

LETRAMENTOS DIGITAIS POTENCIALIZADOS
POR AMBIÊNCIAS FORMATIVAS HÍBRIDAS
DIGITAL LITERACIES POTENTIALIZED BY
HYBRID FORMATIVE ENVIRONMENTS

Leila Santos de Santana

Faculdade da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ
e-Mail: leilasantana.edu@gmail.com

Mirian Maia do Amaral

Fundação Getulio Vargas
e-Mail: amaral3378@gmail.com.

Resumo: Neste artigo as autoras refletem como letramentos digitais são potencializados, a partir de ambiências formativas híbridas, no contexto da EJA. Alinhadas aos princípios da ciberpesquisa-formação multirreferencial, (Ardoino, 1998; Santos, E., 2019) e à abordagem dos cotidianos (Certeau, 2013, Alves, 2008), discutem temas como processos e ambiências formativas híbridas (Pineau, 1998; Santos, R., 2015) e letramentos digitais (Rojo, 2012, 2013). Atos de currículo, apoiados em diferentes dispositivos fizeram emergir letramentos diversos, expressos em narrativas autorais, fundamentadas em argumentos, improvisos e no protagonismo dos praticantes.

Palavra-chave: Letramentos digitais; Educação de Jovens e Adultos; Ambiências formativas híbridas.

Abstract: In this article, the authors reflect how digital literacies are enhanced, from hybrid formative environments, in the context of EJA. In line with the principles of multi-referential cyber-research-training (Ardoino, 1998; Santos, E., 2019) and the approach to everyday life (Certeau, 2013, Alves, 2008), they discuss topics such as hybrid formative processes and environments (Pineau, 1998; Santos, R., 2015) and digital literacies (Rojo, 2012, 2013). Curriculum acts, supported by different devices, gave rise to different literacies, expressed in authorial narratives, based on arguments, improvisations and the role of practitioners.

Keywords: Digital literacies; Youth and Adult Education - EJA; Hybrid formative environments.

INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo, permeado pelo digital em rede, ao alterar modos de produção, socialização, educação e aprendizagem, convida-nos a “*fa-zerpensar*”¹ com um *rigor outro* (Gallefi, 2009), na busca de uma perspectiva epistemometodológica, ética e política, que nos pareça mais apropriada a um estudo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa perspectiva, a pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos se impõe pela necessidade de se buscarem outras formas de abordagem que escapem do viés hegemônico das ciências modernas, e nos coloquem como “*praticantespensantes*”, numa relação horizontalizada docente-discente, a fim de melhor compreender e narrar a vida que flui desses “*espaçostempos*”, em meio a diferentes acontecimentos. Isso exige um olhar plural, multirreferencial, mediado por múltiplas linguagens, que nos permita avançar nas análises das práticas cotidianas, valorizando criações e operações culturais que emergem dessas ambiências.

Essa perspectiva de atuação, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola de periferia, encaminhou nossa busca por respostas que satisfizessem às demandas e expectativas dos sujeitos que a compõem, pois cada mudança em nossos percursos pessoais e profissionais decorre dos questionamentos e reflexões que fazemos acerca dos acontecimentos que vivenciamos e das experiências decorrentes da prática docente que nos levam à autoformação e que nos constituem, como assevera Santos, E. (2019).

Como nos sinaliza 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 nos inteirar, viver ou nos implicarmos nessas ambiências.

Os cotidianos escolares são “*espaçostempos*” de troca de saberes, de invenção e reinvenção, nos quais o uso de artefatos sociotécnicos pelos praticantes, ou ainda, a aprendizagem acerca desses usos pode potencializar a comunicação móvel e os processos formativos. Na medida em que a pesquisa nos/com os cotidianos é atravessada pelos acontecimentos, somos desafiados a enfrentar as incertezas inerentes ao próprio método de investigação; uma “*aventura pensada*”, que se dá por meio da experiência e da criatividade (MACEDO, 2016, p. 110).

¹ Esses vários termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto, passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que estes termos precisam aparecer (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 19-20)

Isso demanda abertura, questionamento, análise e compreensão daquilo que nos chega dessas ambiências; um mergulhar com todos os sentidos, como nos ensina Andrade, Caldas e Alves N. (2019), num exercício diário, para aprendermos *sobre e com* os sentidos e significados que ele nos propicia, no movimento “*prácticateoriaprática*”, de forma responsável e responsiva.

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 prisma, o pesquisador e seu outro - os praticantes culturais, são colocados na cena investigativa, na qual a experiência da alteridade ganha relevo e assim juntos, enredam-se nessas redes cotidianas, tecendo “*fazer-saberes*”, como parceiros e coautores no processo de “*aprendizagemensino*”.

Em nossos cotidianos, o uso das tecnologias móveis, (*smartphones*) pelos estudantes, sem a devida autorização da Direção da escola, vinha sendo alvo de constantes reclamações e atritos entre os professores e os estudantes.

Como resolver essa situação, ou mesmo minimizar os conflitos dela decorrentes?

Dada a necessidade de melhor compreender a interdependência e as inter-relações entre os estudantes da EJA e os processos educativos e sociais presentes na complexidade da vida contemporânea, as autoras objetivam, neste artigo, inspiradas em pesquisa realizada numa universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, em 2019, refletir como letramentos digitais podem ser potencializados, a partir de ambiências formativas híbridas, no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

AMBIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vivemos uma ‘sociedade líquida, afirma Bauman (2001); um tempo de rápidas e intensas mudanças; na qual tudo - quadros de referência, estilos de vida, relações, conhecimentos, entre outros – encontra-se em fluxo, de modo volátil, desregulado e flexível. Desse modo, qualquer reflexão acerca do papel do professor, na atualidade, torna-se complexa, devido a dificuldade de alinharmos diferentes possibilidades de realização individual, tais como diversidades culturais, étnicas, políticas, biológicas, entre outras, que perpassam a formação humana.

Tardif (2011, p. 43) argumenta que:

A qualidade essencial de um sujeito em formação está então na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo próprio o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão e de explicação e do saber-pensar.

“Fazeressaberes” tecidos nos cotidianos escolares da Educação de Jovens e Adultos, no decorrer da pesquisa, ofereceram-nos pistas, caminhos sobre o que estava sendo “*praticadopensado*” nessas ambiências, como ressalta Alves (2008). No entanto, essas experiências não podem ficar ‘protegidas’ no interior das escolas. É preciso não somente objetivar a circulação dessas produções, com vistas ao diálogo, à crítica e ao avanço da ciência, mas, ainda, possibilitar a formulação dessas experiências e descobertas, a fim de que não fiquem confinadas na memória dos sujeitos que a vivenciaram, permanecendo inacessíveis ao público.

Mas, como fazê-lo, se elas, geralmente, estão circunscritas a ambiências padronizadas, com formas bem definidas?

Pensar essa questão nos fez compreender a necessidade de mergulharmos no desconhecido, contemplarmos a diversidade, o inesperado, tornar nossos praticantes coautores de nossa pesquisa mediante um ‘olhar e uma escuta sensíveis’, para descobrir o subentendido, nexos não explicitados, silêncios e silenciamentos possíveis.

Entre as alternativas emergentes, encontra-se a bricolagem. Kincheloe (2007) e Certeau (2018) enfatizam que a bricolagem cria processos de investigação no devir da pesquisa, rejeitando diretrizes e roteiros preexistentes. Os *bricoleurs*² utilizam uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos que lhes possibilitem acessar e tecer as interpretações de diferentes origens, denunciando as relações de poder que influenciam os discursos científicos postos em circulação. Portanto, o que nos importa mostrar, nesse artigo, é como nossos praticantes culturais produzem e reproduzem o que lhes é imposto pelos discursos hegemônicos.

Com efeito, nosso entendimento é o de que as ambiências formativas são “*espaçostempos*” multirreferenciais geradores de autorias, destacando que todo ato de “*aprenderensinar*” e de criação curricular passa, necessariamente, pela preocupação com a autoformação (reflexão sobre nossos percursos

² O *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 (*Idem*).

pessoais e profissionais; a heteroformação (formar-se na relação com o outro); a ecoformação (na relação com as coisas - saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias, entre outros, e sua compreensão crítica, como pontuam Pineau (1988) e Nóvoa (2004), além da trans (formação), como experiências sociais, políticas, acadêmicas e afetivas (Macedo, 2010), noções fundantes, seja na educação presencial, no ensino *online*, ou na vida.

Para Macedo (2010), na experiência de formação, o indivíduo vivencia ambivalências e emoções e faz suas escolhas, podendo “aprender a cooperação e a competitividade, o altruísmo e o individualismo, a solidariedade e o cinismo diante do sofrimento humano” (p. 129). Nesse processo “a emoção coloca o sujeito em movimento e o impulsiona para a ação” (*idem*), assevera o autor.

Desse modo, compreendemos a formação como o processo de construção que se faz em ato, na dinamicidade das vivências subjetivas, das percepções e singularidades criadoras coletivas.

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.

Nessas ambiências, além de os praticantes trazerem suas problemáticas e contribuições, elaboram pesquisas, promovem e institucionalizam novas formas de produção de conhecimento. Da mesma forma e, complementarmente, Carvalho (2015) afirma que ambiências híbridas são espaços organizacionais vivos, formativos e híbridos (presencial/*online*), que viabilizam cocriações entre docentes e discentes e discentes e discentes, possibilitando que o aprendente interaja, discuta com o coletivo, manipule e crie seus próprios conteúdos/artefatos, convide o outro para dialogar e colaborar com o produto criado, além de compartilhar a coautoria em rede.

Sob esse olhar, no desenvolvimento de nossa pesquisa, procuramos criar situações de aprendizagem sustentados em três dimensões: (a) uma *dimensão integrativa*, mediante a aproximação de diferentes “*espaçostempos*” de aprendizagem; a valorização das experiências prévias dos praticantes e os modos como apreendem e tecem seus conhecimentos; além de assumirmos um olhar plural, que alinha teoria e empiria, no movimento “*prácticateoriaprática*”; (b) uma *dimensão formativa*, para vivência de experiências formativas “*docentesdiscentes*”, como a alteridade, a negociação de sentidos e a partilha de conhecimentos e

afetos; e (c) uma *dimensão tecnológica*, que leva em conta as rápidas e intensas transformações decorrentes da entrada do digital em rede, mediante a elaboração de um desenho didático, aberto e flexível, que por meio de percursos hipertextuais diversos, combina múltiplas linguagens e oportuniza mediações partilhadas que contemplam processos dialógicos, interativos, colaborativos e autorais.

Com efeito, muitos são os caminhos para se “*fazer pensar*” a formação em contextos híbridos de aprendizagem, nos quais opções de natureza política, epistemológica e metodológica podem ensejar tanto uma formação massiva e alienadora, como nos conduzir a um devir por uma autoria que explora o potencial e a especificidade da linguagem digital, possibilitando que as pessoas se conectem, interajam e produzam, colaborativamente em rede.

LETRAMENTOS DIGITAIS OU MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EJA

Impulsionados pela popularização da *Internet* e o desenvolvimento do digital em rede, intensificam-se, a cada dia, estudos voltados para as práticas de letramento, tendo em vista compreender a distância entre os diferentes usos sociais da leitura e da escrita e as práticas de ensino de língua, presentes nos processos de “*aprendizagem ensino*”, incluindo a alfabetização. Assim, no final de 1980, o conceito de alfabetização passa a dividir espaço e a contrastar com o conceito de letramento, distinção essa, nem sempre cristalina.

Freire (1989) entende a ação de alfabetizar como insuficiente à necessidade de que ocorra uma “*leitura crítica da realidade*” (p. 13). Para o autor, alfabetizar é mais do que o ato de decodificar símbolos, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Soares, M. (2009) corrobora esse pensamento, afirmando que, na sociedade atual, 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... (p. 45-46).

Santaella (2004) enfatiza que, da mesma forma que, nos livros impressos, o código escrito foi sendo mesclado a desenhos, esquemas, diagramas e fotos, ao longo da história, o ato de ler foi expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nessa perspectiva, a autora afirma que os usuários se apropriam das mídias, segundo perfis cognitivos, com que se identificam, como: os perfis: (a) contemplativo ou meditativo – referente ao leitor de objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis, tangíveis, como livro, pinturas, gravuras, mapas e partituras. Esse leitor contempla a leitura e medita sobre ela, revisitando os signos que decodifica, uma vez que esses permanecem com o passar do tempo, e estão localizados no espaço, ao alcance de suas mãos e de seu olhar; (b) moventes ou fragmentados – diz respeito ao leitor que, movido pelo imediatismo, ainda que lhe falte capacidade de concentração, está sempre lendo, ligado ao que acontece na cidade, repleta de imagens e textos, que estimulam desejos e movimentam a economia; nada lhe escapa. (c) imersivos ou virtuais – consiste naqueles leitores que habitam as redes, e cujas principais características são a prontidão sensorial, a não linearidade e a interatividade. Sempre em estado de prontidão, navegam de forma linear ou multilinear, por meio dos nexos, nós e redes que vão sendo geradas; e (d) ubíquos - sempre presentes em qualquer tempo e lugar, esses leitores transitam em informações, enquanto se movem. Mesmo que não intencionem a comunicação ou a disseminação de conteúdos, ao se deparam com mensagens, mesmo que fragmentadas, põem-se a interagir com elas

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, 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, destaca Rojo (2012).

O conceito de letramentos digitais ou multiletramentos, portanto, remete-nos à ideia de que educar, na atualidade, requer a adoção de uma pedagogia do pluralismo, que considere a diversidade local e a proximidade global, numa perspectiva crítica, exigindo, desse modo, que a escola deixe de agir como distribuidora de informações para dar lugar a um 'ecossistema pedagógico' de aprendizagem, comunicação, produção de culturas e conhecimentos, na qual 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.

Com efeito, o processo de produção de cultura e de conhecimento propiciado pelo ecossistema pedagógico oportuniza a aproximação e a interação, permitindo mudanças contemporâneas, a partir das quais o conhecimento do mundo, em potência, emerge nos cotidianos escolares. Esse ecossistema pedagógico,

[...] 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)

Concordamos com o autor, na medida em que o aplicativo *WhatsApp*, eleito como o mensageiro instantâneo que impulsiona novos fluxos comunicacionais, interacionais, de produção e de compartilhamento de informações-conhecimentos, como enfatizam Alves, A., Porto e Oliveira (2018), foi utilizado pelos nossos praticantes, como forma de complementar/enriquecer a aprendizagem, num movimento de ressignificação dos processos formativos, que se instituíram em ambiências diversas, em decorrência da natureza social do ser humano, que compreende uma multiplicidade de “*espaçostempos*”, como asseveram Ferrazo, Soares, C. e Alves, N. (2018).

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 construído em conjunto, em parceria, na qual os saberes comuns são tão importantes quanto os científicos, desenvolvendo práticas de pesquisa dialógicas e ressignificadas por diferentes vozes, ao longo de todo o processo de investigação, que contribuam para o empoderamento e emancipação dos envolvidos, principalmente, dos alunos matriculados da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por ser uma modalidade que carece de melhoria no desempenho, por vezes prejudicado pela evasão escolar.

A PESQUISA EM ATO: A EMERGÊNCIA DE LETRAMENTOS DIGITAIS

Tendo em vista construir “*conhecimentossignificações*”, engendramos atos de currículo que promovessem o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, fizemos uso de leituras alternativas por meio das quais os praticantes puderam questionar e criticar notícias compartilhadas pelas redes sociais e pelo *WhatsApp*, fomentando além de discussões e contestações, a reescrita ou releitura de textos.

Ainda que o letramento político pressuponha análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais, entre outros, não cabendo, neste artigo, discutirmos ‘educação política’, por ser um campo bastante amplo e complexo, não podemos desconsiderar ou minimizar essa questão, pois a ação docente deve promover práticas sociais, que possibilitem o desenvolvimento da reflexão, da crítica, do pensamento autônomo e da cidadania.

O cenário sombrio e desafiador em que atualmente vivemos nos remete à provocação, de Bertolt Brecht³, no texto, a seguir, intitulado Analfabeto Político.

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 (p. 42).

A expressão ‘analfabeto político’ remete à noção de letramento, mencionado anteriormente por Soares, M. (2009), e traz à tona a disputa política para a Presidência da República, em 2018, em que vivenciamos uma campanha fortemente calcada nas mídias sociais, na qual transmissões ao vivo pela *Internet* e em correntes de *WhatsApp* bateram recorde, 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 estratégia ou metodologia específica para o desenvolvimento do letramento político. No entanto, como alerta Cosson (2010), 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. Assim, todo letramento político deve ser orientado por valores ou atitudes que sustentem e favoreçam viver democraticamente, o que implica o exercício da tolerância, aceitação da diversidade nas relações sociais, além da interdependência, igualdade e liberdade, atentando ao fato de que, na atualidade, a noção de cidadania proveniente do instituído, em geral, não dialoga com as necessidades de cidadãos, pois está camuflada num poder simbólico de garantia de direitos e imposição de deveres.

Como “um processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e o aprimoramento da democracia”, afirma Cosson (2015, p. 81), o letramento político tem sido exercitado nos cotidianos escolares, particularmente, na Educação de Jovens e Adultos, mediante a criação de currículos ‘*pensadospraticados*’, alinhados ao cenário cibercultural, que privilegiam outras dimensões da vida humana, como, 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, como assevera Macedo (2016), a discussão, em roda de conversa, sobre as atribuições inerentes a cada um dos cargos dos poderes legislativo e executivo (deputados estadual e federal, governador, senador

³ Autoria não confirmada. O 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.

e presidente) potencializou a indignação dos praticantes, que não reconheceram as ações elencadas nos diferentes cargos como efetivamente desenvolvidas pelos seus ocupantes, tendo surgido muitas sugestões sobre o que cada um faria, caso viesse a exercer algum daqueles cargos.

A partir de mediações críticas, com vistas a ampliar a participação social dos praticantes e oportunizar a aquisição de letramentos digitais, como sugere Rojo (2013), propusemos a simulação de uma eleição presidencial, na turma.

Encontrar voluntários para participar dessa atividade não foi difícil. No entanto, a proposta de gravar um vídeo como propaganda política - apesar de ter sido vista como algo interessante -, gerou certa insegurança nos praticantes, tanto no que se refere à habilidade de utilizar tecnologias em convergência, como o temor de esse material, compartilhado na mídia, poder ser reproduzido, sem que houvesse controle por parte de seus autores.

Nossa primeira atividade consistiu na escolha dos candidatos à Presidência. Ainda que os marcadores de gênero fortaleçam uma cultura machista e sexista, essa escolha recaiu nas mulheres - as praticantes Ivonete, Flavianne e Kamille Lucy; o que deixa evidente, cada vez mais, a força e 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; fazem-no em conjunto, mediatizadas pelo mundo; mas, o empoderamento relacionado à ação, reflexão e problematização do ser com o outro, ao construir seu aprendizado pautado na criticidade.

Tendo em vista a necessidade de se preparem para o período de campanha, cada candidata escolheu um colega com quem formou dupla, a fim de planejar as falas, elaborar um texto básico, usando o *powerpoint*, e gravar um vídeo de campanha para ser apresentado à turma, como propaganda. As duplas foram formadas por Kamille Lucy e Matheus Lucio; Flavianne e José Antônio; e Ivonete e José.

Diferentemente da prática bancária, enfatizada por Freire (1987), 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. Desse modo, convida-os à reflexão e ao desvelamento da realidade, numa perspectiva crítica sobre assuntos diversos; em síntese, busca trabalhar a ideia do homem como agente transformador do meio em que vive.

As atividades propostas possibilitaram que os praticantes assumissem uma atitude ativa como colaboradores e autores de suas produções. A título de ilustração, apresentamos os textos criados pelas duplas, para cada uma das candidatas.



Candidata Ivonete

Eu, como candidata, gostaria de abrir mais creches para as mães poderem trabalhar. Gostaria de pagar os policiais melhor e os professores, que recebem muito mal. E acabar com as filas dos hospitais; essas coisas que estão acontecendo, esses roubos. Colocar os policiais nas ruas para dar mais um pouco de segurança para nós que estudamos a noite e chegamos tarde em nossas casas. Temos que ter segurança!



Candidata Flavianne

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.



Candidata Kamille Lucy

Eu, Kamille Lucy, quero para o meu país, Educação. Quero para meu povo um Brasil sem racismo e sem preconceito. Melhorar para o nosso povo. Quero melhoria de emprego e salário mínimo correto.

A apresentação dos vídeos gerou um debate bem interessante, com diversos estudantes questionando as ideias apresentadas. Nesse contexto, as candidatas, fundamentadas em seus conhecimentos, crenças e habilidades, procuravam responder às questões formuladas, argumentando, improvisando, vivendo seu momento de protagonismo.

O ponto alto dessa atividade consistiu na simulação da eleição para Presidente. 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 uma das três candidatas constantes das cédulas e, as colocavam em uma urna, com mostra a Figura 1.

Figura 1 - Simulado para eleição para Presidente



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Encerrada a votação, efetuou-se a contagem dos votos, ocasião em que a comissão organizadora colocou a faixa simbólica, na candidata eleita (Figura 2).

Figura 2 – Colocação da faixa presidencial



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Entendemos que, em tempos de polarização política e *fake news* é muito importante que ambiências formativas sejam criadas para que esses temas sejam discutidos, a fim de que os estudantes da EJA possam desenvolver diferentes letramentos, como os letramentos, sejam críticos, políticos, midiáti-

cos, entre outros. Aprender a debater, respeitar a vez de falar e as regras de convivência, desenvolver a autonomia exercitar o protagonismo e a cidadania, participar de atividades colaborativas, autorizar-se 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.

CONCLUSÃO:

Criar ambiências formativas é de fundamental importância no contexto da Educação de Jovens e Adultos e na mediação dos processos proximais envolvidos, principalmente nas interações entre os praticantes culturais, tendo em vista compreender seus sentimentos, descobrir o subentendido, suas operações narrativas, mecanismos formais e ênfases nos conteúdos e procedimentos argumentativos.

Desse modo, no decorrer da pesquisa, buscamos potencializar o processo de “*aprenderensinar*”, engendrando atos de currículo, mediados por dispositivos materiais e intelectuais, com ênfase no uso do aplicativo *WhatsApp*. Levamos em conta as tecnologias digitais que aproximam diversos “*espaçotempos*”, as experiências prévias de nossos praticantes e os modos como apreendem e constroem seus conhecimentos, além um olhar plural no movimento “*práti- cateoriaprática*”. Vivenciamos experiências de auto, hetero, eco e trans (formação). Exercitamos a interatividade e a colaboração, por meio da mediação partilhada, pautada no diálogo e na interatividade, que envolveu 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, político e midiático, fazendo emergir “*conhecimentossignificações*” diversos, a partir de ambiências formativas híbridas de comunicação e aprendizagem, nas quais cada praticante, na sua singularidade e diferença, expressa e produz saberes, desenvolvendo suas competências comunicativas, contribuindo para a tessitura do conhecimento, de forma coletiva

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.

Desse modo, no decorrer desse estudo, e em resposta às hegemônicas demandas dos praticantes, verificamos que a criação dessas ambiências trouxe relevantes contribuições para a aquisição de letramentos digitais, na medida em que possibilitou a emergência de narrativas autorais; permitiu a aproximação do “*dentrofora*” do contexto escolar, favoreceu a abordagem de alguns dos fenômenos que emergiram desse contexto, como as *fake news*, oportunizando a mediação partilhada, pautada no diálogo e na interatividade; propiciou a aprendizagem significativa; e oportunizou espaços de colaboração, o que possibilitou a ampliação do vocabulário e repertórios dos praticantes, além da superação de muitas dificuldades associadas à leitura e à escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, I.; Alves, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ANDRADE, N.; CALDAS, A.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - 'após muitas conversas acerca deles'. In: Oliveira I.; Peixoto, L.; Sússekind, M. L. (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 1945.

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

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

FERRAÇO, C. E.; SOARES, C.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos na Educação**. Rio de Janeiro: ADUERJ, 2018.

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.

MACEDO, R. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília: Livrolivro, 2010.

MACEDO, R. A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

Periódicos

ALVES, A., PORTO, C.; OLIVEIRA, K. Educação online mediada pelo WhatsApp: mapeando rastros e controvérsias de alunos à luz da teoria ator-rede. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 164-185, jan./mar. 2018

COSSON, R.. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, 2010, 11, nº 3.

PRETTO, N. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação** Salvador: EDUFBA, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTAELLA, L **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo, Paulus, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Capítulo de livro

ANDRADE, N; CALDAS, A.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - 'após muitas conversas acerca deles'. In: Oliveira I.; Peixoto, L.; Süsskind, M. L. (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

ARDOÍNO, J. Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

GALEFFI, D. A.. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: Macedo, R.; Galeffi, D.; Pimentel, A. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

KINCHELOE, J. L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAPASSADE, G. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: Barbosa, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

NÓVOA, A. Prefácio. In: Josso, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, G. 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.

Teses e dissertações

CARVALHO, F.. **Atos do Currículo na Educação Online**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPed/Uerj. Acessado em: 05 abr. 2020

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

SANTOS, R. **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.