossa turma comporta tanto os analfabetos funcionais (níveis analfabeto e rudimentar) como os que se encontram em estágio de aprendizagem mais avançada (níveis elementar e intermediário, e proficiente).

Santaella afirma que, cada vez mais, sujeitos considerados *analfabetos funcionais* acessam a *internet*, para manter contato com amigos, para trabalhar, fazer pesquisas, enviar e receber *e-mails*, ou, ainda, por diversão e uso das redes sociais, ressalvando que tais acessos não significam, necessariamente, inclusão digital, pois esta pressupõe a existência de uma “interação plena com potencial de sociabilidade e conhecimento” (SANTAELLA, 2013, p. 357).

A escala trazida acima, bem como a alocação dos estudantes em cada um desses níveis, constitui um retrato da heterogeneidade de conhecimentos e habilidades existentes na turma, e amplia as possibilidades e complexidade dos processos formadores, no qual se vislumbra uma contextualização adequada à pluralidade apresentada (SILVA, J.; PEREIRA, 2015).

A Figura 25, adiante, ilustra essa questão, tendo em vista que mostra que a praticante Roseni, apesar de ter avançado na leitura e na comunicação oral, enfrenta ainda muitas dificuldades na escrita, razão pela qual, habitualmente, prefere se comunicar por mensagens de voz.

Figura 25 - Print de tela da praticante Roseni (1)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

No entanto, a vivência de experiências formativas, a interatividade, a negociação de sentidos, a colaboração e a dialogicidade são fundamentais para que essas barreiras sejam reduzidas ou eliminadas. Como podemos constatar, nas conversas que seguem (Figuras 26 e 27), Roseni é capaz de elaborar um texto, mas não sabe fazê-lo na forma escrita. Nesse caso, além do estímulo à liberdade de expressão e a exposição de argumentos presentes na mediação pedagógica, estamos cientes de que, às vezes, para concretizar as tarefas, a praticante pede ajuda

a sua filha, assumindo a responsabilidade sobre o que produz, na tentativa de se comunicar de forma escrita.

Figura 26 - *Print* de tela da praticante Roseni (2)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Em continuidade ao incentivo, a praticante prossegue na sua tentativa de transpor as barreiras da escrita, como é possível acompanhar na figura 27.

Figura 27 - *Print* de tela da praticante Roseni(3)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Não há dúvidas de que a heterogeneidade em relação aos níveis de alfabetismo existentes na turma dificulta o desenvolvimento de algumas atividades, ao mesmo tempo em que pluraliza os resultados que advêm dela.

Soares, M. (2009) ressalta que é mais adequado se falar em tipos de letramento ou letramentos, no plural, visto que eles acontecem em contextos diversificados e com finalidades específicas, cobrindo uma gama de competências, usos e funções sociais, o que envolve sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição, como adverte a autora.

3.1 O deslocamento do conceito de letramento na contemporaneidade

No mundo contemporâneo, o termo letramento quase sempre é associado à ideia de letramento digital. No entanto, é preciso entender que uma sociedade como a brasileira, na qual, lidamos, simultaneamente, com os avanços tecnológicos e com uma grande parte da população pouco escolarizada, a discussão de questões relacionadas ao letramento digital não pode estar dissociada das que envolvem o letramento impresso e o analfabetismo funcional.

Assim, a percepção da evolução conceitual e, por conseguinte, da prática desenvolvida, faz-se necessária para melhor compreensão dos resultados obtidos com a pesquisa, a partir das atividades desenvolvidas com os praticantes, e como eles corresponderam a elas.

Freire entende a ação de alfabetizar como insuficiente à necessidade de que ocorra uma “leitura crítica da realidade” (FREIRE, 1989, p. 13). Soares, M. (2009) comunga desse pensamento afirmando que na sociedade contemporânea, cada vez mais grafocêntrica, as práticas de leitura e escrita devem estar em consonância com o mundo real, entendendo o letramento como um conjunto de práticas relacionadas ao contexto social.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... (SOARES M.,2009, p. 45-46).

Para a autora, o letramento apresenta duas principais dimensões: a individual que consiste num atributo pessoal do indivíduo, que desenvolve habilidades de leitura e escrita e a dimensão social, que o entende como um fenômeno cultural, referindo-se ao conjunto de demandas e atividades sociais que envolvem e utilizam a língua escrita.

Como fenômeno social o letramento está presente na vida, seja nas ruas, em casa, nos mercados, na escola, nos ônibus ou em outros ambientes, nos cotidianos e, por isso, as pessoas estão cercadas de informações escritas por onde quer que passem. Dado seu caráter político, o letramento é essencial para a compreensão desse universo, à medida que facilita o acesso dos educandos aos bens culturais que permitem sua maior autonomia e integração à sociedade a que pertencem. Contribuí, portanto, para ampliar a consciência crítica do estudante, sua competência comunicativa e sua responsabilidade frente ao mundo em que vive.

Sob esse olhar e devido à dinamicidade da língua torna-se necessário considerar e legitimar múltiplos sentidos e níveis de letramento. Essa realidade é mostrada no filme “Central do Brasil”, de Walter Sales, que aborda a questão da alfabetização e das implicações sociais da leitura e da escrita (o letramento), quando a personagem da atriz Fernanda Montenegro escreve cartas para diferentes pessoas, registrando no papel o texto por elas ditado. Por não dominarem o código escrito, essas pessoas *a priori* podem parecer analfabetas, porém ao reconhecerem as funções sociais e comunicativas de uma carta, engajarem-se na construção de um projeto de dizer e se expressarem no mundo, revelam elevado nível de letramento funcional, uma vez que respondem às demandas de compreensão crítica da leitura.

Nesse caso, a expressão mais adequada é pessoa não alfabetizada, já que vivendo em sociedades letradas, essas pessoas possuem certo entendimento sobre o valor da escrita (ASSOLINI; TFOUNI, 1999), adquirido no cotidiano, ainda que não saibam ler e escrever. Para Soares, M. (2009) um adulto analfabeto que viva num meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, de certa forma, pode ser considerado letrado, porque se envolve em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa linha de pensamento, Pasolini e Toni propõem a prática de alfabetizar letrando ou seja, mostrando aos alunos “que os discursos da leitura e da escrita interpenetram-se e têm uma utilidade prática e social” (1999, p. 7), o que permite que eles se façam coautores de seus próprios discursos.

Quando se toma como parâmetro a realidade dos estudantes da EJA, constatamos que, no entorno de suas residências há pouca ou nenhuma possibilidade de “acesso aos bens culturais” (ROJO, 2009). Além disso, os estudantes têm dificuldades de se deslocar para outras regiões, em busca de teatros, *shows*, exposições e cinema. Para grande parte desses estudantes, as manifestações artístico-literárias presentes nesses ‘*espaçostempos*’, assim como obras de ficção, autoajuda e romances, em geral, são desvalorizadas pela escola, por não estarem materializadas em forma de livro didático.

A esse respeito, transcrevemos, a seguir, uma conversa ocorrida, em sala de aula, após um final de semana prolongado.

Professora-pesquisadora: *Boa noite! Depois de tantos dias em casa, estava com saudades. O que vocês fizeram durante esses dias?*

Maria Vitória: *Professora, também tive saudades, mas aproveitei para ir ao culto à noite, que com as aulas não dá pra ir.*

Angélica: *Eu consegui terminar de ler um livro.*

Professora-pesquisadora: *Qual foi o livro?*

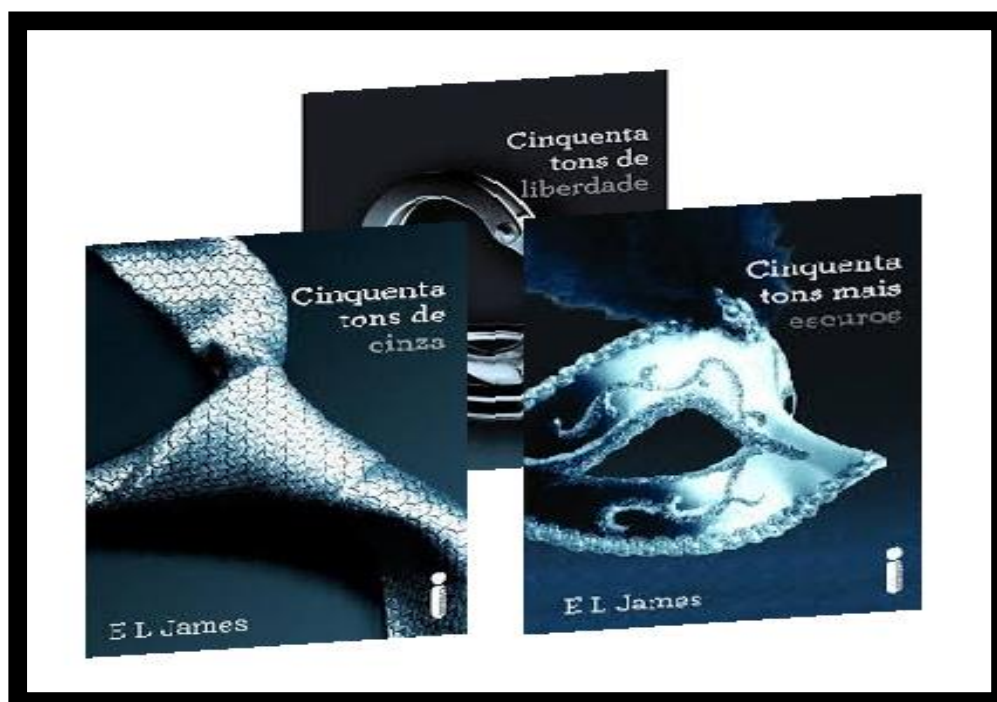
Angélica: *Cinquenta tons de liberdade.*

Professora-pesquisadora: *Mas você leu os primeiros?*

Angélica: *Sim! Gostei de todos! Achei que a Ana poderia ter tido outras atitudes... E o livro, bem, era meio apimentado, mas gostei...*

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Figura 28- Montagem com os livros lidos pela praticante Angélica



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Nossa! Ela havia lido os três livros, mostrados, anteriormente (Figura 28) e, na continuidade da conversa, fez uma pequena análise da Ana, protagonista da trilogia. Como desconsiderar essa leitura? Como não ratificar que, na atualidade, precisamos ter um olhar plural sobre as coisas e valorizar construções que não se originem em produções por nós propostas?

Quantas vezes, na adolescência, ouvimos que deveríamos parar com leituras inúteis e focar apenas nas leituras cultas, que também fazíamos. Como não recordar que foi com base nessas inúteis leituras feitas que, numa aula de Geografia, pode ser feita uma descrição acerca de clima e vegetação, com riqueza de detalhes?

A consciência de que somos compostos por uma pluralidade cultural, diversidade de saberes que emergem ou não, nas distintas situações que vivenciamos, associada à nossa sensibilidade e implicação com a pesquisa, levou-nos a refletir sobre como educar na contemporaneidade à luz das demandas e necessidades do futuro.

Dos versos de Renato Russo²⁹ vêm a percepção que reforça a busca pela atualização, pelo conhecimento, pois “[...] o futuro não é mais como era antigamente [...]”³⁰. Desse modo, era necessário compreender as diferenças encontradas nos cotidianos, lidar com elas com base na experiência e nas habilidades do presente, atentos ao devir. Dilemas cotidianos da docência!

Sim! As construções do hoje dependem, fundamentalmente, da valorização da cultura e de conhecimento plural. Rojo (2009) afirma que letramento é prática, e envolve diferentes culturas e contextos, constituindo uma das formas de compreensão crítica, de construção de conhecimentos e significações, em distintos ‘*espaçotempos*’. Com efeito, mudanças nos modos de pensar e agir dos estudantes são potencializadas quando práticas sociais de leitura/escrita são propostas por meio de livros, jornais, *outdoors*, vídeos, redes sociais, entre outros dispositivos.

Para Bakhtin (2011), a linguagem é uma atividade social, semiótica, axiológica, de natureza dialético-dialógica, produto da interação humana. Assim, são múltiplos os gêneros discursivos, formas de enunciados disponíveis na cultura, como notícia, reportagem, conto romance, anúncio, receita em geral, textos científicos, fábula, crônica, cordel, poema, repente, relatório, seminário, palestra, conferência, entre outros, nos quais leitores podem se assumir como coautores, produtores e consumidores de novas linguagens.

Uma vez que há a percepção de que o insucesso e o fracasso escolar se confundem com a história do aluno da EJA com a história da escola brasileira e seus processos de exclusão social, torna-se necessário entendermos como as novas configurações se traduzem nos letramentos digitais dessa população e o papel que exercem, nos processos de ‘*aprendizagemensino*’ contemporâneos.

A letra da música “Povo Brasileiro”³¹, a seguir, apresenta uma reflexão com a sonoridade do *Reggae*, ritmo que traz em sua raiz questões referentes à luta contra a desvalorização e o preconceito racial e discute outras questões sociais que requerem constante atenção.

²⁹ Cantor e compositor brasileiro, célebre por ter sido o vocalista e fundador da banda de rock Legião Urbana.

³⁰ Trecho da música ‘Índios’, canção da Banda Legião Urbana, pertencente ao álbum ‘Dois’, lançado em 1986.

³¹ Faixa do segundo álbum da banda de reggae brasileira Natiruts, lançado em 1999. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UQ_ZbQi_Yao. Acesso em: 18. set. 2019.

Ei, povo brasileiro
 Não ponha suas crianças nas ruas para mendigar
 Pois a saída de nossos problemas é a educação
 Se você não teve sua chance
 Dê-a seus filhos então
 Mesmo que não seja ainda
 O momento de lutar pela revolução
 Certamente se passou o tempo de buscarmos a nossa conscientização
 As crianças são o futuro, mas o presente depende muito de você
 Não venda sua identidade cultural
 Esse é o maior tesouro que um país pode ter
 Alimentar, educar, investir
 Mais tarde os seus filhos vão lhe agradecer
 Muita atenção no outro quinze de novembro
 Quando os homens sorridentes surgem em sua TV
 Pois o mensageiro arco-íris
 Virá do infinito pra nos presentear
 Com o livro de nossa cultura
 E a música dos povos para representar
 O ressurgimento de nossas raízes
 Olhe, sorria, goste da sua cor
 Procure sempre sua consciência
 E jamais tenha vergonha de falar de amor

Ei, vamos cantar
 Tudo pode estar
 Em seu coração

Essa letra vai ao encontro do pensamento do Freire (1989), quando ele afirma que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, [...]; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, [...], a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (1989, p.19).

Em uma sala de aula composta por um grupo tão heterogêneo como o nosso, essa música cantada pela banda Natiruts, associada ao texto escrito, caracteriza a multimodalidade, por ser composta por diferentes linguagens (ROJO, 2012). Apenas a leitura do texto verbal não é mais suficiente, enfatiza a autora, é preciso relacioná-lo ao contexto social e às histórias de vida, a partir das quais emergem narrativas como a do Jélio, em um das rodas de conversa que chamávamos de Bate-papo de sexta, após assistirmos à projeção do vídeo com a música.

Praticante Jélio:

Pessoal, professora, quando eu era moleque, rebelde, fugi de casa. Queria conhecer o mundo. Dormi nas marquises, vi muita coisa e fiz muita coisa.

Comecei a ouvir que estavam matando os de menor na rua; não acreditei. Na rua agente vive com mais liberdade. Só voltei prá casa quando vi um carro passar e levar um monte de ‘menor’ e depois eles apareceram mortos. Decidi que queria algo diferente pra mim. Voltei pra casa, comecei a trabalhar de moto-táxi e formei família. Mas esse negócio de escola não era pra mim não... Eu entrei sem saber nada, mas aprendi umas letras e meu nome. Já é alguma coisa né professora! (rs) Nós que tá aqui agora, precisa aproveitar esse momento. Vocês que são moleque novo precisam tomar juízo. Eu tomei, um pouco, depois de velho, mas tô aqui junto com vocês pro que der e vier.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Soares, M. (2009) observa que alguns estudiosos brasileiros têm retomado às ideias propostas por Street (2003) que, baseado nos modelos autônomo e ideológico, discute as implicações conceituais acerca do letramento no processo de ‘*aprendizagem ensino*’. Para ele, no modelo autônomo de letramento, a escrita é entendida como um produto completo em si, que não requer, no seu contexto de produção, ser interpretado. O processo de interpretação é determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito e o letramento decorre de uma variação dos impactos cognitivos e socioculturais nos quais os indivíduos e grupos são inseridos, impactando diretamente, na concepção de linguagem que separa a língua da fala ou no sistema de seus usos.

Como variante desse entendimento, há a uma caracterização da escrita como tecnologia de representação da fala e do pensamento. Nesse modelo, o letramento está intimamente ligado à escrita, que é concebida como uma variável autônoma, e não sofre interferência do meio social e, por isso, não é interpretada segundo seus usos sociais.

Sob esse ponto de vista, o domínio da escrita pode modificar a perspectiva econômica e social do indivíduo ou, no caso desse estudo, dos praticantes que compõem a turma da EJA, como é o caso do Jélio que na roda de conversa, além de dividir a sua experiência de vida, narrou emocionado sua maior motivação para voltar a estudar.

Praticante Jélio:

Trabalhando como moto-táxi, perdi muita grana pra polícia porque não tenho habilitação, mas também burro, não sabia ler. Voltei a estudar porque quero tirar minha habilitação. Cansei de dar dinheiro pra polícia. Quero ser exemplo pras minhas filhas e pra minha neta. Mas aprender sozinho meio que assusta agente. Manter o contato, saber que nós pode pedir ajuda, da meio que um conforto Não quero ser um vô burro. Não quero que elas vivam o que eu vivi. Nós no morro somos esculachados porque não tem estudo. Nós não sabe como lutar pelos nossos direitos.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Considerando essa narrativa, precisamos compreender que, a despeito do que pode ocorrer nos espaços escolares quando, a partir de algumas experiências, não é viabilizado ao aluno atividades que o possibilitem participar de eventos de letramento³² considerados não escolares, o modelo ideológico propõe e defende a influência do contexto social nas práticas de leitura e escrita.

Importante destacar que os termos práticas de letramento (*Literacy Practices*) e eventos de letramento (*Literacy Events*) tiveram sua origem nos estudos do letramento - *New Literacy Studies* - NLS, propostos por Street (2003) e Heath (1982), respectivamente, fundamentados na perspectiva etnográfica de letramento e de alfabetização.

Na concepção desses autores, eventos de letramento descrevem uma situação de interação, passível de observação nas atividades que envolvem leitura e escrita, quais sejam: as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Já o conceito de práticas de letramento afasta-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem para situá-los em contextos institucionais e culturais, a partir dos quais os praticantes atribuem significação à escrita e à leitura.

Em termos empíricos e metodológicos, a partir da observação desses eventos, podemos conceituar as práticas de letramento em aplicações que possibilitam intervenções no ensino, no currículo, nos critérios de avaliação e na formação de professores, em geral, mediante observação do que eles significam para estudantes, em diferentes contextos, culturais e sociais (STREET, 2003).

No entanto, como nos alerta Santaella (2013), é preciso reconhecer que, na atualidade, as tecnologias digitais adentram os cotidianos escolares sem pedir licença, desafiando a educação e, em particular o processo *'aprendizagemensino'*. Nesse contexto, emerge a noção de letramentos digitais ou multiletramentos, o que demanda outra forma de cultura e pensamento.

A noção de multiletramentos, disposta nesse estudo, aponta para ao menos dois tipos múltiplos que as práticas de letramento comportam: a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, e a *pluralidade e a diversidade cultural*, trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação (ROJO, 2012). Para a autora:

³² Contextos sociais específicos nos quais ocorrem práticas de letramento. Em outras palavras, a adequação e o sentido das escolhas linguísticas relacionam-se ao contexto em que a linguagem está sendo usada.

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012,p.8).

A autora concorda com as ideias de Cope e Kalantzis (2006), para quem, educar na contemporaneidade exige adotar uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo; considerar, numa perspectiva crítica, a diversidade local e a proximidade global. Esses multiletramentos, verbais ou não verbais, são interativos e colaborativos, fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, principalmente àquelas de propriedade das máquinas, das ideias, dos textos e das ferramentas, sendo ainda, convergentes, fronteirços e mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas, como asseveram Rojo e Moura (2012).

Posto isso, é fundamental atuar em parceria com os praticantes, levando em conta seus modos de existir, de se manifestar, conhecer o mundo e nele intervir (ALVES, N., 2015), bem como nas produções culturais que estão a nossa volta e que se traduzem como um conjunto de textos híbridos de diferentes gêneros, provenientes de campos diversos, pois como enfatizado por Freire (1989), o estudante não é um objeto, um depósito vazio a ser preenchido com nossos conhecimentos, mas sujeito do seu processo de tessitura do conhecimento, podendo transformar e criar seu próprio sentido.

É preciso, portanto, renovar, reinventar nossa prática nos *'espaçotempos'* de aprendizagem, não somente alfabetizando ou letrando, mas sobretudo, multiletrando os praticantes, a partir da combinação de diferentes modos de representações (imagens estáticas ou em movimento, áudios, infográficos, gráficos, mapas, fotografias, reportagens visuais, entre outras formas de comunicação), que constituem as narrativas do mundo contemporâneo, como afirmam Amaral; Santos, R. e Santos, E. (2019, p. 2), fornecendo-nos subsídios que nos permitem compreender a própria noção de narrativa.

Para Baltar, "um usuário competente discursivamente é aquele que pensa a produção de textos, situando-os dentro de um gênero com sua estrutura relativamente estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busque atingir objetivos sociodiscursivos específicos" (2004, p. 17). Com efeito, a prática da leitura e da produção escrita sob a ótica dos gêneros é essencial ao exercício e ao aprimoramento dessa competência e a escola é o principal lócus onde isso pode ocorrer. Na medida em que o digital em rede confere, às práticas sociais, novas configurações linguísticas, que lançam mão de multiletramentos, vem à tona um novo tipo de texto: o texto multimodal, aquele cujo significado

se realiza por mais de um código semiótico como o texto escrito, imagem estática, vídeo, áudio, entre outros. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje, os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Assim, a comunicação acontece por meio de diversas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as expressões fisionômicas, entre outras. Cada esfera da atividade humana conhece os gêneros mais adequados a sua especificidade, e as que se alinham a determinados estilos. Gêneros são gerados sob uma dada função, seja ela científica, ideológica, técnica, oficial e sob dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal.

Esses gêneros, presentes em nossos cotidianos, resultam em formas-padrão estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente, e se vinculam a uma origem cultural, com aspectos sociais relacionados ao ‘*espaçotempo*’. Ainda para Bakhtin (2011), esses gêneros podem ser divididos em dois grupos: *primários*, que se definem nas situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais, como cartas, bilhetes, diários, relatos e conversas cotidianas; e os *secundários*, que surgem em situações comunicativas mais complexas, mediados pela escrita, como o romance, as teses científicas, o teatro e o discurso ideológico, entre outros.

Josso afirma que “Num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros”, a articulação de competências, funcionalidade e significação constitui uma aprendizagem formadora.

Figura 29- Foto do encerramento da Festa Cultural



Desse modo, os multiletramentos além de se relacionarem ao conhecimento, alinham-se à valorização das características étnicas e culturais dos *diferentes grupos sociais*, e se podem se constituir em formas de criticar às desigualdades socioeconômicas e às relações sociais discriminatórias e excludentes ou seja, a pluralidade cultural que compõe e permeia a sociedade brasileira, representada por meio da imagem acima (Figura 29), uma foto da turma, que mesmo sem a presença de todos, reflete essa diversidade.

3.2 Pluralismo cultural e o exercício contínuo da compreensão leitora na EJA

Rojo (2012) afirma que há uma predominância/valorização da leitura acadêmica nos textos utilizados no espaço escolar. Consequentemente, é possível depreender que há uma menor valorização da cultura popular, da pluralidade cultural nessa ambiência.

A antropologia, como ciência, assevera Garcia Canclini (2009), preocupa-se com a questão das diferenças, estudando os diversos aspectos da vida social em diferentes culturas, a fim de propor formas de intervenção sobre a realidade, por meio do conhecimento produzido na inter-relação entre os homens e o mundo social criado por eles. A cultura compõe então a sociedade, despertando, no indivíduo, o sentimento de pertencimento comunitário, que o identifica e é compartilhado com o grupo social do qual faz parte, no desejo de agir com e por esse coletivo.

No mundo em que vivemos, intercultural e globalizado, sob concepções multiculturais “[...] admite-se a diversidade de culturas, sublinhando suas diferenças e propondo políticas relativistas de respeito, que reforçam as segregações” (GARCIA CANCLINI, 2009, p.17). Para o autor, a multiculturalidade, em certos aspectos e em determinados países, pode ser interpretada como um modo de expressar a democracia e tensionar algumas questões relativas a diferentes estereótipos relacionados a grupos étnicos, sociais ou culturais.

Desse modo, aprender a lidar com a pluralidade cultural é fundamental para minimizar preconceitos e atitudes discriminatórias, sejam elas raciais ou sociais, que surgem, de forma involuntária ou mesmo, inconsciente, causando sofrimentos, constrangimentos e até mesmo, a segregação dos sujeitos-alvo desses atos em distintos *‘espaçostempos’*.

Nos cotidianos escolares, nos quais “a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos” ocorre (ROJO, 2009, p.10), a suposta ausência de saber constitui elemento desqualificante que ganha relevo, quando se observa a crescente inserção de estudantes oriundos das classes populares na Educação de Jovens e Adultos, sujeitos marcados pelo não ter e pelo não ser.

Marca, estigma que clama por outras possibilidades, uma nova proposta e organização, posto que Oliveira I.B (2009) já alertava para a premente necessidade de novas propostas para a modalidade que há muito convive com propostas únicas para todo o país, que se mostrava até então tecnicista e disciplinarista, que primava pela fragmentação do conhecimento, desconsidera a pluralidade cultural, assim como as diferentes experiências vividas.

Sobre essa temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a pluralidade cultural:

[...] propõe-se uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender algumas de suas relações, negativamente marcadas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito devido a todo ser humano, por sua intrínseca dignidade, sem qualquer discriminação. Essa diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais (PCN 1ª a 4ª série, v.10, 1997, p.19).

E a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que veio para atender demandas previstas na CRFB/88 e na LDB/96, conforme apresentado à sociedade, retratando uma preocupação no que diz respeito às políticas públicas no campo da Educação, uma lei a ser cumprida não aborda especificidades para a modalidade EJA.

Nas periferias das grandes cidades, nas quais se concentram os bolsões de pobreza, a exclusão social se evidencia, especialmente pela falta de políticas públicas voltadas para essa população, toda essa diversidade cultural pode ser pensada e, no âmbito das instituições de ensino voltadas a EJA, tendo em vista o desenvolvimento de letramentos digitais, a partir de atos de currículo que potencializam processos interativos dialógicos e colaborativos.

Como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCE (Brasil, 2013), a leitura é um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de um determinado momento. Pareceu-nos enriquecedor flexibilizar nosso planejamento e abrir um espaço para conversarmos sobre literatura de cordel (Figura 31), posto que o praticante Jélio, todo orgulhoso, trouxe para aula, e compartilhou conosco, um livro de cordel, que lhe foi doado por um vizinho.

A decisão de trabalharmos o cordel constituiu um ato político, pois a educação, como Freire destaca que “[...] não pode estar alheia a essas histórias (e acontecimentos) que não refletem apenas a ideologia dominante, mas, mesclados com ela, aspectos da visão de mundo das massas populares” (FREIRE, 1989, p.30).

Figura 30 -Literatura de cordel



Fonte: DACAL D., 2010

Num primeiro momento, o praticante Jélio contou para a turma que conhecia esse tipo de literatura, mas nunca havia lido um cordel, até que seu vizinho lhe deu o livrinho de presente: *“Achei tão bacana, que resolvi mostrar pra vocês!”*.

Começamos a conversar sobre as características do cordel. Uma aluna que já havia tido contato com esse tipo de literatura, disse que o cordel contava uma história, em forma de verso, e era cheio de rimas. Outro aluno chamou a atenção para a maneira como era lido, e que às vezes tinha uma música tocando ao fundo. Aproveitamos para falar que sua origem é portuguesa, mas que essa linguagem é muito utilizada no nordeste brasileiro.

Jélio, então foi convidado a fazer a leitura de um cordel, dado que ler, ouvir, escrever e declamar cordéis contribui para o desenvolvimento da linguagem, ao combinar escrita e oralidade. Foi escolhido o cordel intitulado Dia do Trabalhador, (figura 31) transcrito, a seguir, que aborda a vida do trabalhador brasileiro.

Figura 31: Cordel do Trabalhador

Cordel: Dia do Trabalhador	
<p><i>Amigo que está no campo</i> <i>Alegria agora estampo</i> <i>Em louvar o nobre "trampo"</i> <i>Por você desempenhado</i> <i>Cuida da lavoura e gado</i> <i>Com esmero e com suor</i> <i>Fazendo o seu melhor</i> <i>Um abraço, meu prezado</i></p> <p><i>E você, meu grande irmão</i> <i>Que leva cós caminhão</i> <i>Nas estradas da nação</i> <i>Vários bens, até comida</i> <i>Cuja tarefa é cumprida</i> <i>Com notável competência</i> <i>Receba uma reverência</i> <i>Desta pátria agradecida</i></p> <p><i>O valente operário</i> <i>No seu labutar diário</i> <i>Cumpre norma, cumpre horário</i> <i>Um dedicado sujeito</i> <i>Merece todo respeito</i> <i>E aplausos, meu Brasil</i> <i>Pro empregado fabril</i> <i>Um afago neste preito</i></p>	<p><i>Sobretudo na cidade</i> <i>Louvo com felicidade</i> <i>Ao comércio me refiro</i> <i>Dos produtos faz o giro</i> <i>Contando com brava gente</i> <i>Todos eles, certamente</i> <i>Nessa saudação eu miro</i></p> <p><i>Não esqueço do setor</i> <i>Grande colaborador</i> <i>Do progresso, sim senhor</i> <i>Dos serviços vou falar</i> <i>Uso a rima pra exaltar</i> <i>Quem trabalha nesse meio</i> <i>Se não fizer isso é feio</i> <i>Eu vou lhes cumprimentar</i></p> <p><i>Nesta singela mensagem</i> <i>E sincera homenagem</i> <i>Felicito, de passagem</i> <i>Todos os trabalhadores</i> <i>Com certeza, propulsores</i> <i>Desse desenvolvimento</i> <i>Sem os quais o crescimento</i> <i>Carece de seus motores</i></p>

Fonte: BRITO J. Site Recanto das Letras, 2010

Após a leitura conversamos sobre a noção de cidade-dormitório³³ e a realidade dos moradores das periferias que trabalham nos grandes centros. A seguir, destaco na figura 32 algumas impressões dos praticantes sobre o cordel.

Figura 32: Impressões sobre o Cordel do Trabalhador

Pierre

Acho que ele fala de muita coisa. Termina sendo interessante por isso. Mas na verdade muita coisa termina sendo só palavra bonita que não vem na realidade do dia a dia.

Thayliza

Achei legal, mas gosto de música. Lembrei da do Projota que fala dessas situações de luta do pessoal que trabalha pra caramba pra ter as coisas e ainda sofre com a violência. Conhecem? O homem que não tinha nada.

José

No final de semana quando vou a feira dos parafusos na entrada tem uns caras que ficam cantando e parece um pouco com isso.

Clarice

O som que fica no final é engraçado, mas é difícil ler assim.

Fonte: Diário de pesquisa, 2018

Como vimos, a literatura de cordel, com seu lirismo, sua poesia, seu modo de expressar a cultura proveniente das tradições populares, narra uma realidade social que aponta para a

³³ É a cidade usada para se referir a aglomerados urbanos surgidos nos arredores de uma grande cidade tipicamente para servir de moradia a trabalhadores da cidade-núcleo da região. Geralmente, a divisão entre subúrbios e cidades-dormitórios é imprecisa, devido à conurbação das cidades.

imaginação criativa do povo mais sofrido, econômica e socialmente. Essas narrativas, lembranças e experiências suscitaram outras atividades que foram posteriormente desenvolvidas, aproximando o ‘*dentrofora*’ da escola (ALVES, N., 2008).

Além de propiciar o desenvolvimento da competência leitora, o contato com o cordel possibilitou aos praticantes um aprendizado literário voltado ao prazer, dada à vivência de expressões de gosto estético tipicamente nordestino, o que tornou a aprendizagem significativa, na medida em que essa linguagem é facilmente encontrada nos cotidianos, nas rodas de amigos nas quais os mais velhos contam os causos populares³⁴. Ao mesmo tempo, mostrou-lhes o quanto pode haver de riqueza em meios sociais frequentemente esquecidos por políticas consistentes de desenvolvimento social. Segundo Freire (1999), a educação em sendo um ato de amor, é também um ato de coragem. Desse modo, não pode temer o debate, a análise da realidade do mundo, os problemas do seu trabalho e da própria democracia.

Com efeito, o pluralismo cultural não pode estar restrito a uma única imagem. Ele transborda limites e se faz presente, naturalmente incorporado, em nosso agir, expressar e escrever; no que gostamos, comemos ou ouvimos; em nossas crenças, no respeito às crenças e saberes do outro.

³⁴Causo é uma história (representando fatos verídicos ou não), contada de forma engraçada, com objetivo lúdico, por vezes apresentam-se com rimas, trabalhando assim a sonoridade das palavras.

4 REVELANDO OS COTIDIANOS: OS ACHADOS DA PESQUISA

Num universo saturado de informação tecem-se as palavras e os factos, as regras e os usos, os implícitos e os explícitos, em processos de fluidez movediça, reveladora do jogo das forças contrastantes. O sentido das coisas torna-se difuso e, todavia, em cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuímos para o modelar, projetando-o no devir.

Cavaco (1991)

O tempo, *Kairós*, acompanhou-nos durante toda a pesquisa. Incontáveis as vezes que nos perdemos nas experiências vivificadas, tentando encontrar o melhor caminho a ser percorrido em meio às leituras e apropriar-nos, adequadamente, dos conhecimentos adquiridos, que, por vezes, não conseguíamos fazer refletir na escrita, mas que, pouco a pouco, modificavam nossos modos de pensar e agir. Ao mesmo tempo sentíamos, fortemente, a presença de *Chronos*, personificado em diferentes e importantes pessoas que nos acompanhavam nessa experiência formadora: nossos praticantes (Figura 33).

Figura 33 – Imagem de alguns dos praticantes da turma na última foto do ano



E, assim, empreendíamos nossa caminhada. Mediante a criação de currículos ‘*pensadospraticados*’, fizemos uso da mediação pedagógica, fundamentada no diálogo, disponibilizando diversas informações, sob a forma de textos, imagens e sons, com ou sem o emprego das tecnologias digitais, de modo interativo, com vistas à potencialização de ações que resultassem em conectividade, autoria e colaboração na construção da comunicação e do conhecimento (SILVA, M. 2018), nas ambiências formativas cotidianas, descobrindo, que algumas delas, naturalmente aconteciam, em resposta às trocas ‘*docentediscentes*’, no movimento ‘*práctateoriaprática*’.

O resultado obtido valorizou e qualificou o tempo e as experiências vividas, pois como Riobaldo³⁵, que mirou e viu o claro, claramente em sua travessia, miramos e nos aproximamos, sentimos emoções e vibramos com as construções decorrentes de habilidades desenvolvidas, do que foi vivenciado e compartilhado, da conscientização de que os praticantes e seus desejos era o que de mais imediato havia.

Assim, esta pesquisa desenvolvida juntamente com os praticantes culturais e coautores deste processo, fundamenta-se nos princípios da colaboração, problematização, compartilhamento, reflexividade, negociação, entre outros. Pela comunicação concretizada pelo diálogo, um ato comunicativo de comunicar, comunicando-se. “Um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2002, p. 69).

Do movimento ‘*práctateoriaprática*’ até a escrita de nossos achados constituem-se as relações de alteridade desenvolvidas com os praticantes O processo de ouvir e traduzir suas narrativas exigiu-nos responder a algumas questões, fazer e refazer outras, a fim de que produzíssemos sentidos. Com efeito, em decorrência de nossa opção epistemológica, que privilegia a pesquisa-formação multirreferencial nos cotidianos, não coletamos dados, “na medida em que esses não surgem espontaneamente na realidade vivenciada, mas são produzidos pela ação dos pesquisadores e por sua aceitação, mais ou menos ampla, pelos praticantes” (AMARAL, 2014, p. 132).

A partir da ação de revelar o cotidiano, atos de currículo foram sendo engendrados e dispositivos materiais e intelectuais (ARDOINO, 1998) acionados, ensejando novos conhecimentos e descobertas. Desse estudo emergiram três noções subsunçoras ou no dizer de

³⁵Riobaldo é o personagem central da obra Grande sertão: veredas (1956), de João Guimarães Rosa, escritor, diplomata, novelista, romancista, contista e médico brasileiro, considerado por muitos o maior escritor do século XX.

Santos, E. (2014) perspectivas analíticas, frutos da interpretação dialógica entre empiria e teoria, num processo de aprendizagem significativa intituladas:

- 4.1 Narrativas de si – (re) existência e resistência no contexto periférico;
- 4.2 Letramentos digitais emergentes no uso do *WhatsApp*; e
- 4.3 Mediações partilhadas potencializam processos dialógicos, interativos, colaborativos e autorais.

Na medida em que caminhamos na pesquisa, fomos compreendendo como essas noções estão conectadas entre si, num processo de imbricação e complementação.

Dessa forma, que histórias podemos contar?

4.1 Narrativas de si - (re) existência e resistência no contexto periférico

Do ponto de vista histórico, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, por si só, uma forma de resistência, dados os desafios que são postos diariamente, para garantir direitos educacionais e sociais, muitas vezes não legitimados ou ignorados pelos governos, particularmente no que se refere ao cumprimento das políticas públicas educacionais, previstas no Plano Nacional de Educação/ PNE (2014-2024).

Essa modalidade de ensino enfrenta toda sorte de dificuldades, desde as de natureza estrutural, administrativa e pedagógica. A falta de professores preparados para atuar no tipo de ensino, a não adequação curricular, a dificuldade por parte dos estudantes em cumprir os horários das aulas, a violência sempre presente nas periferias, fatores que ensejam a evasão escolar. No entanto, para re (existirem), grande parte desses estudantes insistem e persistem, na busca pelo direito de estudar, aqui entendido como prática libertadora, fundamentada em processos históricos vinculados a cultura e ao mundo do trabalho (FREIRE, 1996).

A ausência de acesso aos bens culturais, aos econômicos e aos direitos sociais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), contribui, não raras vezes, para colocar esses estudantes à margem da sociedade, apesar de possuírem '*saberes/fazer*s' construídos a partir da narrativa de suas memórias, experiências e histórias de vida.

Desse modo, as narrativas revelam a forma pela qual percebemos, sentimos e vivemos os conhecimentos que estruturam nossa experiência de mundo. Para Ferraço (2008), elas exprimem potencialidades de expressões das relações, dos fluxos, das redes e dos enredamentos

que vão se compondo, formando e se estruturando por meio das relações, a partir dessas experiências e dos relatos de vida. “As narrativas tecem ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de ‘*fazeressaberes*’ desses narradores praticantes” (FERRAÇO, 2008, p. 31).

A decisão de voltar a estudar não é uma tarefa simples para os alunos da EJA, pois implica no enfrentamento de tabus próprios como a timidez e a insegurança, além do receio de mudar sua rotina, já que deverão dedicar algum tempo ao estudo, o que pode alterar suas vidas em família. Por medo do desconhecido ou por não se acharem capazes de aprender eles desenvolvem, inconscientemente, mecanismos de defesa que interferem no aprendizado, de forma geral.

A visão de que os estudantes da EJA somente conhecem e vivem experiências na periferia, que são indisciplinados e que não frequentaram a escola quando crianças, porque tiveram de sustentar a família, não pode ser generalizada, dado que são múltiplas e complexas as razões os impediram de fazê-lo. O ato de resgatar as suas histórias de vida é fundamental para fazê-los perceber o quanto já superaram até chegar onde estão e que estão tendo a oportunidade de aprender. Isso exige compreender a compreensão, a complexidade das relações, dos usos, das potências e dos envolvimento com o contexto periférico e com as histórias de luta, existência e resistência.

Como nos alerta Alves, N. (2008), devemos escutar nossos praticantes em suas narrativas de vida, contadas e recontadas inúmeras vezes, em decorrência da necessidade de transmitirem ao outro o que vão acumulando quanto a conhecimentos e ações, memórias passadas e presentes, que despontam quando alguém se predispõe a ouvi-las. Entendemos, assim, que é por meio das memórias que emergem as experiências indenitárias que, articuladas às práticas, apontam os caminhos a seguir, para a construção de um conhecimento válido.

Sob esse olhar, a partir do vídeo de Chimamanda Adichie³⁶ (Figura 34), e para não incorreremos no “perigo de uma história única”, fizemos uma roda de conversa para trocarmos ideias sobre o filme, para melhor compreensão do tema, da linguagem e da ambiência. Em seguida, propusemos aos praticantes que se organizassem em grupos para conversarem sobre a experiência vivida, como o filme os tocou, os aspectos que gostariam de destacar, entre outras proposições.

³⁶Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc&t=21s>> Acesso em: 22 agosto. 2019

Figura 34– Print de tela da Chimamanda Adichie

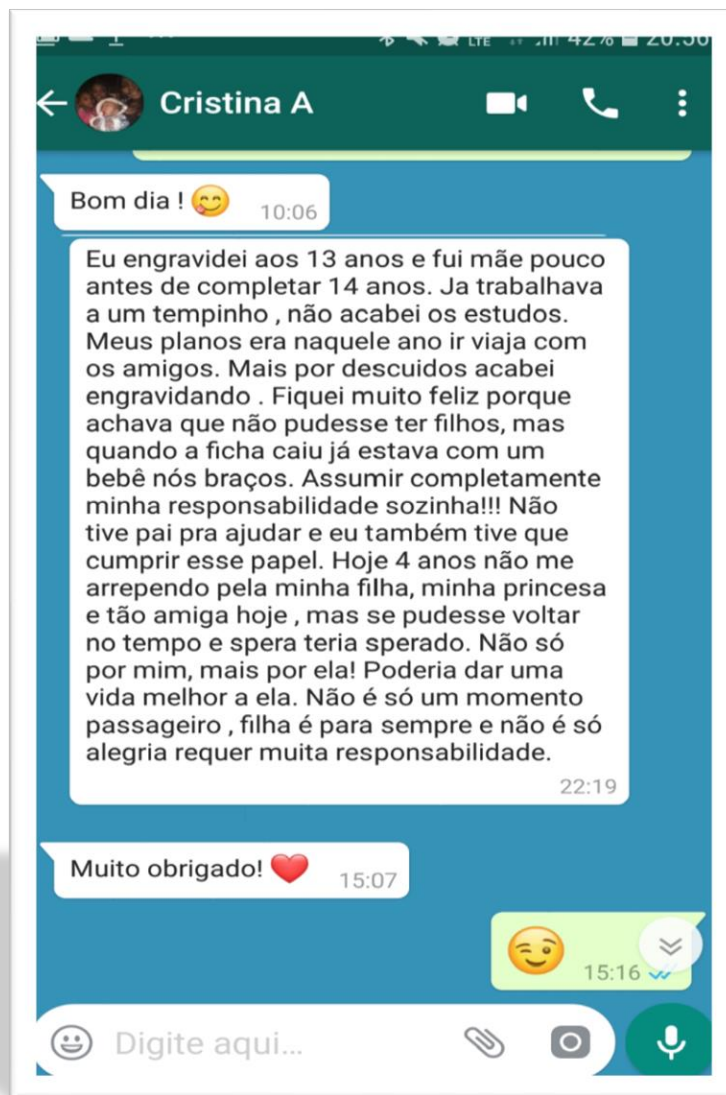


Fonte: Arquivo pessoal da autora - 2019

Tendo em vista que essa atividade despertou grande interesse nos estudantes, convidamos a todos a contarem suas memórias; relatarem suas vivências e partilharem seus sonhos, no Espaço de Trocas do grupo criado no *WhatsApp*, o que estreitou os laços de confiança entre professor-alunos e alunos-alunos, ao mesmo tempo em que se ampliava o sentimento de autoestima.

A Figura 35, a seguir, traz a narrativa de Cristina, que não apenas constrói seu relato, numa linguagem simples, mas autoral, e compartilha sua história de vida – curta, se pensarmos em termos cronológicos, mas intensa na percepção das experiências vivenciadas.

Figura 35 - Narrativa da praticante Cristina



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Pela memória, assevera Bosi (2006), o passado vem à tona nas águas presentes misturando-se às percepções imediatas; desloca essas percepções e ocupa todo o espaço da consciência. Nesse contexto, a memória emerge como força subjetiva, a um só tempo, profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. Por essa razão, trabalhar com memórias e histórias de vida demanda certos cuidados, pois bem sabemos que as lembranças podem aflorar com fluidez, em alguns momentos, e/ou apresentar alguns lapsos, em outros, como podemos destacar no texto da praticante: *“Hoje 4 anos não me arrependo pela minha filha, minha princesa e tão amiga hoje, mas se pudesse voltar no tempo esperar teria esperado. Não só por mim, mas por ela. Poderia dar uma vida melhor a ela”*.

Em seu relato, Cristina demonstra um posicionamento consciente e responsável, deixando evidente que as lembranças que emergiram do ato de lembrar foram significativas e culminaram em aprendizado. *“Não é um momento passageiro, filha é para sempre e não é só alegria, requer responsabilidade”*.

Esses são aspectos de grande relevância no ato de criação, ressaltados por Amaral (2014, p. 68), que entende como autoral:

[...] toda criação intelectual, expressão do pensamento, que se manifesta na obra, seja por meio de um texto escrito (palavra), imagens e formas, escrita cênica, *performance*, entre outros, **a partir da realidade sócio-histórica** em que nos inserimos. Nesse sentido, **o sujeito deixa-se atravessar pelas diversas vozes que ecoam na cultura** em que se insere, sem que se perca em meio a elas; **lança um novo olhar sobre o objeto analisado, de forma responsável e responsiva**, num processo de recriação, atualizando-o [AMARAL, 2014, p.68, grifos nossos].

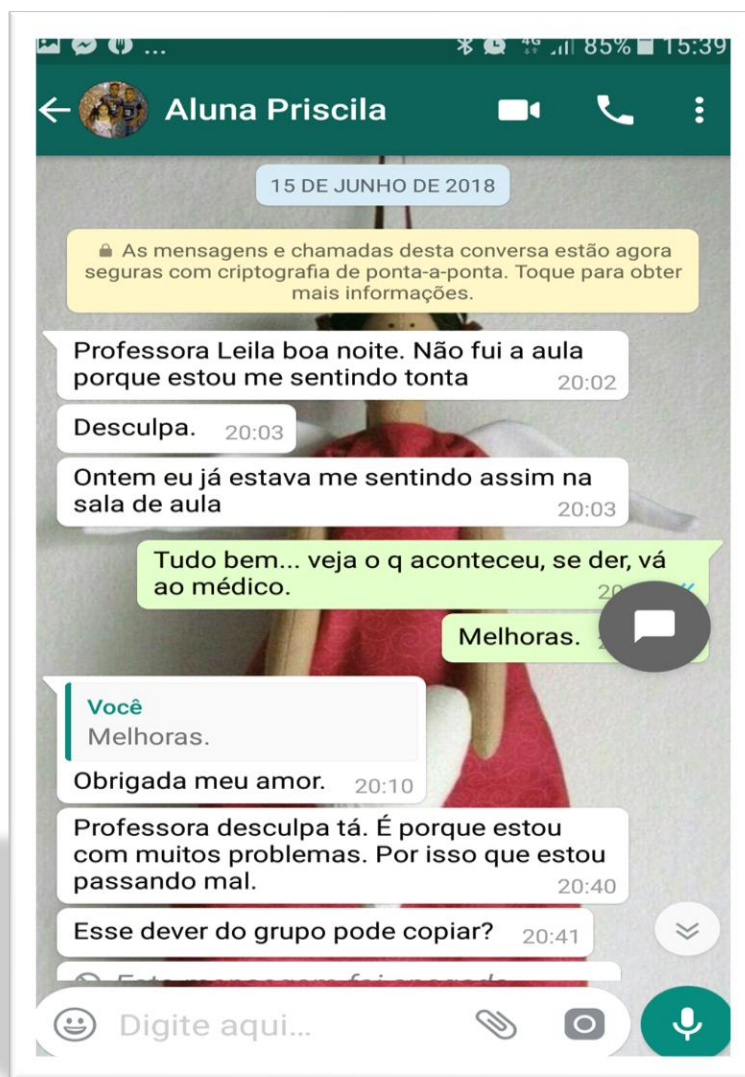
Com efeito, letramento, construção textual, autoria, além de empoderamento são aspectos reveladores do desenvolvimento de Cristina e nos fazem compreender que somos um somatório das experiências que vivemos. Podemos buscar a felicidade, quando nos colocamos acima dos nossos problemas e nos tornamos autores de nossa própria história, *‘aprendendoensinando’* com o outro, nessa intensa e cúmplice relação *‘docentediscente’*.

Falar de empoderamento das mulheres de EJA, numa perspectiva freiriana, não significa, necessariamente, ser emancipado (no sentido de libertação), mas pode ser entendido como uma de suas etapas ou seja, a constituição possível de um processo de (re) conquista de sua autoestima e de desenvolvimento de novos saberes, com vistas à ampliação da autonomia, seja no âmbito familiar ou público, ao serem reconhecidas como protagonistas sociais.

Na medida em que os praticantes iam narrando suas experiências e contando seus casos, eventos e situações interessantes iam sendo revelados, por exemplo, pessoas que nasceram em outro estado e migraram para o Rio, situações de vida semelhantes, profissões que já exerceram, dificuldades vivenciadas.... Nesse processo, a integração entre eles fluía, de forma agradável, despertando-lhes o sentido de pertencimento àquele grupo, mediante a formação de uma rede de identificação e solidariedade.

A Figura 36, adiante, traz a conversa da praticante Priscila, em resposta ao questionamento da professora sobre a quantidade excessiva de faltas e o risco da não aprovação.

Figura 36 -Conversa com a professora sobre faltas (1)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

A sala de aula é um espaço multicultural na EJA, na qual se buscam conhecimentos, vivências e laços de amizade e confiança se estreitam. Mas, também, é local de tensionamentos e discordâncias. A escola ainda é um ponto de referência para os estudantes, que buscam se desenvolver e se tornar cidadãos.

Para Freire (*web*, 2012), o mais importante na escola não é estudar, nem trabalhar, mas, sim, criar laços de amizade, criar ambiente de camaradagem, conviver e se amarrar nela.

No contexto escolar tudo é comunicação até mesmo nosso olhar diz algo para nossos alunos. Daí a importância das relações interpessoais, da motivação e da sensibilidade do professor e do aluno, da qualidade das interações que acontecem entre os sujeitos e, principalmente, de como o professor direciona sua prática pedagógica. Na vida social não afeta

somente o discurso do sujeito ordinário (CERTEAU, 2013) mas também o discurso do professor-pesquisador, implicado com o processo educativo. Freire (1987) afirma que a relação professor-aluno em sala de aula deve estar num mesmo patamar de igualdade, numa relação dialógica, na qual ambos aprendem juntos, de forma interativa.

O diálogo constitui a ponte para a libertação, uma estratégia que valoriza os saberes prévios dos estudantes, aquilo que os seres humanos têm de mais próprio: a palavra que se materializa no diálogo.

Não há como falar de diálogo e mediação sem considerar, portanto, a presença do outro e da dinamicidade do signo, dado que a experiência verbal individual se configura em meio à interação da enunciação dos outros, o que implica posicionar-se, fornecendo uma resposta ao questionamento no contexto do movimento interlocutivo. O autor reitera o pensamento bakhtiniano quando afirma que os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos, enfatizando que não há progresso sem diálogo. Para ele, a relação dialógica possibilita transformar a realidade e progredir.

Como prática de liberdade, a educação pressupõe o exercício da alteridade, pois pressupõe que é o outro e o seu olhar que nos define e nos forma, apesar de nesse jogo de reflexos não existir passividade possível, pois o sujeito sempre estará em interação com o outro. Ressaltamos, porém, que essa interação quando acontece de forma harmoniosa ou simétrica, pode suscitar trocas, diálogo, afetos e revelações, à medida que ao nos encontrarmos no olhar do outro, nos conhecemos melhor através dele. É comum, nesse processo, existirem conflitos e divergências, o que pode resultar em relações de força-poder-submissão.

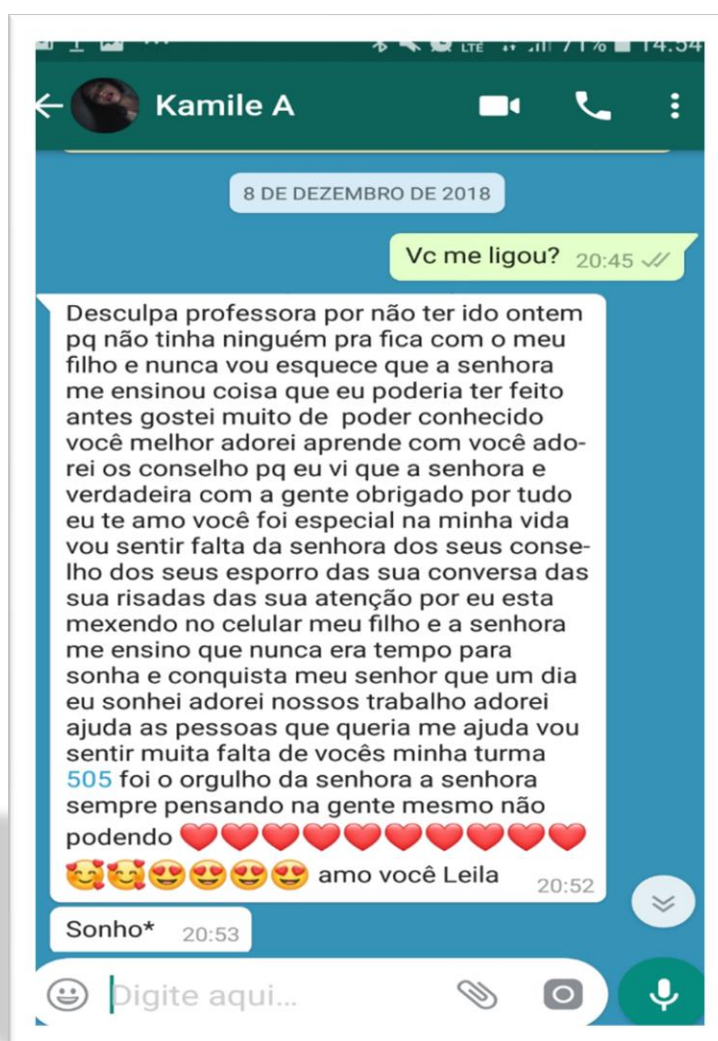
No processo de *'aprenderensinar'* nos deparamos com múltiplas vozes, silêncios e vozes silenciadas, pois, como também afirma Bakhtin (2011), a interação verbal é sempre um campo de lutas, tendo em vista que nossos discursos estão plenos da presença do Outro, seja no modo como dizemos algo, seja pela entonação que damos ao que é dito, seja na maneira como estruturamos os elementos semânticos ou ainda, nas palavras que selecionamos e que reverberam em nossos interlocutores.

No que se refere à prática pedagógica na EJA, propriamente dita, são as experiências de aprendizagem, mediadas pelo diálogo, que propiciam aos estudantes captar as coisas do mundo e a realidade que os cerca, podendo nela intervir, passando de simples consumidor para a condição de produtor de informação e conhecimento.

Muito do que se passa nos contextos dialógicos *'docentesdiscentes'*, nos cotidianos da EJA, como os risos, os silêncios, os barulhos, os aplausos, as lágrimas, as ausências, o cansaço,

a tensão e o tédio, pela falta de sentido da ação não podem ser descritos. Isso ocorre, porque a neutralidade e a objetividade, sobre as quais se apoia a noção de descrição, soam impossíveis, pois as palavras assumem significados diferenciados de acordo com as circunstâncias, objetivos e modos de expressão de quem as profere, deslocando-se permanentemente, contudo transforma-se em energia entre a experiência e a tradução ou seja, o que não conseguimos traduzir, apenas sentimos (AMORIM, 2004). Assim, a dimensão afetiva reduz a distância entre o discurso e a prática, influenciando o processo de desenvolvimento cognitivo (Figura 37), adiante.

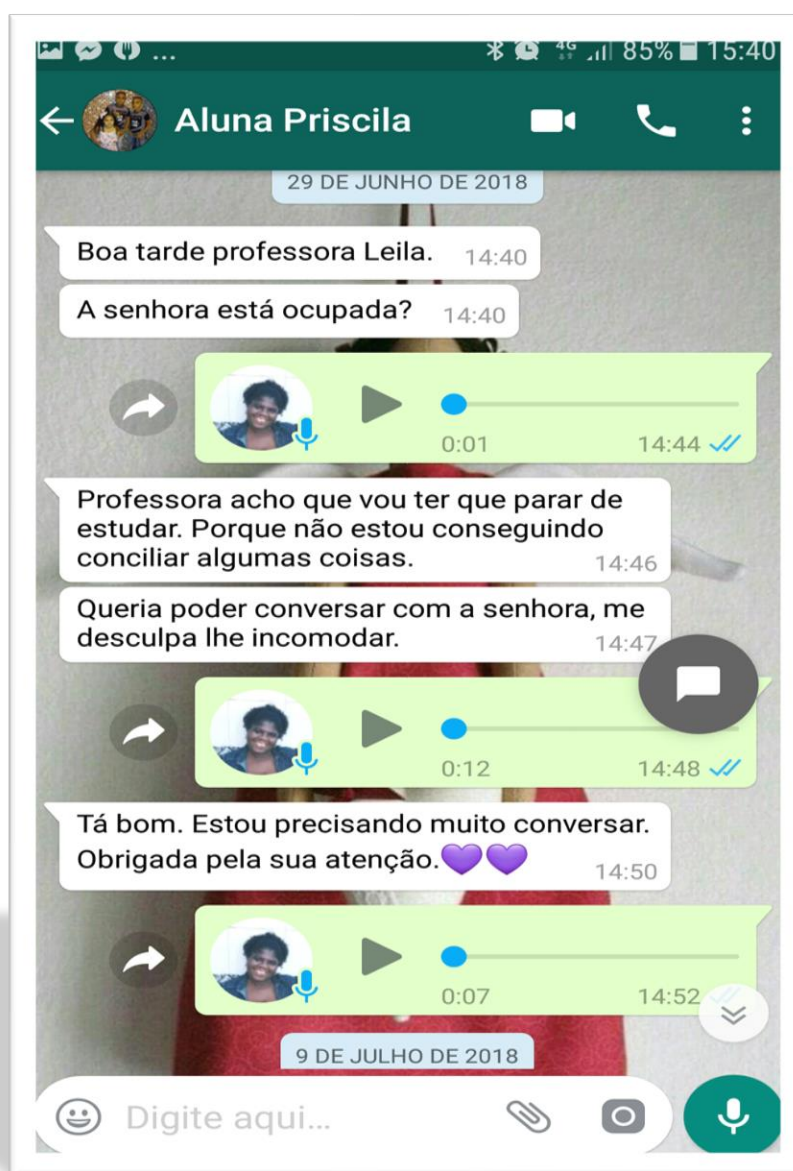
Figura 37- O sentido do outro forjando identidades



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Como enfatiza Freire (1987), o educador precisa desenvolver a amorosidade para lidar com os educandos com quem se compromete (Figura 38). Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem e desenvolvimento constitui uma ação compartilhada. Docentes e discentes são parceiros na construção do conhecimento, pois como enfatiza o autor, para uma educação autêntica, esses atores devem atuar juntos, mediatizados pelo mundo; não apenas para nele estar, mas para entendê-lo, captá-lo e transformá-lo.

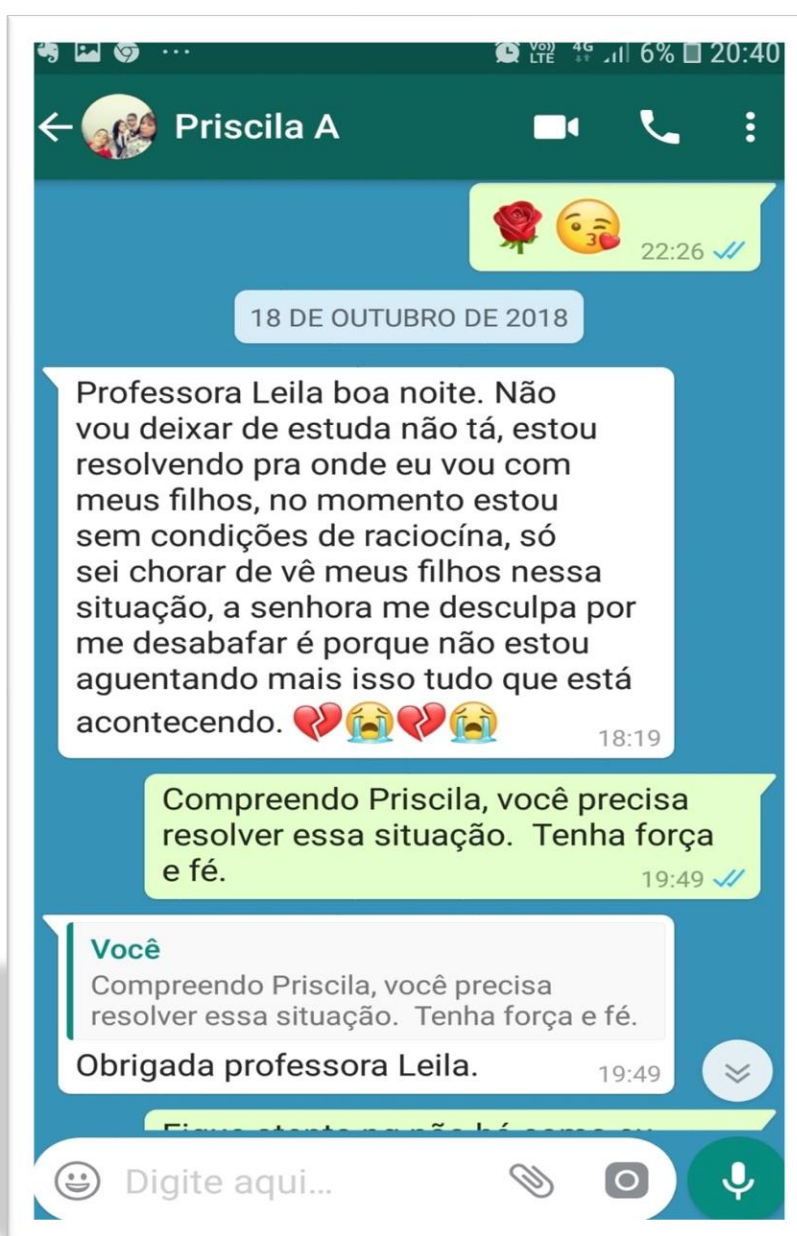
Figura 38 -Conversa com a professora – um pedido de ajuda



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

O envolvimento dos alunos com a escola e, especialmente, o contato afetuoso entre a professora e a praticante (figura 39) foi de fundamental importância para que esta última voltasse a frequentar as aulas e não desistisse de aprender, seguindo em frente em busca da realização de seus objetivos e sonhos, como expresso na Figura 40.

Figura 39 -Narrativa justificando as faltas e reiterando o desejo de continuar a estudar



Para Bakhtin (2011) a palavra carrega consigo um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial, razão pela qual qualquer palavra só pode ser lida, ouvida e compreendida a partir de um contexto histórico preciso, e particular, que determina e orienta toda a nossa compreensão.

O contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido marcado pela descontinuidade e por políticas públicas insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, como estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização. Nos dias atuais, além do letramento que se faz necessário, é muito importante que esses estudantes saibam lidar com o digital em rede para que, como cidadãos, lutem por seus direitos, pois ao contrário, tornam-se vítimas de um sistema excludente.

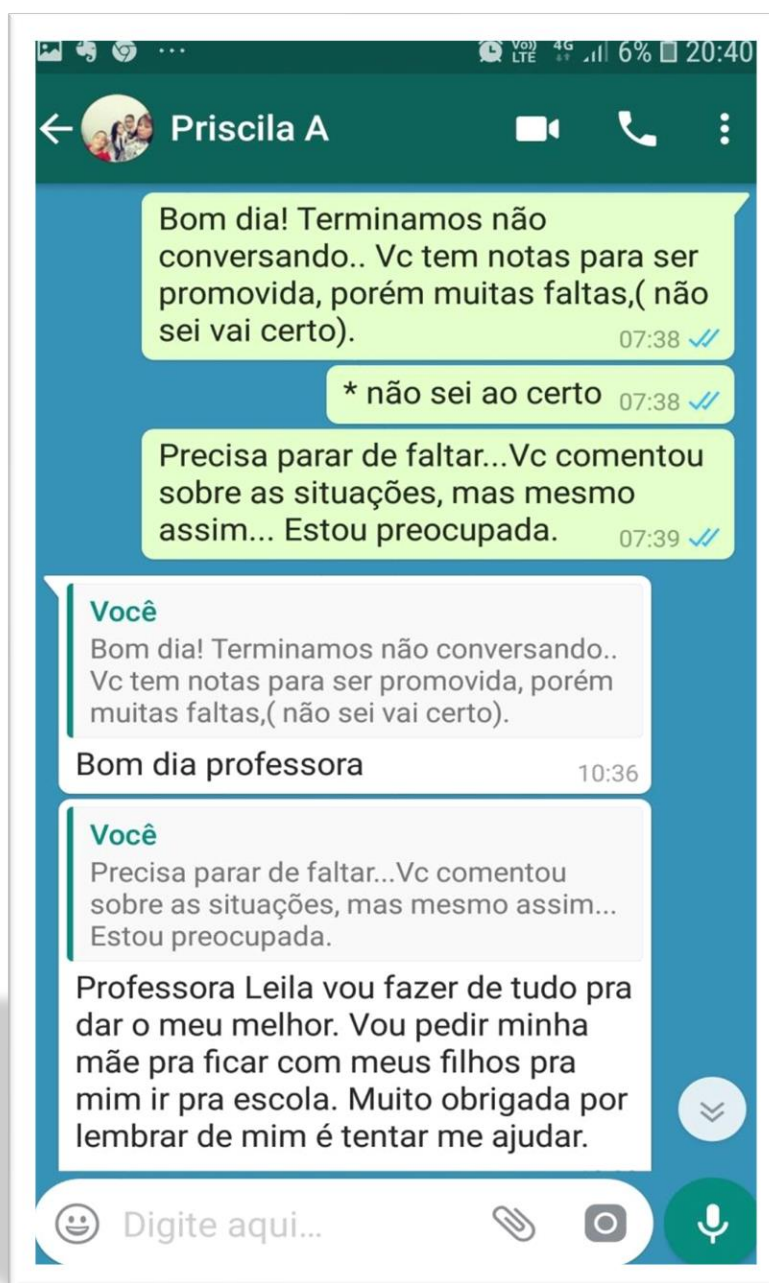
Em seu relato, a praticante Priscila ainda justifica suas faltas, devido ao fato de ter se separado do marido e não ter ideia de como ficará sua situação, já que tem de cuidar dos filhos. Essa é uma situação bem comum na EJA, além da relação das mulheres com os afazeres domésticos, e o trabalho para complementar a renda familiar.

Embora, na atualidade a contribuição masculina tenha aumentado seu papel no cuidado da casa e dos filhos ainda é tímido, ou seja, em geral se limita a uma ajuda e não responsabilidade. Para Poggio (2012), as sociedades costumam definir funções para homens e mulheres, geralmente com base em critérios sexistas, classistas e racistas, inquestionáveis e pouco alterados, ao longo do tempo. Consequentemente, são incorporados e repassados às novas gerações com naturalidade, constituindo um importante mecanismo de manutenção do *status quo*, que reforça preconceitos e estereótipos, como se fora um determinismo biológico.

Essa não é uma questão fácil de ser desconstruída, já que envolve uma cultura dominante, determinação de funções, uma mídia tendenciosa que cria e reproduz costumes e crenças baseadas em definições do que é ser masculino e do que é ser feminino.

No entanto, destacamos que, em sua narrativa (Figura 40) fica implícito que Priscila reconhece a educação como uma possibilidade de melhorar de vida, de crescimento e de empoderamento. “[...] Vou fazer de tudo para dar o meu melhor. Vou pedir minha mãe pra ficar com meus filhos pra mim ir pra escola. Muito obrigada por lembrar de mim e tentar me ajudar”. Com efeito, apesar de todas as dificuldades, ela entende que para re (existir) é necessário resistir.

Figura 40 -Narrativa como expressão de resistência e re (existência)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Alinhados ao pensamento de Bakhtin (2011) a palavra que para nós tem significado é a que circula socialmente, construindo e reconstruindo as memórias desses praticantes; narrativas que atualizam identidades produzindo transformações e se transformando. Desse modo, ouvimos suas narrativas e dialogamos com elas, levando em conta que qualquer tentativa de

síntese dessas histórias; ou seja, a formulação de nosso ponto-de-vista será sempre parcial e impeditiva (castradora) de outras formas de compreender o processo.

4.2 Letramentos digitais emergentes no uso do *WhatsApp*

O cotidiano dos estudantes da EJA evidencia a necessidade de melhor compreender a interdependência e as inter-relações entre os sujeitos, os processos educativos e sociais presentes na complexidade da vida contemporânea.

Com o desenvolvimento de tecnologias de comunicação digital, outros espaços de leitura e de escrita em formato de hipertexto são criados, fazendo emergir os letramentos digitais. Essa nova forma de se comunicar e acessar informações favorece o desenvolvimento de novos processos cognitivos, permitindo ao leitor intervir no texto e alterá-lo, cocriar, definir o caminho de sua leitura e compartilhar suas produções na rede.

Conscientes das potencialidades do digital em rede, recorremos aos ensinamentos de Certeau (2013) e, mediante a criação de currículos '*pensadospraticados*', fizemos uso desses dispositivos '*dentrofora*' da escola, o que nos aproximou dos alunos e facilitou conhecer as razões pelas quais alguns estavam faltando às aulas. No entanto, queríamos mais. Queríamos que fizessem uso da leitura e da escrita como prática social o que demandava estabelecer conexões entre os saberes em produção e os já construídos. Para Rojo (2012, p. 36), a ideia de letramento:

[...] abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização. (ROJO, 2012, p. 36)

O letramento relaciona-se, portanto, à participação competente em eventos de letramento, entendidos como contextos sociais nos quais o escrito está presente numa interação entre indivíduos, sendo relevante para a própria interpretação do acontecimento, como afirma Soares, M. (2002). Entretanto, se a cada dia a produção e a leitura de textos escritos envolvem tecnologias digitais, torna-se legítimo associarmos o letramento ao letramento digital, ressaltando que, no contexto digital, aliado aos textos escritos, podem-se desenvolver comunicações com o som e com a imagem estática ou em movimento; ou combiná-las, entre si (multimodalidade ou multimídia).

Então, como usar o *WhatsApp* em contextos educativos de letramento digital?

Num universo no qual o domínio da escrita possibilita aceitação social e até independência, os estudantes da EJA, que já possuem conhecimentos linguísticos extraídos de suas vivências, e utiliza a língua para suprir suas necessidades comunicativas, lutam, diariamente, pela sobrevivência, sentindo na pele o preço da falta de escolarização e do conhecimento escolar.

Nessa lógica, o aprendizado da língua, de forma contextualizada e significativa, pode ampliar sua competência discursiva, na medida em que lhe permita criar seus textos, escolhendo o gênero que melhor lhe convier e o trabalho docente pode promover as capacidades de ação dos estudantes, levando-os a transitar pelos diferentes gêneros e exercer de modo efetivo essas competências, exigidas em situações reais que envolvem a língua em sociedade, o uso dos letramentos.

De acordo com as exigências curriculares para a etapa³⁷ da EJA, o processo ‘*aprendizagemensino*’ deve corresponder às necessidades e interesses dos estudantes, tomando como referência não apenas a realidade objetiva em que vivem, mas, também, aquilo que implica a superação da condição vivenciada por eles. Desse jeito o uso de gêneros textuais em sala de aula possibilita dialogar com diferentes formas de aprendizado, desenvolver o senso crítico e as habilidades de comunicação escrita e falada.

Sob essa ótica, além das conversas que ocorriam no *WhatsApp*, com vistas a trocas de informações com os praticantes sobre aparentes amenidades, criamos eventos de letramento, nos quais a escrita desempenha papel fundamental nos processos interativos e interpretativos entre os participantes.

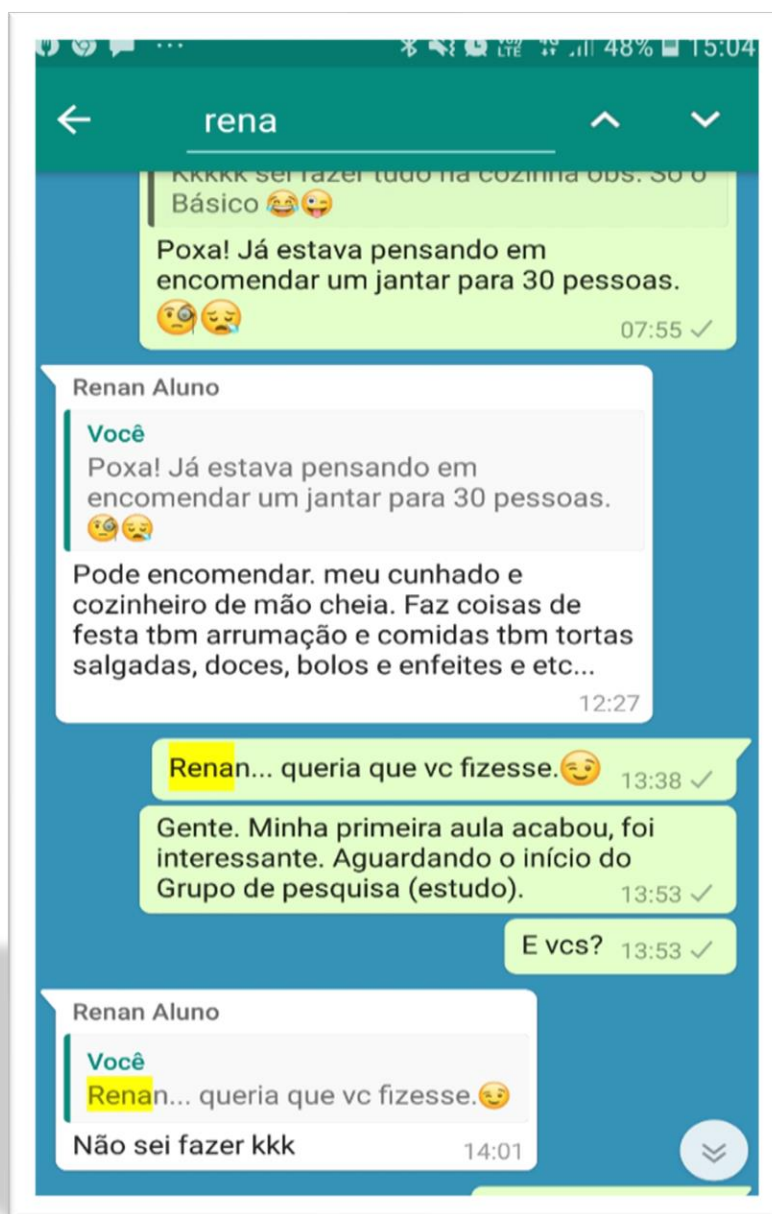
Mas, como aplicar esse conceito, no contexto da cultura digital?

Para trabalhar gêneros discursivos, sem o viés positivista imposto pela ciência moderna e que se reflete nos currículos oficiais, propusemos, inicialmente, que os praticantes utilizassem seus dispositivos para relatarem o seu dia a dia.

Nessa ambiência, operamos as mediações, auxiliando-os a estabelecerem relações com diferentes saberes iniciais, valorizando, cada vez mais, a colaboração e a interatividade, a partir do diálogo espontâneo e transparente, “Numa escola assim, será um prazer conviver, vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz!” (FREIRE, *web*, 2012, p. 1). Bruno (2008, p. 1) ressalta que “o processo de mediação só terá sentido se promover encontros

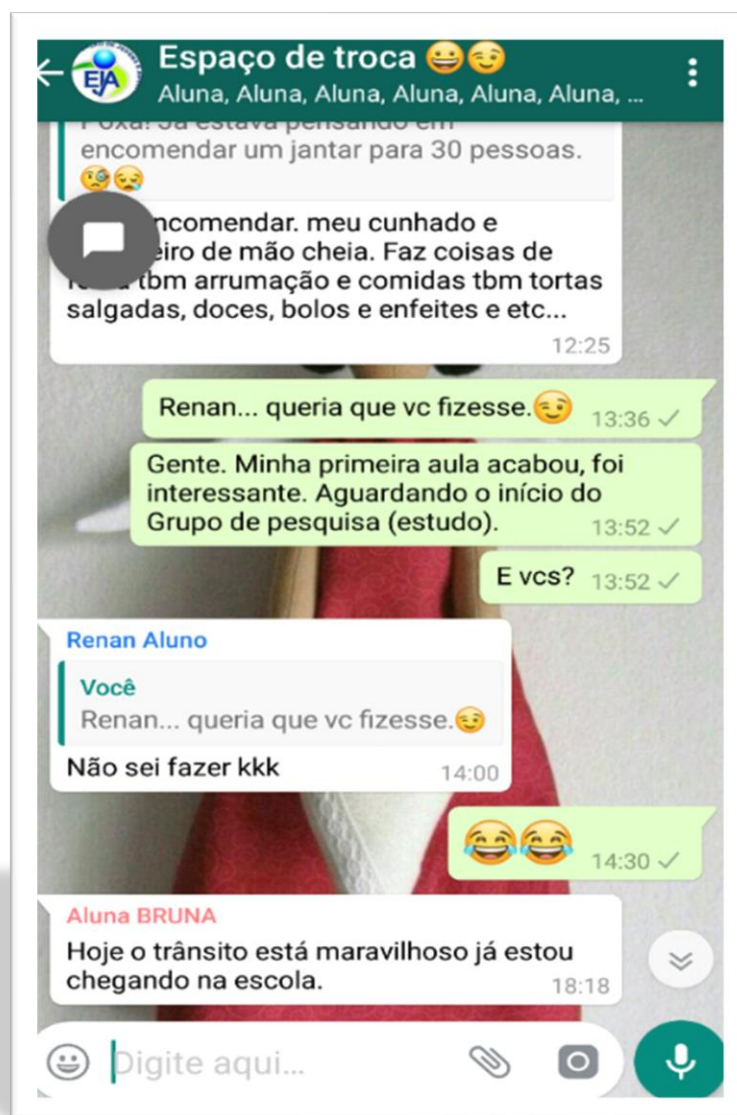
³⁷ Organização das turmas em etapas de acordo com a Prefeitura de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro.

Figura 42- Gênero discursivo 'Conversas' (2)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Figura 43 - Gênero discursivo Conversas (3)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Os relatos são gêneros discursivos primários (BAKHTIN, 2011). A linguagem neles empregada não se preocupa em seguir os padrões formais, podendo se apresentar de forma mais coloquial. O uso da primeira pessoa do singular torna-se preponderante e a estrutura costuma não ser rígida, como nos exemplos aqui trazidos, por meio dos quais sabemos que o cunhado de um cozinheiro muito bom, que o trânsito, normalmente caótico, que fazia com que a Bruna chegasse atrasada, estava muito melhor. Conversas cotidianas, compondo e reproduzindo gêneros textuais, como formas de aprendizagem de letramentos escolares.

Praticante Renan:

Vou trabalhar. Acordei, Urinei Tomei banho. Escovei os Dentes. Fui pra casa de minha mãe. E aqui estou.

Praticante Bruna:

Pode encomendar. Meu cunhado é cozinheiro de mão cheia.

Praticante Bruna:

Hoje o trânsito está maravilhoso. Já estou chegando na escola.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Essa experiência de escrita iniciada no grupo Espaço de Troca do *WhatsApp* foi se estendendo à sala de aula, em conversas e narrativas diversas, associando o *'dentrofora'* da escola, que favorece o desenvolvimento de autorias *'docentesdiscentes'*. Para Amaral (2014), a dimensão integrativa considera:

[...] as transformações sociotécnicas contemporâneas, que aproximam diversos *espaçostempos* escolares; as experiências prévias dos praticantes e os modos como apreendem e tecem seus conhecimentos, além da necessidade de um olhar plural que alinhe teoria e empiria, no movimento prática-teoria-prática (AMARAL, 2014, p. 172).

Nesse cenário, os dispositivos móveis – celulares/*smartphones* se revestem de grande importância, ao possibilitarem a combinação de atividades *online* e *off-line* (ensino híbrido ou *e-blended*), mesclando a aprendizagem presencial (sala de aula) com momentos em que o estudante realiza seus estudos, sozinho, valorizando a interação entre todos os participantes do processo de aprendizado, articulando o uso de metodologias ativas para o desenvolvimento de sua formação, possibilitando a formação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, de forma autônoma, visando atuação ativa na sociedade.

O fato de nossos praticantes terem pouco tempo para pesquisar ou elaborar tarefas fora dos horários escolares, associado à nossa intencionalidade de desenvolver os letramentos digitais, levou-nos a intensificar o uso desses dispositivos, *'pensandopraticando'* currículos que lhes proporcionassem aprendizagens significativas.

Considerando a diversidade étnico-cultural de nossos praticantes, oriundos de diferentes regiões do Brasil, verificamos que lhes faltam conhecimentos sobre a região em que vivem e sobre as regiões que formam o nosso país. Assim, conhecer as crenças, mitos, valores, danças, festas populares, culinária de um povo, entre outros, é fundamental para a compreensão da realidade e da pluralidade cultural expressa em suas tradições, hábitos e costumes.

Nesse ponto de vista e em continuidade às discussões que ocorreram sobre literatura de cordel, uma das manifestações culturais nordestinas, que consiste na elaboração de pequenos livros, contendo histórias escritas em prosa ou verso, sobre temas os mais variados: desafios, religião, ritos ou cerimônias, pensamos ser interessante trabalhar o conceito e as características principais de cada região brasileira.

Para isso, criamos atos de currículo sobre essas questões, tendo em vista promover o reconhecimento e o sentimento de respeito às diferenças, fortalecendo ainda mais o processo de valorização da cultura do país, como contraponto à tentativa de unificação de uma cultura de massa imposta pelos meios de comunicação.

Numa primeira etapa, e para sensibilizá-los, perguntamos se eles conheciam o significado do termo região, a que regiões pertenciam e quantas regiões havia no Brasil. Isso gerou uma série de discussões, o que possibilitou-nos chegar ao conceito de região, e verificarmos que no grupo a predominância era de estudantes provenientes das regiões norte e nordeste.

Visando promover a integração dos praticantes, entre si, e com o mundo tecnológico que se impõe “como uma exigência quase universal, embora desigual” (SOARES C. e SANTOS E., 2012), utilizamos o site de busca Google para obtermos dados e informações necessários à pesquisa. Formamos cinco grupos, de acordo com as Regiões do Brasil - Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Cada grupo ficou responsável por pesquisar aspectos culturais dessas regiões, como comidas típicas, danças, festas populares, manifestações religiosas, de forma que o potencial de cada grupo pudesse ser explorado, e apresentar sua pesquisa num evento a que chamamos Festa Cultural.

À medida que a pesquisa evoluía, os praticantes utilizavam o *WhatsApp* para trocar informações, tecer comentários e compartilhar suas dúvidas e descobertas, durante o processo de investigação, mas a composição dos trabalhos era realizada em sala de aula.

A Festa Cultural (Figura 44) representou o ápice de toda a pesquisa. Realizada na sala de aula, contou com a apresentação dos trabalhos, pelos diferentes grupos. Cada região foi representada, o que possibilitou conhecer a riqueza da diversidade cultural espalhada pelo país, por meio das diferentes manifestações apresentadas.

Figura 44 - Fotos da Festa Cultural



Fonte – Arquivo pessoal da autora, 2018

Na Figura 45, a seguir, o praticante Pierre fala um pouco sobre a região nordeste: os estados que a compõem, bem como sua pluralidade cultural com destaque para as danças, a religião, o artesanato, o folclore, o cordel, entre outros.

Figura 45 - Exposição sobre a região sudeste



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

A praticante Francisca (Figura 46), por sua vez, explica que a culinária nordestina é bem variada e que é comum o uso de temperos fortes e pimenta. São pratos típicos da região, a carne de sol, buchada de bode, acarajé, vatapá, caruru, feijão verde, canjica, peixes, frutos do mar; e frutas como o umbu, o cajá e a macaúba. Destaca, ainda que o Baião de dois³⁸ é um prato muito comum nessa região e em parte da Região Norte. Seus ingredientes são o arroz e o feijão, de preferência o feijão verde ou feijão novo, sendo comum a adição de queijo coalho.

Figura 46 - A culinária nordestina - O Baião de dois



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Durante sua fala, a praticante Maria Vitória fazia uma exposição sobre a lenda do Boto Cor-de-rosa³⁹, segundo ela, um peixe da Região Norte, quando o praticante Matheus Lúcio fez uma intervenção interessante e oportuna. Percebendo o equívoco, acessou rapidamente seu *smartphone* e, fazendo uso do mecanismo de busca, leu para a turma a descrição, que já tínhamos visto, de que o boto era um mamífero, assim como nós (Figura 47).

³⁸ Um prato típico de origem nordestina.

³⁹ A **Lenda do Boto cor-de-rosa**, ou simplesmente a Lenda do Boto, é de origem indígena e faz parte do folclore brasileiro.

Figura 47 - Apresentação sobre a região norte: A Lenda do Boto



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Essas imagens testemunham um momento singular e mágico desse encontro: a apreensão de um conhecimento por Matheus Lúcio, utilizando o celular como artefato curricular. Ao fazê-lo, o praticante tomou, para si, o protagonismo do processo de aprendizagem, para dirimir possíveis dúvidas dos seus colegas, autorizando-se. Esse é o indicativo de que é possível explorar as potencialidades oferecidas pelas tecnologias, em tempos de mobilidade e ubiquidade, e cujas interfaces cada vez mais se adequam às “habilidades perceptivas e cognitivas humanas” (SANTAELLA, 2013, p. 65), que reverberam na capacidade dos praticantes, também em potência, desenvolverem diferentes letramentos.

Todavia, os letramentos referem-se a práticas sociais, que focam ações que visam maior inclusão social, numa perspectiva mais ampla e aprofundada, como salientado por Santaella (2007). Constituem, portanto, algo maior do que a simples superação da exclusão digital, em decorrência das habilidades e competências exigidas, que devem adequar-se ao tempo e ao público a que se destinam. No contexto da EJA, além dos trabalhadores, adultos ou não, é preciso possibilitar a participação dos praticantes com necessidades especiais.

A leitura, em especial no âmbito escolar, deve proporcionar ao praticante a oportunidade de interação, aquisição de conhecimento, de maneira a que ele possa se posicionar como cidadão. No que concerne às questões sociais do uso da leitura e da escrita, o letramento está

em uma posição mais destacada que a alfabetização (SOARES, M., 2009) e, como reitera Santaella (2013), o processo de letramento digital está para além da inclusão digital, pois não basta acessar a tecnologia; é necessário que, em diferentes ambiências formativas, o conhecimento seja desenvolvido e/ou aprimorado.

Nessa maneira de pensar, os gêneros discursivos consistem em estratégias de desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos gêneros multimodais, presentes na sociedade atual, considerando a abordagem com os multiletramentos e a diferença de etapas de aprendizagem existente entre os alunos. Assim, numa escala crescente de desenvolvimento, os praticantes foram substituindo o uso de mensagens de voz, no Espaço de Troca, pela prática da escrita de textos, na busca por se autorizarem, entendendo que o erro faz parte do aprendizado.

Com efeito, aquele medo que levava nossos alunos a se esconderem atrás de frases como: *“Eu não sei ler”*. *“Eu não sei como usar, ou fazer isso”*, pouco a pouco ia se diluindo, ao mesmo tempo em que crescia nosso desejo de que eles se empoderassem. Em meio ao cenário de desolação e incerteza decorrente da crise político-econômica que atingiu a educação, como um todo, especialmente, o ensino público, mediante discursos contra o fim da doutrinação, potencializados pelo digital em rede em mobilidade, manifestações populares a favor da Escola sem Partido⁴⁰, bem como ataques gratuitos ao pensador e educador Paulo Freire, adentraram os cotidianos escolares (Figura 48).

Como ignorar esses fatos e eventos? Como evitar o compartilhamento dessas mensagens sem a criticidade necessária sobre elas, especialmente se atentarmos ao fato de que “a Internet é um espaço de comunicação propriamente surrealista, do qual nada é excluído, nem o bem, nem o mal”? (LEMOS, 2002, p.02). Como conscientizá-los de que essas ações geram influências no cenário político, no qual incluídos e excluídos do mundo digital são afetados ou afetam, considerando a ampliação das relações, como enfatiza o autor.

Como professores-pesquisadores, não desejávamos o controle absoluto da realidade, mas, inspirados em Macedo (2016) queríamos nos embrenhar como aventureiros numa aventura pensada, conforme afirma o autor, conscientes de que “compreender o acontecimento é participar dele acontecendo” (GALEFFI, 2016, p. 13).

⁴⁰O Programa Escola sem Partido ou apenas Escola sem Partido é um movimento político criado em 2004, no Brasil, e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas.

Figura 48- Manifestação a favor da Escola sem Partido¹ e contra Paulo Freire



Fonte: MARQUES A., PUGLIESE G. E MARQUES D.,2016

Por mais que esperemos algo acontecer, é impossível programar; simplesmente acontece, cabendo-nos observar e aprender *sobre e com* os sentidos e significados dos acontecimentos cotidianos, mediante um olhar compreensivo e implicado, de quem aprende com os praticantes da pesquisa, em que a “bricolagem⁴¹ metodológica, a sagacidade, a escuta sensível de pontos de vista e a imaginação teórico-metodológica” (MACEDO,2016, p. 60) estão envolvidas, numa perspectiva multirreferencial.

Assim, após uma roda de conversa em que discutimos a imagem da manifestação que circulara em sala de aula, bem como o que ela significava no contexto histórico-social contemporâneo, propusemos que os praticantes, organizados em grupos, usassem seus dispositivos móveis para pesquisar algumas frases de Paulo Freire. Em seguida, enquanto alguns voluntários liam as frases selecionadas, em voz alta, íamos filmando suas apresentações

⁴¹ Originário do francês *bricoleur*, termo cunhado por Lapassade (1998), considera diferentes contextos, inserindo sua pesquisa no âmbito da complexidade e da multiplicidade do mundo social, valendo-se das teorias e metodologias de pesquisa que forem necessárias para a interpretação do objeto em estudo.

para, em seguida, podermos assisti-las e corrigir à entonação. Essa filmagem, posteriormente, foi utilizada na edição do vídeo “Ação formativa”⁴², que nos fez perceber que a aprendizagem pode ser mais significativa quando com uso da tecnologia, de imagens e sons, na promoção de diferentes letramentos.

Figura 49- Frases em lembrança a importância do educador Paulo Freire



Fonte – Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

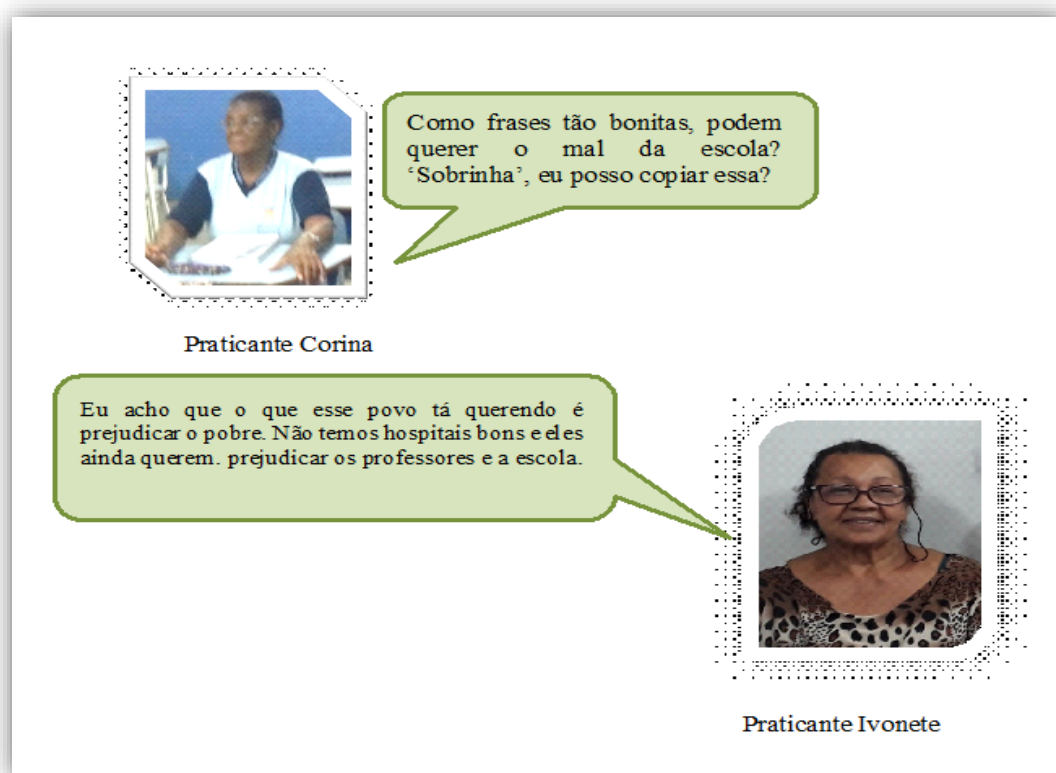
A atividade, não a despeito dos conhecimentos sistematizados, oportunizou a apreensão de ‘*saberes-fazeres*’ decorrentes de uma pedagogia do pluralismo, com o uso de diferentes linguagens compartilhadas na busca para desenvolver a criticidade nos praticantes, como assevera Rojo (2013). Desse modo, evitamos que as imagens e textos desconectados da compreensão de seu real significado continuassem a ser replicados, com a intencionalidade de

⁴² Produzido para a disciplina denominada “Educação, Linguagens e Tecnologias”, ministrada pela professora Nilda Alves, no UERJ/FFP.

orientá-los na compreensão de que diferentemente do que acontecia na cultura de massa, na cultura digital faz-se necessário o movimentar-se para sair da inércia da aceitação e não questionamento.

Como resultado emergente da atividade, foi possível, por meio de conversas no *WhatsApp*, discutir o sentido da ação de desacreditar uma pessoa; o que gerou alguns comentários, como os aqui inseridos:

Figura 50- Opinião dos alunos sobre a temática



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Dessa forma, na construção de sentidos, promovemos ações e buscamos o desenvolvimento de mecanismos que propiciaram a conscientização, com práticas de letramento crítico. Mesmo que de forma não aprofundada, fizemos uso de leituras alternativas que eles puderam questionar e criticar notícias compartilhadas pelas redes sociais e *WhatsApp*, incentivando discussões e contestações, além da reescrita ou releitura de textos.

Ainda que o letramento crítico envolva análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais, entre outros, não podemos desconsiderar ou minimizar as construções de nossos praticantes. A ação docente deve ter como um dos seus propósitos

promover práticas sociais, que estimulem a iniciativa dos praticantes nos processos políticos, o desenvolvimento da reflexão e crítica tendo em vista o desenvolvimento de sujeitos construtores de sua cidadania.

O cenário sombrio e desafiador em que atualmente vivemos nos remete à provocação, de Bertolt Brecht, no texto a seguir, intitulado *Analfabeto Político*⁴³.

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. [...]. O analfabeto político [...] se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais (BRECHT, 1988, p. 42).

A discussão de educação política constitui um campo amplo e complexo, que não se enquadra no escopo deste estudo. No entanto, a “expressão analfabeto político” remete à noção de letramento, mencionado anteriormente por Soares (2003).

Em decorrência das discussões sobre a Escola sem Partido e da disputa política, o ano de 2018 foi muito conturbado. Vivenciamos uma campanha presidencial fortemente calcada nas mídias sociais. Transmissões ao vivo pela *internet* e as correntes de *WhatsApp* bateram recordes, abalando o prestígio do convencional *marketing* político, derrotado pelas notícias falsas (*fake News*) que se propagaram por elas e se consolidaram como meios de persuasão política.

Bem sabemos da inexistência de alguma estratégia ou metodologia específica para o letramento político. No entanto, sua efetivação demanda a promoção de práticas que tratam das habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico, da participação decisória, da resolução de conflitos, da conscientização dos direitos e deveres de cada um (COSSON, 2010). Todo letramento político deve ser orientado por valores ou atitudes que sustentam e favorecem viver democraticamente, o que implica o exercício da tolerância, a aceitação da diversidade nas relações sociais, além da interdependência, igualdade e liberdade.

É fato que, na atualidade, a noção de cidadania proveniente do instituído, em geral, não dialoga com as necessidades de cidadãos, pois está camuflada no poder simbólico de garantia de direitos e imposição de deveres.

⁴³O texto é atribuído a Bertolt Brecht pela primeira vez em Terra Nossa: Newsletter of Project Abraço, North Americans in Solidarity with the People of Brazil, 1988, v. 1-7, p. 42.

Como “um processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e o aprimoramento da democracia” (COSSON, 2015, p. 81), o letramento político tem sido exercitado nos cotidianos escolares, particularmente, na Educação de Jovens e Adultos. Currículos ‘*pensadospraticados*’ alinhados ao cenário cibercultural são engendrados, englobando outras dimensões da vida humana, por exemplo, as relacionadas à luta contra as desigualdades, o exercício da cidadania e a aceitação das diversidades.

Considerando que a aprendizagem consiste num acontecimento que se realiza na e pela cultura (MACEDO, 2016), a discussão sobre as atribuições de cada um dos cargos dos poderes legislativo e executivo (deputado estadual, federal, governador, senador e presidente) aflorou a indignação dos praticantes, pelo não reconhecimento das ações elencadas como, efetivamente, desenvolvidas pelos seus ocupantes e as ideias sobre o que poderiam fazer, caso viessem a exercer algum daqueles cargos.

A partir de mediações críticas e sintonizadas com o cenário de polarização e incertezas que caracterizaram as campanhas eleitorais de 2018, no Brasil, propusemos a simulação de um processo eleitoral na turma, com vistas a ampliar a participação social e a compreensão dos praticantes sobre o processo eleitoral, bem como trabalhar multiletramentos.

Encontrar voluntários para participar dessa atividade não foi difícil, devido a proposta de gravar um vídeo como propaganda política (apesar de ter sido vista como algo interessante), pois gerou insegurança nos praticantes, tanto no que se refere à habilidade de utilizar tecnologias em convergência e compartilhar esse material na rede social, possibilitando sua reprodução sem o controle deles.

Optamos por focar a eleição presidencial. Na primeira etapa – “Candidatos à Presidência”, ainda que os marcadores de gênero fortaleçam uma cultura machista e sexista, a escolha foi pelas mulheres: as praticantes Ivonete, Flavianne e Kamille Lucy, deixando evidente que é cada vez mais forte a presença de mulheres na EJA. Isso nos remete ao pensamento de Freire (1987) sobre o empoderamento não como emancipação (libertação), dado que as pessoas não se libertam sozinhas, o fazem em comunhão e mediatizadas pelo mundo, mas relacionado à ação, reflexão e problematização do ser com o outro ao construir seu aprendizado pautado na criticidade. Inicialmente, formaram-se três duplas (Kamille Lucy e Matheus Lucio; Flavianne e José Antônio; Ivonete e José) responsáveis por planejarem suas falas, elaborarem um texto básico, gravarem um vídeo de campanha e apresentarem à turma, como propaganda eleitoral.

Diferentemente da prática bancária que parece anestesiar os sujeitos do processo de ‘*aprendizagemensino*’, inibindo-lhes a capacidade criadora, a educação problematizadora lhes

possibilita estabelecer relações entre diferentes conhecimentos (os que a escola proporciona e os já adquiridos), desafiando-os a novas compreensões. Os convida à reflexão e ao desvelamento da realidade, numa perspectiva crítica sobre diversos assuntos. Em síntese, busca trabalhar a ideia do homem como agente transformador do meio em que vive.

Essa experiência oportunizou a emergência de diversas expressões de linguagem e escrita em múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, resultando autorias por parte dos praticantes-candidatos fundamentadas em suas argumentações, improvisos e vivência de momentos de protagonismo como pode ser visto no texto apresentado na Figura 51, adiante.

Figura 51 –Ideias apresentadas pelas candidatas

 <p>Praticante Ivonete</p>	 <p>Praticante Flavianne</p>	 <p>Praticante Kamille</p>
<p><i>Eu, como candidata gostaria de abrir mais creches para as mães poder trabalhar, pagar os policiais melhor e os professores, que recebem muito mal. E acabar com as filas dos hospitais que é horrível. Ver essas coisas que tão acontecendo, esses roubos. Os policiais nas ruas para dar mais um pouco de segurança para nós que estudamos a noite e chegamos tarde nas nossas casas. Temos que ter segurança.</i></p>	<p><i>Eu prometo melhorar a segurança do nosso país, pois muitas pessoas sofrem com as balas perdidas. Assim, vou melhorar a forma como os policiais entram na comunidade. Eles têm muita falta de respeito conosco. Às vezes estamos indo para a escola, e a gente não tem nada com o envolvimento do tráfico. Estamos indo trabalhar ou apenas na rua conversando e corremos o risco de tomar um tiro, sem ter feito nada.</i></p>	<p><i>Eu, Kamille Lucy, quero para o meu país Educação. Quero para meu povo um Brasil sem racismo e sem preconceito. Melhoria para o nosso povo. Quero melhoria de emprego e salário mínimo correto.</i></p>

Com efeito, as atividades propostas permitiram que os praticantes assumissem uma atitude ativa como colaboradores e autores de suas produções. A apresentação dos vídeos gerou um debate bem interessante, com diversos estudantes questionando as ideias apresentadas, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de diferentes letramentos (ROJO, 2012; SOARES M., 2009; STREET, 2003).

Essa atividade culminou com a simulação da eleição para Presidente (Figura 52). O Dia da Eleição foi uma festa só. Sala arrumada, mesários e fiscais a postos. Visivelmente, compenetrados e felizes, os praticantes portavam seus títulos de eleitor, produzidos durante as aulas, e se dirigiam a uma sala para a votação. Esperavam na fila sua vez de votar, momento em que assinalavam o nome de um dos candidatos identificados na cédula e as colocavam em uma urna.

Figura 52-Simulação para eleição



Figura 53 – Imagem da professora-pesquisadora votando



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Encerrada a votação, efetuou-se a contagem dos votos, ocasião em que a comissão organizadora colocou a faixa simbólica, na candidata eleita (Figura 54).

Figura 54 – Imagem da colocação da faixa presidencial



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Criar ambiências formativas é de fundamental importância na configuração do contexto de desenvolvimento e na mediação dos processos proximais envolvidos, principalmente, nas interações entre os praticantes.

Assim, no que se refere as ambiências formativas Santos, R. (2015, p. 43) salienta que

Ambiências formativas são as situações de aprendizagem cocriadas nos espaçostempos híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu processo de formação. (SANTOS, R., 2015, p. 43)

Em tempos de polarização política e *fake News*, é muito importante que esses temas sejam discutidos para que os estudantes da EJA desenvolvam senso crítico. Aprender a debater, respeitar a sua vez de falar e as regras de convivência, participar de atividades colaborativas e compartilhar produções são práticas formativas que contribuem para torná-los eleitores capazes de analisar, criteriosamente, as propostas dos candidatos e debater ideias, de forma cordial, com quem pensa diferente. Finalmente, o aumento da autoestima também foi percebido, em vários momentos do processo, favorecido pelo protagonismo dos praticantes e a oportunidade de exercerem a cidadania.

4.3 Mediações partilhadas potencializam processos dialógicos, interativos, colaborativos e autorais

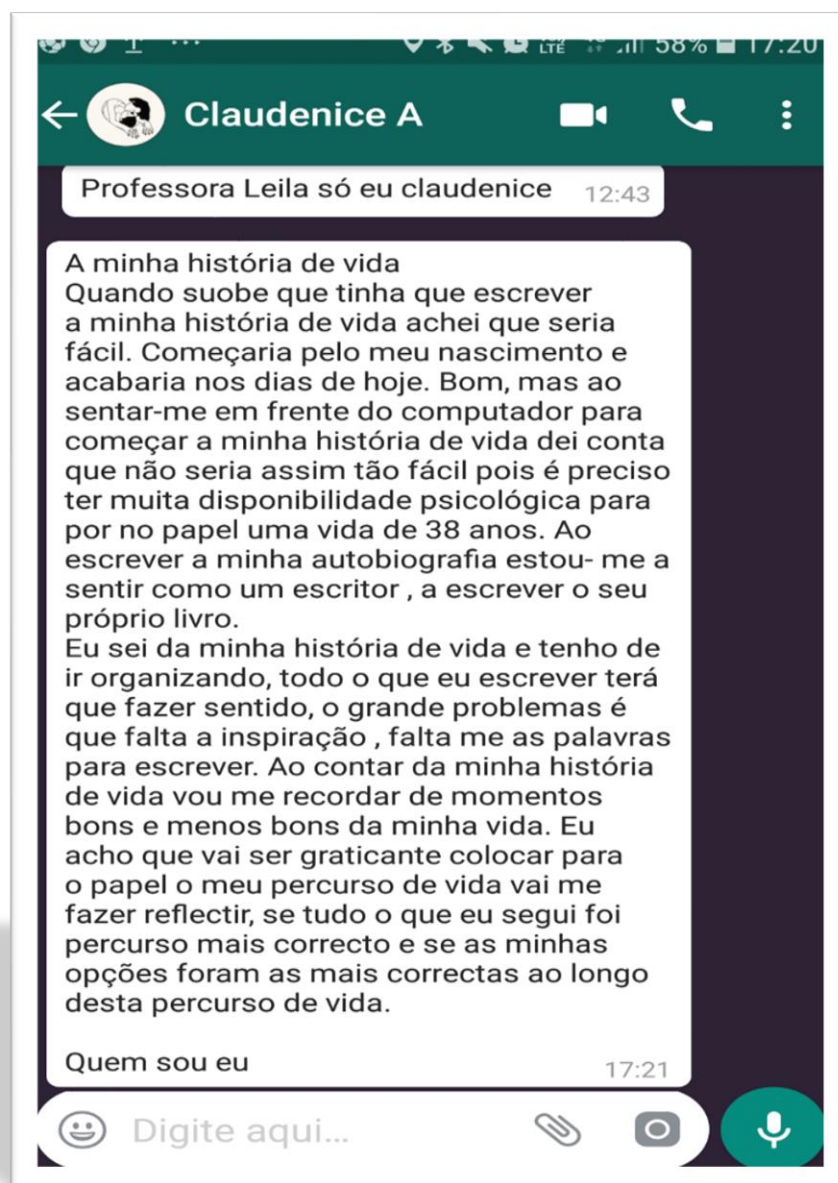
Mediar é vislumbrar, na partilha, na interação e na colaboração, a possibilidade de contribuir com a formação dos sujeitos, dado que é na troca e nos encontros entre eles, que se constroem conhecimentos e aprendizagens. Bruno (2008) afirma que ainda que os professores exerçam um papel preponderante nos processos formativos dos estudantes, outros ‘*espaçostempos*’ contemporâneos também são formativos. Nesse contexto, a mediação partilhada pode contribuir para a “formação de uma comunidade de aprendizagem, na qual todos os envolvidos sejam ‘*praticantesaprendentes*’ e assumam regências emergentes.

Essas interações permitem uma atuação diferenciada por parte de seus atores, num movimento interlocutivo, contínuo, ‘*docentediscente*’. Na Figura 55, a seguir, a praticante Claudenice, provocada a narrar sua história de vida, revela-nos a dor e a delícia de se autorizar.

Praticante Claudenice: *Quando soube que tinha que escrever a minha história de vida, achei que seria fácil. (...), mas, ao sentar-me em frente do computador ... dei conta que não seria assim tão fácil, pois é preciso ter muita disponibilidade psicológica para por no papel uma vida de 38 anos. Ao escrever a minha autobiografia, estou-me a sentir como um escritor, a escrever o seu próprio livro.*

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Figura 55 -Print de tela com a narrativa da Claudenice



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018-2019

Ao escrever sua história de vida, a praticante oferece uma resposta à solicitação da professora. Desse modo, a prática se institui como algo novo, um espaço de criação, um vir-a-

ser, em relação direta com a noção de autorização⁴⁴ (capacidade de autorizar-se, fazer-se, pelo menos, coautor do que é produzido socialmente), a prática torna-se práxis, pois representa a ação de um sujeito em transformação, agindo sobre o mundo.

Claudenice tem clareza de que para escrever precisa ancorar-se nas memórias e no dizer de outros, a partir de interações cotidianas e mediações partilhadas pelos demais praticantes, a fim de organizar e expressar seu pensamento, exercitando sua autoria. “Atribui, assim, a cada uma dessas vozes o que lhes cabe por direito, enquanto legado cultural, consciente de que nenhuma delas é absoluta, e cria seu próprio espaço do dizer” (AMARAL, 2014, p. 68).

Eu sei da minha história de vida e tenho de ir organizando, tudo que eu escrever terá de fazer sentido [...] vou me recordar de momentos bons e menos bons da minha vida. Eu acho que vai ser gratificante colocar para o papel o meu percurso de vida vai me fazer refletir [...].

Com efeito, no processo de criação, deixamo-nos invadir por uma multiplicidade de vozes presentes na cultura, recriando-as e nos responsabilizando por aquilo que expressamos. Desse modo e, objetivando discutir diferentes percepções do negro na sociedade, a escravidão, a composição das periferias e o possível empoderamento dessa população, independentemente da existência de políticas públicas, apresentamos o filme de ficção “Pantera Negra” (Figura 56), o que ampliou o debate sobre questões importantes de nossos cotidianos, possibilitando o exercício do diálogo, da colaboração, da interatividade e da autoria, entre outros agenciamentos comunicacionais.

O filme Pantera Negra fala de um herói africano, mais que especial, uma vez que a despeito de seus poderes fantásticos, devido ao potencial do *vibranium* e da intensidade do filme, era necessário chamar atenção para algo talvez menos aparente, que consistia na força de toda uma coletividade negra, o protagonismo do povo negro, especialmente, das mulheres, habilidosas e experientes, e ainda, para a tradição da cultura africana, que compõe a pluralidade cultural brasileira.

⁴⁴Capacidade de autorizar-se, de hacerse a sí mismo, al menos, co-autor de lo que será producido socialmente. Si el actor es siempre, más o menos explícitamente, portador de sentido, el autor es fuente y productor de sentido” (ARDOINO, 1998).

Figura 56 –Print do cartaz do filme “Pantera Negra”



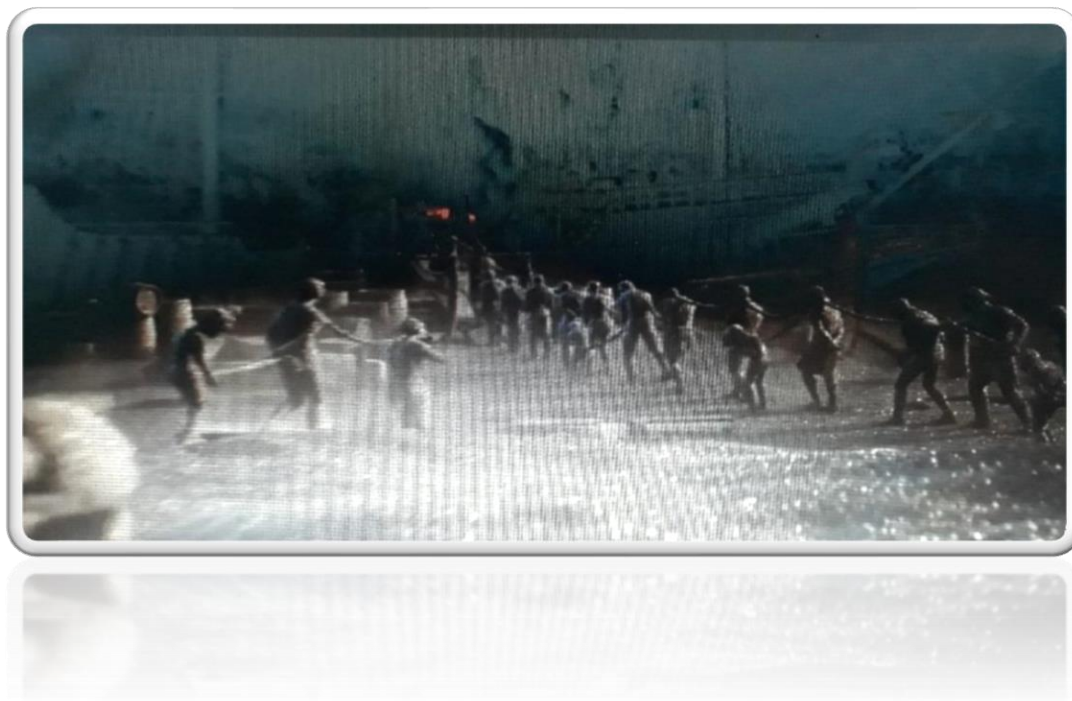
Fonte: PANTERA NEGRA, 2018

Ao longo do debate, um dos pontos destacados pelos praticantes diz respeito ao fato de o filme não trazer o povo negro como eterno sofredor, com o estigma da pobreza ou da falta de expectativa fincada na pele; ao contrário, trouxe a história de um povo forte, inteligente e promissor, além do respeito à natureza, à ancestralidade e à religiosidade,

Também refletimos não apenas sobre a diversidade cultural, mas sobre aspectos ligados à escravidão, como nas cenas iniciais, ainda na abertura (Figura 57), que nos remete à lembrança da saída forçada de negros para serem escravizados, ressaltada nas palavras do anti-herói, diante de sua derrota final: “[...] me enterre no oceano com meus ancestrais, que pularam de navios,

pois sabiam que a morte era melhor do que a escravidão [...]”⁴⁵”, preferindo assim morrer a ser escravizado.

Figura 57 - *Print* de tela dos créditos iniciais do filme Pantera Negra



Fonte: PANTERA NEGRA, 2018

Barbier afirma que “A escuta sensível se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior, as atitudes e comportamento, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (2007, p. 94).

Com efeito, ao adotarmos a escuta sensível, procuramos compreender nossos praticantes como seres capazes, competentes e complexos, dotados de saberes e experiências plurais. Como ouvintes, não os medimos, julgamos ou comparamos, deixando-nos surpreender pelo desconhecido.

Em tempos em que a representatividade vista no filme Pantera Negra ao trazer a voz das minorias, enfatizando a força, não só da cultura africana, mas, também, da população negra, cresce em relevância e as cenas, as falas, as ações, o cenário, tudo no filme é impactante – um convite ao debate.

Maria Vitória, uma das praticantes que sempre emitia opinião sobre diferentes assuntos, assim se expressou:

⁴⁵Diálogo ocorrido entre o protagonista e o anti-herói ao término da luta mais significativa do filme Pantera Negra.

Praticante Maria Vitória: *Turma, essa imagem que a professora chamou nossa atenção, é o início da humilhação que os escravos sofreram, sem dinheiro, sem receber salário. Meu pai não me deixou estudar dizendo que eu precisava trabalhar para ajudar a família. Casei, tive filhos e, somente depois que eles se formaram, é que comecei a estudar. Essas mulheres do filme são inteligentes. Vocês, meninas, que são novas, devem aproveitar e estudar, pois hoje, as coisas estão diferentes.*

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018

Como podemos observar, na medida em que a praticante estabelece uma conexão simbólica entre a cena do filme e as experiências por ela vividas, imagens vistas ou imaginadas e sons ouvidos em outras ocasiões, expressa os sentidos e as significações que essas cenas representam para ela. Lemke (2010) afirma que essas relações constituem o princípio da intertextualidade genérica, dado que consistem em relações que fazemos com coisas, textos, imagens e sons, com os quais nos conectamos.

Desse modo, o caminhar para o processo de compreensão se relaciona à autonomia do processo de construção do conhecimento, uma vez que decorre da vivência, experimentos nesse caminhar, da percepção do indivíduo envolvido no processo (MACEDO, 2010). A Figura 59 apresenta o momento de exibição do filme.

Figura 58–Imagem com exibição do filme “Pantera Negra”



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Relacionar as mulheres fortes do filme às que compõem a maior parte da turma, e que enfrentam diferentes desafios para permanecerem no ambiente escolar, e que, a exemplo da

praticante Maria Vitória foram impedidas de estudar pelos pais, pelos maridos e pela criação dos filhos, mas que, ao término desses impedimentos, retornam para realizar seus sonhos, é falar de empoderamento feminino. Constitui uma ação política!

Esse discurso, que ecoa nos ouvidos das meninas, praticantes da turma, como um tímido sopro de feminismo, e se consolida como luta libertadora para erradicar a dominação em todos os seus formatos e nuances, ratifica a crença de que é possível alcançar sonhos. Nessa perspectiva, o ato de se empoderar é um passo necessário no processo formação (HOOKS, 2015).

Ao aproximarmos mídia e educação, utilizando o filme para aprimorar currículos multirreferenciais baseados em processos de *'aprendizagem ensino'*, que implicam o desenvolvimento da reflexão, e da capacidade crítica e criativa, numa perspectiva de pluralidade, ampliamos as problematizações, concebendo-o como arte, como pensamento, manifestação de afetos e simbolização do desejo e do prazer; ou seja, entendendo-o para além de seu uso instrumental, ilustrativo, com vistas a atender aos conteúdos formalizados nos programas curriculares oficiais.

Assim, em nossas conversas acerca de leituras, de experiências e de curiosidades, em geral, tecidas e compartilhadas na sala de aula e nos diversos dispositivos acionados ao longo desta pesquisa, exercitamos a autoria, a colaboração e a interatividade, possibilitando o desenvolvimento de processos formativos, com ênfase numa relação dialógica, que vai além da simples troca mediada pela linguagem, buscando, na integração com o outro, o nosso outro eu, dado que é na troca, na partilha com o outro, que se constrói o conhecimento.

Conhecimento construído em parceria com os praticantes da pesquisa que permitiu que fossem elaboradas as considerações acerca do trabalho que foi desenvolvido.

PENSANDO SOBRE O QUE FOI CONSTRUIDO E VIVIDO

A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: 'a totalidade é a não verdade'.

Edgar Morin (2008)

É hora de pensar o sonho realizado. Refletir acerca das experiências vivenciadas, durante nossa pesquisa, na busca por compreender como as tecnologias digitais, em mobilidade ubíqua, com o uso do *smartphone* e do aplicativo *WhatsApp*, poderiam contribuir para o letramento digital dos estudantes da EJA, especificamente, nossos praticantes culturais, com vistas à melhoria de seu desempenho escolar.

Esse sonho, alimentado pela esperança e impulsionado pelo desejo da descoberta, configurou-se em momentos formativos, tecidos e fortalecidos em meio a confidências, afetos, narrativas e trocas que permearam nossos cotidianos - meu e dos praticantes. Isso nos exigiu atenção redobrada em relação à heterogeneidade da turma, quanto à faixa etária, a habilidade leitora ou a habilidade com o uso de tecnologias, além de demandar o desenvolvimento de uma escuta sensível para melhor compreendê-los e para que pudéssemos interagir, respeitando o ritmo de cada um, na realização das atividades propostas.

No decorrer da pesquisa, buscamos potencializar o processo de *'aprenderensinar'*, engendrando atos de currículo, mediados por dispositivos materiais e intelectuais. Levamos em conta as tecnologias digitais que aproximam diversos *'espaçostempos'*, as experiências prévias de nossos praticantes e os modos como apreendem e constroem seus conhecimentos, além de um olhar plural no movimento prática-teoria-prática, assim, vivenciamos experiências de auto, hetero, eco e trans (formação).

Exercitamos a interatividade e a colaboração, por meio da mediação pautada no diálogo, que envolveu dimensões outras, como afetividade, sensibilidade, intuição e intencionalidade. Essas estratégias favoreceram a realização de diferentes eventos de letramento, que envolveram múltiplas linguagens (textuais e imagéticas), além dos letramentos crítico e político, fazendo emergir sentidos e significados diversos.

Considerando o papel fundamental que as tecnologias e as mídias digitais desempenham na contemporaneidade, os cotidianos escolares da EJA constituem o lugar propício para o

desenvolvimento desses letramentos, mediante a articulação do conhecimento, da percepção, da imaginação e da produção artística, valorizando a diversidade e a pluralidade de pontos de vista e de modos de ver e sentir o mundo. Sob essa ótica, os praticantes como coautores do processo de ‘*aprendizagemensino*’ puderam se autorizar e compartilhar suas experiências e anseios, desconstruindo a percepção de que as diretrizes do caminhar devem ser determinadas, única e exclusivamente, pelo docente.

Com efeito, refletir sobre o uso do *smartphone* e do *WhatsApp*, no contexto da EJA, constituiu um desafio, devido às especificidades (etária, social, cultural, econômica, entre outras) que caracterizam essa modalidade de ensino. Desse modo, ao decorrer desse estudo, e em resposta às hegemônicas demandas individuais e coletivas desses estudantes, verificamos que o uso desses dispositivos trouxe relevantes contribuições para o seu letramento digital, como destacado, a seguir:

- possibilitou que narrativas autorais emergissem e a partir delas os praticantes puderam problematizar questões sociais que vivenciavam no seu entorno ou ainda nas próprias vivências, deixando claro que as questões externalizadas em alguns casos foram responsáveis pelo processo de exclusão pelos quais passaram. Em outros casos, estimularam a prosseguir nas experiências formativas propostas, atribuindo sentido e criticidade ao que faziam, por vezes, apropriando-se, inventando e produzindo significados;
- permitiu a ocorrência de conversas ‘*dentrofora*’ do contexto escolar, que objetivaram discutir, entender e, posteriormente, mediar ações que reduzissem o número elevado de faltas que alguns alunos possuíam, como forma de intervenção junto a um processo de infrequência e, por conseguinte, evasão escolar;
- favoreceu a abordagem de alguns dos fenômenos que emergiram desse contexto, como as *fake News*, oportunizando a mediação pedagógica, pautada no diálogo;
- propiciou a aprendizagem significativa, a partir de saberes prévios dos praticantes culturais, mediante a criação de currículos ‘*pensadospraticados*’ que privilegiaram a diversidade e a pluralidade cultural;
- oportunizou espaços de interação e colaboração, possibilitando a ampliação do vocabulário e repertórios dos praticantes, além da superação de dificuldades associadas à leitura e à escrita.

Considerando que as tecnologias digitais fazem parte de nossos cotidianos, utilizar o aplicativo *WhatsApp* no contexto da EJA é reconhecer sua popularidade e facilidade de uso, bem como a possibilidade de experimentar outros modos de ‘*aprenderensinar*’.

Destacamos, ainda, a importância da mediação dialógica para o desenvolvimento da capacidade dos praticantes de argumentar, debater e exercitar a criatividade, o que tornou o processo de ‘*aprendizagemensino*’ mais prazeroso.

Entre outras aprendizagens possíveis, o uso do aplicativo contribuiu, também, para que os alunos pesquisassem, fundamentassem e defendessem os seus pontos de vistas, tornando-se mais autônomos ‘*dentrofora*’ do ambiente escolar.

Apesar das dificuldades apontadas, no uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos, não há como ignorá-las, dado que nossos estudantes necessitam entender seus mecanismos de funcionamento para responder as necessidades de uma sociedade informatizada. No entanto, acreditamos que seu uso na educação necessita se ancorar em propostas pedagógicas consistentes com vistas à construção de conhecimento.

Narrativas e estigmas que demandam de problematização, de discussões sobre racismo, sexismo, feminismos e outras formas de preconceito que habitam os cotidianos dos discentes dessa modalidade e que ratificam a importância de uma docência contemporânea e ativista que contextualize a teoria na prática, a realidade dos cotidianos. Dinamismo e gama de saberes que transitam o ciberespaço e podem ser, mais facilmente, acessados e compartilhados com o uso das tecnologias digitais, enriquecendo, potencializando e oportunizando discussões sobre essas e diferentes temáticas relevantes aos diferentes contextos de atuação.

Finalmente, acredita-se que esta pesquisa possa ser aprofundada, no futuro, na medida em que entendemos que alguns questionamentos merecem reflexão, como: De que maneira, como docentes, estamos nos preparando e mediando a aprendizagem dos nossos alunos, periféricos ou não, e que, independente das nossas ações, já estão inseridos no contexto cibercultural? E mais, como estamos mediando a relação entre esses praticantes e a tecnologia digital, móvel e em rede, de forma que sua participação no ciberespaço reflita um pensamento crítico acerca do seu papel social com a promoção de letramentos digitais?

Cientes de que esta é uma obra aberta e que ainda há muito que se discutir sobre os temas nela abordados, torna-se oportuno encerramos o texto com o pensamento de Nilson Furtado⁴⁶: Adoro reticências...

⁴⁶ Disponível em: <https://sopalaavrasweb.wordpress.com/tag/nilson-furtado/> Acesso em nov. 2019.

*Aqueles três pontos intermitentes
Que insistem em dizer que nada
Está fechado, que nada acabou,
Que algo sempre está por vir!
A vida se faz assim!
Nada pronto, nada definido.
Tudo sempre em construção.
Tudo ainda por se dizer...
Nascendo...
Brotando...
Sublimando...
Vivo assim...
Numa eterna reticência...
Para que colocar ponto final?
O que seria de nós sem a
Expectativa de continuação?*

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. In: SILVA Fabiana. Trad. de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AGUIAR, Rafael S; ALENCAR, Marlyvan M. Interfaces ubíquas sob a perspectiva do design de interação. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, São Paulo, Edição temática, v. 4, n. 3, p. 1-10.out., 2014.

ALVES, André. L.; PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio E. Educação online mediada pelo *WhatsApp*: mapeando rastros e controvérsias de alunos à luz da teoria ator-rede. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 18, n. 56, p. 164-185, 2018.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 15-38

ALVES, Nilda. Nilda Alves: *praticantepensante* de cotidianos/ organização e introdução. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês (Org.). **Textos selecionados de Nilda Alves**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 20-55, 2015.

AMARAL, Mirian M. **Autorias docente e discente**: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e *online*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2014.

AMARAL, Mirian M.; SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa. Letramentos digitais: o cinema como dispositivo didático-pedagógico potencializador de atos de currículo, no ensino superior. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 41, n. 1, p. 159-190, jan.-abr.2019.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu Outro**. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos –“após muitas conversas acerca deles”. In: OLIVEIRA Inês; PEIXOTO, Leonardo; SÜSSEKIND, Maria. Luiza. (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-45.

ARDOÍNO, Jacques. Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFSCar, p. 40-205, 1998.

ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: RiMa, 2003.

ASSOLINI, Filomena Eliane. TFOUNI, Leda Verdiani. Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 9, nº 17, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal em sala de aula. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BANDA LEGIÃO URBANA. **Tempo perdido**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/tempo-perdido.html>. Acesso em: 06 jun. 2018

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liberlivro, 2007.

BARBOSA, Joaquim G.; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liber Livro, 2010.

BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Declaração de Hamburgo. In: PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida, IRELAND, Timothy. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea – 1996-2004. Edição Eletrônica, Brasília, p.25-70, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, J. **Cordel Dia do Trabalhador**. Site Recanto das Letras. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/2231294>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRUNO, Adriana R. Mediação partilhada e interação digital: tecendo a transformação do educador em ambientes de aprendizagem online, pela linguagem emocional. In: MORAES, M. Cândida; PESCE, Lucília; BRUNO, Adriana (Org.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.v. 1, p. 77-95

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 3, p. 411-439.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

CAZO, 2012. Site do Humor Político. Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/admin/brasil-pais-dos-contrastes/> Acesso em: 04 nov. 2019

CERTEAU, Michael. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. “Sossega, moleque, agora você mora em condomínio”: os condomínios populares do PAC/PMCMV como instrumentos de limpeza moral para ex-favelados. In ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS,40, 2016, Caxambu – MG. **Anais ...** Caxambu, out 2016. ISSN 2177-3092,

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.

CORTELA, Mario Sergio. O mistério do simples. **Folha de São Paulo**, São Paulo, quinta-feira, 06 nov. de 2003.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, 11, n. 3, p. 25-36, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento político no legislativo: a experiência do Programa Estágio Visita**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, N. Petrópolis: Vozes, 1995.

DACAL D. Site Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_de_cordel. Acesso em: set.2019

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte, Minas Gerais: UFMG, 2011.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERRAÇO, Carlos E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008, p. 101.

FERRAÇO, Carlos E.; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para pensar a potência das imagens nas narrativas, na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**. Set.- dez. 2015.

FERRAÇO, Carlos E; SOARES, Conceição; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos na Educação**. Rio de Janeiro: ADUERJ, 2018.

FOUCAULT, Michel de. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT; Michel, **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **A escola é**. Disponível em:

<https://soupedagogia2011.blogspot.com/2012/05/biografia-de-paulofreire-nome-completo.html> Acesso em: 04 out. 2019.

GALEFFI, Dante Augusto. Prefácio. In: MACEDO, Roberto S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 13-19.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: ZIMMERMANN, Yves . **De camino al habla**. Barcelona: Serbal, 1987.

HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in society**, n. 11, p.49-76, 1982.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, Brasília, jan./abr.2015, n.16. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193 Acesso em: 07 jul. 2019.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. **INAF Brasil 2018 – resultados preliminares**. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf_2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v.08_Ago2018.pdf. Acesso em: 10 set.2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> Acesso em: 04 set. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2004.

KID ABELHA. **Nada tanto assim**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/kid-abelha/nada-tanto-assim.html> Acesso em: 19 abr. 2018.

LABORATÓRIO EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://labedu.org.br/como-apresentar-a-literatura-de-cordel-para-as-criancas-cordeis-infantil-videos/> Acesso em: 22 out. 2019.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 49, n.2, 455-479, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275> Acesso em 06 agos. 2019.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre. Sulina, 2002

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André.; CUNHA, Paulo. (Org.) **Olhares sobre a cibercultura**. Sulina: Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em 14 jul. 2019

- LEMOS, André. Cibercultura remix. In: LEMOS André. **Mostra cinético digital: redes - criação e reconfiguração**. São Paulo: Centro Itaú Cultural. 2005. Disponível em <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>. Acesso em: 02 nov.2019.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. Loyola, 1993.
- LIMA, Lauro de O. **Mutações em educação segundo Mc Luhan**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
- MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACEDO, Roberto S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília: Liberlivro, 2010.
- MACEDO, Roberto S. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto S.; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino & a educação** (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.15-38
- MACEDO, Roberto S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.
- MACHADO DA SILVA, Juremir. **O que pesquisar quer dizer: como pesquisar e escrever textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MARQUES A., PUGLIESE G. E MARQUES D. Site Ponto Certo, 2016. Disponível em: <https://pontocritico.org/28/11/2016/duas-ou-tres-palavras-respeito-de-neutralidade-politica/> Acesso em ago. 2019
- MOREIRA, Marco; MAZINI, Elcie. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1996.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és, e vice-versa. In: ACTAS DO PROFMA. Porto. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1991, p. 1-20.
- OLIVEIRA, Neuza Maria. **Mulheres negras intelectuais da periferia**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, p. 45-90, 2017.

OLIVEIRA, Inês. B.; GARCIA, Alexandra. As noções de textos, discursos e narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: polissemia, relações de poder e interdiscursividade. Coordenação do GT Currículo (Biênio nov.2007- out.2009). In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto S; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs.). **Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em Currículo**. ANPED, 2009,p. 87-92.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 22, n 82, p. 59-71, 2009.

PANTERA NEGRA, trailer (legendado). Out.2018. Publicado pelo canal BRA MARVEL .Disponível em: <https://youtu.be/Hb6X0TQAKvQ> Acesso em: 04 out. 2018.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 65-77.

POGGIO, Inês N. A construção das relações de gênero. In: LAFFIN, MariaHermínia, (Org). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Unijuí, 2012.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio E.; ALVES, A. Expansão e reconfiguração das práticas de leitura e escrita por meio do *Whatsapp*. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio E.; CHAGAS, Alexandre (Orgs.) **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, p. 15-52, 2017.

PRETTO, Nelson De L. **O professor como ativista... e hacker**. 2010. Disponível em:<http://softwarelivre.org/fislcolab/blog/o-professor-como-ativista...-e-hacker>.Acesso em: 12 out. 2019.

PRETTO, Nelson De L. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação** Salvador: EDUFBA, p.30-70, 2013.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, Nelson.; SILVEIRA, Sérgio (Org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias no poder**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 51-68.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei Ordinária nº 5453, de 26 de maio de 2009**. Modifica a Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008, que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

RIO DE JANEIRO (RJ). Câmara Municipal. **Lei 4734, de 04 de janeiro de 2008**. Proíbe a utilização de telefone celular e outros em sala de aula. Rio de Janeiro, RJ, 2008.

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

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas em deslocamento. Ensaio. Paineis investigações contemporâneas: "cultura em deslocamento". **Associação Cultural Vídeo Brasil**, 2003. Disponível em: <https://videobrasil.org.br/14/port/cult.pdf> Acesso em 22 mai. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo, Paulus, 2004.

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

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, Edméa. Educação *on-line* como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, Edméa.; ALVES, Lynn. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p. 123-142.

SANTOS Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, p. 20-110 2014.

SANTOS, Rosemary. **Formação de Formadores e Educação Superior na Cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no facebook**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Jaqueline. L.; PEREIRA, Pedro C. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir da prática**. Rio de Janeiro: Wak, p. 39-78, 2015.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de uma experiência. In: Silva, Marco. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, p.10-20, 2003.

SILVA, Marcos. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online*. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. São Paulo, n. 3, jan.- jun. 2010.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. Loyola, 2014.

SILVA, Maria das Graças. (2013). Mobilidade e construção do currículo na cultura digital. In ALMEIDA, M^a Elizabete; DIAS, Paulo; SILVA, Bento. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013. p.75-110

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: Usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda. LIBÂNEO, José Carlos. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo; Cortez, 2012. Disponível em: http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/artefatos_tecnoculturais.pdf Acesso em: 04 nov. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Local: Minas Gerais Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPINK, Mary; BRIGAGÃO, Jacqueline; NASCIMENTO, Vanda; CORDEIRO, Mariana (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual). Disponível em: <https://pt.scribd.com/.../a-producao-de-informacao-na-pesquisa-social-pdf> Acesso em abr.2019

SPINK, Peter K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia. Social**. [online] v.20, p.70-77, 2008.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v.5, n.2, p. 77-91, 2003.

TV GLOBO. Site YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tJMdof1yYAw> Acesso em: ago. 2019

VELLOSO, Luciana. **Luz, câmera, multi-educação**. Jundiaí: Paco, 2011.

VELLOSO L. Site do FACEBOOK. Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2153866091355844&id=100001974220711. Acesso em: 12 mai. 2019

ANEXO - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PRATICANTES DA PESQUISA



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Centro de Educação e Humanidades
 Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
 Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação
 Mestrado Acadêmico

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Meu nome é Leila Santos de Santana e estou realizando a pesquisa acadêmica sobre o tema **Atos de currículo com o WhatsApp. O digital na Educação de Jovens e Adultos**. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no FEBF/UERJ, sob orientação do Prof.^a Dr.^a Luciana Velloso. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar deste projeto.

A participação nesta pesquisa consistirá em relato das atividades, rodas de conversas e narrativas relacionadas ao processo de aprendizagem do aluno (a), bem como fotos e gravações de atividades desenvolvidas, entre outras fontes relevantes como áudio, vídeo ou imagem para fins de registro das mesmas. Com o objetivo de desenvolver a prática pedagógica com vistas a utilizar a cibercultura, presente no cotidiano dos indivíduos, como aliada no processo de aprendizagem.

Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- Parte do que for observado ou obtido por meio das atividades/narrativas poderá ser usado no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, garantindo proteção.
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas ou indenizações;
- Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes, por tratar-se de *pesquisa-formação*, todavia deverá ser assinalada a concordância e liberação do uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas.

() **SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade,**

() **NÃO, concordo o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos.**

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Contatos do pesquisador: Leila Santos de Santana, e-mail: leilasantana.edu@gmail.com celular nº (21) 96508 6997.

Nome completo do praticante _____

Tel.: () _____ Identidade/ CPF nº _____

Duque de Caxias, ____ de _____ de 2018.

 ASSINATURA