

## Letramento digital no contexto da educação de jovens e adultos: tecendo redes de conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem

Jocenildes Zacarias Santos  
Márcia Tereza Fonseca Almeida  
José Humberto Silva  
Sidneya Magaly Gaya

### Jocenildes Zacarias Santos

Universidade do Estado da Bahia –  
UNEB

E-mail [jocenildessantos69@gmail.com](mailto:jocenildessantos69@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-3030-5078>

### Márcia Tereza Fonseca Almeida

Universidade do Estado da Bahia –  
UNEB

E-mail [marciatfa@gmail.com](mailto:marciatfa@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-8401-368X>

### José Humberto Silva

Universidade do Estado da Bahia –  
UNEB

E-mail [jhsilva@uneb.br](mailto:jhsilva@uneb.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-7437-7017>

### Sidneya Magaly Gaya

Universidade Federal de Santa Catarina –  
UFSC

E-mail [sidneyamagaly@gmail.com](mailto:sidneyamagaly@gmail.com)

 <http://orcid.org/0000-0003-2074-6144>

Recebido em: 27/09/2019

Aprovado em: 12/01/2020

### Resumo

O presente texto, nasce de uma pesquisa realizada em um colégio da rede estadual de Salvador, no intuito de compreender as contribuições do letramento digital para o processo ensino-aprendizagem da EJA, tendo em vista que as tecnologias estão presentes nos espaços escolares e se constituem em importantes instrumentos de informação, de comunicação e apropriação de saberes para os estudantes que estudam nessa modalidade educacional, uma vez que os mesmos estão inseridos no contexto de uma sociedade tecnológica e, portanto, torna-se necessário pensar práticas pedagógicas que possibilitem por meio da utilização das tecnologias, a autoria e o protagonismo desses estudantes. A pesquisa toma por base a abordagem qualitativa, e no que se refere à sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada e descritiva. Entre os principais resultados, aponta-se de que as tecnologias podem potencializar o processo ensino-aprendizagem se os sujeitos que fazem parte desse processo forem protagonistas de suas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Tecnologias. Educação de Jovens e Adultos. Ensino-Aprendizagem.



**Abstract**

**Digital literacy in the context of youth and adult education: weaving knowledge networks for the teaching-learning process**

This paper is the result of research carried out at a state School in Salvador aiming to understand the contribution of digital literacy in the process of learning-teaching of YAE students. Considering that technology is part of the school environment, it is an important tool for information, communication, and knowledge appropriation for the students of this teaching segment. Since they are part of a technological society, it is essential to think about pedagogical practices that allow the students to become the author and the protagonist of their learning, through the use of technology. As a methodological procedure, we conducted a qualitative investigation based on an applied and descriptive research. It was concluded that technology can enhance the learning-teaching process if the students are considered the protagonists of their own learning process.

**Keywords:**

Technology;  
Youth and Adult  
Education;  
Learning-  
Teaching.

**Resumen**

**Alfabetización digital en el contexto de la educación de jóvenes y adultos: tejer redes de conocimiento para el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Este texto nace de una investigación realizada en el Colegio de la Red Estatal de Salvador, con el fin de entender cómo la alfabetización digital ha contribuido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EJA, considerando que las tecnologías están presentes en los espacios escolares y se constituyen como importantes instrumentos de información, de comunicación y de apropiación de saberes para los alumnos que estudian en esta modalidad, ya que éstos están inseridos en el contexto de una sociedad tecnológica, y de esa manera, es necesario pensar en prácticas pedagógicas que posibiliten por medio de la utilización de las tecnologías, la autoría y el protagonismo de esos estudiantes. La investigación se basa en el enfoque cualitativo, y con respecto a su naturaleza, se trata de una investigación aplicada y descriptiva. Entre los principales resultados, se puede apuntar que las tecnologías pueden potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje si los sujetos que forman parte de este proceso sean protagonistas de sus aprendizajes.

**Palabras clave:**

Tecnologías;  
Educación para  
jóvenes y adultos;  
Enseñanza-  
Aprendizaje.

## Introdução

Nos últimos anos, o que temos visto é a ameaça iminente de fechamento de diversas unidades escolares que atendem aos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Com os avanços e recuos das últimas décadas, essa modalidade educacional configurou-se como um espaço de direitos e repleto de complexidades e promessas que sempre foram parcialmente cumpridas. Em concomitante, os projetos educacionais vigentes, mais especificamente, os que envolvem a utilização das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, também têm passado por exigências e transformações.

Com o crescimento industrial e social, as tecnologias muitas vezes têm maior pertencimento junto a grupos socialmente dominantes que melhor têm acesso aos bens culturais em função das condições simbólicas e materiais. No entanto, com o passar do tempo, essa relação de poder das classes dominantes detentoras das tecnologias vem sendo democratizadas mediante menores custos de certos recursos tecnológicos, o que gera maiores possibilidades de acesso aos mesmos por parte dos indivíduos que fazem parte das camadas sociais menos favorecidas.

Vale lembrar que o acesso aos recursos tecnológicos por si, não representa necessariamente qualquer forma de participação nas riquezas por estes proporcionadas. Ter acesso aos instrumentos tecnológicos pode simplesmente significar a participação em seu consumo, o que, geopoliticamente corresponde ao fato de que interessa ao capital que os sujeitos e grupos das regiões periféricas consumam determinadas produções, as quais geram lucros aos sujeitos e grupos das regiões centrais, mantendo e reforçando a concentração de riquezas e desigualdades sociais e econômicas. A diferença nesse caso, estaria em participar do processo de produção de riquezas utilizando os recursos tecnológicos.

Mediante as necessidades surgidas no bojo das relações sociais guiadas pelos parâmetros da cibercultura<sup>1</sup> e da sua evolução tecnológica em ritmo veloz, compreende-se a necessidade de analisar esses processos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o entendimento de suas bases. Tais processos, muitas vezes adornaram campanhas políticas demagógicas, quando na pauta das políticas públicas federais, estaduais, municipais; entretanto, as vozes dos estudantes foram relegadas a segundo plano nesses contextos. Tais pressupostos apontam para a possibilidade de pensar em intervenções educacionais que permitam perspectivas mais adequadas para esta modalidade educacional repleta de peculiaridades.

A Educação de Jovens de Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que deve se constituir a partir do reconhecimento dos estudantes como sujeitos com conhecimento de si e dos seus processos formativos e protagonistas da sua aprendizagem. Então, torna-se necessário expor as primeiras inquietações acerca da temática a ser abordada: se a EJA se constitui em espaço formativo de construção

---

<sup>1</sup> Para Lemos (2003) a cibercultura se constitui como “[...] a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70” (LEMOS, 2003, p. 12)

de aprendizagens, por meios de saberes também construídos pelos estudantes, como as tecnologias podem potencializar essas construções?

Importa iniciar as primeiras considerações deste texto, definindo a concepção de tecnologias e letramento digital e sua influência nos processos formativos dos estudantes da EJA. Em seguida, apresentamos algumas reflexões acerca dos processos formativos docentes, e, por fim, a concepção de EJA e seus espaços de aprendizagem, revisitando as interlocuções teóricas com os autores que abordam tais concepções.

A pesquisa apresentada teve como objetivo principal compreender as contribuições do letramento digital para o processo ensino-aprendizagem da EJA. Enquanto abordagem metodológica, optamos pela abordagem qualitativa que segundo Minayo (2012) possibilita a observação, a compreensão e o detalhamento do ambiente investigado e do diálogo com os sujeitos da investigação. Utilizamos a pesquisa de campo, que é defendida por Gil (2012) como sendo o dispositivo estratégico que facilita observar, descrever e qualificar as ações dos sujeitos da investigação. Isso possibilitou uma maior compreensão da abordagem selecionada para o estudo e o contato direto com os sujeitos investigados.

O lócus do estudo foi um colégio da rede estadual de ensino da cidade de Salvador, que oferece a Educação de Jovens e Adultos, uma instituição com anos de atuação e que oferece a Educação de Jovens e Adultos há mais de dez anos. Nesse contexto, buscamos observar e entrevistar 8 professores e 8 alunos de EJA do turno vespertino, com a finalidade de analisar o problema destacado.

### **As tecnologias e o letramento digital: possíveis entrelaces com a EJA**

As transformações da contemporaneidade têm sido motivo de debates, reflexões, pesquisas e inquietações por parte de diversas pessoas. Assistimos cotidianamente o fluxo das informações em redes: nas mídias digitais e mídias impressas. No entanto, ainda nos deparamos com as incertezas com relação à utilização das tecnologias dentro do processo pedagógico. Cabe, pois, compreender de que espaço, contexto, utilizamos a semântica da palavra tecnologia e qual o seu significado para o processo ensino-aprendizagem.

O termo tecnologia a que estamos referindo, origina-se na palavra grega *tecknè* que significa: fazer, e *logos* que significa: pensar, nesse sentido, compreendo a tecnologia como um processo imaterial e/ou material, no qual homens e mulheres utilizam-se da natureza para sua sobrevivência, pensando sobre as suas ações, produzindo conhecimento (LIMA JUNIOR, 2003). Tomando essa acepção, torna-se fundamental compreender em primeiro plano que as tecnologias, enquanto aparato maquínico, por si só, não determinam aprendizagens, mas, sim, o seu uso social, político, cultural e histórico. Isso desmistifica a fetichização existente em torno dessa questão. Não se pode acreditar que a cada momento em que o educador se utiliza das ferramentas tecnológicas, ele está inerentemente produzindo conhecimento e

socializando saberes. Pois, os contextos pedagógicos são diferenciados pelas subjetividades, pelos protagonismos dos estudantes que deles fazem parte, e, estando os aparatos tecnológicos dispostos a serviço desse contexto, precisam ser pensados e ressignificados, também, nessa mesma lógica.

Concordamos com Castells (2000) no que se refere às transformações substanciais acontecidas pelo novo paradigma tecnológico que alterou a dinâmica do processo industrial e que causou perdas no modelo econômico e social de alguns países. Nesse sentido, a escola informatizada e os programas de governo, ou políticas públicas existentes para a concretização das ações de inclusão digital, acabaram por desviar os reais potenciais das tecnologias, visto que os projetos governamentais para a educação situam como base a inclusão digital, e não, letramento digital, ou ainda a inclusão pelo consumo e não pelo aprendizado acerca da produção. Depreendemos, portanto, que a revolução informacional foi traduzida, apenas, em vantagens econômicas, e, não tão pedagógicas como se tem fomentado.

Compreende-se que

[...] o conceito de letramento normalmente tem foco em textos impressos, já que os textos digitais são mais recentes do que a discussão sobre as práticas sociais de leitura e escrita. [Assim,] letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, SMS, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. (RIBEIRO E COSCARELLI, 2014, p.35)

Se concebermos a concepção da palavra letramento como o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004), e as tecnologias como “um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os” (LIMA JUNIOR, 2004, p. 403), o letramento digital, para os estudantes da EJA, constituir-se-á na compreensão política, histórica e cultural, teórico-prática das tecnologias como facilitadoras, potencializadoras e otimizadoras de seu processo de aprendizagem. Algo muito mais complexo do que aprender os recursos, os aplicativos ou as ferramentas tecnológicas. Essa aprendizagem, não necessariamente precisa acontecer dentro dos espaços escolares, já que esses estudantes são sujeitos históricos, políticos e sociais que se constituem na sociedade informacional, na qual estamos em diferentes graus inseridos.

O letramento digital no contexto da EJA só potencializará o estudante para novas aprendizagens e socialização de saberes se as tecnologias, compreendidas enquanto processos criativos do ser humano, estiverem imbricadas com os contextos sociais desses estudantes. Essa condição, possibilita ao estudante

se autoressignificar nos processos coletivos e cooperativos promovidos nos diferentes espaços de aprendizagem, tornando-se autor e coautor de conhecimento. Porque,

[...] além da reconfiguração dos saberes que as tecnologias impõem, estas também estão implodindo o ideal humanista de um homem individual, autônomo de identidade e subjetividade, ou seja, há uma profunda desconstrução da concepção do sujeito iluminista, racional, de identidade una (ASSMANN, 2005, p. 37).

A complexidade que tal reconfiguração de saberes vem apresentando por meio das tecnologias é visivelmente explicitada nas ferramentas dos dispositivos móveis: *whatsapp, facebook, instagram*, etc. que com sua interface contribuem para a socialização das informações, das imagens e dos textos em tempo real. E também, tem indicado o surgimento de uma nova ciência na qual a percepção teria o papel principal, pois estaria diretamente ligada à vivência do processo, ligados com a história e a ordem (SERPA, 2004).

Entendemos que o estudante da EJA, nesse contexto, passaria da condição passiva de receptor de conhecimento para protagonista da sua aprendizagem, já que o conhecimento estaria intimamente ligado à relação teoria-prática, ou seja, a práxis. Esse, realmente se originaria do imbricamento homem-mulher/tecnologias, sujeitos/objetos, construção/desconstrução; enfim dos letramentos como atos de conhecimentos em constantes devir. Caminhos e descaminhos do conhecimento em atos de criação e recriação que se constroem e reconstroem as histórias de vida dos sujeitos

A condição de o estudante da EJA estar ou não letrado, no mundo digital, não o impossibilita ser (re)construtor da sua história de vida e, protagonista de suas aprendizagens, pois, se as condições do acesso tecnológico em que esse estudante estiver inserido não incluir processos de letramento digital como atos de criação e recriação da história do ser humano, estarão influenciando-o a reproduzir a lógica do sistema capitalista, a qual impõe a necessidade de um consumo compulsivo de artefatos tecnológicos, inviabilizando o acesso e a própria inclusão digital na posição de produtor de riquezas. Nessa acepção, temos uma grande massa que alimenta direta ou indiretamente o fluxo capitalista dos mercados financeiros contribuindo para a formação de uma geração “tecnocrata”.

Destarte, o letramento digital deve estar intimamente imbricado ao conceito de sujeito que se deseja formar, a concepção de ciência que transversaliza os conhecimentos, a compreensão dos saberes construídos historicamente por cada sujeito, como também a prática pedagógica que se delineia a partir da construção de saberes do educador.

Quando tomamos esses fenômenos dentro de um só conjunto, de um só estado de ser, percebemos que, segundo Maturana e Varela (2001), não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas, no que se refere ao conhecer. Se o letramento digital se constitui em um processo formativo no qual os fenômenos do conhecer fazem-se presentes, toda e qualquer relação que esse sujeito estabelece com as tecnologias potencializam a sua aprendizagem e formação.

Nesse contexto, compreendemos que para o estudante da Educação de Jovens e Adultos inserir-se no mundo tecnológico, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas que perpassam os espaços da sala de aula estejam em consonância com os reais objetivos dessa educação. Segundo Arroyo (2013), a luta entre os professores e o currículo tem sido motivo de tensões e contradições, isso porque, os professores ao longo da história educacional têm buscado minimizar o distanciamento existente entre a teoria e a prática, no entanto, muitas vezes os currículos oficiais seguem na contramão desse processo, o que acaba por constituir um fosso entre o que o docente ensina e o que o estudante aprende. Nesse caso faz-se necessário:

[...] de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar (ARROYO, 2013, p. 35).

É nesse sentido que o letramento digital, por meio da utilização das tecnologias, nos processos formativos da EJA revela e possibilita a autonomia, a criação e recriação de conhecimentos, a socialização de saberes e a transformação da realidade. Assim sendo, importa salientar que a formação dos professores da EJA, precisa estar intimamente imbricada ao reconhecimento da cultura e da história de vida em que cada sujeito se insere.

### **A Educação de Jovens e Adultos e espaço formativo de aprendizagem: para além da sala de aula**

A sala de aula é um espaço formativo de aprendizagem no qual os estudantes interagem uns com os outros (estudantes e professores) e com os conhecimentos (prévios e em construção), socializam saberes e mediatizam sua aprendizagem. Pensar sobre essa questão, conduz-nos à compreensão de que esse espaço, denominado “sala de aula” deve estar alicerçado no seguinte tripé: conhecimento, prática pedagógica e ação-reflexão.

O conhecimento na concepção de Maturana e Varela (2001, p.32) pode ser definido como “[...] todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”. Ou seja, quando se trata o conhecimento articulado com a humanidade a ação e experiência refere-se a todas as dimensões do viver. Para Lima Junior. (2003), o conhecimento não está fora do homem, como também a realidade, mas torna-se instituído a partir dele e de seu modo de percepção, de comunicação e de funcionamento. Isto estaria intimamente ligado à pluralidade humana. Ou seja, segundo o autor, o objeto do conhecimento é uma criação do sujeito, e é entremeado de subjetividade, uma vez que emerge a partir dos seus desejos e anseios, articulados ao contexto vivencial e interno do próprio sujeito. Logo, ao falar do objeto do conhecimento, fala-se também do sujeito que o constitui e dos mecanismos internos, subjetivos que o instituíram.

A prática pedagógica, nesse contexto, deve se constituir de forma que valorize a identidade do sujeito, e, possibilite condições para que o estudante possa interagir com os diferentes conhecimentos, destituindo as regras e os limites impostos por um determinado grupo ou cultura. É importante, então, que

o professor procure orientar e mobilizar o grupo de estudantes para discussões que reflitam sobre o contexto apresentado, ressaltando a importância do sujeito para a construção da sociedade (FREIRE, 1996). É no contexto da ação pedagógica que se deve considerar os estudantes como protagonistas da sua aprendizagem, contribuindo para a socialização de saberes e ressignificação do conhecimento.

O processo de ação-reflexão, no qual sujeito e objeto se entrelaçam em movimentos cambiantes, não se constitui por meio de conhecimentos prontos, pré-organizados pelo professor, mas, a partir da aprendizagem como sendo um processo singular/coletivo. Ao mesmo tempo em que o estudante da EJA pensa sobre a sua aprendizagem, no como avançar, como romper com os desafios, entende que o outro também é parte importante desse processo, e que por meio deste outro, em interação constante, adquire-se elementos que possibilitam construir novos conhecimentos.

No entanto, esse processo só se concretiza quando o estudante interage com o meio e nessa interação se constitui a aprendizagem. O meio aqui apresentado, não se restringe apenas ao espaço sala de aula, mas, contempla todos os constructos postos a serviço do processo de aprendizagem. Temos como “meio” as interconexões do pensamento, os espaços colaborativos e interativos de aprendizagem, os instrumentos midiáticos, as diferentes formas de linguagem apresentadas que influenciam no seu comportamento e na sua reflexão, constituídos por alguns elementos mediadores aqui concebidos como: o próprio sujeito, a tecnologia, o professor ou os demais colegas com os quais ele interage.

Na medida em que essas interações acontecem e são mediadoras de resultados desejados pelo estudante e pelo professor, surgem novas oportunidades para novos saberes se manifestar. É nessa dinâmica que as experiências que acontecem em situações de aprendizagem vão gerando consolidação e autonomia na ação e, ao mesmo tempo, abrindo novas reflexões, num processo de ação-reflexão constante.

Não obstante, o professor precisa estar consciente do seu lugar nesse processo que se insere a partir do lugar do pesquisador-crítico proposto por Liberali (2015, p.21), no qual “[...] os pares estariam em igual status na colaboração”. Isso requer a tomada de consciência de que esse locus da ação educacional não se garante apenas pela relação de conhecimento, mas também pela troca de saberes. O trabalho de autoria e coautoria impõe a necessidade emancipatória do sujeito.

O professor medeia a sua cartografia teórico-prática ao mesmo tempo em que o estudante medeia a sua aprendizagem. Essa relação se delinea na medida em que os diálogos são estabelecidos e a cartografia vai sendo desenhada. Segundo Romão (2011), a importância da existência de um processo dialógico entre os participantes no ato pedagógico, e que essa dialogicidade entre mulheres e homens, seja mediatizado pelo mundo, com o intuito de compreendê-lo coletivamente, para transformá-lo.

Nesse contexto, presenciamos o protagonismo dos jovens e adultos que adentram o espaço escolar, especialmente quando eles conseguem planejar a sua aprendizagem, selecionando conjuntamente com os

professores os conteúdos a serem trabalhados e avaliar o seu processo, criando e recriando o seu conhecimento.

Adentrar nesse mundo produzido pelo sujeito da EJA, requer do professor disponibilidade para redesenhar constantemente a sua prática, porque não existe rigidez no planejamento pré-organizado, mas, sim, um processo de construção e reconstrução permanente da prática pedagógica. Para essa condição, faz-se necessário que o professor compreenda o seu papel dentro dessa dinâmica, que está para além da organização de materiais didáticos, da organização do planejamento, do ensinar. Constitui-se, pois, em uma prática real, contextualizada, transdisciplinar, social, interativa, histórica e cultural, que se aproxima com uma concepção de formação crítica da docência, “[...] em que cada participante, de forma engajada, se tornaria responsável e responsivo em relação aos aspectos em discussão, as ações a serem desenvolvidas, a vida como um todo” (LIBERALLI, 2015, p. 21).

Considerar que o estudante tem a possibilidade de definir conjuntamente com seus pares interlocutores acerca do que vai ser trabalhado no seu processo de ensino-aprendizado, não está apenas em compreendê-lo como protagonista da sua aprendizagem, mas em vivenciar esse protagonismo, que historicamente veio sendo construído em bases teóricas sociointeracionista, em um contexto prático e vivencial.

Desse modo, partimos de uma análise reflexiva que considera que os espaços formativos dos estudantes da EJA necessitam se constituir para além da sala de aula física. Esses ambientes se organizam como espaços antropológicos, agregando linguagens e comunicações, interatividades e interações, construções e desconstruções de saberes e possibilidades, dentro de uma dinâmica de vivências e trocas de experiências.

Nessa premissa, consideramos necessário compreender que a educação escolar precisa se comprometer com os jovens e adultos que ingressam em seu lócus de aprendizagem, garantindo a esse grupo social o acesso aos conteúdos que são básicos para a sua formação, porém, precisa reconhecer, também, que tais conteúdos não se aplicam em condição de homogeneidade de sujeitos, e nem em espaços totalizáveis e esgotáveis de conhecimentos, em um “espaço do saber” (LÉVY, 1998).

Para essa questão, Lévy (1998) expõe que o espaço do saber possibilita que coletivos se singularizem. Sendo assim, os sujeitos da EJA podem administrar a sua aprendizagem, ao mesmo tempo, em que desenvolvem competências e habilidades necessárias a esse desenvolvimento, de um coletivo pensante e, ao mesmo tempo, de individualidades. Nesse espaço, a realidade de cada estudante está constantemente em processo de avaliação e de análise crítica por si próprio, por meio do enfrentamento com outras realidades existentes, problematizando e emergindo novas interpretações.

Assim, podemos tomar por base, para essa reflexão, a metáfora do coral polifônico expressa por Lévy (1998), no qual se constitui em três tempos: o primeiro tempo seria escutar os outros coralistas, o

segundo tempo seria cantar de modo diferenciado, e o terceiro tempo seria encontrar uma coexistência harmônica entre a sua própria voz e a dos outros. Nessa ética sinfônica se faz presente a necessidade de desenvolver hábitos de convivência, tais como: respeito a voz do outro, ouvir o que outro tem a dizer e buscar a sua própria música sem, necessariamente, ter que repetir as mesmas estrofes produzidas por outrem.

### **Importância dos resultados da utilização das tecnologias na formação do educando da EJA**

A pesquisa realizada na escola da rede estadual de ensino com o objetivo de compreender o processo do letramento digital no contexto da EJA foi desenvolvida em etapas. No primeiro momento, houve uma sensibilização com os professores com o objetivo de identificar o grau de conhecimento destes acerca da utilização das tecnologias, e o conhecimento sobre letramento digital. A sensibilização possibilitou perceber que apesar dos professores já terem tido contato com esse conhecimento, ainda perpassa o discurso do desconhecimento sobre a utilização dos aparatos tecnológicos na prática pedagógica. No entanto, na sensibilização dos estudantes, evidenciamos a cultura tecnológica fortemente presente no seu cotidiano.

No segundo momento, trabalhamos com os professores na perspectiva de apresentar os recursos tecnológicos que podem potencializar o letramento digital e conseqüentemente, contribuir para redesenhar a prática pedagógica. Nesse tempo, os professores interagiram bastante e descobriram em si habilidades na utilização de alguns aplicativos móveis digitais, sugerindo atividades práticas com alguns conteúdos didáticos ministrados em sala de aula.

No terceiro momento, juntamente com os oito alunos, os professores organizaram atividades pedagógicas com os conteúdos pré-selecionados por eles próprios. Nesse momento, identificamos o protagonismo dos estudantes e professores na organização e seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Analisamos que o diálogo estabelecido pelos professores e alunos em conjunto, possibilitou um planejamento mais coerente e contextualizado, atendendo assim, as expectativas dos estudantes e dos próprios professores.

Sendo assim, com o desenvolvimento da pesquisa pudemos detectar os seguintes resultados: o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores que trabalham com as tecnologias nas classes de EJA, em alguns momentos, apresenta-se intimamente articulada à reprodução de uma mesma prática realizada no ensino com estudantes e adolescentes do diurno; caracteriza-se pela predominância de atividades transmissoras de conhecimento, sem espaço para discussão e análise crítica dos conteúdos, colocando o estudante mais na condição de sujeito passivo, do que de sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

Para estimular o pensamento criativo a partir de trabalhos e propostas pedagógicas, que possam pensar os estudantes como protagonistas da aprendizagem, e partícipes da construção da mesma, é importante propor práticas de ensino-aprendizagem que considerem os movimentos históricos, sociais e políticos presentes nas experiências das vidas dos estudantes.

Essa questão conduz a uma reflexão acerca da utilização das tecnologias nas ações didático-pedagógicas dos professores no que se refere às possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos no trabalho educacional em classes de EJA.

Para melhor compreender esses elementos apresentamos algumas informações obtidas da pesquisa realizada e relatada neste artigo sobre o uso das tecnologias. Nas entrevistas realizadas com os professores que trabalham no laboratório de tecnologia, torna-se explícita a importância dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento da aprendizagem:

Professor 1: "Importantes instrumentos para o desenvolvimento da aprendizagem".

Professor 5: " Como mais um instrumento mediador da aprendizagem."

Professor 7: "Como mais um recurso que irá auxiliar o professor no desenvolvimento de seus projetos e aulas, tornando-os mais interessantes e prazerosos."

Professor 8: "Não gosto muito de trabalhar com os recursos tecnológicos, percebo que a turma fica dispersa".

Outro dado importante apresentado pela pesquisa, se refere à concepção dos professores acerca do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, que se constitui como instrumentos ou recursos e exclui de maneira significativa a possibilidade de criação, interação, socialização das informações e dos conhecimentos e da aprendizagem. Segundo Ramal (2002), esta era tecnológica instaura uma sociedade que compreende a inteligência como fruto de construções coletivas de pessoas, que envolve subjetividade, identidade, cultura e diferentes formas de ensino e aprendizagem. Um processo que rompe com as estruturas educacionais pré-fabricadas e dá espaço para novas práticas pedagógicas no qual o estudante da EJA seja protagonista da sua aprendizagem.

Apontamos, também, como resultado dessa pesquisa, a compreensão sobre um planejamento que considera processos investigativos na prática pedagógica e que delinea o processo ensino-aprendizagem mediante momentos dialógicos, críticos que supera a "dependência" do uso de materiais didáticos pré-fabricados ou recursos e instrumentos tecnológicos que acabam por fomentar na educação um caráter de neutralidade. Afinal, "[...] só uma paciência imensa permite tolerar, após a dificuldade de uma jornada de trabalho as lições que evocam: a "asa, Pedro viu a asa, asa é da ave [...] Eva viu a uva" [...] (FREIRE, 2016, p. 77), como se refere essa acepção de Freire.

Entendemos que apesar de atualmente essas práticas não acontecerem exatamente iguais às apresentadas por Freire (2016), muitas vezes esse tipo de ação pedagógica ainda se perpetua disfarçadas

em modelos de “inovações tecnológicas”, ou seja, quando os estudantes estão sentados à frente de computadores, digitando textos dos livros didáticos, ou, copiando textos na íntegra da internet.

Segundo Freire (2002, p. 42), “para que a educação fosse neutra, seria preciso não haver discordância entre as pessoas com relação ao modo de vida individual e social, ao estilo político a ser posto em prática e aos valores a serem encarnados”, pois, o que se diz e o que se faz produzem efeitos sociais, culturais e subjetivos. Estando o estudante da EJA, reproduzindo conteúdos didáticos, de acordo com essa concepção de neutralidade da educação, as práticas pedagógicas estão (re)forçando um processo educacional alienante.

Por isso, planejar a práxis pedagógica revela sempre uma intenção (consciente e/ou inconsciente) da prática educativa que se quer desenvolver para um grupo de pessoas situadas num determinado momento histórico, no tempo e no espaço, já que os tipos de sujeitos variam, de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Daí a importância de retomar alguns núcleos de discussão, pois, não só a partir da prática educativa o sujeito se constitui historicamente como sujeito de transformação social, mas a prática pedagógica pode assumir um caráter relevante para a transformação, caso esta seja utilizada como instrumento de consolidação da formação para cidadania. Para isso, em alguns momentos, a prática precisa transcender os discursos dos documentos oficiais.

Assim, ao analisar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no laboratório de tecnologias, nota-se que elas são iniciadas em sala de aula, são planejadas pelo professor e finalizadas no computador. O espaço do laboratório ainda não é visto como sendo um ambiente de aprendizagem, em que, na coletividade, nas trocas, no surgimento das dúvidas, os estudantes constroem seus conhecimentos. É nesse espaço temporal e físico que a aprendizagem se torna significativa; o desejo de aprender, de entender como se processa a atividade, reflete em cada estudante a existência do sujeito cognoscente. Em qualquer desses casos não são abordadas as orientações teóricas subjacentes ao planejamento, que fica “[...] reduzido à apresentação de técnicas de elaboração, execução e controle de planos de ensino, destituídos de qualquer concepção acerca da prática pedagógica em geral” (OLIVEIRA, 1980, p. 73).

A ação do planejamento consolida-se na redução do espaço do laboratório, na finalização de atividades pedagógicas; os professores compreendem a importância das tecnologias para o avanço da aprendizagem, porém, o que fica explicitado na observação de várias atividades realizadas nos laboratórios na escola, muitas vezes é que, tanto professores quanto alunos, não se percebem ainda autores e coautores do conhecimento, conseqüentemente, inserem uma dependência para o desenvolvimento do letramento digital.

Nessa acepção compreendemos que os aspectos que se referem à autonomia, ao modo de olhar os sujeitos aprendentes, à autoria e à coautoria nem sempre são discutidas nos momentos de aprendizagem e planejamento dos professores entrevistados. É fundamental pensar o processo de ensinar e aprender

mediado por tecnologias em um outro espaço de sala de aula, que não tem limites geográficos, físicos e temporais definidos e que envolvem sujeitos com demandas diferenciadas.

Na investigação, os professores refletem sobre essa questão quando apontam para a importância da construção de um “roteiro específico” para o trabalho, o qual é denominado como “orientações para o aluno não se perder na internet” (Professor 4).

Por conseguinte, evidencia-se a necessidade real para desenvolver a aprendizagem por meio das comunidades de aprendizagem, as quais podem potencializar as informações e enfatizar um processo de conhecimento socializado no coletivo e, posteriormente, confere significados aos estudantes internalizando novos saberes.

É nesse sentido que ao dialogar com os estudantes acerca de como as tecnologias contribuíam para o desenvolvimento da sua aprendizagem, tivemos os seguintes registros:

Aluno 2: “Na sala eu aprendo mais, é...., eu acho nos dois, os dois é legal, porque aqui tem uma parte que a gente joga, e na sala não tem”.

Aluno 4: “Na sala de aula com a Pró. Gosto de fazer dever no computador. Mas aprendo mais quando estou fazendo no papel”.

Aluno 7: “Aqui porque é mais legal do que na sala. Porque eu aprendo mais, quando a pessoa não sabe mexer o colega ajuda”.

Tais falas ressaltam a importância de que processos formativo com os educadores precisam ter como pressupostos a superação da dicotomia entre teoria e prática, pois, no que concerne ao espaço sala de aula, torna-se importante, ressaltar o que Gadotti (2003) apresenta, que a própria escola enquanto espaço dialético e social, garanta aos sujeitos da aprendizagem momentos de consolidação da relação que se estabelece entre teoria e prática.

Ademais precisamos tomar como base uma epistemologia dialética e social em que se possa repensar a concepção de aprendizagem implícita nesse processo para que seja possível pensar essas práticas com significados de apropriação de saberes pelos estudantes, pois nessa dimensão destaca-se que a mobilização para o conhecimento precisa partir do reconhecimento do tempo histórico, do espaço social e dos saberes apropriados, buscando avanços significativos na aprendizagem de novos saberes.

Tais considerações coadunam com Mattos (2013) quando diz que o acesso à informação e à condição de saber transformar informações em conhecimentos são fatores primordiais para a inclusão sócio digital. Nesse sentido, infere-se que para o educador existe a necessidade de redesenhar a sua prática de forma que o processo ensino-aprendizado com as tecnologias, transforme-se em algo para além da reprodução conteudista promovida em sala de aula. Tal perspectiva, segundo Freire (2016) aponta para a busca de uma teoria dialética do conhecimento. Uma teoria que fale da prática e que seja enriquecida pela teoria; ambas estão simultaneamente presentes, dialeticamente relacionadas; não existe a prática sem sua formulação teórica nem a teoria sem sua prática.

Da mesma forma, entendemos que as tecnologias estão a serviço da melhoria da aprendizagem dos estudantes e fortalece o trabalho do professor. Essa perspectiva pode ser visualizada no *quadro 1*, o qual foi organizado a partir de elementos apontados por discentes e docentes no contexto das entrevistas realizadas, em que destacam, em suas falas, a importância e a qualidade da efetivação da aprendizagem, em sala de aula.

Quadro 1 - Perspectiva da utilização das tecnologias no ensino da EJA, na visão conjunta de alunos e de professores.

<b>Dimensões</b>	<b>Perspectiva</b>	<b>%</b>
Tecnologia como recurso didático	Envolve a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem	35%
Tecnologia e diálogo	Aumenta o nível de diálogo entre professor e aluno.	25%
Tecnologia e qualidade	Amplia a qualidade do ensino	30%
Não responderam.	-	10%
Total:	-	100%

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores, em 2019.

Notamos que 35% dos 16 sujeitos investigados destacam que o uso da tecnologia em sala de aula favorece a participação de professores e de alunos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, destacamos que 30% dos investigados apontam a tecnologia como sendo fator de qualidade, de ampliação das possibilidades de crescimento de todos, no contexto da sala de aula. Outros 25% revelam o nível de diálogo entre alunos e professores e 10% não responderam ao questionamento.

Buscar o envolvimento de todos no processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância para que o nível de diálogo possa ser efetivado e aponte os elementos essenciais na melhoria da qualidade do ensino. Freire (2016) destaca a importância de a escola estar aberta, para ouvir os seus alunos e consolidar o processo de humanização dos mesmos. É preciso estabelecer a participação coletiva de todos no processo, para efetivar a qualidade humana deste processo.

Nesse contexto, é preciso fazer uma articulação entre tecnologia, aprendizagem e formação do estudante da EJA, concebendo a necessidade de ampliar o processo de formação social e política, desses estudantes, colocando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a serviço de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

## Considerações Finais

A utilização das tecnologias na contemporaneidade requer uma reflexão para a transformação de metodologias de ensino-aprendizagem, pois se há demandas seculares em aberto na Educação de Jovens e Adultos, temos também a fundamental necessidade de formação de um sujeito, que compreenda o mundo

tal como se estrutura e como é apresentado, tendo em vista a utilização de linguagens que são úteis no seu cotidiano.

O advento da sociedade tecnológica causou o fortalecimento da comunicação digital por meio das mídias, num processo que tornou evidente a necessidade de reação entre todos os agentes que a compõem. Em bancos, supermercados, lojas, eventos e na seara educacional, a tecnologia se encontra amalgamada em nossa dinâmica cotidiana, norteadas pelos fios que entrelaçam a chamada “sociedade em rede”. Daí a necessidade de retomarmos a questão motivadora da presente análise: um diálogo sobre as contribuições das tecnologias no sentido de potencializar construções de espaços formativos e de construção de aprendizagens, que seja pensada por meios de saberes construídos pelos e juntos com os estudantes de EJA.

O espaço pesquisado contribuiu para a compreensão de que a garantia da transformação e da aprendizagem dos estudantes da EJA não se condiciona apenas ao acesso e à utilização das tecnologias em práticas pedagógicas pelos estudantes, mas sim, mediante a compreensão de suas reais potencialidades para o processo ensino-aprendizagem.

No que se refere ao letramento digital podemos considerar que as tecnologias são potencializadas pelo ritmo e velocidade em que as informações se apresentam, como também se reconfiguram quando estão em ambientes que possibilitam a manifestação da subjetividade do sujeito, do contexto social e das diferentes formas de aprendizagem. Se articularmos essa dinamicidade das tecnologias com a valorização da identidade dos sujeitos que fazem parte da EJA, perceberemos que em alguns espaços interativos disponibilizados pelas tecnologias contribuem para que o professor possa mediar e mobilizar o grupo em discussões que reflitam sobre o contexto apresentado, ressaltando a importância da identidade de cada um para a construção da sociedade.

Enfim, a pesquisa possibilitou a compreensão de que algumas propostas metodológicas podem contribuir para o letramento digital dos estudantes da EJA. São elas:

- Utilização dos dispositivos móveis, por meio dos seus aplicativos, no processo ensino-aprendizagem.
- Planejamento das ações didático-pedagógicas por meio de projetos de ensino-aprendizagem.
- Inclusão digital dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.
- Promoção de atividades pedagógicas em que os estudantes sejam protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

Defendemos então, que essas ações pedagógicas podem permitir ao estudante a construção de conhecimentos de forma contextualizada em permanente contato com outras realidades, em direção a uma cultura mais bem elaborada sobre a sua história de vida, possibilitando a sua tomada de consciência.

Quando compreendida dentro dessa prática pedagógica, a tecnologia passa da condição de artefato maquínico a serviço da aprendizagem para a condição de elo entre o conhecimento e os sujeitos.

Não estaria, pois, delegando à tecnologia as responsabilidades para com a aprendizagem, apenas situando-a como sendo um elemento potencializador do processo de ensinar e de aprender.

## Referências

- ARROYO, Miguel. **Currículo território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASSMANN, Hugo. **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Petrópolis, 2005.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol.1. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- Pedagogia da Autonomia. **Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- LE MOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina. 2002.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 3ªed.Campinas: SP: Pontes, 2015.
- LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. Tecnologia de Comunicação e Informação e Currículo. In: **Tecnologização do Currículo Escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- LIMA JUNIOR, Arnaud Soares . Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para a educação e o currículo. **Revista FAEEBA**, Salvador: UNEB, v. 13, n.jul/dez, p. 401-416, 2004.
- MATTOS, C. L. G. de. Gênero e Pobreza: práticas, políticas e teorias e tecnologias Educacionais - Imagens de escolas. **Relatório Final de Pesquisa**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.
- MATURANA, Humberto; VARELLA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athenas, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.
- OLIVEIRA, Maria Rita. **O conteúdo atual da Didática: um discurso da neutralidade**. 1980. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- RAMAL, Andréia Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed, 2002.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e a Educação de Adultos: teorias e práticas**. Brasília: Liber Livros, 2011.
- SERPA, Felipe. **Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa**. Salvador: EDUFBA, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana ; RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira . Letramento Digital. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci. (Org.). **Glossário Ceale**. 1ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG, 2014, v. 1, p. 181-182. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em 2 set. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 Set. 2019.