



**UNILASALLE**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**

**CARINE DE OLIVEIRA FRANK**

**O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS VIRTUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

CANOAS, 2014

CARINE DE OLIVEIRA FRANK

**O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS VIRTUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado do  
Centro Universitário La Salle – Unilasalle - como  
requisito parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientação: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciana Backes

CANOAS, 2014

CARINE DE OLIVEIRA FRANK

**O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS VIRTUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado do  
Centro Universitário La Salle – Unilasalle - como  
requisito parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 25 de abril de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profª Drª Rosa Maria Filippozzi Martini

Unilasalle

---

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth

UFPEL

---

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

Unilasalle

A todos os professores que, apesar das dificuldades diárias enfrentadas, seguem em frente,  
acreditando e buscando novos caminhos para uma educação de qualidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, grandes incentivadores de meus estudos, desde sempre.

A minha irmã, amiga e companheira de todas as horas.

Aos meus amigos, que me apoiaram e compreenderam minha ausência em momentos importantes de suas vidas.

A minha orientadora, pela ajuda incansável, pelo incentivo em momentos de cansaço e por estar ao meu lado ao longo desses dois anos.

Sem vocês, nada disso seria possível. Muito obrigada!

## RESUMO

Aprender uma LA é poder utilizá-la para a comunicação e, conseqüentemente, participar de práticas sociais através do uso dessa língua. Esse trabalho compreende o ensino de LE como uma possibilidade de ampliação da visão de mundo, de cultura e de conhecimentos. Essa ampliação ocorre por meio de processos de interações (MATURANA; VARELA, 2001; VYGOTSKY, 1998; PRIMO, 2008; LEMOS, 2002) proporcionados pela prática pedagógica, utilizando-se de TDVs que busquem relacionar a aprendizagem da língua à ampliação da ação (FREIRE, 1982; MORAES, 2003) e da autonomia (MATURANA, 1999; MATURANA; VARELA, 1997) dos estudantes. Para isso, a pesquisa analisou a prática pedagógica da pesquisadora por meio de TDVs em uma turma da EJA de uma escola municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A pesquisa visou à responder a seguinte indagação: de que maneira a prática pedagógica no ensino da LE por meio das TDVs na EJA contribuiu para proporcionar o desenvolvimento da autonomia e, também, para o processo de interação utilizando-se da LA, tanto entre os alunos quanto entre eles e o meio? Para isso, foi construído pela pesquisadora e por seus alunos, um *edublog* – *blog* utilizado com propósito educacional - e uma comunidade virtual privada no *site* de rede social *Facebook*, no contexto do hibridismo tecnológico digital. A pesquisa orientou-se pela busca por situações reais de uso da nova língua em que os participantes aprendam uns com os outros, situações de cooperação, que privilegiem as relações e as interações, favorecendo o protagonismo dos alunos e a utilização da LA no momento de sua aprendizagem, enquadrando-se no conceito de pesquisa-ação estratégica. Dessa forma, está inserida na linha de pesquisa *culturas, linguagens e tecnologias na educação*, do programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle -. Seus dados foram analisados qualitativamente, por meio da metodologia de análise de conteúdo. Esse estudo, portanto, objetivou verificar a possibilidade de desenvolver a autonomia e propiciar o processo de interação dos alunos adultos e da pesquisadora-professora fazendo uso da nova língua aprendida. Nessa investigação foi possível evidenciar que o uso de distintas TDVs, na perspectiva do hibridismo tecnológico digital, proporciona diferentes interações por meio da LE, interações mútuas e reativa. Ademais, as atividades cooperativas realizadas durante as aulas e por meio das TDVs promoveram o desenvolvimento da autonomia dos alunos pois potencializam, também, os processos de interação, envolvendo a construção do conhecimento na reflexão conjunta. Portanto, instigar o

uso cotidiano e contextualizado das TDVs e de materiais de circulação extra-escolar, pertinentes à realidade dos alunos da EJA, contribuiu para que fosse percebida a utilidade em aprender uma nova língua e, também, para a percepção do uso da língua dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Processos de Interação. Autonomia. Práticas Pedagógicas. Tecnologias Digitais Virtuais.

## ABSTRACT

Learn a LA is can use it for communication and, consequently, participate of social practices through the use this language. This work comprises the education of LE how a possibility of the expansion of the worldview, culture and knowledge. This expansion occurs by means of interactions processes (MATURANA; VARELA, 2001; VYGOTSKY, 1998; PRIMO, 2008; LEMOS, 2002) provided by pedagogical practices, using TDVs that seek to relate language learning to the expansion of the action (FREIRE, 1982; MORAES, 2003) and autonomy (MATURANA, 1999; MATURANA; VARELA, 1997) of students. For this , the research examined the pedagogical practices of the researcher – and also the researcher of LE – by means of TDVs in a class of EJA of a municipal school of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The research aimed the answer of the following question: how the pedagogical practices in the LE education by means of TDVs in EJA contributed to provide the autonomy development and, also, to interactions process using LA, between the students and the students and the environment? For this, was constructed by the researcher and her students, an *edublog – blog* used to educational purpose – and a virtual private community on social network *Facebook*, context of digital technological hybridism. The researcher was guided by the search for real situation of use of new language in which participants learn from each other, situations of cooperation that emphasize the relationship and the interactions favoring the role of the students and the use of LA at the time of learning, framing up to concept of strategic research-action. Thus, is inserted in the line of research *cultures, languages and technologies in education*, of the Master of Education program of the University Center La Salle – Unilasalle -. Their data were analyzed qualitatively, through of methodology of content analysis. This study, therefore, aimed verify the possibility of develop autonomy and facilitate the process of interactions of adult learners and the researcher – teacher using the new language learned. In this investigation was possible to demonstrate that the use of different TDVs, from the perspective of digital technological hybridism provides different interactions through LE, mutual interactions and reactive. Moreover, the cooperate activities realized during the classes through TDVs promoted the development of autonomy of students because potentiate, also, interactions process, involving the construction of knowledge in the joint reflection. Therefore, instigate the everyday use and contextualized the TDVs and the non-school materials movement, relevant to reality of students of EJA, contributes to that was



perceived the utility in learn a new language, also, to perception of use of language inside and outside of school.

Key-words: Education of Young and Adult Learners. Interactions Process. Autonomy. Pedagogical Practices. Virtual Digital Technologies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Apresentações natalinas realizadas pelos alunos da escola, com a participação da EJA, na imagem à direita, postada no <i>blog</i> da escola	142
Figura 2 -	Aparência do <i>edublog</i> eleita pelos alunos	144
Figura 3 -	Exemplos de comentários feitos no <i>edublog</i>	145
Figura 4 -	Grupo no <i>Facebook</i>	146
Figura 5 -	Exemplo de comentários de outros alunos da EJA e da pesquisadora sobre publicação no <i>edublog</i>	159
Figura 6 -	Agradecimento do aluno em relação ao aviso postado pela pesquisadora no <i>Facebook</i>	160
Figura 7 -	Interações no <i>Facebook</i>	164
Figura 8 -	Representação da relação entre interação e desenvolvimento da autonomia do ser vivo	167
Figura 9 -	Trabalho produzido no <i>edublog</i> pelos alunos Zafón e Rulfo sobre a Copa do Mundo de 2014	170
Figura 10 -	Trabalho realizado pela aluna Socorro no <i>edublog</i> sobre as manifestações populares no Brasil em 2013 e sua relação com a Copa do Mundo de 2014	172
Figura 11 -	Enquete proposta pela pesquisadora no <i>Facebook</i>	173
Figura 12 -	Jogo de <i>quizz</i> elaborado pela aluna Liliana sobre a escravidão no Brasil e postado no <i>edublog</i>	175
Figura 13 -	Atividade de lacunamento elaborada pela aluna Liliana sobre a escravidão e a Copa do Mundo de Futebol e postada no <i>edublog</i>	175
Figura 14 -	Publicação sobre a <i>guacamole</i> no grupo do <i>Facebook</i> e comentários dos alunos	177
Figura 15 -	Comentários feitos sobre a receita de <i>guacamole</i> no <i>Facebook</i>	178
Figura 16 -	Exemplos de tentativas de escrever em LE no <i>edublog</i>	180
Figura 17 -	Exemplos de comentários em LE no <i>Facebook</i>	181
Figura 18 -	Publicação de <i>clip</i> feita pelo aluno Márquez no <i>Facebook</i>	182
Figura 19 -	Publicação feita pelo aluno Cortázar no <i>Facebook</i>	183
Figura 20 -	Publicação feita pelo aluno Márquez no <i>Facebook</i>	184
Figura 21 -	Opinião dos leitores do <i>edublog</i> sobre a Copa do Mundo de 2014	188

Figura 22 -	Mensagens postadas pelo aluno Cortázar no <i>Facebook</i>	189
Figura 23 -	Jogo produzido utilizando o <i>HotPotatoes</i> e postado no <i>edublog</i>	191
Figura 24 -	Evento criado no <i>Facebook</i> relacionado à formatura	192
Figura 25 -	Postagem do aluno Márquez no <i>edublog</i>	193
Figura 26 -	Atividade desenvolvida no <i>edublog</i> e no <i>Facebook</i>	195
Figura 27 -	Atividade sobre a rotina dos alunos publicada no <i>edublog</i>	196
Figura 28 -	Publicação da aluna Belli no <i>Facebook</i>	199
Figura 29 -	Publicação feita no <i>edublog</i> durante o período do recreio	200
Figura 30 -	Envio de recado da pesquisadora aos alunos via <i>Facebook</i>	210

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 -	Cronograma das aulas e atividades	143
Tabela 2 -	Caracterização dos sujeitos-participantes da pesquisa	147
Tabela 3 -	Caracterização das categorias de análises	153
Tabela 4 -	Demonstração da análise qualitativa	155

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ART. - Artigo

## **LISTA DE SIGLAS**

EJA – Educação de jovens e adultos

CF – Constituição Federal

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional sobre educação de adultos

CPU - Central Processing Unit

IRA – Iniciação-Resposta-Avaliação

LA – Língua adicional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua espanhola

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

SEJA – Serviço de educação de jovens e adultos

SIR – Sala de integração e recursos

TDV – Tecnologia digital virtual

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2</b>	<b>CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</b>	28
<b>2.1</b>	<b>Relações que permeiam a pesquisa</b>	28
<b>2.2</b>	<b>Indagações e perturbações</b>	32
<b>2.3</b>	<b>Estudos e pesquisas anteriores</b>	33
<b>2.4</b>	<b>Indo mais além: contexto, avanços e diferenciações da pesquisa</b>	37
<b>3</b>	<b>ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: autonomia e processos de interação</b>	39
<b>3.1</b>	<b>Autonomia</b>	41
<b>3.2</b>	<b>Processos de interação</b>	45
<i>3.2.1</i>	<i>Relação dialógica: interação</i>	52
<b>3.3</b>	<b>Interações no ciberespaço</b>	53
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: principais características</b>	60
<b>4.1</b>	<b>EJA no município de Porto Alegre</b>	68
<b>5</b>	<b>TECNOLOGIAS DIGITAIS VIRTUAIS NA EDUCAÇÃO: site de rede social Facebook e edublog</b>	77
<b>5.1</b>	<b>Sites de redes sociais</b>	85
<i>5.1.1</i>	<i>Site de rede social Facebook</i>	88
<i>5.1.1.1</i>	<i>Função Grupos no Facebook</i>	90
<b>5.2</b>	<b>Blogs</b>	94
<i>5.2.1</i>	<i>Construção do edublog</i>	98
<b>6</b>	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	100
<b>6.1</b>	<b>Práticas pedagógicas no ensino de LAs</b>	110
<b>6.2</b>	<b>Práticas pedagógicas na EJA</b>	113
<i>6.2.1</i>	<i>TDVs e EJA</i>	123
<b>7</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	129
<b>7.1</b>	<b>Delineamento da pesquisa</b>	129
<b>7.2</b>	<b>Espaços de coleta de dados</b>	138
<i>7.2.1</i>	<i>Escola, sala de aula e laboratório de informática</i>	138
<i>7.2.2</i>	<i>Edublog</i>	143

7.2.3	<i>Grupo no site de rede social Facebook</i>	145
7.3	<b>Sujeitos-participantes</b>	147
7.4	<b>Espaço de análise de dados</b>	150
8	<b>ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS</b>	153
8.1	<b>O desenvolvimento da autonomia, os processos de interação por meio das TDVs e a relação dialógica</b>	166
8.2	<b>Na perspectiva do ensino: a prática pedagógica no ensino da LE por meio das TDVs</b>	184
8.3	<b>Na perspectiva da aprendizagem: EJA, ensino de LE e TDVs, a prática pedagógica em três dimensões</b>	201
9	<b>CONCLUSÃO</b>	211
	<b>REFERÊNCIAS</b>	220
	<b>APÊNDICE A</b> – Termo de autorização para realização do estudo	
	<b>APÊNDICE B</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido	

## 1 INTRODUÇÃO

Quando se propõe a pesquisar, a investigar algo, se parte de uma situação que perturba, que inquieta e que faz refletir, ou seja, situação presente no espaço em que se vive e que se convive, em nosso meio. Por isso essa pesquisa insere-se no contexto brasileiro, contexto no qual convivo e trabalho, como professora de LE de jovens e adultos em uma escola municipal da zona norte de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Assim, a pesquisa desenvolvida possui como tema o ensino de LE por meio de TDVs, num grupo de EJA, enquadrando-se na linha de pesquisa *culturas, linguagens e tecnologias na educação*<sup>1</sup>, do programa de pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle – que investiga as tecnologias digitais, seus usos e impactos na educação, bem como suas implicações nas práticas educativas do mundo globalizado<sup>2</sup>.

A grande característica da vida nesse mundo globalizado pode ser resumida em uma palavra: mudanças (GIDDENS, 1991). Essas mudanças ocorrem em vários segmentos, transformando o cenário social da vida humana, principalmente no final do segundo milênio da Era Cristã (CASTELLS, 1999). Castells (1999, p. 39) destaca alguns desses câmbios sociais que transformaram e transformam o cenário em que se vive:

Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias de informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado. Economias por todo o mundo passaram a manter independência global, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade em um sistema de geometria variável. [...] testemunhamos a integração global dos mercados financeiros; o desenvolvimento da região do Pacífico asiático como o novo centro industrial global dominante; a difícil unificação econômica da Europa; o surgimento de uma economia regional na América do Norte [...].

O autor acima mencionado destaca, ainda, outras alterações que ocorreram no mundo ao longo dos últimos anos e que modificaram o social, a maneira de organização da sociedade e o pensamento de seus integrantes. Castells (1999) parte da revolução proporcionada pela tecnologia para analisar a complexidade do momento vivido, pois “[...] embora não determine

---

<sup>1</sup> As informações aqui referidas sobre a linha de pesquisa podem ser encontradas no *site* <<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=419>>.

<sup>2</sup> Entende-se aqui globalização no sentido dado por Sousa Santos (2002), como um fenômeno multifacetado dotado de múltiplas dimensões (econômica, social, política, cultural, religiosa e jurídica) interligadas complexamente.



a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades [...]” (CASTELLS, 1999, p. 45).

Assim, a descoberta de novas e diferentes tecnologias possibilitou muitas mudanças sociais, pois permitiram a configuração de novos espaços de interação e de aprendizagem (OKADA; SANTOS, 2004). Qual seria, entretanto, o conceito de tecnologia? Muitos autores a conceituam de distintas maneiras, tais como Guattari (1996), Linard (1996) Kenski (2003) e Maldonado (1994). No entanto, o cerne, os núcleos operadores entre as distintas conceitualizações são mantidos, sendo a tecnologia vista como resultado do pensamento, como um instrumento cognitivo ou um meio que contribui para que mudanças de ordem material ocorram (MALDONADO, 1994).

As alterações no mundo destacadas por Castells (1999), unidas com as oriundas pelo advento das TDVs, culminando com o surgimento da rede mundial de computadores nas três últimas décadas do século XX, proporcionaram a criação de uma nova economia em escala global ao final desse mesmo século. Castells (1999, p. 119) denomina-a de informacional, global e em rede:

É *informacional* porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia [...] dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimento. É *global* porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes [...] estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É *rede* porque, nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a ocorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais.

Assim, há uma dinamicidade nessa nova economia, que está sempre em busca de informação e de conhecimentos, elementos presentes e cruciais para que exista um crescimento econômico, que impacta sob a vida das pessoas: “[...] A globalização e as novas tecnologias têm um impacto considerável, e sempre crescente, sobre todas as dimensões da vida individual e coletiva das mulheres e dos homens [...]” (BRASIL in PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 57).

Todas essas transformações tecnológicas, políticas e culturais refletem em mudanças sociais, em mudanças na maneira de viver e de conviver, e a escola, como integrante do social, também está sujeita a mudanças:

[...] as tecnologias informacionais e de comunicação são uma realidade no nosso cotidiano e no cotidiano de alunos, professores e funcionários da escola. A Educação tecnológica, não necessariamente a escrita, é fato para as novas gerações. Sob esta ótica as tecnologias da informação e da comunicação já estão NA Escola (AXT, 2000, p. 55).

As tecnologias encontram-se presentes na escola, uma vez que ela faz parte do social, do mundo. O desafio, portanto, é fazer com que a escola oportunize situações de aprendizagem nesse novo contexto:

Entre os desafios contemporâneos da educação, temos o reconhecimento de uma sociedade envolvida pelas tecnologias digitais, por redes sociais, por alunos que vivem o digital nas *lan houses* próximas de suas casas, com seus dispositivos móveis, com suas páginas pessoais nas redes sociais. Por isso, um dos grandes desafios dos professores é vivenciar situações de aprendizagem nesse novo contexto sociotécnico, cuja característica principal não está mais na mídia de massa, mas na informação digitalizada em rede (SANTOS; SANTOS, 2012, p. 9).

A questão está, entretanto, no uso que a escola faz das tecnologias, da maneira como as percebe e as integra ao cotidiano de seus alunos e professores.

As transições perceptíveis no mundo fazem com que se reflita sobre o papel da escola e dos professores, sobre sua função social e sua postura pedagógica. Percebe-se a existência de conflitos entre o sistema de ensino e os alunos, em virtude da desconexão entre o conteúdo escolar, o ensino, e o que ocorre além dos muros da escola, em sua vida extra-escolar. É como se o ensinado pouco servisse para a resolução de conflitos do contexto social, para o agir no mundo, havendo, portanto, uma desconexão entre os conteúdos e sua aplicabilidade fora das situações didáticas escolares.

É claro que a velocidade e a quantidade de informações a que um indivíduo é exposto, ou tem acesso hoje, é muito diferenciada daquela no qual a escola foi inventada no século XVII (HERNÁNDEZ, 1998). Por isso mesmo não é possível que a escola fique estancada diante desse *boom* informacional; é necessário que se aproveite desse momento, usufruindo de todas as informações que tem acesso.

A escola é formada por pessoas, são essas mesmas pessoas que podem trazer as tecnologias e as informações para dentro da rede escolar, construindo conhecimentos, pois ignorar os novos desafios advindos da sociedade não resolve. Fica a cargo dos profissionais que nela trabalham irem atrás dessas informações, buscando diminuir o distanciamento entre a escola e o que ocorre na vivência extra-escolar dos alunos, dos funcionários e deles mesmos,

adaptando-a as novas condições e exigências sociais. Para tanto, mostra-se necessária uma adaptação, também, dos professores frente a essa nova realidade tecnológica, para que a escola e, conseqüentemente, os alunos, não fiquem distanciados das oportunidades do aprender trazidas pelas TDVs.

À escola cabe considerar as necessidades emergentes dos aprendizes, proporcionando-lhes novas maneiras de aprender, novos desafios e novas oportunidades, muitas delas advindas pela utilização de TDVs. Mais do que proporcionar, é preciso também não os privar dessas oportunidades, do uso pedagógico das TDVs, valorizando aquilo que já sabem sobre elas e estimulando os novos saberes<sup>3</sup>: “[...] não podemos deixar de lado, desprezando como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, das mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte” (FREIRE, 1992, p. 85-86). Um ensino que una os conhecimentos, tanto de professores quanto de alunos, vai, portanto, de encontro à perspectiva de uma “entidade” professor detentora de todo o conhecimento, que fala para alunos desmotivados, sonolentos e apáticos.

Nesse sentido, Freire (1982, p. 38) destaca que nas sociedades latino-americanas a educação segue sendo vertical, possuindo os alunos o rótulo de seres ignorantes, que devem suprir sua ignorância recebendo o conhecimento de seus professores: “[...] O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita.” Freire (1982) denomina essa postura de “consciência bancária”, fazendo uma comparação com as relações firmadas entre os estabelecimentos bancários e seus correntistas. Os correntistas efetuam depósitos nas instituições financeiras para obter rendimentos; portanto, quanto mais depositam, maior será seu lucro ao final. Analogicamente, os bancos seriam as escolas, os correntistas os professores e os alunos os recebedores desses rendimentos, ou seja, quanto mais o professor transmite seus conhecimentos, mais o aluno receberá. Esse comportamento esquece que não existe “[...] transferência de conhecimento, mas que conhecimento precisa ser produzido, ou então reapropriado [...]” (AXT, 2000, p. 52); esquece-se da dialogicidade, do ato de conhecer e de educar.

Opondo-se a essa educação bancária, de transmissão de saberes, Freire (1980) sustenta que na educação que favoreça o diálogo, que respeita os sujeitos engajados, as interações entre os envolvidos no processo, ou seja, entre professor e alunos, pode fomentar a

---

<sup>3</sup> Cabe destacar que as tecnologias sempre foram elementos fundamentais da educação, sendo uma forma de conhecimento, que não fazem sentido por si só; elas necessitam da união com o “saber-como”, com o saber usá-las, consertá-las, fazê-las, ou seja, unidas à uma proposta pedagógica de uso (BELLONI, 2008).

problematização e a colaboração: “[...] Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus achados [...]” (FREIRE, 1983, p. 90).

E, tratando-se de problematização, compreende-se ela como o ato de realizar uma análise crítica e reflexiva sobre a realidade, indo além das aparências:

[...] é o desafio que o educador lança aos educandos para que estes possam desenvolver uma reflexão mais profunda sobre aspectos da realidade que não haviam percebido de maneira crítica e que, no entanto, se fazem presentes em situações concretas (RAMACCIOTTI, 2010, p. 47).

Por isso, Freire (1983) destaca que o papel da educação é fazer do homem um ser cada vez mais consciente de si e consciente de seu mundo, um ser crítico, que problematize, que colabore e que reflita criticamente sobre o que lhe é apresentado, e não um consumidor de ideias postas, de pensamentos alheios. Ele é capaz de formular seus próprios pensares, suas próprias ideias, a partir do conhecimento construído. À educação cabe, portanto, satisfazer as necessidades de aprendizagem, incluindo o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a conviver: “[...] É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade” (BRASIL, 2001, p. 8).

Silva (2002) destaca que o professor não transmite o conhecimento; ao contrário, ele disponibiliza domínios de conhecimento, garantindo a liberdade e pluralidade das expressões, configurando, assim, um espaço de diálogo, de participação e, conseqüentemente, de aprendizagem: “Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 1983, p. 93).

Freire (1997, p. 85) enfatiza, ainda, que a educação deve carregar o espírito da mudança em sua essência, afirmando que a área didático-pedagógica deve preparar os aprendizes para fazerem escolhas baseadas na noção de que “[...] o mundo não é. O mundo está sendo”.

“O mundo está sendo” pois ele não está aí completo, insuscetível de mudanças; ao contrário, ele muda a cada segundo, através de novas descobertas, novas perspectivas sociais, novas tecnologias. E, concomitantemente, a educação proporciona mudanças e sofre o reflexo dessas mudanças sociais, tendo em vista que o mundo está em construção onde tudo

influencia todos, numa relação complexa<sup>4</sup> e sistêmica<sup>5</sup>, na mesma medida em que contribui para construir novas mudanças e/ou para reproduzir o sistema vigente: “Esta relação homem-realidade, homem-mundo, [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão” (FREIRE, 1982, p.17).

Por isso mesmo, a escola, inserida no mundo, nas transformações nele presentes, provocando e sofrendo os efeitos dessas transformações, também muda com ele. Essas mudanças, entretanto, muitas vezes não se mostram perceptíveis no que diz respeito às metodologias, aos conteúdos estudados e à conscientização dos seres humanos sobre sua condição de vida e suas possibilidades de transformação. Inconcebível é uma educação que não acompanhe os avanços, as mudanças sofridas pelo mundo, que não questione, que não critique, que não desafie e que se cale.

Freire (1997) destaca a ideia do ser humano como ser atuante. O homem não apenas visualiza os acontecimentos ao seu redor, mas também faz parte desses acontecimentos, interferindo neles, fazendo parte da história. O homem é um sujeito da história.

Conectando-se a esse pensamento, a escola pode, portanto, fornecer subsídios aos alunos para que eles possam vivenciar plenamente o mundo e suas transformações, mundo ao qual são sujeitos participantes, integrando-se a ele. Dessa forma, se torna possível proporcionar o exercício do papel de cidadão significativamente, através da promoção de

[...] situações nas quais haja interação entre o aluno e o objeto de conhecimento para que os significados que dela provêm sistematizem e relacionem novas ideias e conceitos que são influenciados pelas expectativas, crenças e necessidades de cada aluno (PAZELLO, 2005, p. 02).

Atua-se na perspectiva de uma conexão, uma ligação integrada e planejada entre os recursos disponibilizados pelas TDVs (Internet, *websites*, *home pages*, vídeos digitais, etc.) e o ensino escolar. Entretanto, ao tratar-se dessa ligação, não se deve objetivar somente o trabalho conjunto ensino-tecnologias, mas sim um refletir crítico, questionador sobre seus usos e funcionalidades dentro e fora do ambiente escolar, principalmente na EJA. É preciso, portanto, uma escola que seja capaz de lidar com as TDVs de forma crítica e criativa, uma

---

<sup>4</sup> Adota-se o termo “complexa” não no sentido de dificultoso, de cansativo, mas sim no atribuído por Morin (2007) à complexidade, como um desafio, ligado a um conjunto, tecido em conjunto, reconhecendo a desordem, o imprevisível, a incerteza do conhecimento, sendo o fim do saber absoluto e real.

<sup>5</sup> Relações interligadas, não isoladas uma das outras, assim como a funcionalidade dos órgãos humanos, interdependentes porém autônomos. Leva-se em conta, portanto, o contexto e a natureza de suas relações para a compreensão do todo (CAPRA, 2004).

escola em que tanto alunos como professores utilizem as TDVs de forma reflexiva e produtiva no cotidiano das atividades escolares (FANTIN, 2010). Isso porque é imprescindível ter-se em conta de que as tecnologias não são causadoras de catástrofes mundiais e tampouco a salvação dos seres humanos (KAWAMURA in ALMEIDA; SILVA, 1998). Elas são possibilidades oferecidas, que limitam algumas ações e que permitem outras, tendo seus usos sempre de estarem acompanhados de uma reflexão sobre as mesmas.

No que diz respeito às tecnologias e seus usos na escola, a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos (BRASIL in PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 61), documento que define os compromissos em favor do desenvolvimento da EJA preconizados pela Declaração de Hamburgo, de 1997, garante, inclusive, o acesso dos adultos a essas tecnologias, prevendo a

[...] igualdade de acesso aos sistemas de aprendizagem aberta e a distância, aos meios de comunicação e às novas tecnologias de informação e de comunicação, assim, como a sua continuidade, e fazendo com que as novas tecnologias sirvam para a exploração de novas modalidades de aprendizado;

O espaço escolar precisa ser re-significado, ou seja, vivo, aberto e receptivo às novas descobertas e ideias e, ao mesmo tempo, crítico, pensante, questionador. Papeis já postos de aulas-monólogos e alunos copistas demandam uma ruptura, tanto das práticas pedagógicas quanto das posturas em sala de aula, pois “aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos” (OLIVEIRA ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 21).

É necessário que tanto professores quanto alunos percebam que para aprender é preciso ação: ação de refletir, de pensar, de ponderar, de dialogar com o outro, de buscar no outro aquilo que me falta. E, para que essa (inter)ação aconteça, o professor deve propiciar momentos de conversa em sala de aula, valorizando a bagagem de conhecimentos trazida por seus alunos, jamais subestimando ou negando os saberes da experiência com que os alunos chegam à escola (FREIRE, 1992).

Entretanto, esse ambiente de trocas quase não é vislumbrado nas salas de aulas brasileiras e, no que diz respeito às aulas de LAs, quase não se contemplam exceções. Na grande maioria das aulas de LA observadas, percebe-se o predomínio da forma, da gramática, da fixação vocabular e da tradução da LA para a materna. Valoriza-se a tradução de

vocábulos, de frases e de expressões, e sua grafia correta. O saber utilizar o ensinado, aplicando-o em situações de uso, não parece significativo:

[...] predominam as aulas essencialmente expositivas, pautadas em material apostilado e em livros didáticos, tendo como conteúdo tópicos como: cumprimentos; dias da semana, meses; profissões; cores; verbos *to be* e *to have*; pronomes pessoais; nacionalidades; números; artigos; adjetivos; preposições; formas interrogativas; respostas curtas (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 69).

A questão do ensino de LAs fragmentado e normatizado evidenciado nas escolas brasileiras é salientada pelos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2002a). Neles também critica-se esse ensinar: “[...] as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautarem-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (BRASIL, 2002a, p. 26). Ensina-se o alfabeto - em geral através de tarefas de desenhos de letras com exemplos -, maneiras de cumprimentar e despedir-se, vocabulário relacionado à família, comidas e datas comemorativas. Não se almeja a construção de uma contextualização<sup>6</sup> dos conhecimentos, de uma visão sistêmica, que não priorize somente as partes, mas que mostre também o todo que elas compõem, afinal, é “[...] impossível conhecer as partes enquanto partes sem conhecer o todo, mas [...] [é] menos impossível a possibilidade de conhecer o todo sem conhecer *singularmente* as partes” (PASCAL apud MORIN, 2011, p. 106).

Isso porque a educação mostra-se muito mais do que uma simples máquina de transmissão de conhecimentos ou de comunicação de informação. É papel da educação problematizar o conhecimento, o saber, contextualizando-os, colocando-os em perspectiva, para que assim os alunos possam apropriarem-se deles, a partir de reflexões próprias (BELLONI, 2008). Com isso, há a possibilidade de utilização desse novo conhecimento em outras situações, existindo, realmente, o aprendizado, formando cidadãos autônomos e emancipados.

Nota-se, com trariamente, uma transmissão de conteúdos desagregada em blocos de palavras a serem memorizadas, ou seja, um conhecimento fragmentado, impedindo “[...] que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e de ser substituído por um modo de

---

<sup>6</sup> A perspectiva contextualizada do ensino de línguas pressupõe a utilização de textos verdadeiros, que façam parte das necessidades, dos interesses ou do cotidiano dos alunos, considerando importante o trabalho com os três tipos de conhecimento: de mundo, textual e sistêmico (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 71).

conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2011, p.16). No contexto acima exposto, a LA passa a funcionar apenas como tradutora da língua materna, separada de suas peculiaridades e questões culturais, aspectos esses que permeiam qualquer língua:

Essa perspectiva de ensino, marcada por um fator normativo e estável, enfatiza os elementos da linguagem, sem relacioná-los a contextos mais amplos. Opta pelo ensino de formas gramaticais, funcionais ou lexicais descontextualizadas, em oposição ao ensino de tipos textuais como entrevistas, classificados etc. Demonstra uma compreensão da língua a partir das estruturas que a compõem, e não das necessidades concretas de uso, desprezando a importância da qualidade contextual da linguagem, seu caráter histórico, evolutivo e transformador (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 69).

A linguagem<sup>7</sup>, dessa forma, perde a sua essência, a sua principal razão, que é a produção de sentido. Ao desvincularmos a linguagem do seu contexto, não estamos levando em conta que todo encontro interacional é marcado pelo mundo social, pela cultura, pelo momento e pela história, e que todo o uso da LA é sempre socialmente situado, ou seja, contextualizado.

A prática de situações que promovem a comunicação, o saber expressar ideias e pensamentos através da língua alvo são deixadas em segundo plano ou, ainda, inexistentes na maioria das salas de aula. Não há, pois, uma prática de letramento (BARTON; TUSTIN, 2009), que requer que o aluno saiba fazer uso da leitura e da escrita, partindo daquilo que lhe foi ensinado, ou seja, dos seus conhecimentos sobre a LA, vislumbrando, assim, a funcionalidade dos conteúdos, o porquê do estudar determinado assunto. É preciso saber usar a língua alvo, e não somente memorizar estruturas e vocábulos.

A utilidade de tais ensinamentos, por conseguinte, não é vista, uma vez que não se percebe uma conectividade entre o conteúdo e a vida prática. Sabe-se dizer palavras soltas, porém não se consegue formar frases ou comunicar-se, tanto oralmente quanto por escrito, nessa nova língua. O ensino de LA perde a sua essência, que é a possibilidade de propiciar ao aluno utilizar, realmente, a língua aprendida, em situações genuínas, unindo as partes ensinadas com o todo linguístico: “[...] É preciso ensinar os métodos que permitam

---

<sup>7</sup> Utiliza-se o termo linguagem, ao invés de língua, por ser um conceito mais amplo que abarca, também, as línguas entre suas manifestações (PERINI, 2010), possuindo tanto um lado social como um lado individual (SAUSSURE, 2006), sendo a linguagem, portanto, a língua em movimento.



estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo<sup>8</sup> em um mundo complexo” (MORIN, 2001, p. 16).

Uma das consequências oriunda da perspectiva da LA como um código para transmitir mensagens entre falantes e ouvintes é a decepção gerada durante a sua aprendizagem. Para os alunos, mostra-se uma experiência decepcionante pois eles não percebem a utilidade do aprendizado. E o comportamento oriundo desse desgosto em aprender é refletido nos professores, que se desmotivam em virtude da apatia dos aprendizes.

O problema da aprendizagem de LA como decepcionante pelos alunos é encontrada também nos PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 65), no qual se ressalta que

[...] para que o ensino de Língua Estrangeira tenha uma função formativa no sistema educacional, deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola.

Dessa forma, a função da linguagem e da aprendizagem de uma língua nova, respectivamente, o poder de agir no mundo social e a possibilidade de acesso à uma ampla rede de comunicações e informações (BRASIL in PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 67), é esquecida. A LA perde, dessa maneira, a sua significatividade e a sua finalidade, que é a interação, “[...] a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 1998a, p. 05). Ao interagirmos nos modificamos, modificamos nossa maneira de pensar, a partir do outro; é ele, o outro, com suas ideias e pensamentos, que nos proporciona um repensar sobre nossas próprias ideias: “Se o sistema vivo entra em uma interação cognitiva seu estado interno modifica de uma forma relevante para a sua conservação e entra em uma nova interação sem perda de sua identidade [...]” (MATURANA, 1997, p. 1997).

Morin (2011) destaca que a compreensão é, simultaneamente, o meio e o fim da comunicação humana. Nós nos comunicamos para sermos compreendidos pelo outro, para que o estrangeiro a nós nos entenda e conosco possa estabelecer um diálogo, havendo, a partir daí, uma troca de experiências. Infelizmente, percebe-se que a educação para a compreensão está ausente do ensino escolar, apesar da necessidade planetária de compreensão mútua: “A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é, daqui para

---

<sup>8</sup> Entretanto, é preciso salientar, as partes somadas não compõem o todo; ele é qualitativamente diferente das partes. São as partes que o determinam, elas estão no todo, e o todo está em cada uma delas (MORIN, 2001).

frente, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (MORIN, 2011, p. 18).

Ademais, nota-se que o aluno não possui voz ativa, não opina sobre o que deseja aprender, sobre aquilo que para ele é significativo, sobre as curiosidades que possui como ser humano. O aluno aceita o conteúdo eleito pelo professor e, muitas vezes, por não visualizar a utilidade daquilo que lhe é ensinado, por não lhe parecer importante, por não perceber os objetivos por trás da atividade proposta pelo docente, mostra-se desmotivado e desinteressado em aula. Agrega-se às causas desse comportamento a padronização das aulas, com exercícios de lacunamento, perguntas e respostas, verdadeiro ou falso - baseados em textos de livros didáticos utilizados em todas as regiões brasileiras, sem atentar às especificidades etárias, regionais e culturais dos alunos - e caça-palavras. A contextualização do que é ensinado é deixada de lado, primando-se pelo conteúdo em lições, em blocos, a ser cumprido no transcurso do ano, através da ordem proposta no livro-base. Limita-se o ir além, o buscar, através do diálogo professor-aluno, descobrir o que instiga a curiosidade dos alunos sobre o aprender, sobre o que eles já conhecem a partir de suas vivências e, assim, o que anseiam descobrir, pois

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia [...] (MORIN, 2011, p. 34).

A escola segue, normalmente, no que tange às práticas pedagógicas, os mesmos moldes de quando foi fundada. Os professores são os detentores da palavra e os alunos devem permanecer atentos e copistas dos conteúdos ensinados. A disposição espacial da sala de aula, com alunos sentados enfileirados e direcionados ao professor, que possui em espaço privilegiado, propicia esse tipo de comportamento. Isso porque a organização de muitas escolas tem como base uma compartimentação dos tempos - com aulas de uma hora -, dos espaços - através das salas de aula -, dos alunos - com as turmas -, e dos saberes - em disciplinas -, que correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores:

Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Sustenta uma lógica de repetição de informação, que

está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares aos da produção industrial de massa baseada no taylorismo (CANÁRIO, 2006, p. 15).

Esse cenário não muda nas aulas de LA. Recursos extras como músicas, vídeos, filmes, exercícios virtuais, pesquisas, e inúmeros outros, são deixados de lado. A aula, que poderia ser repleta de novidades e de atualidades, segue os mesmos padrões acima relatados.

Tendo em vista a situação educacional do ensino de LA nas escolas e a escassez de práticas pedagógicas que se utilizem das possibilidades oferecidas pelo uso TDVs, essa pesquisa busca propor uma reflexão acerca da prática pedagógica de LE auxiliada pelas TDVs. Utilizou-se, para isso, o *edublog* e a rede social *Facebook*, na perspectiva do hibridismo tecnológico digital.

O conceito de hibridismo possui suas origens na biologia (CANCLINI, 2006), significando o cruzamento de diferentes espécies. A palavra hibridismo unida ao adjetivo tecnológico consiste “[...] num conjunto coerente (mesmo que contraditório) de possibilidades de realização da ação humana. Esta integração se efetiva na medida em que os seres humanos se apropriam, elaboram ou mobilizam os instrumentos (TDV) em suas interações. [...]” (BACKES, 2011, p. 94). É, então, a integração de tecnologias, a coexistência delas, o “[...] cruzamento, integração e articulação de diferentes tecnologias digitais, na perspectiva da coexistência” (BACKES, 2013, p. 5). Portanto, adota-se aqui o termo hibridismo tecnológico digital no sentido da utilização de duas TDVs diferentes, o *Facebook* e o *edublog*, que possibilitam maneiras diversas de interação e de percepção.

Focou-se nos processos interacionais entre os alunos e entre eles e o meio, nas questões referentes à autonomia dos mesmos durante a utilização das tecnologias, e se essa utilização possibilita um ensino de LA contextualizado, favorecendo interações por meio da nova língua. Dessa maneira, objetivou-se um refletir sobre as práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia e propiciem o processo de interação nas aulas de LE da EJA, a partir do uso de TDVs e de sua apropriação pelos alunos.

Para tanto, no primeiro capítulo expõem-se as questões introdutórias que permearam essa pesquisa para, em seguida, no segundo capítulo, apresentarem-se a construção e a estrutura da pesquisa, com o problema que iniciou o desejo de ir mais além daquilo que já havia sido pesquisado, e as ramificações das indagações geradas. Ademais, mostram-se os objetivos estabelecidos e as pesquisas já realizadas que tangenciam essa temática, para,

posteriormente, verificar-se no que essa pesquisa diferencia-se das demais, apresentando-se, então, suas peculiaridades.

No terceiro capítulo descrevem-se, discutem-se e relacionam-se conceitos importantes que são alicerces da pesquisa: o conceito de autonomia apresentado por Maturana (1999) e por Maturana e Varela (1997) e o de interação, proposto por Maturana e Varela (2001), por Vygotsky (1998), por Primo (2008) e por Lemos (2002), articulados com a relação dialógica mostrada por Freire (FREIRE; SHOR, 2008). A partir das reflexões propostas, verificam-se divergências e pontos em comum entre os conceitos abordados pelos citados autores, ou seja, relacionando esses conceitos, cruzando-os.

No quarto capítulo aborda-se o contexto em si da pesquisa, ou seja, a EJA. Aqui, trata-se das questões pertinentes à EJA no Brasil, fazendo-se um breve apanhado histórico para, posteriormente, entrar-se na EJA no município de Porto Alegre, trazendo-se sua constituição e os regimentos legais que a apóiam.

Explorado o espaço da pesquisa, parte-se, no quinto capítulo, para a abordagem das TDVs utilizadas na prática pedagógica analisada. Seguem-se conceitos referentes às tecnologias adotadas, ou seja, ao *site* de rede social *Facebook* e ao *edublog*, explicando suas características e funções disponíveis.

No sexto capítulo apresentam-se algumas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula de LEs, tendo como base os PCNs que tratam do ensino de LE e da inclusão das tecnologias nas escolas (BRASIL, 1998; BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002c). Ademais, trazem-se também questões referentes à EJA e às TDVs, buscando, assim, uma ligação entre as práticas docentes na EJA e a utilização das TDVs.

No sétimo capítulo inclui-se a metodologia utilizada para a configuração dessa pesquisa. Apresenta-se, portanto, o delineamento da pesquisa, os sujeitos-participantes, o local da coleta de dados, os espaços digitais virtuais utilizados para essa coleta e a metodologia de coleta e análise desses dados, ou seja, a forma que foi desenvolvida a análise de dados.

O oitavo capítulo consiste no resultado da análise de dados coletados na pesquisa. Nesse sentido, discutem-se a utilização das TDVs na EJA, na aula de LE, argumentando-se as inquietações que surgiram no desenvolvimento desse estudo por meio da vivência e da teoria.

Finalizando, no nono capítulo, realizam-se as considerações e as reflexões que envolveram o problema apontado, estudado e pesquisado, a fim de refletir se o uso das TDVs escolhidas acabou favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos alunos e de seus

processos de interação utilizando-se da LA. Essa análise, é claro, acabou gerando novas perturbações, novas possibilidades de reflexão, novos caminhos ainda a serem desbravados e pesquisados que, com certeza, levarão a outros caminhos e possibilidades.

## **2 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA**

A vontade de pesquisar um determinado tema está nas indagações, nos questionamentos feitos sobre o assunto-tema, sobre um pensar mais detalhado de uma pergunta que ainda não obteve resposta. Esse tema, esse assunto, emerge das relações estabelecidas pelo ser humano com o meio em que vive, e da vontade do ser de buscar uma superação para a pergunta que o perturba. Nessa pesquisa também não foi diferente, por isso se expõem os caminhos percorridos pela pesquisadora, desde o princípio de suas reflexões, até seu caminho conclusivo, mas não final, já que ainda existem muitos caminhos a serem trilhados.

### **2.1 Relações que permeiam a pesquisa**

Ingressei na carreira docente como professora de espanhol em uma escola especializada no ensino de LAs pertencente ao sistema privado. Isso se deu dois meses após a conclusão da graduação em Letras com habilitação em língua portuguesa, espanhola e respectivas literaturas pelo Centro Universitário La Salle - Unilasalle - , no ano de 2007. Foi na atuação, nesse curso de línguas, que experienciei a carreira docente pela primeira vez como professora titular, pois durante a graduação havia exercido a docência somente como estagiária, ao cursar as quatro disciplinas de estágio curricular obrigatórias. Nesse período como professora titular acabei por experimentar minhas primeiras dúvidas e angústias em relação à carreira e ao meu desempenho profissional: Como fazer com que os alunos se interessassem por aquilo que ensinava? Como instigar a participação deles em sala de aula? Que instrumentos eu poderia utilizar em minhas práticas que favorecessem as interações entre os alunos utilizando a LE? Que atividades e recursos poderia adotar para promover o trabalho em pares e favorecer a aprendizagem cooperativa? Como unir o ensino da sala de aula com questões pertinentes fora dela? Como praticar um ensino contextualizado e, ao mesmo tempo, seguir a grade programática de conteúdos estabelecida? Essas e muitas outras dúvidas permearam a minha prática docente até o momento da dissertação.

Nessa escola especializada no ensino de LAs permaneci durante o período de dois anos e meio. Após, ao ser empossada como docente da rede municipal de ensino na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, iniciei as atividades como professora de LE, no ano de 2009, com carga horária de 20 horas semanais.

Esta mudança por mim vivenciada foi relevante, tanto em relação às condições de trabalho quanto ao público alvo - alunos -. Inicialmente, fui designada para lecionar em turmas do Primeiro Ano do Segundo Ciclo<sup>9</sup>, em duas escolas localizadas na periferia de Porto Alegre. Essas turmas possuíam em média 30 alunos, sendo quase a totalidade deles proveniente de classe popular.

Tendo em vista não possuir o curso de magistério nem experiência laboral ou familiar<sup>10</sup> com crianças, meu primeiro ano como docente foi todo de muito aprendizado e, claro, de algumas angústias em virtude do novo, do desconhecido, e do meu despreparo diante dele. Percebi que as crianças possuíam necessidades diferenciadas, devendo o professor manter uma agenda diária de tarefas a serem cumpridas no decorrer das aulas, uma rotina, para facilitar a organização pessoal dos alunos e do grupo. Notei também a dependência dos alunos em relação ao professor: formava-se uma fila ao redor da mesa do professor para que eu, professora, verificasse e atribuísse um visto no caderno pela atividade copiada. A mesma dinâmica era percebida quando os alunos terminavam de realizar a atividade proposta. A correção no caderno era imprescindível, e muitos deles solicitavam o visto no caderno mesmo que a atividade tivesse sido resolvida no quadro.

Vislumbrei também a necessidade de utilizar a letra bastão ao escrever, pois muitos ainda estavam em fase de aprender a transformar a letra bastão em cursiva e, por isso mesmo, não compreendiam a sua grafia. Era preciso que eu me adaptasse a essa nova realidade e também, urgentemente, que (re)significasse as minhas práticas pedagógicas, sempre voltadas para o ensino de adolescentes e adultos.

Em todas essas novas funções e aprendizados fui auxiliada por professoras mais experientes na escola, pela equipe pedagógica e por leituras feitas relacionadas à aprendizagem de LA, como Mitchell e Myles (2004), Santos (2003), Lightbown e Spada (2006) e, mais especificamente, pela aprendizagem por crianças, como Silva (2009) e Rogoff (2007). Ao final de meu primeiro ano como pesquisadora, já havia muito aprendido e melhorado em minha prática pedagógica. Passei a empregar materiais lúdicos em sala de aula, como jogos e livrinhos de histórias, juntamente com o brincar, ou seja, adaptando brincadeiras infantis e usando-as em sala de aula, tais como “morto-vivo” e “escravos de Jó”. Além disso, utilizei-me bastante de ilustrações e de pequenas histórias e fábulas por eles já conhecidas.

---

<sup>9</sup> Na rede municipal de ensino de Porto Alegre as escolas trabalham com ciclos de aprendizagem sendo, portanto, cicladas, e não seriadas.

<sup>10</sup> Em minha família, a “criança” mais nova é minha irmã, que possuía, na época, 22 anos.

Assim, percebiam as semelhanças entre a língua portuguesa e a espanhola e o quanto compreendiam da LA, em virtude do conhecimento prévio da historinha contada.

Estava, enfim, menos ansiosa e mais madura profissionalmente. Conseguia já compreender algumas das necessidades dos alunos e, portanto, planejar uma aula que proporcionasse a participação deles, valorizando o por eles já sabido e, também, seus gostos pessoais. Para isso, precisei perguntar o que ouviam e viam na televisão, do que gostavam de ler e de brincar. Foi necessária uma pequena imersão na vida de cada um para conseguir propor uma aula de LA mais participativa e, conseqüentemente, mais interessante. Percebendo que trilhava o caminho certo, pois agora havia participação espontânea dos alunos – e não através de perguntas diretas feitas por mim ao grupo -, demonstrando assim seus interesses no aprender e no ensinado, é que a angústia foi diminuindo. A caminhada, entretanto, prosseguiu, com novos desafios.

No ano de 2011, foram incorporadas 10 horas semanais ao meu contrato de trabalho, desta vez tendo como alunos jovens e adultos matriculados na EJA noturna. Necessitava, novamente, de um novo pensar sobre a minha prática pedagógica, tendo em vista que o centro do processo de ensinar e de aprender são os alunos. Quando eles mudam, quando o contexto muda, é preciso também mudar, aprimorando as práticas, estudando, buscando atualizar-se, enfim.

As três turmas de EJA que recebi eram grupos pequenos, com cerca de 7 alunos cada uma. Matriculados havia mais de 20, mas que frequentassem a escola não passavam de 7. Era preciso buscar uma forma de evitar que mais alunos evadissem, e isso dependeria, também, de como eu, como professora, ministraria as aulas, para que eles possuíssem um interesse em nelas permanecer, depois de um longo dia de labor. Urgia demonstrar a eles a utilidade da aprendizagem da LE, o que isso lhes agregaria na vida prática, em como esse aprendizado poderia lhes ser útil fora da escola. As necessidades e anseios desses alunos eram, portanto, diferentes das demais turmas com as quais estava trabalhando.

Essas diferenças não diziam respeito somente à faixa etária: uns eram crianças, outros adultos. Iam muito além disso. Os alunos da EJA possuem uma larga experiência de vida e de vivência escolar. Já haviam frequentado a escola na idade regular, mas por algum motivo a abandonaram, retornando quando adultos. A grande razão desse retorno aos bancos escolares era, em sua maioria, em virtude do trabalho, da exigência de escolaridade mínima para a posição ocupada ou da perspectiva de uma oportunidade melhor. Eu estava tratando,



portando, não somente com alunos, mas com seus sonhos e possibilidades de um futuro promissor, futuro esse vindo através da educação, pois em nossa sociedade estudar corresponde à ascender social e financeiramente, já que permite melhor colocação no mercado de trabalho (NAIFF; NAIFF, 2008).

As minhas intenções como professora consistiam, então, em desenvolver a capacidade dos alunos adultos em vislumbrar a utilidade da aprendizagem da LE no seu cotidiano, em tornar possível o aprendizado da nova língua e, ao mesmo tempo, em proporcionar a identificação da importância de seguir frequentando a escola e, através disso, aprendendo mais. Dessa forma, acredito que se possa estar na direção da superação em relação ao problema dos índices de evasão escolar na EJA. Os alunos da EJA necessitam, mais do que qualquer outro grupo estudantil, visualizar a relação do conteúdo curricular com o contexto social e compreender a importância da escola no seu desenvolvimento individual. Assim, o cansaço presente após a jornada de trabalho diurno pode ser amenizada nas aulas ofertadas no horário noturno.

Como a carreira docente é um novo aprendizado a cada dia, ou melhor, a cada período de trabalho, percebi que não bastava apenas seguir ideias e conselhos de professores mais experientes. Notei também que as leituras realizadas já não me bastavam. Faltava-me um suporte teórico, um conhecimento maior que fizesse com que minha prática pedagógica fosse melhorada. Precisava dessa base para conseguir atingir os objetivos por mim estipulados, de propor um ensino de LE significativo, contextualizado, que atingisse as vontades e aspirações dos aprendizes. Foi nesse momento que procurei dar seguimento aos estudos universitários, através do curso de Mestrado em Educação.

Foi em busca de engrandecimento profissional que optei por matricular-me no Mestrado em Educação do Unilasalle, a fim de investigar a questão das práticas pedagógicas auxiliadas por TDVs nas aulas de LE, no contexto da linguagem, por alunos da EJA.

Numa perspectiva contemporânea, objetivou-se pesquisar o modo como se deram essas práticas, bem como o desenvolvimento da autonomia e dos processos de interação dos alunos nas aulas de LE, através do uso o *edublog* e do *site* da rede social *Facebook*.

Propõe-se, através dessa pesquisa de ordem qualitativa, um apontar caminhos que possam contribuir para um ensino de LE contextualizado e significativo, na perspectiva de Freire (1980). Um ensino que realmente proporcione - e seja - aos adultos e jovens um contato com informações e fontes reais de pesquisa, unindo a esse aprendizado a funcionalidade

proporcionada pela utilização das TDVs, para que eles percebam o porquê desse aprendizado e consigam expressar-se na nova língua. Mantém-se, dessa forma, a ideia de que a comunicação é a função do aprendizado da língua, ficando a cargo da escola, através da educação, formar cidadãos engajados no mundo, atualizados e autônomos, que possuam condições de aproveitar em sua vida o conhecimento proporcionado por ela. Essa é, então, a maior justificativa dessa pesquisa, pois o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um meio de provocar transformações no mundo, tornando-o mais humano e solidário.

## 2.2 Indagações e perturbações

Visando à promoção de uma reflexão acerca das novas concepções sobre educação, é no contexto da linha de pesquisa *culturas, linguagens e tecnologias na educação*, do programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle -, que o tema dessa pesquisa se insere, ao tratar de práticas educativas por meio de TDVs. Para tanto, a pesquisa desenvolve-se em uma escola da rede pública municipal de ensino de Porto Alegre, RS, em sala de aula de LE com turma da EJA noturna. É nesse ambiente que a pesquisadora desenvolveu sua pesquisa, construindo cooperativamente com seus alunos um *edublog* e um grupo no *site* de rede social *Facebook*. Dessa forma, o problema de pesquisa que se propõe investigar consiste em refletir:

De que maneira a prática pedagógica no ensino da LE por meio das TDVs na EJA pode contribuir para proporcionar o desenvolvimento da autonomia e para o processo de interação utilizando-se da LA, tanto entre os alunos quanto entre eles e o meio?

A partir desse problema, iniciou-se um processo de reflexão sobre o tema, que acabou por fazer trazer à tona as seguintes questões:

1. Como a inserção de TDVs em sala de aula pode contribuir para o ensino de LE?
2. As TDVs, como instrumentos para o ensino, proporcionam o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos?
3. O uso de TDVs em sala de aula favorece os processos de interação dos alunos entre eles, entre eles e o meio, e entre eles a pesquisadora?
4. Como se dá a prática pedagógica através da utilização de TDVs em sala de aula?
5. De que maneira a utilização das TDVs pode estimular a prática da LA e seu uso pelos alunos em sala de aula?

6. É possível que, através da utilização de TDVs, seja trilhado um caminho para um ensino de línguas na EJA que busque a contextualização dos conhecimentos, dotado de uma visão sistêmica?

A pesquisa possui como objetivo geral refletir sobre as práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia e propiciem os processos de interação nas aulas de LE da EJA, a partir de TDVs. Ademais, possui ainda objetivos específicos, que se consubstanciam com as questões acima enumeradas. São eles:

1. Proporcionar a aprendizagem da LE em sala de aula por meio de TDVs;
2. Verificar a possibilidade de desenvolver a autonomia dos alunos de EJA a partir da utilização do *edublog* e do *site* de rede social *Facebook*;
3. Propiciar processos de interação entre os alunos, entre eles, o meio e a pesquisadora através do uso de TDVs;
4. Proporcionar situações de aprendizagem da LE em sala de aula por meio de ocorrências reais do uso da língua;
5. Estimular a prática e o uso da LE pelos alunos na sala de aula;
6. Refletir sobre a possibilidade de um ensino de LAs na EJA que busque a contextualização dos conteúdos ensinados, partindo dos conhecimentos dos alunos, por meio da utilização de TDVs (*edublog* e *Facebook*).

Para responder às indagações e alcançar os objetivos especificados propôs-se, em um primeiro momento, realizar uma investigação sobre os estudos e pesquisas já realizados referente ao ensino de LE na EJA e, também, sobre a utilização de TDVs em salas de aulas de LAs.

### **2.3 Estudos e pesquisas anteriores**

Tendo em conta a temática, o problema e as indagações propostas por essa pesquisa, investigou-se as produções científicas existentes, a partir de consultas a bancos de teses, dissertações e artigos, disponibilizados no portal da CAPES, e também através do *site* de buscas *Google Acadêmico* e *Google*, visando a compreender o cenário internacional, nacional e regional do tema pesquisado. Assim, essas produções relacionam-se com a pesquisa desenvolvida nessa dissertação.

Após a leitura de alguns autores, entre eles Lion (1997), Litwin (1997) e Alonso (1998), percebeu-se a existência de muitos estudos que tratam da utilização de tecnologias na educação e no ensino de línguas. Dentre eles está o desenvolvido por Marques (2006), que pesquisou o uso da tecnologia e da Internet pelos professores de alemão e como esse uso é avaliado pelos alunos e professores no ensino presencial dessa língua. Entretanto, essa pesquisa, bem como a proposta por Arantes (2008), não aborda a utilização das tecnologias em sala de aula, na prática pedagógica do docente. Marques (2008) analisou, através de questionários e entrevistas aplicados a professores, licenciados e alunos de língua alemã, o uso de tecnologias nas aulas por eles ministradas e a avaliação dos mesmos sobre esse uso. Objetivava verificar, então, a inclusão digital e a integração da tecnologia no ensino de alemão, constatando uma carência de metodologias voltadas para o uso das tecnologias digitais.

Arantes (2008), por sua vez, pesquisou sobre o ensino de língua inglesa e as novas tecnologias, voltando seu estudo para a análise entre o que diz e o que faz o professor, confrontando as crenças existentes entre os professores, a partir de observações de aulas, de questionários, de entrevistas e da análise de material didático de um instituto de idiomas. Os resultados dessa análise apontaram, então, para uma relação maior de dissonância entre o dizer e o fazer do professor, com apenas um professor em situação de consonância.

Essas duas pesquisas estão, entretanto, fundamentadas num campo com forte conotação teórica, não focando realmente na prática pedagógica através do uso TDVs em sala de aula.

No que tange à EJA, poucos ainda abordaram-na, destacando-se Haddad e Di Pierro (2000), Moura (1999), Ribeiro (1997) e Soares (2004), todavia, sem haver uma vinculação desses estudos com o uso de TDVs pelos professores na prática pedagógica.

Nas pesquisas referentes ao ensino de línguas para jovens e adultos em escolas regulares encontramos Preta (2008). Ela estudou o ensino de LE no contexto da EJA em uma escola municipal do Rio de Janeiro, enfocando, entretanto, a compreensão leitora dos alunos e a sua aprendizagem a partir da relação estabelecida com o texto e com a leitura em LE. Para isso, utilizou-se de três atividades de compreensão leitora que seguem o modelo sociointeracional<sup>11</sup>. Sua pesquisa, porém, não abordou o uso de TDVs de maneira direta na prática pedagógica, apenas vislumbrou o processo de aprendizagem da LE na EJA através de

---

<sup>11</sup> Segundo esse modelo, a aprendizagem se dá em contextos históricos, sociais e culturais a partir das relações de interação e das trocas entre parceiros (VYGOTSKY, 1998).

textos. Discutiu, assim, o papel da compreensão leitora e do leitor, que deve apresentar uma atitude ativa frente ao texto - uma leitura também presente em sua realidade - através das formulações de hipóteses de leitura.

A pesquisa feita por Fernandes (2005) também tratou da questão da tecnologia, mas voltou-se ao uso de computadores em salas de aulas na EJA. O foco, então, perpassou o ensino de línguas e atingiu toda a EJA, a fim de investigar os sentidos que os alunos atribuíram à presença do computador na prática pedagógica e que rumos para o seu uso podiam ser conjeturados a partir dos sentidos atribuídos. Através da análise qualitativa dos dados coletados (anotações no diário, reuniões pedagógicas, textos produzidos pelos alunos no laboratório de informática, depoimentos, entrevistas e dinâmicas de grupo planejadas), Fernandes (2005) concluiu que o sentido atribuído ao computador pelos alunos é o de instrumento, que os auxilia em suas pesquisas e em sua vida. A partir desse sentido, ela apontou um caminho a ser percorrido, caminho que fomentasse espaços de reflexão sobre a influência das tecnologias na sociedade, incentivando o empoderamento dos alunos, ou seja, incluir a EJA digitalmente.

Também relacionado com as tecnologias e com a EJA, encontra-se Gontijo (2008), que pesquisou as TICs no cenário da EJA, analisando a formação para o uso das TICs, a utilização dessas tecnologias e as contribuições de seus usos, tanto para alunos quanto para professores. Sua coleta de dados ocorreu em uma escola municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, e lá a pesquisadora observou e entrevistou alunos, professores e coordenação do laboratório de informática para compreender e conhecer as condições de desenvolvimento das práticas de uso das tecnologias. Ao efetuar a análise dos dados, Gontijo (2008) verificou que tanto professores quanto alunos consideravam as tecnologias uma inovação no contexto da EJA adotando, entretanto, posturas diferenciadas em relação a elas, conforme o também retratado por Fernandes (2005). Essas diferenças de posturas, concluiu, estão relacionadas com a forma de apropriação da tecnologia por cada um, que é diferenciada.

A visão de professores e alunos quanto ao uso de TDVs na EJA também foi objeto de pesquisa de Nápoles (2008). A pesquisadora realizou quatro atividades de interpretação e compreensão de textos que tratavam da temática tecnologia com os alunos da EJA e, também, aplicou um questionário aos alunos e aos professores da escola, a fim de traçar seus perfis e opiniões quanto ao uso e à familiarização com as TDVs. Em suas conclusões também salientou a discrepância entre o dizer e o fazer dos professores, como Arantes (2008), já que

professores afirmaram utilizar o laboratório de informática para pesquisas com os alunos, enquanto os alunos disseram que não o frequentaram. Nápoles (2008) ressaltou, também, a importância de um uso das TDVs com uma proposta pedagógica, a fim de oportunizar o letramento<sup>12</sup> digital dos alunos da EJA.

Nota-se, portanto, a escassez de pesquisas dirigidas ao ensino de LA para jovens e adultos através da utilização de TDVs, principalmente que tratem do desenvolvimento de práticas pedagógicas que potencializem o processo de aprendizagem dos alunos. Destaca-se a pesquisa feita por Fonseca (2001), que abordou o uso de *edublog* na EJA, não tendo, todavia, como objeto pesquisado o ensino de LA.

Em sua pesquisa, Fonseca (2001) criou um *edublog* com o intuito de complementar as aulas de língua portuguesa da EJA – Ensino Médio -, em uma escola pública, criando um banco de tarefas que buscasse envolver os alunos no contexto digital. A pesquisa analisou a experiência docente com o *edublog* e também avaliou a receptividade dos alunos com o uso e o implemento do mesmo, através dos comentários registrados no próprio *edublog* e de questionários aplicados pela pesquisadora. Assim, ela fixou-se na relação dos alunos com o *blog* criado e nas dificuldades enfrentadas pela docente durante as aulas com o uso do *blog*. Ao término da pesquisa, Fonseca (2001) percebeu que os alunos de EJA mostraram-se receptivos às novas formas de aprendizagem, aceitando bem o uso de TDVs na rotina escolar e procuraram, igualmente, interagir com elas, com os colegas e com o professor para facilitar a sua aprendizagem. Portanto, a criação e a utilização do *edublog* foi vista de maneira positiva pelos alunos.

Fonseca (2001) destacou ainda a possibilidade da inserção de recursos digitais em escolas públicas para complementar o ensino de língua portuguesa na EJA, desde que a escola conte com os equipamentos necessários, a saber, computadores com acesso à Internet em número adequado e funcionando. A pesquisadora concluiu salientando que as TDVs ampliam os horizontes tanto dos alunos quanto dos professores, que podem buscar materiais didáticos diversificados disponíveis na rede mundial de computadores.

Constata-se, pelo acima exposto, que são insuficientes as pesquisas que unem o ensino de LA e as TDVs possuindo como público-alvo jovens e adultos. Em virtude da insuficiência de estudos dirigidos a essa temática, fez-se necessário uma pesquisa aprofundada e crítica

---

<sup>12</sup> Letramento, para Soares (1998), é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura possuam sentido e façam parte da vida do aluno.

sobre o assunto. Assim, a relevância desse trabalho está em propor um olhar reflexivo sobre o ensino de LE para jovens e adultos por meio das TDVs. Esse estudo buscou, então, de forma qualitativa, observar e refletir sobre o desenvolvimento da autonomia e dos processos de interação dos alunos da EJA na utilização de TDVs – *edublog* e *Facebook* – nas aulas de LE, e seus reflexos na aprendizagem dessa LA.

#### **2.4 Indo mais além:** contexto, avanços e diferenciações da pesquisa

Tentando seguir o caminho trilhado pelas pesquisas acima apresentadas, a presente dissertação busca apresentar uma reflexão sobre as possibilidades oferecidas pelo uso das TDVs no ensino de LE em turmas da EJA, no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos alunos e dos processos de interação entre eles, entre eles e a pesquisadora e entre eles e a tecnologia, através da utilização da LE nessas interações. Para tanto, propõe-se uma prática pedagógica utilizando-se de TDVs, pautada na concepção interacionista, buscando a construção de conhecimentos através de atividades cooperativas entre os alunos, por meio das tecnologias selecionadas.

As TDVs selecionadas para a pesquisa foram duas: o *edublog* e o *site* de rede social *Facebook*. Propõe-se, dessa forma, uma co-utilização dessas diferentes tecnologias, ou seja, o uso do *edublog* e do *Facebook* concomitantemente, já que elas oferecem diferentes possibilidades interacionais e, por isso, não se excluem; ao contrário, se complementam. Trabalha-se, portanto, no contexto do hibridismo tecnológico digital. A partir do uso dessas TDVs pelos alunos, para a realização das atividades colocadas pela pesquisadora, reflete-se sobre as possibilidades ofertadas pelas tecnologias quando pensadas para o uso no ensino de uma LA e, no caso dessa pesquisa, a espanhola.

Dessa forma, busca-se refletir, fundamentando-se nos conceitos de autonomia propostos por Maturana (1999) e Maturana e Varela (1997) e de processos de interação, propostos por Maturana e Varela (2001), Primo (2008), Lemos (2002) e Vygotsky (1998), sobre os usos das TDVs em salas de aula de LA e o desenvolvimento da autonomia dos alunos e de seus processos de interação utilizando-se da LA. Visa-se a verificar se a utilização das TDVs facilita, ou não, esse desenvolvimento e essas interações e, conseqüentemente, a aprendizagem da língua, por meio de situações reais de uso.





### 3 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA: autonomia e processos de interação

A aprendizagem de uma LA representa uma das mais belas maneiras de se conhecer e, também, de conhecer o outro e acessar o mundo, pois essa aprendizagem possibilita a compreensão e a participação nas ações do mundo (ANJOS, 2013). Todo o aprender amplia horizontes e constrói conhecimentos, e o aprender uma nova língua é uma outra possibilidade de construção e de reconstrução desses conhecimentos.

Segundo a Teoria de Santiago, que trata da construção do conhecimento e elaborada por meio dos estudos realizados por Maturana e Varela (1997; 2001), o mundo é formado não somente pelos seres vivos que ali estão, pelo meio e pela natureza, mas também pela ordem que os organizou, pela interação<sup>13</sup> e pela relação<sup>14</sup> entre os seres e, ainda, pela interação e pela relação dos seres com o meio. É através dessa interação dos seres vivos com o mundo que eles constroem o mundo e também são construídos por ele, existindo uma mútua construção, uma mútua interferência: aquilo que eu faço também faz sobre mim; eu transformo a minha estrutura e o meio, e por eles também sou transformado.

Os seres vivos, entretanto, são distintos e autônomos, não existindo uma relação de dependência entre eles ou entre eles e o meio (MATURANA; VARELA, 1997). A relação dos seres vivos com o meio é uma relação de congruência ou, ainda, de interdependência. A existência do ser humano se efetiva na congruência estrutural entre ele e o meio. Nessa congruência, a perturbação gerada pelo meio não contém em si mesma uma especificação de seus efeitos em relação ao ser; é ele próprio, em sua estrutura, que determina a sua mudança diante da perturbação, sendo essa propriedade denominada determinismo estrutural (MATURANA; VARELA, 1997). Cada um existe por si em suas relações e interações com o meio, sendo que essas relações e interações influenciam o próprio ser vivo e seu meio, e vice-versa, existindo uma rede de relações.<sup>15</sup> Somos, portanto, sistemas dinâmicos.

---

<sup>13</sup> Interações, para Maturana e Varela (1997), são perturbações que acarretam mudanças de estados, gerando transformações na ontogenia dos seres vivos. Esse conceito será abordado mais detalhadamente no item 3.2 Processos de interação.

<sup>14</sup> Compreende-se relação como uma conduta orientada e dotada de significatividade realizada por vários agentes, baseada na probabilidade de um agir social de certo modo, ou seja, uma forma de conduta que possui seus sentidos partilhados por vários indivíduos (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002).

<sup>15</sup> Percebe-se, em algumas obras de Maturana e Varela (2001; 1997), a presença ilustrada da gravura "Mãos que desenham", de Escher, na qual duas mãos se desenham reciprocamente, para representar essa mútua influência entre os seres vivos e entre eles e o meio.

Para entender-se os seres vivos, por conseguinte, é preciso um olhar não só a respeito deles, mas sobre eles e sobre o contexto em que vivem, ou seja, um olhar sistêmico que vislumbre eles e o seu meio.

O ser vivo, para Maturana e Varela (1997), é constituído por sua estrutura, que faz parte de sua ontogenia e, por isso mesmo, mutável, e também por sua organização, pertencente à sua filogenia, e, portanto, fixa. A organização é, então, o conjunto de relações que devem existir ou que têm que ser atendidas para que o ser vivo exista; ela refere-se às relações que definem a identidade de um sistema, enquanto que as estruturas fazem referência aos componentes que constituem um sistema particular (MOREIRA, 2004). Assim, “[...] as relações entre os componentes que definem uma unidade composta (sistema) como uma unidade composta de um tipo em particular, constituem a sua organização” (MATURANA, 2001, p. 76). A organização define a identidade de um sistema. As mudanças que ocorrem são, portanto, estruturais, e toda mudança que acarretar câmbios na organização do sistema é uma desintegração (MATURANA, 2001).

Maturana (2001, p. 94) define estruturas como

Os componentes atuais (com todas as suas propriedades incluídas) e as atuais relações existentes entre eles, que realizam concretamente o sistema como um membro em particular da classe de unidades compostas a qual ela pertence pela sua organização [...].

Os sistemas, portanto, são determinados estruturalmente. O ser vivo constrói suas estruturas ao longo de suas relações, de suas interações com outros seres ou com o meio e, por conseguinte, essas estruturas não são imutáveis. Ao contrário, como as relações são fluídas, variáveis, e as estruturas são fruto dessas relações, também são elas variáveis e se modificam ao longo da existência do ser (MATURANA; VARELA, 2001).

Ao estabelecer relações, ao interagir, ao se perturbar, o ser modifica o meio e se modifica. A perturbação, entretanto, não é aqui vista como um ponto negativo, de sofrimento, de confusão mental. Ela é, sim, o elemento advindo das interações que provoca processos de acoplamentos estruturais<sup>16</sup>, para que o ser reflita, se autoproduza. O ser vivo pode, inclusive, vir a modificar as suas estruturas em virtude dessa perturbação (MATURANA; VARELA, 2001): “A capacidade reflexiva é condição fundamental para o desenvolvimento humano. [...]”

---

<sup>16</sup> Maturana e Varela (1997; 2001) dão o nome de acoplamentos estruturais ao domínio das interações entre os seres vivos ou entre eles e seu meio, onde ocorre a transformação de ambos.

Através da competência reflexiva, o indivíduo constrói a sua identidade com base na liberdade e na autonomia para tornar-se sujeito” (MORAES, 2003, p. 173).

O ser vivo, portanto, ao se relacionar e ao interagir com o outro ou com o meio, perturba o outro e, também, perturba-se. Essas perturbações mútuas acabam por gerar acoplamentos estruturais, domínio onde ocorrem as modificações dos seres e do meio.

### 3.1 Autonomia

Os seres vivos, sob a visão de Maturana e Varela (1997; 2001), são sistemas que trocam energia formados por uma estrutura e uma organização, sendo caracterizados por sua independência e autonomia. Assim, todos os seres vivos são autônomos por natureza, sendo essa sua característica intrínseca. A autonomia mostra-se um conceito vital, e não formal, pois faz parte intrinsecamente do ser, em congruência com o seu contexto.

Morin (2011) também conceitua autonomia, estando esse conceito, assim como o proposto por Maturana e Varela (1997; 2011), intimamente relacionado ao social: “[...] nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma sociedade [...]” (MORIN, 2011, p. 66). Para Morin (2011), os seres humanos são autônomos, mas essa autonomia depende de seu meio exterior. Logo, ela não ocorre numa perspectiva individualizada, mas sim no social.

Maturana e Varela (1997) explicam a autonomia da seguinte maneira:

[...] encontramos os sistemas vivos como unidades autônomas, surpreendentemente diversas, dotadas de capacidade de reproduzir-se. Nestes encontros, a autonomia é tão obviamente um aspecto essencial dos sistemas vivos que sempre que se observa algo que parece ser autônomo a reação espontânea é considerá-lo vivente (MATURANA; VARELA, 1997, p. 65).

Percebe-se a naturalidade da autonomia no ser, ou seja, ela faz parte de sua constituição natural. Dessa maneira, é própria dos sistemas vivos a capacidade de interagir consigo mesmo, autodeterminando-se (MATURANA; VARELA, 1997). Assim, “O vivo é, portanto, o domínio da autonomia por excelência, já que sua existência se define e constrói a partir de um ato pragmático — ato a um só tempo criador e cognitivo daquele que vive/conhece e do mundo vivido/conhecido” (EIRADO; PASSOS, 2004, p. 78).

Autonomia é a capacidade de dar-se a si mesmo as suas próprias regras, o ato de criar-se a si mesmo, identificando o que lhe é significativo, por meio da interação consigo mesmo e

com os outros (MATURANA; VARELA, 1997). Por isso mesmo autonomia significa autocriação, autopoise<sup>17</sup>: aquilo que se constrói a si próprio.

Para Maturana e Varela (1997), o desenvolvimento da autonomia se dá através de processos de autoprodução do ser, através de um sistema de cooperação<sup>18</sup> no qual os seres se vejam como iguais e legítimos. Esses processos são denominados autopoieticos:

[...] Al caracterizar a los seres vivos como sistemas *autopoieticos* estamos diciendo que los seres son sistemas que se caracterizan como sistemas que se producen a sí mismo continuamente. En otras palabras, lo que decimos que la palabra *autopoiesis* es que los seres vivos son redes de producciones moleculares en las que las moléculas producidas generan con SUS interacciones la misma red que las produce (MATURANA, 1999, p. 93).

O ser é, simultaneamente, criatura e criador, organismo e auto-organização, planos que se entrelaçam formando um circuito, no qual se diferenciam sem, contudo, poderem separar-se (EIRADO; PASSOS, 2004).

Segundo Maturana e Varela (1997), os seres vivos possuem caráter unitário, pois são sistemas que trocam energias e que possuem uma estrutura e uma organização; são entendidos, portanto, como unidades. As características dessas unidades são a autonomia e a independência, já que crescem, se desenvolvem e se modificam seguindo uma linha de evolução não determinada, mas flexível, que depende da interação e da ação dos seres vivos com outros seres e com o meio em que vivem (BACKES, 2007). As interações, portanto, são perturbações que acarretam em mudanças de estados dos seres, que se constroem no próprio processo da vida (MORAES, 2003).

Para Maturana e Varela (1997), é possível o estabelecimento de uma relação entre os seres vivos e as máquinas, pois ambos operam por meio de certas propriedades que possibilitam satisfazer determinadas ações (BACKES, 2007). As máquinas alopoiéticas não são seres vivos, pois não possuem histórias de interação e nem se reproduzem. Estão, portanto, subordinadas aos seres vivos, que dependem da ação deles para se transformarem. Entretanto, assim como os seres vivos, as máquinas alopoiéticas possuem uma organização própria, organização essa que interfere e determina a interação entre os seres vivos:

<sup>17</sup> O termo autopoiese surgiu na década de 1970, a partir de discussões entre Maturana e Varela (BACKES, 2007).

<sup>18</sup> Por cooperação entende-se homens trabalhando juntos e visando a um ideal comum. Ela é o processo formador das sociedades, pois sem um agir organizado, cooperativo, a estrutura social não existe (RECUERO, 2011).

[...] produzem com o seu funcionamento algo diferente delas mesmas [...]. Estas máquinas não são autônomas, já que as mudanças que experimentam estão necessariamente subordinadas à produção de um produto diferente delas (MATURANA; VARELA, 1997, p. 73).

A organização das máquinas alopoiéticas, no entanto, não determina mudanças estruturais nos seres vivos, mas podem constituir-se em elementos perturbadores, desencadeadores de mudanças (BACKES, 2007).

Os seres vivos são, para Maturana e Varela (1997), máquinas autopoieticas, pois mostram-se dinâmicos, modificáveis e estabelecem seus próprios limites de unidade, em contraposição às máquinas alopoiéticas, que possuem seus limites estabelecidos por um observador. São máquinas que continuamente especificam e produzem sua própria organização através produção de seus próprios componentes, sob condições de sucessiva perturbação e compensação dessas perturbações (MOREIRA, 2004).

Os seres vivos são sistemas autônomos que se modificam continuamente, se transformam, se produzem a si mesmos e, por isso, denominados autopoieticos. A autonomia do ser está profundamente ligada com a autopoiese, ou seja, com a sua capacidade de se autoproduzir a partir da ação e da reflexão sendo, portanto, a autoprodução da ação, do fazer, e a auto-produção do conhecimento, do compreender.

Primo (2008, p. 69) destaca que essas máquinas autopoieticas são dinâmicas porque “[...] as relações espaciais entre seus componentes são especificadas pela rede de relações de produção (que constitua sua organização), que estão em contínua troca.” As máquinas autopoieticas são um domínio de concatenação de processos de produção, no qual as relações entre esses processos estão em constantes trocas (MATURANA; VARELA, 1997).

Paulo Freire (1989), ao tratar da reflexão feita pelos homens<sup>19</sup> sobre seus conhecimentos, a partir das trocas realizadas com outros, traz a ideia da “paixão pelo conhecer”. A “paixão pelo conhecer” seria, portanto, a sensibilidade, a reflexão despertada a partir das interações com o outro, que faz com que se construa um conhecimento organizado, que não exclui ninguém em seus atos de conhecimento. Esse saber compõe-se, assim, a partir das situações de reconhecimento do outro, ou seja, da visualização do outro como ser legítimo.

---

<sup>19</sup> Homens aqui compreendidos como seres humanos, abrangendo, assim, tanto o sexo masculino quanto o feminino.

Para Maturana e Varela (1997), a autonomia é um sistema composto por outros sistemas, estando a autopoiese entre eles. Por isso, suas definições estão articuladas, não existindo, numa perspectiva sistêmica, hierarquia ou linearidade entre elas. O desenvolvimento da autonomia é provocado pela autoprodução do ser vivo, ou seja, pela sua autopoiese. Assim, ao se autoproduzir, o aluno é capaz de compreender o que lhe está sendo ensinado, estabelecendo uma relação entre os conteúdos significativos da sala de aula de LE com o seu viver, com a sua experiência. Ele é capaz de posicionar-se diante dos temas abordados, emitindo opiniões, interagindo com os demais colegas, construindo uma nova prática em sala de aula, prática que valorize seus saberes, voltada aos seus interesses e necessidades. Uma prática que seja significativa ao seu viver, relacionando todos os contextos no qual está inserido (família, amigos, grupos sociais, escola,...) e, com isso, a partir das interações, autoproduzir conhecimento, construindo a sua ontogenia.

A autonomia faz parte da natureza individual do ser vivo (MATURANA; VARELA, 1997, 2001), desenvolvendo-se no contexto social: “somos autônomos em nossa profunda dependência em relação ao meio e ao contexto onde estamos inseridos” (MORAES, 2003, p. 29).

Portanto, o ser se relaciona, aprende, se modifica e essas modificações, essas reflexões, também o modificam, desenvolvendo a sua autonomia:

Ativa-se o protagonismo pela construção da autonomia [...]. Esse processo implica a compreensão, por parte de alunos e professores, de que cada indivíduo deve ser capaz de apropriar-se do conhecimento e discernir quanto a maneiras de fazer uso dele (BRASIL, 2002c, p. 93).

As discussões em sala de aula são pouco incentivadas pelos professores e, muitas vezes, o próprio aluno tem receio de ousar, esperando as ordens do professor, que transmite as informações, para opinar e expor suas ideias. Isso se mostra como reflexo de uma educação bancária (FREIRE, 1982), na qual o professor é tido como o centro do processo de ensino, como transmissor de conhecimentos, enquanto o aluno é visto como mero receptor desses conhecimentos.

As interações também podem ocorrer na hierarquia: professor pergunta, aluno responde, no formato IRA (GARCEZ; LODER, 2005). Dessa maneira, as relações e as trocas entre eles, além das perguntas com respostas pré-determinadas, não são incentivadas, em prol da cultura

do silêncio<sup>20</sup>. Consequentemente, privando-os dessas relações, priva-se também as relações de rede estabelecidas, as trocas de informações, as reflexões e, em virtude disso, o processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos e, por que não, também do professor, que se modifica com as modificações de seus alunos.

Apesar dessa postura central apresentada por alguns docentes, escuta-se, muitas vezes desses mesmos professores, um discurso de queixas de que o aluno está cada vez menos participativo, mais dependente, menos reflexivo e menos autônomo. Como, entretanto, propiciar seu desenvolvimento da autonomia se as relações e as interações estão sendo privadas do espaço escolar, espaço de convivência<sup>21</sup> que deveria não só propiciar processos de interações, mas também incentivá-los?

A concepção do aluno como um simples receptor de informações não é concebível na pós-modernidade sistêmica e complexa na qual vivemos; basta que lhe seja oferecido um espaço para mostrar-se, um espaço que oportunize processos de interação na escola, onde todos são co-ensinantes e co-aprendentes, para que essa concepção desapareça. Segundo Backes e Schlemmer (2008, p. 12),

Quando não se configura este espaço de convivência, pode estar ocorrendo somente a transmissão de informações, sem propiciar a transformação do estudante e do educador, tão pouco a construção do conhecimento. Nesta outra concepção alguém ensina e alguém aprende o que foi ensinado, não ocorrendo a autoprodução do conhecimento no estudante nem no educador.

Em resumo, é preciso que tanto aluno e professor sejam capazes de refletirem sobre suas ações na prática pedagógica, bem como seus papéis nela, transformando-se e modificando-se, afinal, “[...] é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide” (FREIRE, 1982, p. 64), e é no viver que se dá o conhecer, o experimentar algo novo a cada caminho, a cada instante.

---

<sup>20</sup>Em muitas reuniões pedagógicas das escolas nas quais leciono escutei a orientação de coordenadores pedagógicos de separar os alunos em filas nas salas de aulas e de não realizar trabalhos em duplas, trios ou grupos em razão da indisciplina e da agitação de alguns integrantes da turma.

<sup>21</sup> Entende-se espaços de convivência segundo o proposto por Maturana e Varela (2001), ou seja, como um conjunto de ações e relações, ocorrendo a sua configuração no fluxo das ações e das interações entre os seres ou entre eles e o meio, possibilitando a transformação mútua. Esse conceito é amplamente abordado no item 3.2 Processos de interação.

### 3.2 Processos de interação

O nosso viver modifica-se de acordo com as relações que estabelecemos durante nossa existência. À história dessas mudanças estruturais, sem que haja perda da organização – filogenia - do ser, Maturana e Varela (2001) denominam ontogenia. O ser vivo se constitui como único e particular na construção de sua ontogenia, através da conservação de sua filogenia, sendo ele resultado da sua história e das circunstâncias em que as vivenciou. O mundo, por conseguinte, é construído por meio da ontogenia de cada ser vivo.

O viver se modifica pois emerge das relações estabelecidas, através da comunicação, do aprender, da interação e do conhecer. Ao estabelecer-se uma rede de relações, nos modificamos, conhecemos: “[...] o conhecer se dá no viver, e o viver se dá no conhecer” (BACKES, 2007, p. 46).

Por isso, na base de tudo que iremos dizer estará esse constante dar-se conta de que não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse ‘fatos’ ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível ‘a coisa’ que surge na descrição (MATURANA; VARELA, 2001, p. 33).

O aprender, para Maturana e Varela (2001), ocorre nas interações, sendo o resultado delas, no qual os sistemas interagem em vários momentos da sua existência. Conforme Moraes (2003, p. 47), “Aprender, sob a visão de Maturana e Varela (1995), resulta de uma história de interações recorrentes, onde dois ou mais sistemas interagem em diferentes momentos da vida.” Para aprender e para conhecer, nessa visão, é pressuposto a existência de interações. Entretanto, cabe destacar que interagir não é algo que alguém faça sozinho, no vácuo; depende de um processo de engajamento do sujeito, assim como o conhecer não é a transmissão e a recepção de algo, mas a sua aprendizagem, que depende de sua contínua construção em relação ao seu meio (PRIMO, 2008).

O aprender ocorre a partir das perturbações geradas nos processos de interações, da capacidade que temos em refletir sobre nossos pensares a partir do pensar do outro, e das problematizações propostas. Para aprender é preciso, então, criar espaços de convivência que propiciem esse aprendizado, privilegiando as interações (MATURANA, 1993).

Os espaços de convivência são configurados nas interações entre os seres vivos e o meio, sendo os seres vivos que os propiciam. Na interação com o outro, configura-se o espaço



de convivência, através da linguagem, podendo esse espaço ser físico ou virtual, independente da sua natureza, mas sim das interações nele e por ele realizadas (BACKES, 2011).

Se o aprender, para Maturana e Varela (2001), é resultado das interações e essas interações efetivadas nos espaços de convivência, é lógico, portanto, que as escolas se configurem como um espaço: “Educar é uma coisa muito simples: é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular” (MATURANA, 1993, p. 33).

Um espaço de convivência desejável é aquele em que todos são vistos como legítimos, como detentores de conhecimentos e saberes pelo outro, que o legitima e, assim, o escuta, pois a interação só ocorrerá se os interagentes se considerarem mutuamente seres legítimos, respeitados e aceitos em suas particularidades (MATURANA, 1993). O espaço de convivência precisa ser cooperativo, já que a cooperação pressupõe a aceitação do outro, com respeito mútuo (MATURANA, 1993). Sendo assim, esses espaços cooperativos precisam ser construídos nas escolas, para que se desenvolva uma ação conjunta entre os alunos e entre eles e o professor, em congruência com o meio. A aprendizagem depende dessa parceria, dessa cooperação:

[...] tudo isso nos permite perceber que o amor ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, **a aceitação do outro junto a nós** na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social. Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade (MATURANA; VARELA, 2001, p. 269).

Assim como para Maturana e Varela (2001), para Vygotsky (1998) a aprendizagem também se dá por meio das relações sociais que os sujeitos mantêm no decorrer de suas vidas, ou seja, das interações. Portanto, o sujeito, o outro e o meio, através das interações e das relações estabelecidas, desenvolvem o processo de aprender.

Segundo Vygotsky (1998), todo o homem se constitui como ser humano a partir das relações que estabelece com os outros sujeitos. Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos é oferecido os dados sobre o mundo e as visões sobre ele provenientes de terceiros e, de outro lado, nos é permitido a construção da nossa visão sobre esse mesmo mundo. O momento do nascimento de cada um está inserido em um tempo e em um espaço, que estão em movimento constante. A história de nossa vida caminha de forma a todos nós processarmos uma biografia integrada

com muitas outras que se cruzam naquele momento. Nossa vivência como seres humanos é constituída exclusivamente com a participação dos outros.

Para Vygotsky (1998), a criança e o adulto trazem em si marcas de sua própria história - os aspectos pessoais que passaram por processos internos de transformação -, além de marcas da história acumulada no tempo dos grupos sociais com quem partilham e vivenciam o mundo. Assim, o sujeito transforma-se de criança em adulto processando internamente as diversas visões de mundo com as quais convive.

Vygotsky (1998) salienta, também, que as possibilidades que o ambiente proporciona ao sujeito são fundamentais para que esse se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. O ambiente, para Vygotsky (1998), também é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, em virtude das possibilidades que ele proporciona, e não em razão da relação de congruência estabelecida entre ele e meio, como pensam Maturana e Varela (1997). Cabe ressaltar, também, que diferentemente do que sustentam Maturana e Varela (1997; 2001), Vygotsky (1998) diz que os sujeitos são constituídos a partir das relações entre eles, e não entre eles e o seu meio.

Ao nascer, as situações vividas vão permitindo, no universo da vida humana, interações sociais com parceiros mais experientes - adultos ou companheiros de mesma idade - que orientam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da pessoa. Essas relações são estabelecidas ao longo da vida. Assim, para Vygotsky (2007) a aprendizagem é desenvolvida por meio dessas interações sociais entre os pares.

Dessa forma, o confronto das concepções iniciais de mundo da criança<sup>22</sup> com aquelas apresentadas pelos parceiros de seu ambiente torna-se fundamental para a apropriação de significados diferenciados que, dialogicamente, constituirão sentidos a serem negociados. Nessas interações, a linguagem possui papel primordial, pois é ela a mediadora do processo de desenvolvimento. A linguagem, tanto para Vygotsky (2007) quanto para Maturana e Varela (2001), é importante para realizar as interações.

Portanto, na perspectiva de Vygotsky (2007), as interações permitem pensar um sujeito em constante construção e transformação que conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade. Isso porque é através das interações que o sujeito aprende; ele precisa do outro para desenvolver-se e transformar-se.

---

<sup>22</sup> Vygotsky (2007) traz a criança para tratar do desenvolvimento da aprendizagem; entretanto, nessa pesquisa, trabalha-se com o conceito de aprendiz, pois os seres humanos aprendem ao longo de toda a sua vida, e não somente enquanto crianças.

A interação de membros mais experientes com menos experientes de uma dada cultura é parte essencial dos estudos de Vygotsky (2007), especialmente quando vinculada ao conceito de internalização, que é a reconstrução interna da atividade construída externamente com um outro. É ao longo do processo interativo que os sujeitos aprendem como abordar e resolver problemas variados, sob a orientação inicial de pares mais experientes, orientação essa que, paulatinamente, será dispensada. Portanto, o ser interage, aprende e internaliza esse saber. Assim, a aprendizagem ocorre no quadro de interações sociais com colegas ou com pessoas mais experientes, com as quais as relações de saber têm um caráter assimétrico.

Sob a égide de Vygotsky (2007), então, é na interação social entre os sujeitos que o conhecimento é construído. Depende-se, portanto, do social e do outro para que se aprenda. Porém, de que maneira se dá essa dependência? Essa dependência se dá durante a ZDP, eixo da relação dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento: “A aprendizagem cria uma área de desenvolvimento potencial, estimula e ativa processos internos no marco das inter-relações, que se transformam em aquisições internas” (VYGOTSKY, 2007, p. 71).

Vygotsky (2007) identifica dois níveis de desenvolvimento humano: um referente às conquistas já realizadas pelo indivíduo, denominado nível de desenvolvimento real ou efetivo, e outro referente às capacidades que podem ser desenvolvidas, chamado nível de desenvolvimento potencial (REGO, 1995).

O nível de desenvolvimento real refere-se às atividades que o aprendiz consegue realizar sozinho, sem depender da ajuda de outrem. Assim, esse nível diz respeito às conquistas já consolidadas, capacidades por ele dominadas, uma vez que não necessita de ninguém para realizá-las; é, portanto, “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (VYGOTSKY, 2007, p. 95-6). Esse nível de desenvolvimento indica, então, as funções já amadurecidas do aprendiz, o produto final do desenvolvimento de suas funções psicointelectuais.

Ao estabelecer-se a idade mental de um aprendiz, através de testes, é sempre o nível de desenvolvimento efetivo que está sendo referido. Todavia, somente esse nível de desenvolvimento não é capaz de demonstrar completamente o seu estado de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998). É preciso, então, um estudo sobre seu nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento potencial diz respeito àquilo que o aprendiz também consegue fazer, só que com o auxílio de outro mais competente. Dessa maneira, “a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (REGO, 1995, p. 73). O outro mais competente possui, então, o papel de oferecer um suporte ao aprendiz, um andaime, para que ele atinja o objetivo da tarefa proposta.

O termo andaimento (*scaffolding*) foi proposto por Bruner, Wood e Ross (1976), tendo como base o conceito de ZDP de Vygotsky (2007). A ZDP é, então, a distância entre as duas zonas de desenvolvimentos tratadas acima: real e potencial. Segundo Vygotsky (2007, p. 97), a ZDP

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, por enquanto, presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou de “flores” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007).

Segundo Vygotsky (2007, p. 98), “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” Em outras palavras, através do nível de desenvolvimento real conhecemos o que o aprendiz já sabe, ao passo que o nível de desenvolvimento potencial nos mostra o que ele está apto a conhecer, ou seja, seus conhecimentos futuros.

Para que o auxílio oferecido ao aprendiz seja efetivo, ele deve ser graduado, ou seja, atuar primeiro mais explicitamente para, a posterior, ser mais implícito. É necessário também que ele seja contingente, quer dizer, que seja oferecido apenas quando necessário, uma vez que a ZDP de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. Em outras palavras, aquilo que o aprendiz necessita ajuda para realizar hoje, um auxílio de alguém mais capaz, ele conseguirá realizar sem esse auxílio amanhã, o que demonstrará que adquiriu tal conhecimento, sendo esse seu nível de desenvolvimento real atual. É exatamente através da colaboração de um outro mais competente que se constitui o andaimento.

É através do processo do andaimento que o aprendiz consegue resolver um problema ou realizar uma tarefa que estaria além de suas habilidades atuais se fosse resolvê-los sozinho. Wood, Bruner e Ross (1976) sustentam que é através do andaimento que o aprendiz consegue desenvolver, de maneira gradual, conhecimentos que lhe permitirão, futuramente, resolver a mesma tarefa sem a necessidade de auxílio. Dessa maneira, o objetivo primordial do andaimento é “[...] desenvolver na criança habilidades que façam com que ela não precise ser ajudada ou assessorada posteriormente, ao realizar a mesma tarefa, ou uma similar” (ZILLES; KNECHT, 2009, p. 52).

O andaimento, é importante ressaltar, possui caráter provisório, pois objetiva encaminhar o aprendiz para a sua autonomia, ou seja, para a desnecessidade do andaime ofertado. Assim, cabe ao parceiro não somente propor andaimes, mas também retirá-los, segundo a necessidade do aprendiz. Esse andaime depende da interação entre sujeitos com objetivos comuns, que colaborem e cooperem uns com os outros. O andaimento, portanto, se dá através de atividades co-construídas e mediadas pela linguagem, em espaços de convivência.

É importante que haja uma negociação entre a quantidade, a forma e a necessidade do auxílio fornecido entre o aprendiz e outro mais competente, para que exista a co-construção do conhecimento. O aprendiz necessita, sempre, de desafios para que adquira novas habilidades. Não adianta, então, fornecer tarefas simples, que ele já consiga fazer sem dificuldade alguma, pois assim não existirá um desenvolvimento de aprendizagem; bem como não oferece aprendizado uma tarefa muito além das possibilidades do aprendiz ou um “auxílio” no qual o outro simplesmente resolve o problema, sem a interação do auxiliado. É preciso, para que haja construção de aprendizado, que o auxílio seja com a participação do aprendiz, ou seja, que haja uma co-construção auxiliar-auxiliado na resolução do objetivo comum.

Nesse aspecto, destaca Vygotsky (2007, p. 102) que

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ela não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

O bom ensino precisa adiantar-se ao desenvolvimento real, oferecendo ao aprendiz um desafio, um problema, baseado nos conhecimentos por ele já adquiridos, mas que também necessite, para a sua solução, de conhecimentos novos. Dessa forma, o aprendiz, auxiliado por um parceiro mais competente, se utilizará daquilo que já sabe e da ajuda do outro para aquilo que ainda não sabe, e solucionará a questão. Por isso, “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 114). Assim, para que o ensino realmente proporcione desenvolvimento, ele precisa agir no nível de desenvolvimento potencial, e não no nível de desenvolvimento real, pois aí estaria somente exercitando aquilo que já é sabido.

A aprendizagem, na visão sociointeracional, é um fenômeno que se realiza na interação social com o outro, ou seja, é uma co-construção social, uma experiência social que se dá em contextos históricos, sociais e culturais (MOREIRA, 1999). A aprendizagem está “[...] situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação [...]” (BRASIL, 1998, p. 15). Ela está em função da comunicação e do desenvolvimento do aprendiz, sendo o desenvolvimento “[...] o resultado do intercâmbio entre a informação genética e o contato experimental com as circunstâncias reais de um meio historicamente constituído” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 40).

### 3.2.1 *Relação dialógica: interação*

Percebe-se que, tanto para Vygotsky (1998) quanto para Maturana e Varela (1997; 2001), o homem não se constrói na ausência do outro; ele precisa do outro para desenvolver-se. É na relação, na interação com o outro, por meio do diálogo, que ocorre o desenvolvimento do ser e a construção de seus conhecimentos.

Do ponto de vista etimológico, o termo diálogo é resultado da fusão de duas palavras gregas, *dia* e *logos*: “*Dia* significa “por meio de”. *Logos* foi traduzida para o latim *ratio* (razão), mas tem vários outros significados, como “palavra”, “expressão”, “fala”, “verbo”. Dessa maneira, o diálogo é uma forma de fazer circular sentidos e significados” (MARIOTTI, 2001, p. 11).

O diálogo, entretanto, não pode ser apenas interpretado como uma técnica que os professores utilizam para obter um determinado resultado, nem como uma tática de aproximação com os alunos (FREIRE; SHOR, 2008). Ao contrário disso, “[...] o diálogo deve

ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 122).

O diálogo é, portanto, uma postura necessária para que os seres humanos se transformem, cada vez mais, em seres críticos. Isso porque é através do diálogo que há o encontro entre seres e suas opiniões distintas e, a partir daí, ocorre um repensar sobre essas opiniões, um refletir sobre sua realidade e, por conseguinte, um re-fazer: “[...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123).

Na medida em que são estabelecidas essas relações, na medida em que os seres interagem entre si, eles se modificam e modificam também o ambiente em que vivem, numa relação dialética. Todo o aprendizado é, portanto, fruto das relações sociais e mediado<sup>23</sup> pelo outro:

O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega. Para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. Em última análise, o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno (BRASIL, 1998, p. 58-9).

Pesquisas recentes sobre educação *on line* (SILVA, 2002; ALMEIDA, 2005; AQUINO e MACHADO, 2009) também apontam para a importância dos diálogos no ensino, já que os diálogos fazem parte da própria natureza histórica dos seres humanos:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (FREIRE; SHOR, 2008, p. 121).

Os diálogos são de suma importância no ensino, pois é através deles que professores e alunos refletem juntos sobre o que sabem e o que não sabem, podendo, a partir dessa reflexão, atuarem criticamente para a transformação da realidade:

---

<sup>23</sup> Mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens (VYGOTSKY, 1998).

[...] O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse *fixa* do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE; SHOR, 2008, p. 124).

Em contrapartida, Freire e Shor (2008) ressaltam que a grande maioria dos professores segue dominada pelo método de transferência de conhecimento, no qual alunos permanecem com sua fala restrita, mediada por relações autoritária de discurso de professores, que acabam por inibir a pouca participação dos alunos. Assim, não há uma comunicação democrática, ficando restrita a liberdade dos participantes de exprimirem suas opiniões e de mudarem através das trocas entre eles, cerceando sua liberdade de refazer sua cultura.

Isso porque o conhecimento não está restrito ao professor, que o concede aos alunos, benevolmente. O conhecimento é uma construção conjunta, e o objeto a ser conhecido medeia os sujeitos. São os sujeitos que constroem seus conhecimentos, através de interações, de trocas, de diálogos, de um pensar novamente sobre o já sabido, de um reformular ideias iniciais.

Não é, portanto, somente o aluno que constrói seu conhecimento através do diálogo. Alunos e professores vão, conjuntamente, atuando nessa construção, pois na educação dialógica o professor “[...] re-aprende o material quando o estuda novamente com os alunos” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 125). O professor, portanto, “[...] refaz a sua ‘cognosibilidade’ através da ‘cognosibilidade’ dos educandos” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 124). Tanto o professor quanto o aluno também se recriam.

Na educação *on line*, essa dialogicidade ocorre por meio da máquina (TDV), mas é realizada por pessoas, estando o computador ali como meio potencializador das interações. Os estudantes, portanto, utilizam-se da máquina para buscar interagir com outras pessoas, trocando informações, ideias, refletindo, propondo e buscando respostas para suas dúvidas, estabelecendo o viver compartilhado, o conviver.

Assim como para que se aprenda é preciso interação com o outro, relacionar-se com os seres e com o mundo, articulando a rede de relações, perturbando-se e, conseqüentemente, refletindo, também é necessária a interação para o desenvolvimento da autonomia:

O desenvolvimento da autonomia para formular e resolver questões, por sua vez, requer que o sujeito interaja com o meio, que busque informações contextualizadas e desenvolva sua capacidade de crítica em relação a elas. Ao mesmo tempo, necessita de criatividade e sensibilidade para poder viver/conviver e compreender a finalidade



de sua própria existência, o que lhe dará forças e condições para afrontar o seu próprio destino (MORAES, 2003, p. 158).

Percebe-se, por conseguinte, a intrínseca relação entre o interagir, o aprender e o desenvolver-se autônomo. Sem a interação com o outro não é possível uma perturbação, um refletir sobre ideias e concepções e, a partir daí, a mudança, a construção do aprendizado e, com isso, o desenvolvimento da autonomia. O interagir, o aprender e o desenvolver da autonomia formariam, então, os aros em espiral de uma pulseira, relacionando-se mutuamente e mutuamente dependentes, já que ao aprender o homem não somente transforma e controla e o seu meio, mas transforma e controla a si mesmo.

### 3.3 Interações no ciberespaço

Antes de se partir para um estudo sobre as interações no ciberespaço é importante refletir sobre o conceito e as características desse espaço propiciador de trocas e interações.

Segundo Lemos (2002), o termo ciberespaço foi inventado pelo escritor de ficção científica William Gibson, em seu best-seller *Neuromancer*, no início dos anos 1980. Para Gibson, o ciberespaço é um espaço composto por um conjunto de rede de computadores através das quais circulam todas as informações, não sendo esse espaço um espaço territorial ou físico. Esse espaço gera uma potencialização de concepções, de disseminação de ideias e de produção de conhecimentos, características da sociedade em rede.

Também para Lemos e Lévy (2010), o ciberespaço não é um espaço físico ou territorial, mas sim um conjunto de redes de computadores através das quais as informações circulam. Já Schlemmer, Backes, Andrioli e Duarte (2004 in BACKES, 2007, p. 68) tratam de espaços digitais virtuais, sendo eles possibilitadores de convivência virtual:

[...] um mundo virtual pode representar fielmente o mundo atual, ou ser algo muito diferente da existência física, desenvolvido a partir de representações espaciais imaginárias, simulando espaços não físicos, lugares para convivência virtual com leis próprias [...].

Lemos e Lévy (2010) destacam que a cultura pós-moderna, cultura do digital e das redes, está criando múltiplas formas de combinações. As pessoas conseguem livremente produzir, distribuir e compartilhar informações de maneira fácil e rápida, o que pode tornar a

sociedade mais inteligente e politicamente consciente. São, portanto, essas ações de criar, distribuir e compartilhar os princípios basilares do ciberespaço.

Nota-se que as possibilidades interacionais foram ampliadas, não se restringindo a interações face-a-face e síncronas: “[...] interação interpessoal não é sinônimo de interação presencial. Uma conversa entre duas pessoas ao telefone ou em um fórum da Internet é uma interação interpessoal, apesar delas não compartilharem o mesmo espaço físico ou temporal” (PRIMO, 2008).

O cidadão agora possui um leque de possibilidades interacionais, leque esse proporcionado e facilitado pelas potencialidades que emergem da conexão no ciberespaço: “As mídias interativas, as comunidades virtuais e a explosão da liberdade de expressão trazidas pela internet abrem um novo espaço de comunicação, inclusivo, transparente e universal, que é levado a renovar profundamente as condições da vida pública no sentido de maior liberdade e responsabilidade dos cidadãos” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 33). Não se encontra mais barreiras geográficas para a comunicação, sendo possível a interação com pessoas de diferentes nacionalidades pela tela de um computador com conexão à Internet. Com isso, entretanto, não se pretende dizer que as interações que ocorrem no ciberespaço possuem vantagens em relação às outras. Ao contrário, cada meio oferece possibilidades e limitações e, por isso mesmo, não podem ser igualados ou comparados (PRIMO, 2008). Para Backes (2011), segue-se a perspectiva da complementaridade entre o espaço geograficamente localizado e os diferentes espaços digitais virtuais.

Para Recuero (2011), estudar as interações no ciberespaço é estudar a comunicação entre os interagentes, abrangendo as relações de trocas de mensagens e de sentidos, estudando como as trocas sociais dependem das trocas comunicativas. Entretanto, cabe ressaltar aqui que a ausência de comunicação, a ausência de uma resposta a uma mensagem por parte de um integrante da rede é, também, uma demonstração de uma vontade, a vontade de não comunicar-se. Isso porque pode demonstrar que o conteúdo da mensagem foi lido e, mesmo assim, não houve a intenção de resposta. Não existiu, portanto, interação nem comunicação, mas aí se visualiza o expressar de uma vontade, no sentido de que a ação de uma – o envio da mensagem – provocou uma reação na outra – a não resposta à mensagem -.

As interações em ambiente virtual mostram características um pouco distintas das interações reais, face a face, já que são mediadas por ferramentas de comunicação, que possuem particularidades, sendo a primeira delas a dissociação entre interação e ambiente

físico (PRIMO, 2008). Há, também, a possibilidade dos interagentes não se conhecerem, o que não acontece nas interações presenciais. Um internauta pode comunicar-se com outro sem que o conheça, tendo visto somente seu perfil virtual que muitas vezes pode não conter informações verdadeiras ou, ainda, trocar *e-mails* com desconhecidos. Assim, os atores podem não se conhecer previamente e irem, ao longo das interações, adquirindo maior intimidade.

Primo (2008) destaca, também, a questão das limitações proporcionadas pelas interações por meio de máquinas alopoiéticas:

Quando se observa a interação da qual participam uma ou mais máquinas alopoiéticas percebe-se a presença de limitações ao processo interativo que prejudicam ou inviabilizam o desenvolvimento conjunto e inventivo do relacionamento. O intercâmbio é vigiado e controlado por predeterminações. Uma pessoa, ao interagir com tal máquina, terá de adaptar-se à formatação exigida, manifestando-se dentro das condições e dos limites previstos (p. 135).

À máquina alopoiética pouco importa quem está interagindo, já que ela seguirá seu funcionamento padrão independente do usuário. Primo (2008) também destaca a ideia do enrijecimento das interações através das máquinas alopoiéticas, uma vez que elas reagem segundo as determinações programadas em suas estruturas, o que acaba, além de enrijecendo, limitando as interações com os seres autopoieticos.

Outro aspecto relevante das interações no ciberespaço é que as elas podem dar-se através de linguagem oral, com o uso de um comunicador instantâneo, por exemplo, ou, também, através da linguagem escrita, via *chats*<sup>24</sup> ou *e-mails*. A questão está que, na linguagem oral, o interagente da mensagem consegue enviar pistas que auxiliam na compreensão da mesma, como mudança de tom de voz, por exemplo. Já a linguagem escrita não permite esse envio de pistas ao interagente: “Não há pistas imediatas [...] e a interpretação do contexto da interação precisa ser negociada durante o processo” (RECUERO, 2011, p. 31).

Outra peculiaridade diz respeito ao momento das interações, que podem ser síncronas ou assíncronas<sup>25</sup>. Por interação síncrona entende-se as interações em tempo real, nas quais os atores envolvidos recebem respostas imediatas, no mesmo momento temporal, estando em

<sup>24</sup> *Chats* são ferramentas que permitem a conversação dos internautas em tempo real, conforme informações localizadas no *site* < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chat>>.

<sup>25</sup> Ressalta-se que os atores podem modificar as características de cada ferramenta, de acordo com o uso dado a elas.

diferentes espaços geograficamente localizados. Há a fala, a mensagem e, logo em seguida, a resposta. Não existe uma espera por parte dos interagentes, tendo os *chats* como exemplos. Já nas interações assíncronas a expectativa de resposta não é imediata; é o que ocorre quando enviamos um *e-mail* a uma pessoa, por exemplo; esperamos uma resposta, mas não imediata, que pode levar alguns dias a chegar. Nessa perspectiva, tratamos do tempo intemporal, segundo Castells (1999).

Nessa pesquisa, analisamos as interações de maneira assíncrona, dadas através de comentários a publicações publicadas no *edublog* construído e, também, de publicações e comentários feitos no grupo criado no *Facebook*. Todas as interações por meio dessas TDVs, por sua vez, se deram por meio de linguagem escrita e, em alguns casos, entre interagentes desconhecidos, em virtude do *edublog* estar disponível na rede, ao alcance de todos os interessados que o acessaram. Por isso mesmo, não se propõe considerar os pormenores de cada mensagem trocada/postada, mas sim um olhar sobre a interação em si, sobre as trocas que o uso de tais TDVs proporcionaram entre os alunos, possibilitando, ou não, o desenvolvimento de sua autonomia e de interações utilizando-se da LE.

Tendo em vista as interações assíncronas mediadas por computador, Primo (2008) classifica-as em mútuas ou reativas:

[...] Interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente; já a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta (p. 62).

Nas interações mútuas percebe-se um agir em conjunto com os outros, um inter-relacionamento, ou seja, uma construção conjunta do relacionamento, uma mútua influência, sendo os padrões de comportamento dos envolvidos interdependentes e inseparáveis. Em razão dessa interdependência, a ação entre os membros não pode ser valorizada fora de seu contexto do sistema, pois a totalidade do sistema é criada conjuntamente e encontrada além de seus membros (PRIMO, 2008).

Primo (2008) apresenta os princípios da interação mútua, que são dois: princípio da não-somatividade e princípio da globalidade. Pelo princípio da não-somatividade se entende que esse tipo de interação é diferente da mera soma das ações dos envolvidos, tendo em vista que todas as ações geram reações e mudanças na interação, sendo os interagentes definidores e definidos pelos relacionamentos. A cada encontro, os interagentes acabam definindo (ou

redefinindo) o relacionamento e, também, sendo definidos por ele: “[...] o caráter recursivo das interações mútuas, onde cada ação retorna por sobre a relação, movendo e transformando tanto o próprio relacionamento quanto os interagentes (impactados por ela)” (PRIMO, 2008, p. 107). É por isso, portanto, que a interação não pode ser resumida em envio e recebimento de mensagem. Ela se mostra muito mais do que isso, já que em todas as interações, além de enviar mensagens, os interagentes buscam também a definição do relacionamento, de suas relações.

Nota-se que na interação mútua tudo está relacionado, como num sistema de redes, pois uma mudança de comportamento de um dos interagentes gerará uma alteração no outro e, conseqüentemente, uma alteração no sistema total. A interação mútua deve, portanto, ser percebida como um todo, como uma globalidade (PRIMO, 2008). Aí está o princípio da globalidade, da ligação sistêmica dos relacionamentos e das ações e que, em virtude disso, acarreta a transformação dos interagentes a cada interação que se engajam.

A interação mútua é ação conjunta, contínua, dinâmica e contextualizada e, por isso mesmo, nenhuma será igual a outra. Cada qual apresenta suas peculiaridades e diferenciações (PRIMO, 2008). Nela, os interagentes reúnem-se em torno de contínuas problematizações, sendo a própria relação entre os agentes um problema, motivo de constantes negociações: “Cada ação expressa tem um impacto recursivo sobre a relação e sobre o comportamento dos interagentes. Isto é, o relacionamento entre os participantes vai definindo-se ao mesmo tempo que acontecem os eventos interativos [...]” (PRIMO, 2008, p. 228). Por isso, a interação mútua mostra-se um constante vir a ser, que se constrói e se atualiza a partir das constantes relações entre os interagentes.

A interação reativa, ao contrário, é limitada para os interagentes, ou seja, a eles não é permitido uma ampla gama de possibilidades interativas; os interagentes podem, via de regra, clicarem ou não em determinado *link*. É a situação, por exemplo, do internauta decidir acessar uma página na *web*, clicando no *link*: “[...] Trata-se de um ‘vetor unidirecional’, criado por alguém, que permite ao usuário unicamente ir ou não ao *site* para onde ele aponta” (RECUERO, 2011, p. 33). Percebe-se uma cadeia linear nesse tipo de interação, na qual uma ação causa, necessariamente, uma reação, que será sempre igual (PRIMO, 2008).

Na interação reativa as trocas comunicativas não apresentam interdependência, uma vez que esse tipo de interação apresenta um por um o resultado já esperado pelo interagente, como o salvamento de um arquivo. Esse tipo de interação mostra-se previsível, automático e

infinito, pois há sempre os mesmos *outputs* para os *inputs* (PRIMO, 2008). Ademais, a interação reativa mostra-se dependente das fórmulas previstas pelo programador; o desenvolvimento das interações depende delas, sendo suas trocas condicionadas por essas predeterminações.

Por outro lado, a interação mútua permite ao interagente maior autonomia em seu poder interacional, pois ela é construída, negociada e criativa. O interagente pode escrever comentários, realizar diálogos e recomendar publicações, por exemplo. Há, portanto, maiores possibilidades interativas: “[...] É possível observar em um *blog* não apenas a interação em um comentário, mas as relações entre as várias interações e perceber-se que tipo de relação transpira através daquelas trocas” (RECUERO, 2011, p. 33).

A ação de fazer parte de uma comunidade, por exemplo, segundo a classificação proposta por Primo (2008), mostra-se como uma interação reativa, advinda de um laço associativo (BREIGER, 1974), ou seja, do desejo de fazer parte desse grupo. Já o fato de publicar e trocar recados dentro dessa comunidade é um exemplo de interação mútua com laço dialógico (RECUERO, 2011), pois constituídos através de relações sociais e de diálogos entre os interagentes.

Entretanto, quanto à essa classificação das interações, Primo (2003, p. 14) salienta que “[...] em muitos relacionamentos a comunicação não se dá através de um único canal. Pode-se então pensar em algo como uma **multinteração**, no sentido de que várias podem ser as interações simultâneas.” Isso significa que, por a interação poder ocorrer de inúmeras maneiras, através de gestos, de fala, de imagens, e de acordo com um contexto, essa classificação interativa não pode ser vista como exclusivista. Assim, em muitos casos podem ser estabelecidas tanto interações reativas quanto mútuas, simultaneamente, dependendo da TDV utilizada e as finalidade dada a ela pelo interagente.

Percebe-se, portanto, que cada TDV propicia um tipo distinto de interação, variando também esse tipo com a atuação dos atores sob ela. Logo, essas classificações não são estanques, podendo estabelecer-se simultaneamente, dependendo da ação do interagente e da TDV utilizada. Por isso mesmo, adotou-se, nessa pesquisa, a utilização de duas TDVs distintas, a fim de proporcionar uma maior possibilidade interacional, já que cada uma possui peculiaridades e funcionalidades específicas. Dessa maneira, buscou-se uma abrangência maior da análise, abrangência essa favorecida pelo trabalho com o hibridismo tecnológico digital.



#### 4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: principais características

A história da EJA no Brasil remonta ao tempo colonial<sup>26</sup>. Nesse período, os religiosos jesuítas<sup>27</sup> exerciam uma educação missionária com os adultos (BRASIL, 2002b). O objetivo da educação jesuítica era difundir o catolicismo nos aldeamentos indígenas. Poucos, portanto, são os registros encontrados dessas ações. O propósito dessa dissertação não é, entretanto, fazer uma abordagem histórica dos caminhos e percalços percorridos pela EJA brasileira, mas sim tratar do momento atual da mesma, das questões pertinentes do presente da EJA no Brasil. Para isso, entretanto, é necessária uma breve noção da história da sua constituição para que se possa compreendê-la na atualidade com mais consistência.

A EJA<sup>28</sup>, reconhecida como um direito em caráter nacional somente na CF de 1934, era vista, inicialmente, como uma ideia de compensação e de suprimento, sendo sua finalidade “[...] suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”, segundo o disposto no art. 24, alínea “a” da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus (BRASIL, 1971). Segundo Di Pierro (2001), essa foi a primeira vez que a EJA recebeu tratamento específico em legislação nacional.

A visão da EJA como compensatória e suplementar, felizmente, mudou com a vigência da Resolução n° 1, de 2000 (CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a), da CEB do CNE, que estendeu a validade das diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental (BRASIL, 1998a) e médio (BRASIL, 1998b) à EJA:

Art. 3° As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4° As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

<sup>26</sup> Por tempo colonial compreende-se o período em que o território brasileiro era ainda colônia portuguesa, indo de 1530 até 1822, sendo marcado pelo início do povoamento, e não pela conquista do Brasil, conforme informações localizadas no *site* <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil\\_Col%C3%B4nia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil_Col%C3%B4nia)>.

<sup>27</sup> Os jesuítas pertenciam à ordem religiosa denominada Companhia de Jesus, fundada pelo espanhol Ignácio de Loyola em 1534 (TEIXEIRA; CORDEIRO, 2008).

<sup>28</sup> Nessa época denominava-se a EJA de ensino supletivo. Foi com a aprovação da LDB que essa denominação mudou para Educação de Jovens e Adultos, o que veio a apresentar um alargamento do conceito, ao mudar a expressão ensino por educação, já que ensino está restrito à instrução, e educação compreende diversos processos de formação (SOARES, 2002).



A EJA passa a ser uma modalidade da Educação Básica e um direito do cidadão, deixando de ser vista como uma compensação, assumindo agora o papel de reparação, de equidade e de qualificação, valendo para ela as mesmas diretrizes que valem para o ensino fundamental e médio brasileiro.

A imagem de um ensino supletivo que compensava o tempo perdido é agora substituída pela de uma aprendizagem qualificada e permanente, não mais suplementar, mas fundamental (BRASIL, 2002b).

A referida Resolução nº 1 de 2000 da CEB (CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a), estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a EJA, reforçando a ideia de que a EJA se pauta pelos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade em sua estrutura pedagógica:

Art. 5º. Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...].

Esses três princípios possuem uma relação intrínseca, sendo um co-dependente do outro, numa relação de complementaridade.

O princípio da equidade, ou igualdade, tem previsão constitucional no art. 5º, *caput* (BRASIL, 1988), que garante a todos a igualdade perante a lei: “[...] todos os cidadãos têm o direito de tratamento idêntico perante a lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico” (MORAES, 2002, p. 64). As diferenciações arbitrárias e discriminações absurdas estão vetadas, não as admitindo também no âmbito educacional. Todos, portanto, possuem igualdade de condições e de acesso à escola. Logo, as mesmas previsões legais e direitos pertencentes ao ensino fundamental e médio são também direitos da EJA, na proporção de suas diferenças. Por isso mesmo, o princípio da equidade está em consonância com o princípio da diferença e da proporcionalidade.

O princípio da equidade presume um tratamento igual aos iguais, levando em conta sempre a diferença entre os desiguais, a fim de promover a equidade entre todos, segundo a visão aristotélica de igualdade (ARISTÓTELES, 2007), tratando-se igualmente os iguais e desigualmente os desiguais. Assim,

[...] o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desiguam, é exigência tradicional do próprio conceito de Justiça, pois o que realmente protege são certas finalidades, somente se tendo por lesado o princípio constitucional quando o elemento discriminador não se encontra a serviço de uma finalidade acolhida pelo direito [...] (MORAES, 2002, p. 64).

As desigualdades são permitidas quando objetivam promover a igualdade entre todos, ou seja, quando objetivam a igualdade social. Por isso, na EJA, o princípio da diferença possui igual relevância. É ele que viabiliza que aqueles que não conseguiram completar seus estudos na idade regular possuam um tratamento diferenciado, proporcional às suas necessidades. E é nessa relação de proporcionalidade, princípio implícito da CF que são estabelecidas as relações de igualdade de direitos (BRASIL, 1988).

O princípio da proporcionalidade traz com ele a ideia de uma medida justa, adequada, prudente e apropriada às necessidades exigidas para o caso. Ele combate, então, resultados injustos e desproporcionais (STUMM, 1995). O referido princípio está presente na estrutura da EJA pois é por meio dele que se possibilita uma alocação adequada dos componentes curriculares, a fim de assegurar uma identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a, art. 5º, parágrafo único e incisos). A igualdade social, então, é o valor por trás desses princípios, igualdade propiciada também através da educação.

Buscou-se, dessa maneira, restabelecer a igualdade de oportunidades face ao direito à educação, reconhecendo a alteridade de seu público. Por alteridade compreendem-se a diversidade, as diferenças etárias, de experiências de vida, laborais e de vivências escolares entre os estudantes jovens e adultos. Essa heterogeneidade deve ser levada em conta no momento da elaboração do currículo da EJA e durante as aulas; os pontos de partida são diversos, mas a todos eles deve ser garantido um patamar comum no ponto de chegada.

O Parecer nº 11 do CNE (CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000b), que delibera sobre a EJA, aponta três funções como responsabilidades da EJA, funções essas que também aparecem na Resolução nº 9 do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (2009, art. 6º), a saber: a) função reparadora (visa à restauração do direito a uma escola de qualidade e ao reconhecimento da igualdade de todos os seres humanos), b) equalizadora (visa ao restabelecimento da trajetória

escolar) e c) qualificadora (visa a proporcionar a atualização de conhecimento por toda a vida, sendo o próprio sentido da EJA).

A EJA passa ser vista, portanto, como uma educação permanente, pois a educação é um direito de todos, segundo o previsto no art. 205 da CF do Brasil (BRASIL, 1988):

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Todos, independente da idade, possuem acesso à educação, sendo ela um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento sustentável de um país e de seu povo (BRASIL, 2001). O conceito de educação não se restringe à mera instrução. Conforme ensina Mello Filho (1986, p. 533), ele abrange muitos aspectos além:

[...] A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.

O direito à educação garante a oportunidade de desenvolver o potencial coletivo ou individual, sendo salientado pela Carta Magna, inclusive, o princípio da igualdade de condições ao acesso à educação (BRASIL, 1988, art. 206, I). A educação é um direito das pessoas em qualquer idade, um processo que se estende ao longo da vida, um direito humano.

Segundo a Declaração de Hamburgo, documento produzido a partir das ideias e dos dados levantados pela V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos<sup>29</sup> (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, p. 21),

O reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.

---

<sup>29</sup> As Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos são conferências promovidas pela UNESCO, que ocorrem de 12 em 12 anos, com o intuito de debater e de promover a EJA no mundo. Elas iniciaram-se em 1949 na Dinamarca, já acontecendo no Canadá, no Japão, na França, na Alemanha e no Brasil, essa última em Belém, no Pará, no ano de 2009.

Foi a partir dessa Conferência que se passou a adotar um conceito mais amplo da EJA, compreendendo os processos formais ou informais de aprendizagem, desenvolvidos ao longo da vida. E, para Martins (2009, p. 114), “[...] a maior contribuição da V CONFITEA foi enfatizar que a educação de adultos é mais que um direito: é a chave de entrada para o século XXI.”

Encontra-se também no art. 205 da CF a previsão de que cabe ao Estado ofertar gratuitamente para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental em idade própria esse ensino gratuito (BRASIL,1988):

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Esse direito ao ensino gratuito é um direito público subjetivo<sup>30</sup> (art. 208, § 1º), ou seja, é intrínseco da pessoa humana, pertencendo a ela o direito de postular ou reivindicar um serviço de obrigação do Poder Público:

Art. 2º - A EJA constitui-se como direito público subjetivo, sendo dever do poder público municipal ofertar e estimular matrículas, ao longo do ano, oportunizando o acesso e a permanência aos jovens e adultos que não deram continuidade aos seus estudos na idade própria, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2009).

Na LDB também encontramos dois artigos dedicados à EJA. Esse dispositivo legal, de acordo com o previsto na vigente CF, reafirma que a destinação da EJA é para aqueles que não tiveram acesso à educação ou continuidade dos estudos em idade própria (BRASIL, 1996, art. 37), destacando igualmente, no parágrafo primeiro do art. 37, a gratuidade desse ensino.

A EJA mostra-se, portanto, consequência do exercício da cidadania, sendo condição para a participação social:

A EJA representa o resgate de uma dívida social com aqueles que não estiveram na escola em idade própria e sua oferta significa garantir a presença de um instrumento

---

<sup>30</sup> Duarte (2004, p. 01), define o direito público subjetivo da seguinte maneira: “Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo)”.

indispensável para uma melhor convivência social (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2009, p. 5).

Além disso, é um compromisso de todos os países signatários da Declaração de Hamburgo promovê-la por meio da construção de “[...] amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, p. 43).

Considerando o acima exposto, a EJA não deve englobar somente os conteúdos curriculares regulares, possuindo como obrigação contribuir para o desenvolvimento das habilidades de seus alunos, tendo em vista sua especificidade de público:

[...] as propostas pedagógicas devem atender as singularidades daqueles que tiveram uma vida escolar diferenciada e, também, conciliar os interesses de quem é estudante, mas precisa trabalhar ou de quem é trabalhador e precisa estudar (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2009, p. 6).

Isso porque os frequentadores da EJA são pessoas adultas e jovens, com experiências de vida distintas, que voltaram à escola em busca de conhecimento, de melhores oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, de melhor qualidade de vida garantida pela educação.

Os jovens que compõem a EJA são, via de regra, aqueles que não se adaptaram ao ensino regular, que necessitaram trabalhar durante o dia para ajudar no sustento da família ou, ainda, que apresentaram problemas disciplinares ou falta de interesse pelos estudos durante o ensino regular diurno, vindo a continuar os estudos na EJA. Como alguns desses alunos já não são mais aceitos pelos professores, pelos próprios colegas e pela escola, eles são transferidos para a EJA, sendo essa modalidade de ensino sua oportunidade, sua última esperança para concluir essa etapa escolar (BRUNEL, 2004). Cabe destacar que não é somente o sistema rígido e inflexível da escola que acaba por gerar a transferência de alguns alunos do ensino regular para a EJA. Há outros fatores mais importantes, como o fracasso escolar, as manutenções e as dificuldades de aprendizado que fazem com que esses adolescentes optem por essa troca, de alguma forma.

Esses alunos foram desacreditados pela escola e pelos professores, que não valorizaram suas potencialidades e conhecimentos, e não buscaram, através delas, proporcionarem novas aprendizagens. Em virtude disso, o caminho por muitos deles escolhido foi o de abandonar os

estudos, e buscarem um trabalho para auxiliar no sustento da casa, já que o ofertado pela escola não lhes oferecia perspectivas para um crescimento pessoal e profissional.

São alunos que, em alguns casos, já chegaram a internalizar que se mostram incapazes de aprender, em decorrência de sua idade ou até mesmo de anteriores experiências escolares de repetências. É preciso, portanto, que esses alunos passem a acreditar em si mesmos, que sejam valorizados e que sejam valorizados também seus saberes, suas experiências extraescolares, conforme preconizam os princípios regentes da educação básica:

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

[...]

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

Percebe-se também importância da valorização dos saberes e das experiências extraescolares dos alunos na lei orgânica do município de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 1990), em seu art. 177, inciso VIII, que assim prevê:

Art. 177 – O ensino público municipal será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII – respeito ao conhecimento e à experiência extra-escolar do aluno.

Então, ao optar por retornar à escola, o jovem e o adulto vai buscar a sua emancipação, pois é com a ajuda escolar que novos saberes serão aprendidos e construídos, em conjunto com o conhecimento extraescolar que já possuem. E, através desses saberes, seu pensar sobre as coisas do mundo muda e seu agir poderá ser mais atuante. Só é possível uma atuação, uma emancipação frente aos fatos que nos rodeiam através do conhecimento deles; o conhecimento é o que nos emancipa, o que nos torna portadores de saberes singulares e fundamentais, criadores de cultura, protagonistas da nossa própria história, seres capazes de produzir as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais igualitária (CONFERÊNCIA REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE PARA A ALFABETIZAÇÃO E PREPARATÓRIA PARA A CONFITEA VI, 2008, p. 2).

Essa volta aos bancos escolares é opcional e cheia de sonhos por um futuro melhor, por isso mesmo “[...] a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida” (LOPES; SOUZA, 2007, p. 2).

O professor da EJA deve perceber o aluno como um ser pensante, cheio de capacidade e portador de ideias próprias. Por isso mesmo “A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal [...]” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, p. 31).

O conhecimento dos alunos da EJA necessita ser valorizado não somente por uma questão de auto-estima, mas principalmente porque são conhecimentos muito importantes e que revelam uma outra maneira de pensar, diferente da maneira acadêmica, mas uma maneira vinculada à ação e ao cotidiano, uma maneira prática. Essa valorização é também ressaltada nas recomendações presentes na Conferência Regional da América Latina e do Caribe para a Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI (2008, p. 4), que prevê que “[...] a valorização da educação popular e não-formal é fundamental.”

O compartilhamento dessas distintas maneiras de refletir e de agir diante dos fatos em muito agregaria não somente ao aluno, mas também ao professor que, ouvindo seu aluno, aprenderia junto com ele.

É necessário dar importância a esses aprendizados, a essas experiências, conforme disposto na Estratégia Regional de Continuidade da V CONFINTEA (BRASIL, 1998 in PAIVA, MACHADO, IRELAND, p. 76):

Configura-se, assim, um novo marco conceitual para a educação das pessoas jovens e adultas, que valoriza processos de aprendizagem formais e informais, escolares ou extra-escolares, o que requer, de um lado, investigação, registro e sistematização dos saberes tradicionais e estilos de aprendizagem peculiares aos grupos populares e, de outro, o desenvolvimento de sistemas de avaliação e certificação mediante os quais sejam reconhecidas as competências adquiridas no trabalho e nas mais variadas práticas socioculturais.

Reitera-se que é importante considerar que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre os acontecimentos da vida, em virtude de sua experiência pessoal, quando comparados aos alunos do ensino regular. Para a maioria deles

foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno à busca do direito ao saber.

Em virtude de suas experiências anteriores com a escola, ao professor que atua na EJA é comum encontrar-se com alunos desmotivados, descrentes em si mesmos, não participativos e faltantes. Muitos deles duvidam até mesmo de sua potencialidade cognitiva, do quanto são capazes de aprender e de agregar ao outro, de quanto seu conhecimento, sua experiência compartilhada em sala de aula traz novas possibilidades de reflexão ao grupo. Por isso, é necessário um trabalho que re-valorize esse aluno, que mostre o quanto ele já sabe e o quanto é capaz de aprender, para evitar que ele desista, novamente, da escola.

Tendo em vista a especificidade dos alunos de EJA, a escola necessita valorizar as singularidades, a fim de não se configurar como uma mera adaptação de uma escola infantil (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007), sendo necessário

[...] oferecer estudos contextualizados, organizando o ensino de forma a permitir, de diferentes modos, que os estudantes possam dispor do seu tempo e de seu espaço, merecendo consideração cuidadosa a heterogeneidade do alunado da Educação de Jovens e Adultos. O jovem e o adulto já detêm um grau de desenvolvimento biopsicossocial decorrente de suas trajetórias de vida. Assim, suas experiências e saberes sociais necessitam apenas serem sistematizados e referendados cientificamente (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2005, p. 4).

Caso essa adaptação, tanto de conteúdos como de práticas pedagógicas não ocorrer, os alunos da EJA, já tantas vezes marginalizados, o serão mais uma vez. Suas perspectivas por um futuro melhor, por uma autonomia e por uma emancipação frente aos outros e às necessidades diárias vividas serão apagadas, tolhidas, descartadas novamente. Afinal, desistindo dos estudos, desistem também de tudo isso, de seus sonhos por um futuro melhor. Nós, professores, ao não darmos visão às suas necessidades estudantis estamos desistindo não só dele, mas do ensino escolar em si, já que ele só existe para o aluno. Uma escola não existe sem alunos; são eles a razão da sua existência, são eles os sujeitos da educação.

#### **4.1 EJA no município de Porto Alegre**

A grande maioria das informações referentes à EJA em Porto Alegre estão localizadas no Caderno 8, que trata das Totalidades de Conhecimento, e aqui utilizado (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997). Ressalta-se a dificuldade de



acesso ao Caderno 8, pois o mesmo somente é disponibilizado nas bibliotecas das escolas municipais, e cada biblioteca possui seu exemplar, que não é repostado. Uma vez extraviado, a escola permanecerá sem essa documentação.

No município de Porto Alegre, a EJA iniciou-se em 1996, por meio de dois Pareceres, o nº 243, de 1996, e o nº 522, de 1997, ambos do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Os pareceres, apesar de estaduais, referiam-se à EJA municipal, pois ainda não existia em Porto Alegre um sistema municipal de ensino no ano de 1996, quando o primeiro parecer estadual foi publicado. Assim, o estado veio a suprir essa deficiência, através dos pareceres acima mencionados (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2009). Entretanto, desde o ano de 1989 existia o SEJA, que desenvolvia propostas político-pedagógicas relacionadas à EJA e respaldadas pelo Conselho Estadual de Educação, possuindo como bases fundamentais as seguintes ideias: alfabetização é direito; conceito de alfabetização; currículo interdisciplinar; escola para os trabalhadores e formação dos professores (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997).

Em setembro de 1996, iniciou-se um trabalho em sala de aula, com professores e alunos, com o intuito de criar um currículo participativo da EJA, um currículo que abrangesse os interesses e as especificidades dos alunos. A primeira atividade realizada em sala de aula foi uma listagem de conteúdos, que não chegou a ser utilizada, em virtude das práticas em sala de aula apontarem erros nessa listagem, ou seja, muitos dos conteúdos listados não conseguiam ser estudados, em razão das características presentes em cada totalidade da EJA. Posteriormente, no mês de dezembro, foi instaurado o Movimento de Organização Curricular, cujo objetivo era problematizar as etapas e as listagens de conteúdos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997).

Segundo o Caderno 8, elaborado em conjunto com a Secretaria de Educação, os professores da EJA e os alunos - que discutiram em sala de aula o aprender na EJA -, a proposta político-pedagógica dessa modalidade de ensino estava organizada, inicialmente, em três totalidades de conhecimentos, denominadas T1, T2 e T3. Essas totalidades correspondiam às quatro séries iniciais do ensino fundamental. Já no ano de 1993, 4 anos depois, a EJA ampliou sua atuação, oferecendo o restante do ensino fundamental aos jovens e adultos, ou seja, as totalidades 4, 5 e 6, equivalentes às séries finais do referido ensino.

Atualmente, as totalidades 1, 2 e 3 correspondem ao processo de alfabetização, sendo as turmas atendidas por um professor referência e por professores especializados, como no caso de educação física e de música, por exemplo, com a duração de 400 horas-aula cada totalidade, divididas em dois trimestres. Já as totalidades 4, 5 e 6 abrangem todas as disciplinas do currículo (português, matemática, história, geografia, ciências, LA<sup>31</sup>, educação física e artes), com um professor especializado para cada uma. A carga-horária presencial de todas as disciplinas é idêntica, ficando aumentado o número de horas-aula a distância para português e matemática, em virtude das Resoluções n° 08, de 1986, e n° 213, de 1994, do Conselho Federal de Educação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997).

O Caderno 8 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997) também salienta os dois aportes teóricos que sustentam a EJA, a saber: educação popular e construtivismo interacionista, existindo três concepções respaldadas por esses aportes - interdisciplinaridade, formação do senso crítico e o aluno como ser presente - .

A educação popular é vista como uma maneira de questionamento político-social, pois agrega à prática docente a reflexão sobre o porquê ensinar determinado conteúdo, contextualizando-o no aprender. Dessa forma, a construção do conhecimento ocorre no resgate do que os estudantes já sabem como senso comum (saber popular) na busca pelo que não sabem (saber acadêmico). É uma educação que valoriza o saber dos alunos, seus conhecimentos de vida, e parte desses conhecimentos para alcançar o saber acadêmico, estabelecendo uma relação dialógica entre ambos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997).

O aporte teórico do construtivismo interacional consiste na compreensão de que o conhecimento é construído por meio de processos de interação. Assim, as diferenças dos alunos expressas na coletividade revelam-se na totalidade, a partir das descobertas de necessidade pelos estudantes. O conflito é que impulsiona a necessidade de novas descobertas, desestabilizando aquilo que é tido como certo, para então ser reequilibrado a nível cognitivo. Portanto, a teoria propõe a redescoberta, o desequilíbrio, a busca pelo saber e pela construção de novas hipóteses. Afinal, se não há conflito, não há dúvidas, não existindo a necessidade de ir atrás do desconhecido. O ser humano só vai atrás de algo a mais quando há um problema, uma desestabilização, uma dúvida. São os desequilíbrios compensados nos

---

<sup>31</sup> A LA poderá ser inglês, espanhol ou francês.

processos de interação que movem a construção do conhecimento, estando a curiosidade e a solução dos problemas no centro do processo de aprender.

O ponto de partida do processo de ensino deve ser o conhecimento trazido pelo aluno, que é, em sua grande maioria, um trabalhador. Por isso mesmo, o professor não pode apenas reproduzir a aula que ministra para alunos de classes regulares, para crianças. A aula, na EJA, concebe esse aluno como “[...] um adulto e não uma criança; está no mercado de trabalho e não se preparando para nele ingressar; não experimenta a vida, está experimentado por ela” (HADDAD, 1988, p. 34).

Uma das concepções que recebeu maior destaque neste Caderno 8 diz respeito à interdisciplinaridade. A concepção de educação, de currículo e de aprendizagem nele enfatizada compreende que se aprende de forma interdisciplinar (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997).

O conceito de interdisciplinaridade ainda está em construção e, segundo Thiesen (2008, p. 547),

Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva deve ser a princípio rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo construída a partir das culturas disciplinares existentes e porque encontrar o limite objetivo de sua abrangência conceitual significa concebê-la numa óptica também disciplinar.

A interdisciplinaridade seria, portanto, uma reação ao tratamento disciplinar, separatista de conteúdos. Ou, conforme entende Demo (1998, p. 88-89), “[...] como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real.” Assim, ela vem ao encontro da realidade complexa, que requer um pensamento abrangente, sistêmico, que compreenda a complexidade do real e que construa um conhecimento que leve em conta tal amplitude, que considere a importância do todo e das partes que o compõem (MORAES, 2002).

Moraes (2005) ainda destaca que a interdisciplinaridade melhora a formação geral do aluno com base num conhecimento mais integrado, articulado e atualizado, podendo, inclusive, permitir a abertura de novos campos de conhecimento, favorecendo, numa perspectiva emancipatória, que o aluno aprenda a aprender, e isso permaneça durante toda a sua vida: “[...] Essa é uma condição fundamental de sobrevivência num mundo onde ciência, tecnologia e sociedade vêm se modificando numa velocidade espantosa, surpreendente e inimaginável” (p. 183).

Para que ocorra a interdisciplinaridade, é preciso que haja uma intercomunicação entre as disciplinas, e que dessa intercomunicação resulte uma modificação entre elas (JAPIASSÚ, 1976). Não há, portanto, uma divisão de tarefas entre o que cabe a cada campo do saber; português, matemática, LA, ciências e demais disciplinas caminham juntas: “[...] o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmudar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro” (FAZENDA apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997, p. 27).

Ainda em relação à interdisciplinaridade, Freire (1980) salienta a relação estabelecida entre ela e a contextualização dos assuntos, já que a interdisciplinaridade tem como base a relação do sujeito com o contexto, com a realidade, com a cultura. Não é possível, portanto, um trabalho interdisciplinar sem um contexto prévio.

Outra concepção presente no Caderno 8 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997) e que respalda o ensino popular e a educação construtivista, aportes teóricos que sustentam a EJA, diz respeito à formação do senso crítico, que é entendida como a capacidade que o ser humano possui de criar, de possuir critérios e prazer, sendo ele desenvolvido a partir de situações problemas propostas pelo professor. Essas situações oportunizam o pensar, o debater, o refletir e o emitir opinião sobre, verificando as hipóteses geradas a partir dessa reflexão. Para que isso ocorra é preciso informação sobre o assunto e um pensar sistêmico sobre a situação, abrangendo o maior número de hipóteses e de informações que tiver acesso para, a partir delas, propor uma solução:

Enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade. Falando em fome, não posso me contentar em defini-la como urgência de alimento; grande apetite; falta do necessário; míngua ou escassez de víveres. A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser (FREIRE, 1980, p. 17).

A última dessas concepções é tratar o aluno como ser-presente, e consiste em compreendê-lo em seu processo de aprender, em suas particularidades, evitando generalizações abstratas. É concebê-lo como pessoa presente, em todos os momentos, na escola:

O que quer que se entenda por ‘realidade’ do aluno deve ser evidenciado concretamente em aula, com sua irredutível complexidade, riqueza e particularidade, e o que ocorre a partir do confronto da individualidade com o grupo [...] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997, p. 28).

Pinto (1987) enfatiza a ideia da educação como parte da realidade, e não dissociada dela. Dessa maneira, somente a noção de totalidade é capaz de permitir que se compreenda a inter-relação das partes entre si, das partes com o todo da realidade, todo esse que se movimenta. Logo, por não ser estático, e sim dinâmico, qualquer alteração no todo influencia também as partes. E qualquer alteração em uma das partes influencia também o todo e, por conseguinte, as demais partes que dele fazem parte. Percebemos aí um sistema, onde tudo e todos se influenciam.

Em virtude dessa ideia de totalidade, e de que todas as partes possuem igual importância na construção do todo, é que a carga horária de todos os campos de saber da EJA são idênticas. Evita-se, assim, a prevalência de um campo sobre o outro, as hierarquizações arbitrárias e as rupturas entre eles: “[...] Priorizar uma área de conhecimento em detrimento de outra só reforçaria a dificuldade da construção de conceitos ou conhecimentos tão discutidas e denunciadas na educação tradicional” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997, p. 30).

Por isso mesmo não é necessário partir de uma totalidade para chegar-se à seguinte. Essa promoção se dá de acordo com as construções estabelecidas pelos alunos, que podem progredir a qualquer momento, pois “[...] cada totalidade encontra-se inserida na seguinte, construindo-se com isso a visão totalizante e globalizante de toda a práxis docente e das aprendizagens dos alunos” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997, p. 28).

Em decorrência disso, o acesso às matrículas na EJA são permanentes e a frequência às aulas não é obrigatória. O aluno pode realizar e frequentar a EJA a qualquer momento do ano, não existindo prazo para que seja efetuada a matrícula, dependendo somente da existência de vaga (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997).

Como a frequência em aula é tratada de maneira diferenciada, em relação aos alunos da rede regular de ensino, o estudante da EJA não pode ser mantido na mesma totalidade<sup>32</sup> em

---

<sup>32</sup> O EJA trabalha com o conceito de totalidades de conhecimento, desaparecendo a ideia de ensino seriado: “[...] a relação de conteúdos dá lugar à construção de conceitos a partir de campos de saber” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997, p. 18).

virtude de excesso de faltas: “A frequência não é obrigatória pois está baseada no compromisso grupal” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997, p. 18). Essa manutenção se dá somente em virtude de sua aprendizagem.

A avaliação também se mostra diferenciada, ocorrendo diariamente, sempre respeitando a caminhada e as diferenças entre os alunos. A avaliação pode ocorrer a qualquer momento, como a promoção.

Tendo em vista o aparecimento das totalidades de conhecimento, aboliu-se a seriação, saindo a simples relação de conteúdos e aparecendo a construção do conhecimento a partir dos campos de saber (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997). A construção por totalidades visa a determinar a predominância do todo sobre as partes constitutivas, levando em conta o mundo dialético, que está em constante movimento, em constantes relações com as coisas que o rodeiam, tendo que ser levado em conta o sistema do todo, conjuntamente com os fenômenos que o rodeiam, e não como se fossem peças separadas (GOUVEIA, 1996). O mundo é um sistema complexo, bem como suas relações; por isso, a visão do todo, o pensamento sistêmico, privilegia seu entendimento.

Ao trabalhar-se com a EJA não se pode esquecer de levar em conta a especificidade de seu público, ou seja, um público que em sua grande maioria são trabalhadores. Tendo em vista essa característica, se mostra importante um focar-se nos interesses desses trabalhadores, para que a sua volta à escola não seja uma mera formalidade exigida pelo empregador. É preciso que a escola ajude o aluno na sua construção de conhecimentos, que o auxilie em suas elaborações de conceitos, partindo de seus pré-conhecimentos, de suas experiências, já que ele “[...] busca na escola um complemento à construção da reflexão da sua prática social” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997, p. 20). A contextualização do ensinado, bem como a possibilidade de visualização de sua função prática, são essenciais na EJA.

Dessa maneira, o processo educativo deve priorizar as relações entre o conhecimento e a realidade, em um processo no qual professor e alunos são sujeitos ativos, pesquisadores e aprendizes, trabalhando conjuntamente em busca de soluções para seus questionamentos, para suas hipóteses, na construção do conhecimento (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997). O que existe, portanto, é uma troca entre pessoas, e não uma hierarquia professor-alunos: “[...] Em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem, o professor deve ser um mediador, possibilitando o crescimento

dos alunos” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997, p. 20) e, por que não complementar a afirmação, com “possibilitando também o seu crescimento”? Afinal, quando se interage, quando se legitima o outro em sua fala, quando realmente se ouve com ouvidos capazes de perceber a grandeza que está na fala do outro, modifica-se, repensam-se conceitos. Evoluí-se nessa troca, se cresce junto com o outro, a partir da experiência do outro, que se juntou à nossa, nos engrandecendo.

O Caderno 8 ainda traz os objetivos da EJA de Porto Alegre, elaborados no ano de 1989, quando a EJA ainda era denominada SEJA. Esses objetivos, embora feitos há cerca de 23 anos, ainda mostram-se atuais e seguem válidos. São eles:

- (1) Proporcionar aos educandos a reflexão sobre a cidadania, favorecendo a formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, capaz de se tornar um agente transformador da realidade.
- (2) Possibilitar aos educandos e vivência de uma ação participativa e democrática na prática efetiva da escola e da sala de aula e nos espaços organizados da sociedade civil, em busca da construção da autonomia moral.
- (3) Oportunizar aos educandos das Classes Populares o resgate do direito relativo à apropriação dos espaços culturais da cidade de Porto Alegre, tanto como forma de conhecimento quanto como enriquecimento pessoal e coletivo.
- (4) Garantir aos jovens e adultos a construção psicogenética da língua escrita e a apropriação dos demais códigos (Totalidades 1, 2 e 3), bem como a complementação do processo de alfabetização (Totalidades 4, 5 e 6) proporcionando uma formação intelectual integral nas diferentes áreas, visando a construção do conhecimento, indispensável à educação.
- (5) Criar condições para que os alunos possam construir conhecimento através da formulação de hipóteses e do confronto destas com outras, resolvendo problemas, num processo ativo de interação sujeito-objeto (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997, p. 24).

Percebe-se a compreensão de educação como uma ação que proporciona a reflexão crítica sobre os acontecimentos, assim como um meio que possibilita a transformação da vida do estudante, tornando-o sabedor de seus direitos, um ser atuante na sociedade e, além disso, autônomo. Ademais, destaca-se também a construção do conhecimento através de hipóteses, que podem ou não serem válidas, compreendendo o erro como parte do processo de construção do conhecimento. Portanto, o erro consiste em uma hipótese que não foi validada, devendo seguir-se a busca pela hipótese válida, através de interações com o outro, com o professor e com seu meio. Isso porque o erro faz parte do processo de aprendizagem, possuindo um valor insubstituível: sem o erro, não há hipóteses testadas e validadas, não há um re-pensar, uma reflexão e, sem eles, a aprendizagem não é construída.

A LA é vista como um instrumento que permite que o aprendiz conheça melhor a si mesmo e também a realidade em que vive, a partir do estabelecimento de novas relações proporcionadas por essa aprendizagem. Essa aprendizagem proporciona, portanto, uma maior apropriação do mundo, servindo como instrumento tanto de libertação quando de transformação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1997). Aquele que aprende uma nova língua entra em contato com inúmeras outras informações, com novos conhecimentos e, juntamente a isso, com uma nova cultura. Um novo mundo mostra-se aberto à sua frente, mundo esse que permite o diálogo com pessoas de diferentes regiões do mundo e experiências culturais.

A partir dos conhecimentos proporcionados pela aprendizagem da LE, que vão além do aprender a nova língua em si mesma, com seu vocabulário e suas construções sintáticas e morfológicas, repensa-se o já sabido. Passa-se, assim, a interagir de outra forma com o mundo, por outras palavras, por outras expressões, por outros meios, com outras pessoas, transformando-o e, conseqüentemente, transformando-se a partir das modificações que nele se fez.



## 5 TECNOLOGIAS DIGITAIS VIRTUAIS NA EDUCAÇÃO: *site* de rede social *Facebook* e *edublog*

As TDVs e seus usos fazem parte da vida das pessoas na contemporaneidade, permeando seu trabalho e suas horas de lazer. Entretanto, os anos passam e a estrutura da maioria das escolas públicas brasileiras segue a mesma: um professor para cerca de 30 alunos dispostos em carteiras separadas em fileiras, um quadro negro e alguns cartazes em um espaço físico limitado. Numa concepção epistemológica racionalista, segundo Freire (1982) de educação bancária, proveniente do paradigma positivista, encontra-se em algumas escolas o professor como detentor dos saberes e os alunos considerados seres sem conhecimentos que, até nos momentos de dúvidas, devem respeitar a hora determinada para perguntar, seguindo ordens do mestre.

Nas escolas, o acesso às informações acaba, muitas vezes, restrito à consulta do livro-base e de perguntas ao professor:

A tradicional concepção de sala de aula, com alunos-espectadores enfileirados diante de um professor-especialista, detentor da informação, deve ser modificada tanto nos ambientes presenciais quanto nos virtuais. Combater o instrucionismo, a reprodução de conhecimentos e a fragmentação do saber é o grande desafio. Os novos paradigmas epistemológicos apontam para a criação de espaços que privilegiem a co-construção do conhecimento, o alcance da consciência ético-crítica decorrente da dialogicidade, interatividade, intersubjetividade (OKADA; SANTOS, 2004, p. 2).

A Internet está se tornando um espaço fundamental para a pesquisa e troca de informações. O acesso fácil e instantâneo a *sites* de busca e a disponibilização de textos ordenados por palavras-chave grifadas facilitaram em muito o acesso às informações. Nunca como até hoje possuímos a riqueza, a variedade e a acessibilidade a tantas páginas da *web* e, melhor ainda, a baixo custo:

Qualquer usuário de qualquer ponto pode não só trocar informações rapidamente com baixíssimo custo, mas reconstruir significados, rearticular ideias individual e coletivamente e, assim, partilhar novos sentidos, socializar saberes e compartilhar novos consensos com todos os usuários da rede (OKADA; SANTOS, 2004, p. 2).

Entretanto, não basta o simples acesso às informações, é preciso que se tenha a perspicácia de saber filtrá-las, verificando sua autenticidade e veracidade, e não simplesmente

aceitar tudo o que está escrito na rede. A interpretação dessa leitura é necessária, tendo a escola o papel de orientar os alunos-internautas nessa tarefa, de questionar-lhes, oferecendo-lhes subsídios para que consigam, futuramente, sem auxílio nenhum, realizar uma filtragem dessas informações, com um olhar crítico.

Essa situação de amplo acesso à informação através da consulta a portais de busca não ocorre na maioria nas escolas brasileiras e, ao tratarmos de educação pública, pode-se afirmar que em raras escolas isso acontece. Soares (2000) afirmou que, com a explosão comercial da Internet a partir de 1994, já existia uma tendência de que 60% do ensino brasileiro utilizaria o ciberespaço. Segundo Soares (2000), isso não aconteceu nessa velocidade, em virtude da escassez de computadores nas escolas e do receio de alguns professores em utilizar as TDVs em seu trabalho docente. Ao contrário disso, a população já está ligada direta ou indiretamente aos usos da Internet e às suas facilidades de comunicação instantânea no mundo virtual. A escola deveria, então, estabelecer uma relação dialógica com as informações e os conhecimentos oriundos dessas fontes (TERUYA; TAKARA, 2012).

O acesso às tecnologias mostra-se restrito, em algumas escolas, aos momentos de idas ao laboratório de informática, com computadores precários, que devem ser utilizados em duplas ou em trios. E esses momentos, em geral, são vivenciados quando há falta de professores e para preencher o período vago com jogos e acesso às redes sociais, sem monitoria ou supervisão. Entretidos e concentrados, os alunos ali permanecem até a “triste” chegada do professor, que os conduzirá ao ambiente dito de aprendizado, a sala de aula.

Percebe-se, ainda, a perdurância dessa situação conservadora de divisão entre a diversão – sala de informática – e o aprender – sala de aula -. É preciso uma busca por uma outra postura pedagógica que una o uso das TDVs com a construção do conhecimento, já que é essa a principal função das tecnologias: auxiliar a vida dos homens. Tecnologias e conhecimentos se integram para construir novos conhecimentos que permitam compreender as questões atuais, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.

A importância do impacto das TDVs na educação e, em decorrência disso, no trabalho docente, é destacada nos PCNs do ensino fundamental que tratam do ensino de LA (BRASIL, 1998, p. 87): “Antes de tudo, é necessário fazer menção a dois pontos importantes para o trabalho do professor: o impacto da tecnologia da informática na sociedade e no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira [...]”

As TDVs aplicadas à educação permitem, assim, que o aluno e o professor ampliem o acesso às informações, utilizando-se de buscadores na Internet e de *softwares* educacionais que auxiliem em sua aprendizagem: “O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior” (BRASIL, 1998, p. 87).

Ao existir uma utilização das TDVs não só como meio de transposição das práticas pedagógicas que ocorrem nos espaços presenciais físicos para o tecnológico, mas como espaços de convivência pela escola haveria, também, uma possibilidade de maior horizontalidade nas relações professor-aluno quanto à questão da pressuposição de saberes. Uma pressuposição de saberes, não na direção de uma individualização dos papéis daqueles que sabem e daqueles que não-sabem, mas, antes, em termos da distribuição e circulação de saberes em coletivos no qual todos os envolvidos, professores e alunos, são aprendentes.

Os professores e os alunos mostram-se desafiados, dessa maneira, a buscar uma integração entre as TDVs e a sala de aula, visando ao “[...] desenvolvimento do sujeito ativo, dinâmico, autônomo, crítico e criativo” (SLOCZINSKI; CHIARAMONTE in VALENTINI; SOARES, 2010 p. 127).

As TDVs, então, devem adentrar os muros escolares, unificando essas duas estruturas – TDVs e escola -, a fim de otimizar o aprendizado e o ensino. Como, então, tornar isso possível, já que

A escola não se encontra em sintonia com a emergência da interatividade. Encontra-se alheia ao *espírito do tempo* e mantém-se fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, quando o seu entorno modifica-se e fundamenta-se em nova dimensão comunicacional? (SILVA, 2002, p. 68).

Primeiramente, cabe um pensar sobre as tecnologias, que não vieram sozinhas ao mundo, não surgindo do nada, não existindo o antagonismo homem-tecnologias:

Elas são fruto de novos desenvolvimentos científicos, novos saberes, novos produtos e, sobretudo, novas formas de expressão. Fazem parte de um quadro muito mais abrangente de mudanças profundas que atualmente convulsionam todo nosso tecido social. E estão tão indissolivelmente ligadas a essas mudanças que se torna impossível discernir em que medida são causa ou efeito dessas mesmas transformações (KAWAMURA in ALMEIDA; SILVA, 1998, p. 89).

Elas surgiram pelo conhecimento do homem e para o homem: “Descobertas humanas foram pensadas para o homem e assim devem ser entendidas [...]” (BRASIL, 2002a, p. 12).

As tecnologias vêm a ser um espaço que o recria, o transforma, cambia sua maneira de pensar e de atuar socialmente, sendo que as suas potencialidades dependem das formas e dos objetivos que o homem faz delas.

Inicialmente, ao tratar-se de TDVs, é notável que seu cerne está no computador, no seu uso como um instrumento vital da sociedade pós-moderna<sup>33</sup>, não somente na educação, mas também da economia e da gestão do poder. O computador mudou nosso agir: ele é necessário para a realização de trabalhos escolares, para a pesquisa - quando conectado à rede mundial de computadores -, para o trabalho, para a diversão - através de *games* - e também para a comunicação - por meio de comunicadores instantâneos, de *e-mails* e de redes sociais -. Uma nova janela foi aberta aos nossos horizontes, janela essa que conduz a infinitos caminhos, sendo, portanto, fundamental nos mais diversificados contextos, incluindo-se, aqui, o contexto escolar.

Seguindo o caminho da realidade em que nos encontramos, seria condizente que as escolas acompanhassem e inserissem as TDVs em seu programa educacional. Isso para não correrem o risco de caírem no atraso funcional de um ensino obsoleto e, mais do que isso, para construírem conhecimento sobre as TDVs e sobre como o auxílio delas pode favorecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Afinal, se as TDVs mostram-se presentes em nosso cotidiano, por que barrá-las da escola, que é o local em que os alunos passam metade de seu dia útil? Barrá-los desse acesso seria excluí-los da vida social, uma vez que as tecnologias e seus usos fazem parte dela: “[...] No século que se avizinha, e que está sendo chamado de ‘o século do conhecimento’, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 8).

Uma escola democrática deve promover a igualdade e a liberdade - pressupostos fundamentais do direito à educação -, proporcionando amplo acesso ao conhecimento, tendo em vista que “[...] As novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades [...]” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, p. 9). Deixar esse conhecimento apartado da escola seria

---

<sup>33</sup> Para Bauman (2000), a sociedade pós-moderna é aquela que permite um exame sobre a modernidade e um refletir sobre ela. Ela é a modernidade lembrada, sendo de extrema importância o papel dos intelectuais em defesa do espaço público, dos meios de ação e de uma perspectiva política.

um atuar excludente, pois qualquer inovação tecnológica traz desconforto e intimidação àqueles que não a entendem:

O desenvolvimento de novas tecnologias, nas áreas de informação e comunicação, traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser o de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, p. 5).

Cabe à escola, também, democratizar o uso dessas tecnologias pelos alunos, promovendo o contato deles com as mesmas pois “[...] quanto mais se sentem à margem, mais o aparato tecnológico assume o perfil de um mito, algo inacessível a eles [...]” (PEREIRA et al., 2001, p. 4). A democratização poderia minimizar o desconforto inicial do contato com a tecnologia. Esse desconforto, com o decorrer do tempo, acarretaria motivo de vergonha: aquele que desconhece a tecnologia ou possui dificuldade em utilizá-la se sentiria inferiorizado diante dos demais colegas que já se familiarizaram com o seu manuseio. Além disso, a falta de conhecimento da TDV e de seu uso pode resultar em perda de novas oportunidades laborais. Essa aprendizagem é, mais do que uma necessidade, um direito social<sup>34</sup> (BRASIL, 2002a, p. 13).

Norte (in BARBOSA, 2005), destaca que muitos estudiosos defendem o uso de tecnologias na educação por elas serem colaboradoras de um ambiente propício à aprendizagem, servindo de veículo de conteúdos significativos e culturais. O uso das tecnologias unido ao planejamento do professor propicia a criação de novos espaços de convivência e de interação entre os alunos, entre eles e o professor, e entre eles e o restante do mundo conectado e, assim, a construção do conhecimento.

Entretanto, é importante salientar que o simples uso das TDVs não constrói conhecimento algum. Para que haja essa construção, mostra-se primordial, primeiramente, a desconstrução da informação para, então, descobrir suas relações e reconstruí-la:

O simples navegar na *Internet*, em meio a um mar de informações, ou assistir a programas televisivos, ainda não é construir, produzir conhecimento: no contexto das tecnologias da informação, para produzir conhecimento é preciso antes

---

<sup>34</sup> Direitos sociais são, na concepção de Silva (2006, p. 286), “[...] prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais.”

desconstruir a *informação*, descobrindo-lhe as relações já instituídas, problematizar o *fato*, elevando-o à instância do virtual, para então reconstruir o *acontecimento* novamente em fato, mas contextualizado, segundo as mesmas ou novas relações possíveis (AXT, 2000, p. 57).

As TDVs trazem novos elementos à prática da sala de aula, como a possibilidade de interação *on line* com estudantes de nacionalidades diversas, o acesso a *blogs* e *edublogs* nos quais se podem ler publicações e postar comentários e sugestões, interagindo com o criador do texto e também com outros internautas, e a realização de pesquisas relacionadas aos assuntos da sala de aula, entre inúmeras outras ações e possibilidades.

O espaço de construção de conhecimento propiciado pelo uso das tecnologias vem a dar suporte a uma aprendizagem individualizada e cooperativa. A aprendizagem é pessoal, de cada indivíduo: cada um aprende à sua maneira e individualmente. Não se pode aprender pelo outro. Entretanto, pode-se ajudá-lo nesse aprendizado, construindo junto com ele, cooperando, por meio de processos de aprendizagem promovidos através de esforços cooperativos entre alunos trabalhando numa determinada tarefa: “Um aluno só poderá ter sucesso nessa tarefa se todos os elementos do grupo tiverem sucesso, o que faz com que o sucesso de cada um esteja dependente do sucesso de todos” (PINHO; FERREIRA; LOPES, 2013, p. 916). A aprendizagem cooperativa pressupõe interações e trocas entre pares, e envolve sinergia, ou seja, a percepção de que o desenvolver de um trabalho cooperativo acarreta ganhos superiores ao de uma aprendizagem individualizada (SANTORO; SANTOS; BORGES, 2002).

Por isso é preciso que o professor saiba utilizar as tecnologias de forma a transformar seu ensino e, conseqüentemente, o aprender e o agir de seus alunos. Além disso, o contato e a utilização das TDVs em sala de aula acabam auxiliando, também, no desenvolver das novas competências exigidas dos alunos em virtude das transformações econômicas e tecnológicas sofridas pelo mundo contemporâneo, proporcionando o acesso a saberes diversificados:

[...] A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades.[...] (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 8-9).

A educação deve, também, preparar para o trabalho, para uma vida mais digna, oferecendo subsídios a isso. Se o uso do computador, da Internet e de outras TDVs já fazem parte da rotina de trabalho, eles precisam ser trazidos também para a sala de aula, para que o

aluno aprenda suas funcionalidades, através de uma abordagem educativa. A própria LDB (BRASIL, 1996) prevê, em seu art. 1º, parágrafo 2º, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

A importância das TDVs e a pertinência de sua utilização em salas de aulas é destacada também pelos PCNs do ensino fundamental, que prevêem como objetivos que os alunos sejam capazes de “[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 8).

Além disso, a Resolução nº 2, da Câmara de Educação Básica (1998a), que trata das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, válidas também para a EJA, prevê que:

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

[...]

6. a ciência e a tecnologia (CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998a, art. 3º).

É necessária uma articulação entre a escola e as tecnologias, para que essas ultrapassem as barreiras presentes nas escolas e possam configurar como meios de auxílio na aprendizagem dos alunos, proporcionando novas maneiras de aprender e novos conhecimentos, tanto em relação às tecnologias quanto aos usos que elas possibilitam, garantindo, portanto,

[...] un acceso equitativo a sistemas de enseñanza abierta y a distancia, a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías de información y comunicación y la sostenibilidad de éstos, así como utilizando nuevas tecnologías para explorar formas de aprendizaje no convencionales (PLAN DE ACCIÓN PARA EL FUTURO DE LA QUINTA CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN DE ADULTOS in CASTILLO, 2009, p. 107).

Reitera-se que, tendo em vista que o computador e as TDVs fazem parte do nosso dia-a-dia do trabalho e do lazer, ao entrarem na sala de aula, eles podem atuar como facilitadores da aprendizagem, através de inúmeros recursos ali disponibilizados, tais como *You Tube*, *Google*, redes sociais e *blogs*. É importante que esses instrumentos sejam inseridos no processo educativo pois já fazem parte do contexto da sociedade em que se vive.

Todo processo educativo deve levar em conta o contexto de seu tempo, atendendo as necessidades da sociedade a qual faz parte: “[...] é fundamental que a educação escolar se adeque a fim de colaborar com as superações de exclusões presentes na sociedade da informação [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 4).

Voltando-se para a pesquisa aqui realizada, trabalha-se com as TDVs inseridas na prática pedagógica, mais precisamente nas aulas de LE. Os instrumentos utilizados foram a criação de um *edublog* coletivo<sup>35</sup> e de um grupo no *site* de rede social *Facebook*, criação feita no coletivo pela pesquisadora e pelos alunos da EJA, cooperativamente.

Assim, optou-se pela utilização do *edublog* e do *Facebook*, trabalhando no contexto do hibridismo tecnológico digital, através da utilização de duas TDVs que oferecem distintas possibilidades interativas aos seus usuários, complementando-se. Ademais, são também um ambiente de construção cooperativa de conhecimento que não exigem noções de programação de sistemas e *sites* (tais como HTML, por exemplo) daqueles que lhes utilizam.

Neles, tanto alunos quanto pesquisadora participaram e opinaram de espaços territoriais diversos, através de comentários, sugestões e publicações, facilitando, assim, a aprendizagem cooperativa e as interações em LE, que não se restringiram ao ambiente escolar. Além disso, são instrumentos já presentes na vida dos alunos e, por isso mesmo, eles já possuem algum conhecimento sobre seu funcionamento técnico, não exigindo, dessa maneira, maiores noções sobre suas funcionalidades, o que facilitou o trabalho em sala de aula.

É importante ressaltar, entretanto, que as TDVs por si só não melhoram o trabalho docente, afinal, elas são apenas um meio. Os meios, sozinhos, não são capazes de trazerem contribuições para a área educacional, sendo ineficientes se usados como o ingrediente mais importante do processo educativo, ou sem a reflexão humana (REZENDE, 2002, p.01). O trabalho de planejamento pedagógico das atividades foi imprescindível, já que a simples substituição de meios – quadro negro por computadores, por exemplo – em nada agrega à educação, afinal:

Aprende-se melhor quando a abordagem pedagógica desencadeia um processo reflexivo no aluno, quando ele vivencia experiências, sente e atua em contextos significativos e reais. A interação, o interesse, as necessidades, o prazer, as informações atualizadas e voltadas para áreas de projeto de vida dos alunos são fatores que motivam a aprendizagem (NORTE in BARBOSA, 2005, p. 142).

---

<sup>35</sup> Baltazar e Aguaded (2005) caracterizam o *blog* como coletivo quando ele é escrito a várias mãos, ou seja, seus conteúdos advêm da produção coletiva de diversos autores.



Foi preciso, portanto, que uma simples transposição dos conteúdos para os novos meios não ocorresse, já que isso em nada melhoraria o ensino, uma vez que “[...] uma educação de qualidade demanda, entre outros elementos, uma visão crítica dos processos escolares e usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1038).

Nessa pesquisa buscou-se, então, a aprendizagem da LA desvinculada da ideia de aprender na escola para utilizar depois, num futuro distante e, na grande maioria das vezes, inexistente; aprendeu-se e utilizou-se a LA simultaneamente: na escola se aprendeu a utilizar a língua para usá-la ali mesmo, via *edublog* e/ou *Facebook*.

### 5.1 *Sites* de redes sociais

Ao trabalhar com pesquisa utilizando-se de *sites* de redes sociais, faz-se necessária uma explanação sobre os mesmos. Portanto, se realizou uma abordagem ampla sobre o conceito de *sites* de redes sociais, a fim de delimitá-lo e verificar suas principais características. Tendo em vista as diferentes teorias existentes por trás desse conceito e considerando essa não ser a abordagem da dissertação, optou-se por não se atentar a teorias de análises de redes sociais, em tipos de laços estabelecidos entre os membros da rede e em suas conexões. Isso porque não se objetivou analisar, com esse trabalho de pesquisa, os *sites* de rede sociais em si, com quantidade de interações entre os membros e laços por eles criados, mas salienta-se a importância de uma visão abrangente sobre eles. Desejou-se refletir sobre as potencialidades do uso da função Grupos, contida no *site* de rede social *Facebook*, para propiciar interações entre seus integrantes em LE e, também, desenvolver sua autonomia.

Por rede social compreende-se uma rede de computadores conectada a uma rede de pessoas ou de organizações, desde que essas pessoas ou organizações constituam relações, intermediadas pela rede social, possuindo valores e objetivos comuns. Nas redes sociais valorizam-se os elos informais e as relações, ao invés das estruturas hierárquicas (MARTELETO, 2001).

Foi a comunicação mediada por computadores que permitiu o surgimento das redes sociais *online*. Sem essa comunicação, essas redes sociais não existiriam: “Essa comunicação, mais do que permitir aos indivíduos comunicar-se, amplificou a capacidade de conexão, permitindo que redes fossem criadas e expressas nesses espaços: as redes sociais mediadas pelo computador” (RECUERO, 2011, p. 16). Entretanto, ressalta-se que as redes sociais

sempre existiram, mas foi com o desenvolvimento da tecnologia que fomentou a emergência dos *sites* de redes sociais como forma dominante de organização social (WELLMAN, 2001).

Recuero (2011), conceitualiza *sites* de redes sociais como “[...] aqueles que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores. São sites cujo foco principal está na exposição pública das redes conectadas aos atores, ou seja, cuja finalidade está relacionada à publicização dessas redes” (p. 104).

Boyd e Ellison (2007) definiram as características de um *site* de rede social, que são três: permitir que usuários criem um perfil ou uma página pessoal, permitir a interação entre usuários via comentários e permitir a exposição pública da rede.

Esses *sites*, desde sua criação, vêm atraindo milhões de usuários, que os introduziram em sua prática diária, ou seja, esses usuários, diariamente, acessam seus *sites* de redes sociais para postarem e verificarem atualizações de seus contatos (BOYD; ELLISON, 2007).

Segundo Boyd e Ellison (2007), o primeiro *site* de rede social surgiu em 1997, o *Sixdegrees.com*, fechado no ano de 2000. Ele permitia que seus usuários criassem perfis, listassem amigos e navegassem em suas listas de amigos. Foi o *Sixdegrees.com* que unificou essas características em um só *site*, já que elas já apareciam em outros, mas separadamente, o que deu a ele a classificação de primeiro *site* de rede social do mundo.

No ano de 2001 iniciou uma nova onda nos *sites* de redes sociais, com o lançamento de *Ryze.com*, cuja finalidade era ajudar as pessoas a alavancarem suas redes de negócios. Entretanto, o *Ryze.com* nunca atingiu grande popularidade, ficando o *LinkedIn*<sup>36</sup> popular nesse ramo (BOYD; ELLISON, 2007).

No ano de 2002 foi fundado pelo jornalista Sábato Abrams, em Mountain View, o *Friendster*<sup>37</sup>, *site* de rede social pioneiro ao *Facebook* e ao *Orkut*. Contudo, sua proposta era diferente; ele foi projetado como um *site* de namoro, que objetivava ajudar amigos de amigos a se conhecerem, a fim de formar relacionamentos amorosos entre eles, buscando afinidades. Sua popularidade foi crescendo boca-a-boca e, antes de 2003, já possuía mais de 300 mil usuários. Tendo em vista a enorme quantidade de usuários, o *site* começou a enfrentar problemas técnicos e de gerenciamento de atividades dos usuários, ocasionando seu abandono por muitos usuários norte-americanos, ao mesmo tempo em que ele atingia grande

---

<sup>36</sup> Seu endereço eletrônico é: <<http://br.linkedin.com/>>.

<sup>37</sup> Seu endereço eletrônico é: <<http://www.friendster.com/>>.

popularidade nas Filipinas, em Cingapura, na Malásia e na Indonésia (BOYD; ELLISON, 2007).

A partir do ano de 2003 muitos *sites* de redes sociais surgiram, tais como *Visible Path*<sup>38</sup>, *Xing*<sup>39</sup>, *Dogster*<sup>40</sup>, *Care2*<sup>41</sup>, *Couchsurfing*<sup>42</sup> e *Flickr*<sup>43</sup>, entre outros. Sua popularidade e usuários deixaram de ser restritos aos norte-americanos chegando, inclusive, alguns a possuírem mais brasileiros como membros, como é o caso do *Orkut*.

Percebe-se, então, que os *sites* de redes sociais não conectam computadores, mas pessoas, ligadas por uma identidade comum:

Os limites das redes não são limites de separação, mas limites de identidade. (...) Não é um limite físico, mas um limite de expectativas, de confiança e lealdade, o qual é permanentemente mantido e renegociado pela rede de comunicações (CAPRA in DUARTE; QUANDT; SOUZA, 2008, p.21).

Por meio da identificação pessoal existente entre os membros da rede, percebe-se o protagonismo das redes sociais nos fenômenos de difusão de informações, como, por exemplo, no caso das manifestações populares ocorridas no Brasil durante a Copa das Confederações, em junho de 2013.<sup>44</sup>

Backes (2011) explica que as redes sociais são caracterizadas por sistemas abertos e porosos, mas que quando constituídos, configuram-se como fechados entre si: "Redes não são, portanto, apenas uma outra forma de estrutura, mas quase uma não estrutura, no sentido de que parte de sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente" (DUARTE; FREI in DUARTE; QUANDT; SOUZA, 2008, p. 156). Dessa forma elas possibilitam relacionamentos horizontais e heterárquicos entre os participantes, sendo difundidas facilmente e consolidadas quando estabelecidas na Internet.

Os *sites* de redes sociais são, portanto, sistemas abertos pois qualquer interessado pode fazer parte dele, e porosos, ou seja, com fronteiras permeáveis, de fácil circulação de pessoas e de informações.

<sup>38</sup> Seu endereço eletrônico é: <[http:// visiblepath.com/](http://visiblepath.com/)>.

<sup>39</sup> Seu endereço eletrônico é: <<http://www.xing.com/>>.

<sup>40</sup> Seu endereço eletrônico é: <<http://www.dogster.com/>>.

<sup>41</sup> Seu endereço eletrônico é: <<http://www.care2.com/>>.

<sup>42</sup> Seu endereço eletrônico é: <[http://www.couchsurfing.com](http://www.couchsurfing.com/)>.

<sup>43</sup> Seu endereço eletrônico é: <<http://www.flickr.com/>>.

<sup>44</sup> Mais informações referentes às manifestações ocorridas no Brasil e suas relações com as redes sociais encontram-se no *site*: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/06/14/interna\\_cidadesdf,371437/estudantes-se-preparam-para-serie-de-manifestacoes-contra-a-copa.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/06/14/interna_cidadesdf,371437/estudantes-se-preparam-para-serie-de-manifestacoes-contra-a-copa.shtml)>.

Outra característica dessas redes diz respeito a sua estabilidade. As redes sociais, para se manterem ativas, necessitam possuir uma capacidade de adaptação, tendo em vista seu equilíbrio ser dinâmico, já que dependente das interações de seus membros (RECUERO, 2011).

Para que uma rede social siga ativa, com membros interessados e participativos, ela necessita mostrar-se estável e adaptável, apesar de sua abertura e porosidade. Uma rede instável não atrai os membros, pois eles buscam, na rede, uma estabilidade, um equilíbrio, para poderem interagir com seus contatos através de uma rede confiável.

Uma rede social é constituída por dois elementos, seus integrantes – pessoas, instituições ou grupos - e as conexões estabelecidas entre eles – interações ou laços sociais -. Os integrantes da rede são as pessoas envolvidas, que “[...] atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais” (RECUERO, 2011, p. 25). São os integrantes que falam através das redes sociais, que se expressam por meio delas, proporcionando as interações ou os laços sociais constitutivos da rede.

As conexões entre os membros da rede são constituídas de laços sociais, que se formam através da interação social entre eles. E são essas interações que dão existência à rede. Sem interações, a rede não se mostra viva, e perde sua essência, que é proporcionar relações e interações entre os membros. As interações das redes sociais, portanto, estão conectadas aos membros da rede (RECUERO, 2011).

Dessa forma, é possível concluir-se que redes sociais são representações das relações e das interações entre os indivíduos de um determinado grupo, podendo esse grupo estar ligado por relações sociais ou por laços comuns (FISCHER; BRISTOR; GAINER, 1996).

### 5.1.1 Site de rede social Facebook

O *Facebook* é um *site* de rede social, já que se mostra como um espaço para a expressão das redes sociais (RECUERO, 2011), sendo composto por pessoas ou organizações conectadas por meio de relações, que partilham interesses e valores. Ele já se mostra, atualmente, como um dos sistemas com maior base de membros no mundo, não tão localizado como o *Orkut*<sup>45</sup> (RECUERO, 2011).

---

<sup>45</sup> O *Orkut* é também um *site* de rede social, disponível no endereço <<http://www.orkut.com>>, que, por sua vez, alcançou grande popularidade entre os brasileiros e, por isso, é mais localizado, em termos de membros, do que o *Facebook* (RECUERO, 2011).

O *Facebook* foi lançado no dia 4 de fevereiro de 2004, por Mark Zuckerberg. Inicialmente nomeado *Thefacebook*, possuía seu acesso restrito aos estudantes da Universidade de Harvard, Estados Unidos. Para poder participar, o usuário deveria possuir um endereço de *e-mail* com extensão *harvard.edu*. Essa exigência, entretanto, durou apenas um mês. Foi em março de 2004 que *Facebook* expandiu para Stanford, Columbia e Yale. Essa expansão continuou quando foi aberto para o público da Ivy League e da Universidade de Boston, todas elas localizadas nos Estados Unidos. Nesse mesmo ano, o nome da rede social foi mudado, com a supressão do artigo *the*, ficando somente *Facebook*<sup>46</sup>. Atualmente, ele possui mais de um bilhão de usuários ativos mensais, ou seja, usuários que o acessam pelo menos uma vez no mês (GIRALDI, 2012).

O funcionamento do *Facebook* se dá através da criação de um perfil, de uma *fan page*<sup>47</sup> ou de grupos, que funcionam como comunidades virtuais. Em cada perfil há a possibilidade de acrescentar informações pessoais, fotos e aplicativos como jogos, frases e conselhos. Ao formular o perfil, o *site Facebook* possibilita que algumas informações sejam restringidas, de acordo com a configuração que o usuário optar. Tanto a criação de perfis como de grupos é gratuita, basta fazer o cadastro e ser maior de 18 anos para poder fazer parte dessa grande rede, que tem o Brasil como segundo país com maior número de usuários, com 46 milhões de cadastrados, segundo dados da revista brasileira *Veja*, de maio de 2012<sup>48</sup>.

Criada a conta e adicionados os contatos, é possível visualizar o perfil de outros usuários e suas atualizações. Também é possível a visualização de comentários e “curtidas” de amigos em perfis de outros usuários do *Facebook*, que não fazem parte da sua rede social *online* e, além disso, comentar e “curtir” suas fotos e publicações. São essas variações estruturais em torno da visibilidade e do acesso que fazem com que os *sites* de redes sociais diferenciem-se uns dos outros (BOYD, ELLISON, 2007).

No *Facebook*, para adicionar um contato à rede, é preciso o envio de uma solicitação de amizade, que deve ser aceita. A lista de contatos da rede fica, por configuração padrão, disponível no perfil do usuário para visualização pública.

---

<sup>46</sup> As informações referentes ao *Facebook* estão localizadas no *site* <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Facebook](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_Facebook)>.

<sup>47</sup> As *fan pages* são as páginas de fãs, criadas para que as organizações, empresas e artistas divulguem informações aos seus seguidores ou fãs, conforme informações localizadas no *site* <<https://www.facebook.com/midianarede/posts/490151071000100>>.

<sup>48</sup> Informações disponíveis no *site* <<http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/brasil-e-2o-pais-com-mais-usuarios-no-facebook-diz-site>>.

O contato entre usuários da rede se dá através de publicações em seu mural e, também, do envio de mensagens pessoais, que somente o destinatário e o remetente possuem acesso. E, uma vez publicado algo no perfil, essa publicação pode ser comentada, curtida ou compartilhada por outros usuários da rede, somente por amigos ou por pessoas específicas.

Foi, portanto, em virtude de sua gama de usuários, gratuidade e fácil manuseio que se elegeu o *Facebook* para a realização da pesquisa, através da criação de um grupo privado, composto pelos integrantes da turma pesquisada, pela pesquisadora e por sua orientadora.

#### 5.1.1.1 Função Grupos no *Facebook*

A função Grupos presente no site de rede social *Facebook* não veio com o surgimento do mesmo. Ao contrário, levou cerca de seis anos para ser criada: “A função ‘grupos’ do Facebook foi criada em outubro de 2010 com o objetivo de unir pessoas selecionadas para a troca privada de informações” (AMARAL; KEHL, 2012, p. 6). Dessa maneira, nessa função, a conexão dos seus membros se dá, primariamente, por trocas de informações mais do que pela interação entre eles.

Etzioni (1996) ressalta que são necessárias duas características para que um grupo seja denominado comunidade: internalização e identificação. Por internalização entende-se a compreensão e o compromisso do sujeito com um senso de valores, com crenças compartilhadas com o restante do grupo. Já por identificação entende-se a relação dos membros do grupo, de se suportarem uns aos outros.

Couto (2004), também caracteriza as comunidades virtuais, levando em consideração quatro aspectos: a relação de interatividade dos participantes, vários participantes efetivando essa interatividade, a existência de um espaço público para os membros da comunidade interagirem e alto grau de associação fixada por uma quantidade perene de membros para efetivar a interação.

Os grupos, para Lemos (2002), podem funcionar como comunidades virtuais, pois “Comunidades virtuais eletrônicas são agregações em torno de interesses comuns, independentes de fronteiras ou demarcações territoriais fixas” (p. 87).

Segundo o autor acima citado, para a criação das comunidades importa o interesse comum, e não a territorialidade, pois elas são grupos desterritorializados que se organizam em

um espaço de fluxo, em um espaço virtual. Isso porque o desenvolvimento tecnológico e a disseminação do acesso à Internet permitiu o surgimento de novas formas de comunicação entre as pessoas, de localidades próximas ou distantes, oportunizando a criação de comunidades sem uma base territorial definida (BASSANI; FRITS, 2013).

A comunidade virtual envolve normas de relacionamentos, além de conflitos e ações conjuntas no grupo, sendo constituída por afinidades e interesses (BACKES; MENEGOTTO; SCHLEMMER, 2006). Os espaços virtuais potencializam as agregações, e essas agregações podem ou não ter caráter comunitário (LEMOS, 2002). Não são, portanto, todas as agregações em grupos que possuem o caráter de comunidades:

Grosso modo podemos dizer que no ciberespaço existem formas de agregação eletrônica de dois tipos: comunitárias e não comunitárias. As primeiras são aquelas onde existe, por parte de seus membros, o sentimento expresso de uma afinidade subjetiva delimitada por um território simbólico, cujo compartilhamento de emoções e troca de experiências pessoais são fundamentais para a coesão do grupo. O segundo tipo refere-se a agregações eletrônicas onde os participantes não se sentem envolvidos, sendo apenas um *locus* de encontro e compartilhamento de informações e experiências de caráter totalmente efêmero e desterritorializado (LEMOS, 2002a, *online*).

A comunidade, para ser considerada como tal, deve persistir enquanto comunidade, pois qualquer ambiente no qual exista uma comunicação mediada por computador pode ou não ser uma comunidade virtual, dependendo do tipo de relação que há entre seus membros.

A construção das comunidades virtuais e dos grupos mostra-se instantânea, em virtude da facilidade de sua criação através de tecnologias, bem como utilização, entendimento e manuseio. Qualquer internauta pode criar uma comunidade ou um grupo sobre um tópico que lhe seja interessante, divulgá-lo, reunindo pessoas com o mesmo interesse e, através dele, propor atividades, trocar opiniões, etc. Contudo, sua manutenção requer cuidados por parte de seus integrantes. É necessário que a interação se perpetue, evitando seu esquecimento por parte dos membros e, conseqüentemente, a sua extinção (FRANK; COELHO; BACKES, 2013).

As comunidades e os grupos dependem, portanto, da interação entre seus membros para existirem. Se essas interações cessam, não há o porquê da comunidade ou dos grupos existirem, pois necessitam da ação entre seus membros para manterem a coesão, uma vez ser ela “[...] resultante dos indivíduos que a compõe, das relações e interações existentes e da construção do conhecimento” (BACKES; MENEGOTTO, SCHLEMMER, 2006, p. 3).

Na construção de grupos virtuais, comunitários ou não, a interação ocorre em dois níveis: humano-tecnologia (*software* e *hardware*) e humano-humano, por meio da tecnologia digital no ciberespaço. Em relação a esses dois níveis de interação, Primo (2007) salienta que as interações no ciberespaço não podem levar em conta apenas os participantes humanos, mas também os artefatos tecnológicos. Logo, na construção de uma comunidade virtual é importante que haja tanto as interações entre pessoas quanto entre as pessoas e os artefatos digitais.

Lemos (2002,.) salienta que foi graças às TDVs que a possibilidade de criação de novas comunidades, desterritorializadas, planetárias e ligadas por laços comuns e gostos compartilhados foi possível: “[...] Vemos, assim, crescer sob nossos olhos uma ética da estética eletrônica que mostra que, na cibercultura, a dimensão social agregadora é um dos fatores mais importantes de seu desenvolvimento” (p. 153).

Lemos (2005) explica que o desenvolvimento da cibercultura ocorreu nos anos 70, com o surgimento da microinformática, com a convergência tecnológica e com o surgimento do computador pessoal. Expõe-se, portanto, uma nova forma de comunicação gerada pela interconexão de computadores, abrangendo a infraestrutura material e o universo informacional que abriga os seres humanos que a mantêm e a utilizam. Foi nos anos 80 e 90 que esse desenvolvimento atingiu seu pico, com a popularização da Internet e a transformação do computador pessoal em coletivo, conectado ao ciberespaço:

Aqui, a rede é o computador e o computador uma máquina de conexão. Agora, em pleno século XXI, com o desenvolvimento da computação móvel e das novas tecnologias nômades (*laptops*, *palm*s, celulares), o que está em marcha é a fase da computação ubíqua, pervasiva e senciente, insistindo na mobilidade. Estamos na era da conexão (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 2).

E é em meio a essa era da conexão que, segundo explicado, surgiram os *sites* de redes sociais, estando o *Facebook* entre eles. O *site* de redes sociais *Facebook* possui uma função denominada *Grupos* que, de acordo com o explanado anteriormente, pode ou não ter caráter comunitário, dependendo do grau de envolvimento que seus integrantes possuem e do uso dado a ela. Dentre as possibilidades oferecidas por esta função, está a de permitir que seus membros possuam um *chat* (bate papo instantâneo *online*) coletivo, que possam compartilhar publicações e fotos, além da possibilidade de criarem documentos. A sua funcionalidade seria,



portanto, a troca privada de informações, fazendo com que todos os demais contatos da rede social que não façam parte do grupo não possam ali realizar publicações.

A configuração do grupo pode ser fechada<sup>49</sup> - tendo a supervisão de um administrador -, o que significa que apenas os integrantes do grupo podem ter acesso às informações ali colocadas, aberta ou secreta. Num grupo fechado, todos aqueles que fazem parte da rede social *Facebook* visualizam o grupo e seus integrantes, porém somente os integrantes conseguem ler as publicações. Num grupo aberto, qualquer pessoa pode ver tanto o grupo quanto os integrantes e suas publicações. Já num grupo secreto, somente os membros veem o grupo, as publicações e os integrantes. Cabe ressaltar que em qualquer configuração, somente os pertencentes ao grupo podem ali comentar e publicar; os não integrantes apenas leem o que é colocado.

Quanto à publicação de conteúdos no grupo, ela pode estar restrita só aos administradores, ou a todos os integrantes do grupo, o que varia, também, de acordo com a configuração estabelecida inicialmente. Cabe ressaltar que todas as publicações possuem um contador de visualizações, ficando possível verificar os integrantes do grupo que leram o que ali foi colocado. Ademais, todos os membros do grupo recebem as notificações referentes às publicações inseridas.

A função das notificações de novas publicações acontece de maneira similar à apresentada no *timeline* do perfil pessoal. Todas as novas publicações, curtidas ou comentários são notificadas a todos os integrantes do grupo.

A criação de um grupo mostra-se bem fácil, já que basta criá-lo e adicionar os integrantes com quem se deseja compartilhar as informações. Os membros do grupo são adicionados automaticamente, não recebendo nenhuma possibilidade de aceite ou não da entrada no grupo. Entretanto, ao entrar no grupo, o usuário pode sair, se assim desejar. E, no caso de conteúdo indevido, pode denunciá-lo. O administrador do grupo também possui essa faculdade de exclusão de integrantes e, também, de exclusão do próprio grupo.

Uma vez dentro do grupo, os demais integrantes podem convidar outros amigos que desejarem. Esses novos membros podem fazer parte automaticamente desse grupo ou depender sua entrada do aval do administrador, o que varia de acordo com as ações

---

<sup>49</sup> A configuração fechada é a padrão do *Facebook*, conforme tutorial presente no *site* <<https://www.facebook.com/video/video.php?v=1544398803213>>. Acesso em: 16 maio 2013.

estabelecidas ao criar-se o grupo, que podem, a qualquer momento, ser revistas por aquele que o administra.

Existe também a possibilidade de criação de um *e-mail* e de um endereço para o grupo, a fim de que ele seja encontrado com maior facilidade. O *e-mail* é um meio no qual todos os integrantes do grupo recebem as informações ali colocadas.

Essa função, além das possibilidades acima explanadas, ainda possibilita a criação de eventos privados para o grupo e de enquetes, para que o grupo se manifeste e se organize melhor.

Percebe-se, assim, a gama de possibilidades disponibilizadas por essa nova função. Foram, então, essas possibilidades, como a publicação de comentários e de fotos restritos à visualização dos membros, a troca privada de informações entre eles, e a criação de enquetes e de eventos que contribuíram para a escolha dessa função para a realização da pesquisa, em virtude delas propiciarem uma maior interação entre os alunos, entre eles e a pesquisadora e entre eles e o meio, que se deu de diferentes maneiras. Visou-se, portanto, ao estreitamento de laços entre os envolvidos na comunidade, ao se proporcionar a troca de ideias, de informações e de experiências pessoais por meio desse grupo, utilizando-se da LE nas publicações.

## **5.2 Blogs**

A Internet, tida para Paz (2003a) como uma das mais importantes inovações tecnológicas da história e causadora de grandes transformações sociais, possui nela representada a grande maioria dos fenômenos sociais vistos no mundo, estando entre esses fenômenos o *blog* (PAZ, 2003b).

O *weblog*, ou simplesmente *blog*, é uma página criada na rede mundial de computadores que desperta interesse dos usuários por sua facilidade e simplicidade de uso, caracterizando-se como “[...] diários on-line, que reúnem uma coleção de textos, cujo conteúdo é um conjunto de mensagens (posts) publicadas instantaneamente na web, usualmente curtas e organizadas cronologicamente” (PAZ, 2003, p. 2). Entretanto, essa definição de *blog* como um diário vem sendo questionada, em virtude dos diferentes tipos de *blogs* existentes (PRIMO, 2008). Muitos deles não se apresentam mais na estrutura de um diário íntimo, onde são publicadas as vivências rotineiras de seu blogueiro. Levando isso em consideração, Primo e Smaniotto

(2005) propõem tratar-se os *blogs* como espaços de conversação, tanto entre os criadores do *blog* como entre os interagentes que ali se manifestam através de comentários:

[...] diários pessoais e blogs apresentam características muito distintas que prejudicam sua equiparação. Sim, ambos são formas de registro escrito que seguem uma explícita organização cronológica. Uma parcela de blogs de fato baseia-se na escrita de percepções e reflexões sobre o cotidiano e os sentimentos do autor. Contudo, essa prática não se aplica a tantos outros blogs, que apresentam estilos e objetivos diversos. A principal distinção entre diários e blogs os opõem de maneira inconciliável. Diários pessoais se voltam para o intrapessoal, tem como destinatário o próprio autor. Blogs, por outro lado, visam o interpessoal, o grupal (PRIMO, 2008, p. 01).

Os *blogs* possuem natureza social, sendo os diários íntimos apenas um entre tantos processos interativos possíveis na blogosfera, portanto essa definição de *blog* como diário íntimo se mostra reducionista (PRIMO, 2008). Os *blogs*, então, possibilitam que os usuários troquem ideias e compartilhem experiências (WANG; HSUA, 2008).

Para Gutierrez (2005), o que distingue um *blog* de outros *sites* é a facilidade com que os *blogs* podem ser criados, editados e publicados, sem a necessidade de possuir um conhecimento técnico aprofundado: “Um *weblog* é construído e colocado on-line por meio de um aplicativo que realiza a codificação da página, sua hospedagem e publicação. Esta ferramenta é disponibilizada na rede, em diversos tipos, em versões gratuitas ou não” (p. 3).

Nos *blogs*, a interação se dá por meio da linguagem escrita, de imagens, de vídeos ou de atividades, ou seja, ocorre de diferentes maneiras, de forma assíncrona: cada um manifestando-se em tempo diferente, através de publicações<sup>50</sup> ou de comentários. A conversa, dessa forma, se dá assincronicamente: “Ora, não se pode supor que nos blogs os interagentes não conversem pelo fato de não haver interações síncronas e através da voz e pela quantidade bastante inferior de pistas não-verbais (o que não quer dizer, claro, que elas não existem)” (PRIMO; SMANIOTTO, 2005, p. 16). A conversação em um *blog* ocorre quando uma publicação motiva comentários de internautas, que debatem e trocam opiniões sobre o assunto.

Um *blog* se organiza cronologicamente através das publicações constantes de seus autores, datadas e disponibilizadas à visualização em ordem cronológica inversa: publicações atuais visíveis antes das antigas (OLIVEIRA, 2006; SÁEZ VACAS, 2010). Logo abaixo das

---

<sup>50</sup> As postagens, segundo Primo e Smaniotto (2005), são as menores unidades de texto colocadas em um *blog*. São blocos de textos, que contém pelo menos um parágrafo, e que trazem informações sobre quem as realizou e quando isso foi feito e que podem, também, possuírem o título da categoria em que estão inseridas.

publicações encontra-se a ferramenta comentário, que é recurso mais importante para o desenvolvimento de conversações e de interações. Ao clicar-se nela, se abre uma janela, na qual o internauta pode escrever seu comentário e, se desejar, identificar-se. Esse *link* contém, também, o número de comentários realizados. No que diz respeito à exibição dos comentários, eles são exibidos em ordem cronológica, seguidos da hora da publicação e de seu autor, se ele assim desejar se identificar. Na janela dos comentários apresenta-se, assim, um debate, onde todos os escritos podem ser lidos por qualquer internauta.

Um *blog* contém, além dos *posts*, um *blogroll*. Um *blogroll* é nada mais do que uma barra lateral que lista outros *blogs* ou *sites* que o blogueiro sugere para conhecimento dos internautas: “Para o blogueiro, o *blogroll* pode servir como uma lista de favoritos, facilitando sua visita a tais páginas. Para o visitante/participante, esse recurso pode servir como uma lista de recomendações” (PRIMO; SMANIOTTO, 2005, p. 16).

Um *blog* pode conter também *links* para outros *blogs* e comentários sobre as publicações feitas por aqueles que o acessaram, não sendo necessariamente esses comentários feitos pelos autores das publicações. Essas são as funcionalidades mais interessantes presentes em um *blog*. Isso porque a possibilidade de colocar um *link* para outro *blog* de interesse correlato acaba por construir uma rede de interesses comuns, uma corrente de assuntos correlativos. Já a possibilidade dos visitantes postarem comentários no *blog* proporciona a comunicação entre o criador da publicação e seus leitores, a trocas de ideias, o intercâmbio de pensamentos e de opiniões. Dessa maneira, um *blog* que disponibiliza que seu leitor manifeste-se sobre o lido acaba impulsionando a comunicação entre pessoas, muitas vezes desconhecidas, que possuem interesses comuns: “Os sistemas de comentários são muito importantes para a criação de uma comunidade entre o blogger e os seus leitores, não sendo, no entanto, indispensável, isto é, o relacionamento pode estabelecer-se através de correio eletrônico ou de outros meios” (GRANADO; BARBOSA apud BALTAZAR; AGUADED, 2005, p. 2).

Para Baltazar e Aguaded (2005, p. 3), “Os blogs que permitem ao visitante escrever um comentário ganham uma maior dinâmica e interactividade, tornando-se também mais interessantes para os visitantes, porque contêm mais opiniões e pontos de vista.” Esses *blogs* permitem a partilha de opiniões, possibilitando que todos se expressem e que exponham suas palavras, possuindo um espaço na rede.

Segundo Baltazar e Aguaded (2005), os primeiros *blogs* surgiram no ano de 1997, o *Scripting New*, de Dave Winer, e o *Robot Wisdom*, de Jorn Barger<sup>51</sup>. Entretanto, foi no ano de 1999 que surgiu o primeiro serviço gratuito de criação de *blogs*, o *Pitas*<sup>52</sup> e, um mês depois, em agosto do mesmo ano, apareceu o *Blogger*<sup>53</sup>, que veio a se tornar um dos mais conhecidos e reconhecidos serviço de criação de *blogs* (Blood, 2003). Segundo Barujel (2005), foi com a gratuidade da criação dos *blogs* que ele começou a se popularizar entre os internautas.

Criar um *blog* não exige conhecimentos de linguagem de programação nem de usos de softwares; basta preencher no *site* no qual o *blog* está hospedado um cadastro, definir a aparência do *blog*, os dados que serão disponibilizados aos internautas sobre o autor da publicação (data, hora, nome, *e-mail*, etc), o número de publicações exibidas por página e pronto, o *blog* está criado.<sup>54</sup>

Tendo em vista as possibilidades interativas dos *blogs* e as trocas propiciadas por eles entre os usuários, percebeu-se um forte potencial na utilização de *blogs* na esfera educacional. Agregado a isso, há ainda o fato de que os utilizadores dos *blogs* são pessoas jovens, entre 18 e 40 anos (BALTAZAR; AGUADED, 2005). Assim, surgiram os primeiros *blogs* criados exclusivamente com finalidade educativa, chamados *edublogs*.

### 5.2.1 Construção do *edublog*

Um *blog* pode ampliar suas funcionalidades e mostrar-se como um espaço digital virtual de grande utilidade no âmbito educacional, por ser um sistema de uso fácil e não apresentar custos. Nasce, assim, um *edublog*, ou seja, um *blog* com finalidade educativa, já que

Os weblogs apresentam-se como uma ferramenta alternativa na mediação dos processos educativos. Facilitam a interdisciplinaridade, num ambiente que é por natureza aberto e colaborativo. Um weblog, ou simplesmente blog, como é

---

<sup>51</sup> Baltazar e Aguaded (2005) destacam que alguns autores apontam o surgimento dos *blogs* com o da criação dos primeiros *sites*.

<sup>52</sup> Seu endereço eletrônico é: < <http://www.pitas.com/>>. Entretanto, o *site* está fora do ar, sem previsão de voltar ao funcionamento.

<sup>53</sup> O endereço eletrônico do Blogger é <[www.blogger.com](http://www.blogger.com)>, e, para acessá-lo, é necessário uma conta no Google, através do Gmail, estando todas as instruções em língua portuguesa, facilitando o cadastro e o acesso ao Blogger.

<sup>54</sup> Há inúmeras outras opções ainda a serem escolhidas no momento de criar um *blog* como, por exemplo, tamanho, tipo e cor das postagens. Aqui opta-se por citar somente as opções básicas da criação do *blog*.

vulgarmente conhecido, é um ambiente de criação, edição e publicação on-line que não exige conhecimentos técnicos especializados e agrega uma série de ferramentas, quase todas gratuitas, de auxílio à publicação (PERES, 2006, p. 189).

O *edublog* trata, portanto, de assuntos gerais ou específicos relacionados à educação, sendo desenvolvido para apoiar tanto o aluno quanto o professor no decorrer das atividades escolares. Isso porque ele permite um trabalho cooperativo dos alunos, publicações de fotos de trabalhos realizados em sala de aula, documentação de tarefas, partilha de dúvidas e da jornada de trabalho (RAY, 2006). Assim, um *edublog* visa a auxiliar a proporcionar novos meios de aprender e de interagir, tanto ao estudante quanto ao professor, pois fomenta outras reflexões, outros questionamentos e o trabalho cooperativo, entre iguais, em busca de uma solução para as dúvidas que surjam ao longo do processo. Dessa maneira, as características de um *edublog* seguem as mesmas de um *blog*; o que muda é sua finalidade, que é educativa:

[...] una herramienta de gran utilidad para su uso en educación, ya que suponen un sistema fácil y sin apenas coste para la publicación periódica en Internet. Algunos profesores se han visto atraídos por el formato y han aprovechado la publicación de weblogs para desempeñar su docencia. De esta manera se ha dado lugar a un nuevo género que ya se conoce como Edublog (LARA, 2005, p. 37).

Ferdig e Trammel (2004) apresentam algumas vantagens do uso de *blogs* no campo educacional, estando entre essas vantagens a possibilidade do *edublog* como meio expressão da construção de conhecimento dos blogueiros e o aumento de interesse no que é aprendido, em virtude da possibilidade de participação de todos nas discussões e de oferecer novas perspectivas dentro e fora da sala de aula.

Outras características da aprendizagem dentro das comunidades educativas dos *edublogs* são trazidas por Efimova e Filder (2004): aprendizagem por múltiplas perspectivas, sinergias para a aprendizagem comunitária e auto-organizada, aprendizagem distribuída e suporte para o desenvolvimento de habilidades meta-cognitivas. Um *edublog* possibilita que as pessoas se conectem por interesses e, ao mesmo tempo, permite que se vá além do interesse do grupo, já que a informação é ali colocada e todos podem participar das trocas estabelecidas, através da leitura das informações ou da publicação de comentários, favorecendo o pensamento reflexivo. Assim, cada um aprende a seu tempo, respeitando suas particularidades, através do desenvolvimento de ideias conjuntas e de *feedbacks* dos demais interagentes, repensando o anteriormente colocado. E, além disso, um *edublog* não oferece

limites geográficos ou fronteiras disciplinares; todos participam como iguais, dependendo sua participação somente de seu interesse em fazê-la.

Baltazar e Aguaded (2005) destacam também que a criação e utilização de um *edublog* motivam os alunos no aprender da disciplina, que poderão também contatar o professor e os colegas de forma mais rápida, propor questionamentos, sanar dúvidas e argumentar pensamentos, sabendo que suas publicações serão lidas, ou seja, que outras pessoas fora os colegas e o professor poderão opinar e ler o que foi por eles colocado:

Neste espaço todos têm a palavra, mesmo os mais tímidos que possam eventualmente ter mais dificuldade a falar em público terão aqui a oportunidade de demonstrar o seu interesse e mérito. Ergue-se assim uma pequena comunidade, cria-se uma proximidade entre professor e alunos, mas também entre os próprios alunos (BALTAZAR; AGUADED, 2005, p. 3).

A utilização de um *edublog* pode estreitar as relações entre alunos e professores, e entre alunos e seus pares, pois favorece a comunicação entre eles fora do espaço escolar, desde que ambos tenham acesso a um computador com conexão à Internet.

Em razão das possibilidades de interações e de reflexões proporcionadas pelo *edublog* foi que se optou por realizar uma pesquisa que abordasse a sua utilização em sala de aula de LE da EJA, focando nos processos interacionais favorecidos pelo uso da tecnologia e, também, no desenvolvimento da autonomia dos alunos a partir de seu uso. Assim, buscou-se criar um espaço para o desenvolvimento de atividades cooperativas e que, ao mesmo tempo, se mostrassem como situações reais do uso da LE em sala de aula.

## 6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica do professor está atrelada ao aluno, às suas atitudes e seus comportamentos apresentados em sala de aula, e à visão que o docente possui da educação, do papel por ele atribuído aos alunos e ao seu trabalho. Está conectada também às concepções que adquiriu, ao longo de sua formação e da época em que se sentava nos bancos escolares, sobre o bom andamento de uma classe. A experiência na profissão, refletida em sua prática pedagógica, é a fonte primária do “saber-ensinar”, ressaltando-se que esse saber não corresponde somente aos conhecimentos obtidos na graduação; “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIFF, 2004, p. 61). Tardiff (2004) trata da prática do professor, denominando-a “o saber-fazer”. Esse “saber-fazer”, essa prática, advém de saberes plurais, heterogêneos, que trazem conhecimentos e manifestações bastante diversificados e oriundos de fontes diversas, como os conhecimentos sociais partilhados com os alunos.

Os saberes dos professores, entretanto, não são apenas pessoais. Tardiff (2004), visando a uma categorização desses saberes, propõe um modelo de análise baseado na origem social, integrando a questão da natureza e da diversidade dos saberes dos professores às suas fontes. Assim, classifica-os em: saberes pessoais, saberes de formação escolar, saberes de formação profissional, saberes de programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes experienciais. Essa categorização objetiva também demonstrar que os saberes são exteriores aos professores, ou seja, não são somente produzidos por eles, mas sim provenientes de lugares sociais anteriores ao seu ingresso na carreira docente: “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIFF, 2004, p. 64).

Os saberes não são inatos, mas produzidos pela socialização e, por isso mesmo, o desenvolvimento do saber profissional é associado às suas fontes e lugares de aquisição e aos seus momentos e fases de construção. Há saberes adquiridos na trajetória pré-profissional (concepções sobre o ensino, sobre o papel escolar, etc.) tendo uma parte importante da competência profissional raízes nas histórias de vida do professor, que serão o modelo seguido em suas práticas de ensino, em seu “saber-ensinar” (TARDIFF, 2004).



Tendo em vista a prática do professor ser influenciada também pelas práticas por ele vivenciadas ao longo de sua trajetória estudantil, percebe-se uma rigidez quanto às concepções que envolvem o trabalho docente. A escola, sua estrutura, seus papéis, em pouco mudaram ao longo dos anos. A hierarquia professor-aluno permanece, assim como permanecem também os conceitos referentes às práticas pedagógicas. É importante, então, tomar consciência de que muitas dessas práticas encontram-se fundamentadas em antigos paradigmas, em uma ciência que separa objeto e sujeito, em uma ciência do passado, o que acarreta em uma escola amorfa, afastada do mundo, da vida (MORAES, 2003). Segundo Moraes (2003, p. 170):

[...] Uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, de refletir, de construir e reconstruir conhecimentos e realizar descobertas científicas. Uma escola voltada para uma educação do passado que separa aprendizagem e vida produz indivíduos incapazes de se autoconhecerem, de se compreenderem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como construtores do conhecimento e autores de sua própria história.

Alunos indagadores, questionadores, que propõem assuntos e temáticas, interferindo na estrutura regular do ensino, com professores também questionadores e reflexivos, ainda não são os padrões da educação brasileira. Isso porque as práticas pedagógicas estão inseridas em um contexto de mundo, ou seja, em um contexto de relações sociais, permeadas por concepções culturais dessa sociedade, dos papéis que cabem a cada ser social, e do passado vivido.

Por isso, verifica-se a auto-reprodução das práticas docentes, como se o transcurso temporal não tivesse atingido os professores, que permanecem fixos em sua igual prática. Mostra-se importante, portanto, uma perturbação sobre esse pensar, uma reflexão sobre esse agir:

[...] Não podemos ficar apegados ao passado, aos velhos hábitos e padrões de vida quando estes necessitam ser modificados. Precisamos estar mais abertos às mudanças que ocorrem ao nosso redor que, direta ou indiretamente, afetam as nossas estruturas biológicas e psíquicas. Precisamos aprender a refletir melhor sobre elas para que possamos conhecer a sua natureza e finalidade, para nos posicionarmos de uma maneira mais adequada e menos sofrida diante do mundo e da vida (MORAES, 2003, p. 192).

Para que isso aconteça, é preciso um rompimento com a educação reprodutora-produtora de tradições e hábitos antigos, que forma pessoas incapazes de pensar criticamente, de analisar, de criar novas teorias (MORAES, 2003)

Entre esses papéis está o de que cabe ao professor falar, expor o conteúdo, e cabe ao aluno copiar, prestar atenção nas explicações e, quando não as compreender, efetuar as perguntas cabíveis. O ensino está centralizado no professor. É o professor quem fala mais tempo em sala de aula, e muitos alunos, no final de um período de aula, não se manifestaram verbalmente em nenhum momento. Vê-se importante uma inversão de papéis, já que a escola só existe pelos alunos, sendo eles a razão do ensino.

Contudo, seguimos educando para a reprodução de conhecimentos, e não para a sua criação:

Então, como é possível, a partir de uma prática pedagógica dissociada do mundo e da vida, educar para uma sociedade em transição, para um mundo globalizado que requer uma preparação mais adequada e competente para o mercado de trabalho cada dia mais mutante? Como educar para dialogar melhor com o mundo e com a vida, para desenvolver autonomia, criatividade e criticidade utilizando-se práticas pedagógicas obsoletas e equivocadas? (MORAES, 2003, p. 170-171).

Precisamos nós, professores, romper com o paradigma tradicional, transformando nossa prática pedagógica, através da busca por novas ideias e metodologias, utilizando-nos de todos os meios que nos são disponibilizados. Para que isso ocorra, é primordial uma reflexão do próprio professor sobre seu trabalho, pois “[...] sin una reflexión sobre la propia práctica ésta se vuelve automática y corre el riesgo de alejarse cada vez más de la realidad cambiante del aula. La reflexión es una vía para mejorar nuestro trabajo” (TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1995, p. 157).

Salienta-se a relevância de que essa mesma reflexão precisa ocorrer na questão dos usos das TDVs nas escolas, fazendo perguntas não somente sobre as maneira de como utilizar os novos meios na educação mas, principalmente, sobre um pensar as tecnologias para a educação. Para que isso se torne possível, é importante que se realize um exercício reflexivo coletivo, tanto de professores quanto de alunos (AXT, 2000). Um coletivo que tome decisões, que trabalhe cooperativamente, que proponha questões, que assuma posições, traçando novos planos, definindo pedagogias, inventando novos trajetos e percursos, ou seja, “[...] na escola, reinventar a Escola; potencializar a Educação pela aposta na reflexividade” (AXT, 2000, p. 56).

Partindo dessas proposições, podemos fugir do paradigma tradicional comprometido com o passado, que enfatiza o conformismo, o silêncio, eliminando, assim, as tentativas de liberdade e de expressão (MORAES, 2003). Por que isso aconteça, é importante que se introduzam ações adaptadas às novas necessidades dos alunos que surgem constantemente, a fim de que eles se sintam instigados e motivados em seu aprendizado (algo não tão fácil que os subestimem e também não tão difícil que os desanimem).

Para tanto, o aluno necessita possuir voz ativa em sala de aula, e é ao professor que cabe propiciar essa oportunidade. O professor carece fazer de sua sala de aula um espaço de convivência, de diálogo, espaço que valorize o aprendiz e que favoreça as interações entre eles, para que a aprendizagem seja construída:

[...] O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 1997, p. 33).

Ao aluno precisa ser permitido o poder opinar sobre as atividades propostas pelo professor, sugerindo assuntos de seu interesse para estudo, trazendo materiais relacionados com o tema abordado, ou seja, ter um agir proativo, já que é ele o centro de todo o processo educacional.

Ao ampliar seu poder de atuação na sala de aula, ao permitir-se perguntar e responder, o aluno aumenta também seu poder de diálogo com outros homens e com o mundo. Dessa forma, “[...] Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital” (FREIRE, 1983, p. 60). Ele passa a ser mais consciente das coisas que acontecem ao seu redor, dos desafios e dos problemas que lhe são impostos, a partir da reflexão proporcionada pelo diálogo com os outros e com seu mundo.

À prática docente cabe proporcionar esse diálogo, precisando a intervenção do professor ser coerente com as intenções e com seu saber profissional (ZABALA, 1998). Afinal, educação é muito mais do que simplesmente ensinar determinado conteúdo presente no currículo escolar; ela ocorre ao longo de toda a vida, dentro e fora da escola, em casa dia vivido e em nas trocas que se tem com os outros.

Educar é, portanto,

[...] colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os

alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional - do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2007, p.37).

Para que a educação seja vista como um todo, considerando todos os seus aspectos, numa compreensão complexa e sistêmica, é preciso uma reflexão sobre o professor e suas atitudes em sala de aula: ele não é um transmissor de conhecimento, não podendo, portanto, atuar dessa maneira. Para que algum conhecimento seja transmitido, pressupõe-se que o interagente seja vazio, o que não acontece. O professor é um parceiro, que cria oportunidades para que os alunos (re)construam seu próprio conhecimento. Os alunos, por sua vez, já possuem conhecimentos, adquiridos das vivências, dos anos escolares anteriores, das leituras, etc:

[...] o curso deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno, o que implica necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 80).

O professor propõe o novo conhecimento, não o oferece à distância para a recepção audiovisual de seu aluno: “[...] Ele propõe o conhecimento aos estudantes, como o artista propõe sua obra potencial ao público [...]” (SILVA, 2002, p. 191). O rompimento dessa visão já é o primeiro passo para que haja uma modificação do pensar docente e, conseqüentemente, do pensar sobre seu atuar em sala de aula.

O professor é aquele que detém todo o conhecimento sobre o assunto, ficando a cargo do aluno o rótulo de ser sem conhecimento nenhum, que frequenta a escola para aprender tudo o quanto pode, vindo sem bagagem cognitiva.

Entretanto, sabe-se que isso não é verdade; aprende-se diariamente, no viver e no conviver com os outros (MATURANA; VARELA, 2001). A cada novo contato, a cada nova experiência, adquire-se saberes que antes não se possuía. A educação, a aprendizagem, são fenômenos diários, sendo a aprendizagem ao longo da vida<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> A ideia de aprendizagem ao longo da vida corrobora o conceito de EJA estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi, no ano de 1976, e aprofundada na Declaração de Hamburgo de 1997, que traz que a EJA engloba “[...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade” (BRASIL, 2010, p. 6).

[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (BRASIL, 2010, p. 3-4).

Por isso mesmo, o aluno não é uma tábula rasa, como propõe o empirismo; ele possui muitos conhecimentos e habilidades advindo de suas experiências e, também, de anos escolares anteriores.

Se o aluno já possui conhecimento, por que esse saber não é valorizado? Por que não lhe é dada a voz ativa na escola, em sala de aula? Silva (2002) salienta a importância da transformação da sala de aula em um ambiente democrático, que valorize o aluno em sua inteligência.

Freire (1982) também ressalta a importância da valorização do que o aluno já sabe, evitando o professor de colocar-se na posição de todo-sabedor: “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (p. 29).

Esse pensamento também se encontra expresso na Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI (2008, p. 1):

[...] uma visão e uma oferta educativa ampla que inclua o ensino, ao mesmo tempo em que reconheça e valide as aprendizagens realizadas pelas pessoas, não somente na idade adulta, mas ao longo da vida: na família, na comunidade, no trabalho, pelos meios de comunicação de massa, na participação social, no exercício da própria cidadania.

Canário (2006, p. 26) também traz a ideia de que uma mudança das situações educativas entre os alunos e o professor é necessária, chamando-as de mudanças nas relações de poder e nas relações do saber:

Mudar a relação com o saber quer dizer criar um acréscimo de pertinência para as atividades educativas, o que supõe que o trabalho de professores e alunos seja vivido como uma expressão de si e que, portanto, ambos se possam instituir como produtores de saberes. Mudar a relação de poder quer dizer criar um acréscimo de democracia no contexto da vida e do trabalho escolares, o que supõe que a relação pedagógica não seja exclusivamente fundada na oposição entre quem sabe e quem ignora, mas que possa contemplar a reversibilidade dos papéis educativos. Ou seja, os professores precisam aprender a aprender com os alunos.

Para que isso aconteça, o professor possui papel importantíssimo e decisivo, já que cabe a ele proporcionar essa mudança atitudinal de valorização dos saberes de seus alunos:

[...] O desafio à sua autoria está, portanto, em suscitar o confronto de saberes, de significados, de desejos, de vivências, de experiências e, ao mesmo tempo, garantir liberdade e multiplicidade ao falar e ao atuar, como condição *sine qua non* da aprendizagem, da socialização, enfim, da educação [...] (SILVA, 2002, p. 200).

O professor passa a ser um mediador do saber, e não mais a ser o centro da cena. Ele é um promotor, instigando que cada participante atue significativamente, exponha seus pensamentos, argumente, debata, reconfigurando a si mesmo e aos outros, construindo saberes coletivamente, construindo autonomias. O professor passa, dessa maneira, a ter um novo desafio:

[...] modificar a comunicação no sentido da participação-intervenção, de bidirecionalidade-hibridação e da permutabilidade-potencialidade. Não mais a prevalência do falar-ditar, mas a resposta autônoma, criativa e não prevista dos alunos, o rompimento de barreiras entre estes e o professor, e a disponibilidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos de aprendizagem (SILVA, 2002, p. 185).

A sala de aula passa a ser um espaço de diálogo, participação e aprendizagem, e não um auditório centrado na apresentação do professor. O professor é um co-construtor de conhecimento:

Os alunos percebem que têm conhecimento sobre vários aspectos da situação, do assunto e dos participantes, utilizam-se de diferentes ferramentas para compreender e produzir conhecimento e podem, acima de tudo, entender e aprender diversas formas de ação com os demais. Com isso, constrói-se em sala de aula um ambiente de colaboração, tão almejado nas relações sociais de modo geral (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 73).

Nesse espaço, é possível a construção de conhecimento a partir da confrontação coletiva livre de saberes, através do diálogo, que pressupõe a participação ativa do interagente, e não somente a sua escuta. Dessa maneira, participar é propor respostas, questionamento, interferir na mensagem, e não somente acatá-la, sem reflexionar sobre o que é dito. Isso porque fazer perguntas é, também, construir respostas próprias, descobrindo os sentidos da informação (AXT, 2000):

Urge uma educação que compreenda a força e a riqueza existentes no diálogo com o outro, na polifonia social, na busca de soluções satisfatórias e transformadoras das relações intra e interpessoais. Uma educação que precisa reconhecer a diversidade de pontos de vista, as diferentes perspectivas culturais, ideias e ideais, idiomas e experiências [...] (MORAES, 2003, p. 179).

Uma mudança no modelo educacional parte do próprio professor, que compreende a aprendizagem como um fenômeno complexo e em permanente construção, que depende de muitos fatores – emocionais, relacionais e cognitivos -, por envolver pessoas e, também, da aceitação do aluno. A educação deve ser aproximada da vida e, por isso mesmo, trazer um pouco mais dessa vida para a sala de aula (MORAES, 2003), com atualização de conteúdos, de atividades, com currículos menos rígidos e adaptados às condições dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem do indivíduo e do grupo. Dessa forma, constrói-se uma escola viva.

Escola viva é aquela que proporciona a troca, a conversa, a criatividade, deixando que floresçam talentos e competências. Ela também não é excludente; ao contrário, aceita o diferente, pois a partir dessas trocas também são construídos saberes (MORAES, 2003). Ela incentiva a parceria e a ética, educando para a vida, e não somente para dentro dos muros escolares, pois “[...] não existe uma aprendizagem formal circunscrita a um determinado momento da vida e a um lugar específico. O processo de desenvolvimento é integrado, amplo e muito mais rico do que se supunha até então” (MORAES, 2003, p. 180).

Essa escola viva, democrática, precisa fazer-se presente também na EJA, tendo em vista, principalmente, a valorização de seu público, evitando mais essa forma de exclusão, já que

Para regressar à escola, jovens e adultos têm de romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender. Assim, essa disposição para a aprendizagem precisa ser alimentada por uma prática pedagógica que garanta condições para que prevaleça uma atitude positiva diante dos estudos. Nesse contexto, um aspecto importante refere-se à proposição de um ensino comprometido com a aprendizagem, que considere a situação real dos alunos, dando sentido e plenitude humana à sua existência, respondendo a problemas de seu dia-a-dia e também para sua atuação mais ampla (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 88-89).

Urge investir na melhoria da qualidade do ensino, e isso é, também, papel do professor, pois é ele quem está diretamente ligado aos alunos, ao seu aprender. Sem que haja uma mudança de atuar, não há mudança na estrutura escolar. Pequenas modificações partindo da prática pedagógica de um professor são capazes de influenciar grandes câmbios em toda a

estrutura escolar, já que bons exemplos, com bons resultados, estimulam a todos: “[...] Muitas vezes, é necessário que ocorram pequenas mudanças, uma transformação gradual das partes, mas sem perder a visão de conjunto [...]” (MORAES, 2003, p. 188).

As mudanças fazem parte de nossa natureza, estando presentes em nossa realidade. Modificamos-nos dia após dia, a partir de novas descobertas, de novos pensares, de novos relacionamentos e de novas trocas. Elas fazem parte da organização de nossas vidas. Cabe a nós aceitarmos as novas mudanças, compreendendo-as em sua significatividade, e aprendendo a conviver com elas. Afinal, uma mudança nos desestabiliza, já que é muito mais fácil seguirmos da mesma maneira que sempre estivemos. Entretanto, impossível é crescermos sem nos modificarmos; a evolução necessita de mudanças. Por isso, as práticas educativas também devem ser repensadas e, por que não, mudadas para melhor, através de novas ideias e de novas ferramentas.

Uma dessas mudanças seria a busca por um ensino contextualizado, que unisse os conhecimentos que os alunos possuem de suas vivências aos conteúdos da sala de aula, que fizesse sentido a eles, com aplicabilidade em sua vida diária. Esse conteúdo, assim, possuiria um valor para os aprendizes que, por isso mesmo, demonstrariam maior participação e interesse, já que se aprende aquilo que parece útil, aquilo que tem aplicabilidade prática, pois o significado emerge do contexto:

[...] Não podemos subestimar as influências culturais e contextuais no desenvolvimento das inteligências humanas, pois são o próprio contexto e a cultura que avaliam, que valorizam ou determinam a adequação deste ou daquele produto simbólico. Examinar o contexto significa perceber a ecologia de tudo, compreender que as coisas só fazem sentido se estão relacionadas umas com as outras, se estão interligadas, em processo de interação constante (MORAES, 2005, p. 178).

É importante também ressaltar-se aqui o pensamento de Freire (1980), de que o homem está no mundo e com o mundo, não existindo isoladamente dele. Está inserido na sua realidade, agindo e refletindo a partir dela. O homem encontra-se, portanto, dentro de um contexto.

Por isso mesmo, o professor necessita possuir espírito transformador, pois assim busca inovação em sua prática, dinamizando as atividades desenvolvidas em sala de aula, contextualizando-as a partir da realidade presente. Essa dinamização pode dar-se através da variação das técnicas utilizadas ou da introdução de novas técnicas (LOPES in FELTRAN,



1991). O conteúdo segue o mesmo, mas o modo de ensiná-lo se adequa ao público, ao momento em que se vive.

No ensino de línguas em redes públicas, é perceptível uma estagnação quanto às práticas pedagógicas. Com o auxílio, muitas vezes, de livros didáticos, os alunos são orientados a ler textos e realizar exercícios ali presentes, sem sequer visualizar a utilidade nesse aprender. Questões culturais também são deixadas de lado em prol da gramática, da conjugação verbal, dos pronomes. O ensino passa a ser o reproduzir de vocabulário e de estruturas prontas. Materiais diversos como filmes, vídeos e canções, são esquecidos. E essa prática docente segue, via de regra, acompanhando os alunos em seu desenvolver escolar, ao longo dos anos em que ali permanecem. Não é levado em conta o que o aluno já sabe, seu conhecimento de mundo, de cultura, que em muito podem agregar no conhecimento dos outros e nas trocas entre eles.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 28) que tratam do ensino de LA, no que diz respeito ao aluno, é importante:

[...] levar em consideração, também, o que esse aluno traz de conhecimento de sua língua e cultura maternas, pois ele não é uma “folha em branco”, mas um indivíduo com uma respeitável bagagem de mundo que não deve ser descartada e/ou desprestigiada.

Portanto, é necessário que o aluno seja valorizado e que, através desse novo aprendizado, possa tornar-se um cidadão do mundo, contribuindo, esse aprendizado, para a sua formação enquanto cidadão. Para que isso se torne realidade, o professor deve estar empenhado em utilizar procedimentos que sejam eficientes, que favoreçam o aprender de seus alunos, estimulando a sua participação em sala de aula.

É urgente, conseqüentemente, uma modificação tanto no atuar docente frente aos alunos quanto no reposicionamento da educação frente ao quadro mundial:

[...] Precisamos desenvolver uma pedagogia reflexiva capaz de colaborar para o desenvolvimento de um pensamento mais complexo, que respeite a multiplicidade do real e que, além de valorizar os aspectos cognitivos, também reconheça os aspectos históricos, socioafetivos e culturais presentes no processo de construção do conhecimento. Urge uma pedagogia voltada para a formação integral do aprendiz, que privilegie o desenvolvimento de suas inteligências, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito (MORAES, 2003, p. 171).

Essas mudanças estão em nossas mãos, professores, e partem da nossa reflexão, do nosso pensar para, então, serem colocadas em prática. Cada um tem o poder da reflexão e da mudança, em sua sala de aula, em sua escola, de fazer a sua parte, de fazer o que lhe cabe fazer, o que pode fazer, o que deve fazer para proporcionar um aprendizado que envolva, que motive, que traga significatividade ao estudado, levando em conta que:

[...] todo o processo de ensino e aprendizagem precisa estar relacionado à conscientização e à participação, visto que alunos e professores fazem parte de um processo dialógico para a superação da ordem sociocultural e socioeconômica deficiente. O acesso à educação deve permitir a reflexão e a ação do indivíduo sobre o mundo para atuar e transformar a realidade (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 89).

## 6.1 Práticas pedagógicas no ensino de LAs

O mundo transforma-se diariamente: novas tecnologias, novos conceitos, novas descobertas, sendo a transformação uma das capacidades dos seres humanos (MATURANA,1999). A velocidade dessas transformações é visível:

Essa velocidade de transformação, é sempre bom insistir, não é prerrogativa unicamente dessas tecnologias, mas faz parte do mundo em que vivemos. A velocidade com que a informação circula hoje no mundo e a velocidade com que se tornam possíveis os próprios deslocamentos sobre o globo terrestre são outras faces da mesma moeda (KAWAMURA in ALMEIDA; SILVA, 1998, p. 91).

A escola, como entidade pertencente ao mundo, não pode se isolar de tais mudanças e seguir funcionando baseada nas mesmas propostas pedagógicas de sempre, centradas no professor. É preciso que ela se adapte a tais câmbios e se atualize, proporcionando aos alunos um ensino dinâmico, eficaz, significativo e baseado nas necessidades dos aprendizes, afinal, “[...] Quando se modificam as tecnologias, mudam as relações entre os homens, e o próprio homem social se modifica” (KAWAMURA in ALMEIDA; SILVA, 1998, p. 91). Por que, então, deixar a escola impermeável a essas modificações?

O ensino focado no professor, tendo o docente o papel de transmitir informações aos alunos passivos, vem há muito sendo discutido e criticado. O aluno não pode apenas possuir como incumbência copiar e realizar tarefas disponibilizadas pelo professor. Se apenas isso ocorre, a autonomia do aluno é desconsiderada, sendo ele apenas comandado pelo professor:

faz somente o exigido, sem questionar-se sobre o porquê da tarefa. Além do mais, se assim fosse, o papel do professor também estaria renegado, minimizado, pois “A preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos” (PINTO, 1994, p. 48).

O ensino, não se pode esquecer, é um fato humano que se produz pelo encontro de consciências livres (PINTO, 1994) e, tomado como objeto a ser transmitido, passa a ser um processo mecânico; não há experimentação por parte do aluno, há somente o cumprimento de atividades, na maioria das vezes descontextualizadas, baseadas em conteúdos não significativos tanto aos alunos quanto aos professores. O ensinado não possui um valor, um sentido, tanto para o aluno quanto para o professor (TERZI, 2006).

A carência de sentido percebida nos conteúdos ensinados unida a práticas didáticas desprovidas de significatividade manifesta-se na ausência de participação e de interesse no aprender por parte dos alunos. Isso reflete, conseqüentemente, nos professores, no ato de ensinar, pois “A falta de interesse dos alunos questiona de forma direta o nosso trabalho docente e exprime o fato de o trabalho escolar parecer aos alunos como vazio de sentido [...]” (CANÁRIO, 2006, p. 32).

Percebe-se, por essas práticas pedagógicas, que a função da escola e da prática docente segue sendo a de transmissores de conhecimento disciplinar:

Podemos dizer que esta perspectiva governou e continua governando a maioria das práticas de ensino que acontecem em nossas escolas. Constitui o enfoque denominado tradicional, que se encontra mais nos conteúdos disciplinares do que nas habilidades ou nos interesses dos alunos/as (GÓMEZ in SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 68).

Nas aulas de LAs, o ensino centrado no professor, baseado em exercícios de repetição e memorização de vocabulário, geram desânimo e apatia na sala de aula. A visão de ensino como um processo facilitador da transformação do pensamento, das atitudes e dos comportamentos é deixada de lado. É necessário um ensino que promova a participação do aluno, através de conteúdos significativos e presentes na vida “fora” da escola. A palavra de ordem passa a ser “inovação”. As salas de aula devem ser transformadas em contextos nos quais o aluno possua voz ativa, através de atividades focadas neles, que devem ter cada vez mais espaço na escola. As aulas, dessa maneira, serão cada vez mais dinâmicas e atualizadas,

tanto em relação ao método de ensino quanto aos conteúdos ensinados (PAGOTTO DE SOUZA, 2009, p. 11-12).

A ideia de inovação e transformação do ensino escolar une-se às propostas da pedagogia freireana (FREIRE, 1982), uma vez que propõe um rompimento na estrutura típica das interações professor-aluno em sala de aula. As interações entre professor-aluno em sala de aula apresentam, via de regra, uma estrutura típica triádica do tipo IRA (Iniciação do professor-Resposta do aluno-Avaliação do professor). Nessa estrutura, no primeiro turno de fala o professor faz uma pergunta de resposta conhecida ao seu aluno. No turno seguinte, o aluno responde à essa pergunta e, no terceiro e último turno, o professor avalia a resposta dada pelo aluno, comparando-a com a resposta por ele esperada (GARCEZ; LODER, 2005). As interações são, portanto, avaliativas, devendo o aluno responder às contestações segundo as expectativas do professor, já que é ele o único sujeito formador da aprendizagem. O aluno, por sua vez, é o interagente e o objeto desse processo.

É um rompimento nesta estrutura que Freire (1982) propõe: o aluno deve passar a ser sujeito atuante de sua aprendizagem, cabendo ao professor o papel de articulador da mesma.

A valorização do saber do aluno, de suas experiências de vida, aliada a uma prática pedagógica que utilize esses saberes, essas vivências e questões de seu mundo, vem ao encontro da ideia de um ensino significativo e contextualizado, já que não é possível pensar-se em processos de aprendizagem desconectados dos processos experienciais (CANÁRIO, 2006): “Essa aprendizagem, em contraste com modalidades formais de aprendizagem por via simbólica, realiza-se por imersão em contextos reais, ou seja, inscreve-se em um processo amplo, permanente e multiforme de socialização [...]” (p. 36).

O aluno, valorizado em sua experiência, perde o rótulo de objeto, e passa a ser reconhecido como sujeito, possuidor de dignidade e de consciência autônoma, “[...] que só pode ser educada, instruída, em um diálogo esclarecedor e não em uma imposição de ideias, procedimento que parte do suposto de direito de domínio de uma consciência sobre outra (PINTO, 1994, p. 61).” Dessa forma, percebe-se o aluno como portador de uma cultura, de uma capacidade de pensar; o aluno como sujeito de seu aprender.

Aprende-se, assim, a LA através da vivência de experiências significativas, de questões de pesquisa que reflitam os interesses estudantis “[...] sendo o objeto da aprendizagem colocado em relação a uma experiência que lhe dá sentido” (TERZI, 2006, p. 24). Com conteúdo que instigue a curiosidade dos alunos, com materiais diversos trazidos à sala de

aula, recursos que privilegiem o aprendizado por diferentes maneiras (leitura, audição, visualização, escrita) e, muitas vezes, simultaneamente, é possível provocar os alunos a irem à busca de resposta, de novos conhecimentos. Afinal, a busca é a raiz da educação:

[...] O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1982, p. 27).

O aluno, ao buscar saber mais, reconhece a importância e a utilidade daquilo que vai aprender: ao ver um significado na atividade proposta, ele vai interagir com o seu conteúdo e a motivação estará junto com essa interação (VIANA apud PAGOTO DE SOUZA, 2009, p. 11). Há engajamento na tarefa, vontade de aprender. Dessa forma, a nova língua poderá ser apropriada pelos alunos, que terão a possibilidade de a empregarem para atuarem na sociedade em que vivem, visualizando a utilidade de tal aprendizado. A cultura e a educação são compreendidas, de tal modo, para além do sistema formal de educação. O homem que compreende a sua realidade pode levantar hipóteses sobre essa realidade e buscar soluções aos problemas nela presentes, através de uma educação desinibidora e não-restritiva, que dê oportunidade para que os alunos sejam eles mesmos.

As TDVs unidas às práticas pedagógicas fornecem meios para tornar possível essa educação emancipatória, “[...] na medida em que não se trata mais de ‘transmitir a informação’, prerrogativa também e ainda do texto escrito, mas de educar para a compreensão da informação e a forma de disponibilizá-la” (KAWAMURA in ALMEIDA; SILVA, 1998, p. 96). Ressalta-se, entretanto, que elas apenas tornar-se-ão meios possíveis para a busca de uma educação emancipatória se orientadas para uma melhora da qualidade e da eficácia do sistema de ensino, priorizando os objetivos educacionais, e não as características técnicas da própria tecnologia adotada (DIEUZEIDE apud BELLONI, 2008).

## **6.2 Práticas pedagógicas na EJA**

Inúmeras pesquisas acadêmicas têm se desenvolvido nas últimas décadas objetivando apresentar e discutir a situação da EJA no Brasil, percorrendo seu caminho histórico até a situação atual. Dentre essas pesquisas destacam-se aquelas que tratam sobre as experiências

escolares dos alunos da EJA, discutindo questões acerca do atuar docente, de suas concepções e de suas práticas pedagógicas (COELHO, 2011).

Essas pesquisas advêm da necessidade de um olhar aprofundado sobre a realidade desses alunos, em virtude dos altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos ainda presentes no Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, referente a dados do ano de 2011, 8,6% da população brasileira acima de 15 anos é analfabeta, correspondendo a um contingente de 13,2 milhões de brasileiros.<sup>56</sup>

Assim, primeiramente, as pesquisas acerca da EJA buscavam refletir sobre a alfabetização de adultos, que era vista como um ato mecânico, limitado ao decodificar e ao copiar informações passadas pelo professor, e sobre a visão do analfabeto adulto, que era considerado um ser incapaz, uma criança adulta (COELHO, 2011).

A visão do adulto como uma criança modificou-se no decorrer da década de 1940. Fortaleceu-se o reconhecimento do adulto analfabeto como cidadão produtivo, capaz de raciocinar e de resolver seus problemas, não sendo um ser dependente de cuidados (RIBEIRO, 1997). Essa mudança de pensamento, estimulada também por eventos nacionais e internacionais sobre a EJA, acarretou em mudanças nas práticas educativas dos professores. Isso porque as práticas e suas concepções refletem as características do tempo em que ocorrem, e demandam modificações na medida em que a realidade é transformada e transforma o homem.

Com essas transformações, ganham forma e força as discussões sobre a formação dos professores que trabalham na EJA e sobre sua atuação:

Tanto a formação inicial quanto a continuada e, conseqüentemente as metodologias e recursos utilizados em sala de aula, passaram a ser objetos de debates e reflexões. Isso é reflexo de toda uma estrutura social, política e econômica de um país que vai sofrendo modificações e também —forçando a modificação em outras instâncias, como é o caso da educação para que o desenvolvimento seja garantido obviamente dentro dos —moldes que caracterizam esse momento histórico (COELHO, 2011, p. 87).

Foi nesse momento histórico que a concepção freireana se destacou e, na década de 1960, fortaleceram-se as discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, principalmente, na alfabetização desses jovens e adultos (COELHO, 2011). Freire (1980; 1983) destacava o potencial humano de cada aluno, sua criatividade e capacidade de

---

<sup>56</sup> Informações disponíveis no *site* < <http://cod.ibge.gov.br/20UPE> >. Acesso em: 5 out. 2013.

construção de conceitos, além dos saberes advindos das vivências de cada um. Para Freire, o aluno é um ser inconcluso e em permanente estado de busca, que não pode ser compreendido fora de suas relações dialéticas com o mundo; o aluno é, portanto, sujeito, e não objeto, construtor de conhecimento a partir de sua interação com o mundo e com os outros, que aprende de um jeito que lhe é original e específico.

Com o desdobramento dos pensamentos de Freire e suas críticas ao sistema educacional bancário, o analfabetismo passou a ser interpretado não como cauda da pobreza e da marginalização, mas sim como efeito dessa situação.

Era necessária uma interferência do processo educativo na estrutura social, produtora do analfabetismo. Um trabalho na perspectiva do desenvolvimento pleno do cidadão, preparando-o para exercer seus direitos e deveres na sociedade, mostrava-se, e sempre se mostrará, necessário. Nessa perspectiva, à EJA caberia partir sempre de um exame crítico da realidade de seus alunos, identificando a origem dos seus problemas e, também, mostrando a possibilidade de superá-los através da volta à escola e do que essa volta tem a oferecer para ajudar na caminhada de cada um.

Com a proposta de Freire (1980; 1983) por uma educação problematizadora, avanços foram surgindo a partir dessas reflexões, principalmente no que diz respeito à concepção de educação. Seguindo esse viés, surgiu a necessidade de um pensar sobre a formação dos professores que atuam na EJA, a fim de verificar a existência de formações acadêmicas ou continuadas que atendessem às especificidades dessa modalidade de ensino. As pesquisas acadêmicas, então, voltaram-se para esse objetivo, a formação dos professores da EJA.

Via-se necessário a superação da concepção de que a EJA era uma modalidade de ensino que não requeria nem estudo nem especialização de seus docentes sendo, portanto, um campo ligado à boa vontade (GUIDELLI, 1996). Ao contrário disso, verificou-se que a EJA possui características próprias e distintas das demais modalidades de ensino, começando pelo seu público, jovens e adultos que já abandonaram a escola antes e voltaram a estudar, por diversos motivos. Além disso, as classes de EJA possuem uma diferença etária que pode chegar até a mais de 30 anos, e cabe ao docente conseguir adequar sua prática de maneira a ensinar a todos os alunos, independente de faixa etária e demais distinções. Portanto, há uma especificidade no trabalho docente, que demanda conhecimentos peculiares para não comprometer o aprendizado dos alunos, que não são “crianças adultas”.

Coelho (2011) explica que, historicamente, a formação dos professores foi construída para o trabalho com crianças e, na medida em que a educação passou a ser um direito de todos, foi-se percebendo a necessidade de uma formação específica de professores para o trabalho com jovens e adultos na EJA. Essa necessidade de formação permanece, agregando-se, agora, o trabalho com as TDVs, pois não é possível adicionar ferramentas à prática pedagógica se não se possui um conhecimento técnico dessas ferramentas, de suas funcionalidades e possibilidades aplicativas em sala de aula.

Trindade e Nunes (2009) salientam que muitos professores não se utilizam das TDVs disponíveis na escola em razão de sua imperícia quanto ao manuseio das mesmas. Apesar de possuírem computadores com acesso à Internet e outras TDVs, esses professores ainda sentem-se mal preparados para utilizar uma TDV em sala de aula, em razão da ausência de formação acadêmica voltada para essa nova realidade e de cursos de aperfeiçoamento. Ademais, tudo o que é novidade demanda esforço pessoal, preparação e tempo de estudo, o que falta, muitas vezes, para o professor, fazendo com que ele se questione “[...] se os benefícios advindos do uso das tecnologias são maiores do que o esforço adicional que é exigido dele para integrar a tecnologia em suas práticas” (p. 10).

Borba e Penteado (2001) também trazem a ideia de situações que desestabilizam o professor, que requerem esforço dele por gerarem novos questionamentos dos alunos. Quando o professor começa a utilizar-se de TDVs em suas práticas ele entra em uma “zona de risco”, já que toda a mudança, em seu início, desestabiliza e gera certa ansiedade diante do novo, do que poderá suceder, das situações inesperadas e de perguntas que poderão não ter respostas prontas para o momento. Tudo, portanto, poderá acontecer, até mesmo o não funcionamento das TDVs, situação não muito incomum nas escolas públicas brasileiras.

Por isso mesmo que pensar na EJA exige um trabalho dialógico entre as escolas, a sociedade, o governo e os professores, um trabalho em que as práticas e as concepções estejam entrelaçadas, unidas em busca de suprir as demandas da sociedade pós-moderna. Ademais, devem ser consideradas, conjuntamente, as especificidades sócio-culturais dos alunos, tendo em vista suas histórias de vida, que vieram marcadas por reprovações ou exclusões escolares ou, ainda, por uma situação que um dia os levou a optar pelo trabalho ao invés dos estudos. Todas essas considerações devem ser levadas em conta pelo professor no momento de sua aula, para que esse aluno não sofra, novamente, outra exclusão.



O professor e a sociedade necessitam reconhecer o adulto aprendiz como sujeito capaz de construir conhecimento, de organizar compreensivamente as relações entre conceitos e, mais do que isso, de administrar sua vida, participando ativamente da sua comunidade com autonomia. Esse adulto não necessita de assistência nem de favor alheio, uma vez que é diferente das crianças, não sendo uma “criança grande” apenas porque não completou os estudos na idade regular (SAMPAIO, 2005).

Pinto (1994) salienta que, antes de tudo, o aluno adulto é um membro atuante da sociedade na qual está inserido, tendo em vista o trabalho que possui, seu papel social e o conjunto de ações que exerce sobre seu círculo familiar e comunitário. Ele é, portanto, um ser dotado de alta capacidade intelectual.

Essas concepções do docente sobre o aluno, sobre o seu papel e sobre a relação que possuem com o ensino e com o aprender influenciam nas atividades desenvolvidas em sala de aula, atuando diretamente no envolvimento dos estudantes com a escola e com sua aprendizagem. Por isso, uma prática pedagógica que veja o aluno como ser capaz, como construtor de conhecimentos, como superador de dificuldades e protagonista no processo de aprendizagem acaba desafiando-o positivamente e incentivando-o a ir à escola todos os dias, o que, na EJA, mostra-se de suma importância, devido à grande evasão de alunos, que fica em torno de 30% a 50%.<sup>57</sup> É um desafio ao professor da EJA, mais do que a qualquer outro professor, fazer com que seus alunos voltem todos os dias para a escola, depois de uma jornada cansativa de trabalho.

Para Coelho (2011), é perceptível os avanços da EJA nos últimos anos, no que diz respeito às concepções que norteiam o trabalho pedagógico dos professores e também a necessidade de uma formação específica e continuada para docentes da EJA. Entretanto, salienta a mesma autora, que essas mudanças ocorrem devagar, mais devagar do que o esperado, tendo em vista que os processos de informatização e de tecnologização da sociedade, ao contrário, mudam rapidamente. Assim, quanto mais rápidas essas mudanças ocorrerem, quanto mais investimentos em formação e em qualificação de professores e em informatização das escolas, mais a escola se mostrará integrada com o social, e os professores deixarão de sair em desvantagem, de ter que “correr atrás da máquina” para se atualizarem. O tempo, assim, é um inimigo dos docentes e dos alunos, e não seu aliado, já que os índices

---

<sup>57</sup> Informações disponíveis no *site* < <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 5 out. 2013.

de evasão escolar da EJA permanecem e, em consequência disso, muitas são fechados pelo governo, ficando cada vez mais difícil ao jovem e ao adulto o retorno à escola.

Vários professores, por falta de formação e de conhecimento, optam por não se utilizarem de TDVs em suas aulas, pois o tempo que possuem não se mostra suficiente para que consigam aprender a utilizar as tecnologias. Eles, também, sentem-se desamparados, em termos de políticas governamentais e de incentivos – tais como cursos de formação gratuitos e que não requeiram o pagamento de períodos docentes caso o curso seja em seu horário de trabalho.<sup>58</sup>

Quanto à questão da ausência de tempo para que o professor se atualize e prepare melhor suas aulas, Kenski (2003), salienta ser de suma importância que o docente possua uma familiarização com a tecnologia, com suas possibilidades e limitações, para que possa fazer escolhas quanto à utilização das mesmas adequadamente. Sem esse tempo de preparo, impossível é que a tecnologia seja utilizada, já que o professor a desconhece ou pouco sabe utilizá-la.

Entretanto, cabe ao professor buscar também uma solução para esses percalços, mostrando seu valor, exigindo seus direitos, e não somente se lamentando, sem buscar soluções, pois:

[...] Um professor que não leve a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor (FREIRE, 1992, p. 83).

A situação é ainda mais urgente ao falar-se da obrigação de se ter uma educação de qualidade, pertinente ao novo contexto no qual nos encontramos, e não uma educação que perpetue modelos pedagógicos incompatíveis com as necessidades da sociedade pós-moderna da qual fazemos parte. Uma educação de qualidade e que se comprometa com o desenvolvimento do cidadão é aquela que investe na construção de habilidades, de competências e de conhecimentos, que objetive a autonomia do cidadão frente à sua sociedade. Assim, uma educação que forme pessoas, sujeitos bem informados e conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades.

---

<sup>58</sup> Essas informações obtiveram-se em reuniões pedagógicas frequentadas pela pesquisadora nas duas escolas municipais em que leciona, referente à falta de tempo dos professores para se aperfeiçoarem e de incentivo governamental em formações continuada de professores na ativa.

No entanto, o que se percebe é que

Em vez de produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, a educação atual continua gerando padrões de comportamentos preestabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas (MORAES, 2005, p. 50).

Moraes (2005) ainda complementa seu pensamento acerca das escolas nos dias de hoje ressaltando a questão da (im)possibilidade de expressão a que os alunos são submetidos, o que acaba os limitando também em sua sociabilidade. Quando não se permite a emissão de opiniões, considerando-se apenas uma como legítima, a do professor, acaba-se também por impossibilitar a alçada de novos voos e a conquista de novos espaços. Para a autora, embora nos encontremos em uma nova etapa de desenvolvimento tanto científico quanto tecnológico e social, se continua ainda a oferecer uma educação dissociada da vida e descontextualizada.

Conforme o Marco de Ação de Belém (BRASIL, 2010), documento aprovado na VI CONFINTEA, acontecida em Belém no ano de 2009, a educação é um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político do indivíduo. Por isso, então, a importância de uma educação de qualidade, congruente com as necessidades do homem pós-moderno e do que a sociedade espera dele.

Nessa mesma perspectiva de uma educação de qualidade que vise à ampliação da autonomia dos alunos, ressalta-se o pensamento de Canário (2006) sobre educação:

Pede-se à educação, entendida em um sentido amplo como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma “saída” para as questões de civilização que nos atingem. A resposta a este tipo de desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente (p. 12).

Percebe-se, então, que a mudança na educação parte de um repensar nos modos em que a escola atual concebe o aprender e o ensinar e, conseqüentemente, nos modos em que o professor concebe seu papel e o papel de seus alunos dentro e fora da escola, ou seja, da visão que o professor possui do processo de ensino, pois é também a partir dessa visão que pautará sua prática. Nota-se, então, uma relação sistêmica entre a escola e as práticas pedagógicas, entre o papel que se deseja da educação na atualidade e o trabalho desenvolvido pelos professores, diretores e demais funcionários: “A educação vista como processo, em que o

mundo é concebido como movimento, em que tudo está em holomovimento, indica que os fenômenos educacionais estão em permanente estado de mudança e transformação” (MORAES, 2005, p. 87).

Almeja-se, portanto, uma escola onde se “[...] vive a democracia, se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra. Onde, em suma, as crianças se formam como seres críticos, pensantes e atuantes” (CANÁRIO, 2006, p. 21). Esse pensamento também está presente nas palavras de Moraes (2005), ao tratar da educação:

[...] é necessário criar ambientes educacionais que extrapolem as questões pedagógicas, que busquem o entendimento da condição humana, a preparação do cidadão para exercer sua cidadania, para uma participação mais responsável na comunidade local e planetária, tendo como prioridade o cultivo de valores humanitários, ecológicos e espirituais. Isso requer novos métodos de ensino, novos currículos e novos valores, e novas práticas educacionais absolutamente diferentes das que estamos acostumados a encontrar em nossas escolas (p. 112).

Para isso, as práticas docentes devem evoluir de um sistema de repetição de informações que se percebe ainda em inúmeras escolas, para um sistema de criação de saberes. Um rompimento nessa prática é necessário e possível:

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defendermos do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (FREIRE, 2000).

É necessário porque cabe ao professor oferecer aos alunos situações de aprendizagem pertinentes, em relação ao seu público e ao contexto, principalmente na EJA, que é uma educação multicultural e contra a exclusão. Ademais, o estudante jovem e adulto possui a necessidade de ver a aplicação imediata daquilo que está aprendendo, simultaneamente em que precisam ser estimulados no resgate de sua auto-estima, já que muitas vezes foram vistos (e ainda são, por algumas pessoas) como ignorantes e incapazes, o que lhes acaba por gerar angústia e complexo de inferioridade. Para isso, destaca Moraes (2005):

As estratégias de planejamento terão de ser dinâmicas, devendo encarar os fenômenos socioeconômicos e culturais como processos vivos, com sinergia própria, em permanente transformação. Isso requer um pensamento com muita flexibilidade, criatividade e grande capacidade inovadora. Sem essas condições, não superaremos a marginalidade em que se encontra a educação brasileira nem a pobreza material e espiritual que aflige grande parte de nossa população (p. 88).

Deseja-se que a educação, sobretudo na EJA, seja um processo no qual o indivíduo toma a sua história em suas próprias mãos, podendo mudar o rumo da mesma, para muito melhor. E isso se tornará possível se o professor acreditar na capacidade de aprender, de descobrir, de criar e de construir de seus alunos, transformando suas aulas em processos de construção conjunta de conhecimentos. Uma construção de conhecimentos, pois conhecimento não é algo transmitido, mas sim construído por força da ação do sujeito no objeto, e pela repercussão dessa ação (MORAES, 2005). Assim, o papel do professor é mediar a aprendizagem, priorizando a vasta bagagem de conhecimentos trazida por seus alunos, principalmente pelos da EJA.

Como mediador da construção de conhecimentos, o professor favorece a ação do aprendiz sobre seu meio e, assim, a construção e a reconstrução de seus saberes, através de trocas energéticas mediante processos de reflexão, mediante o diálogo aluno, professor e ambiente de aprendizagem (MORAES, 2005). O professor, num sistema aberto de educação, aceita as dúvidas e as incertezas, aproveitando-se delas, aprendendo a conviver com tudo isso, pois ninguém é sabedor de todas as coisas. É no diálogo com o outro que se aprende, que se descobre, que se reflete e se reconstrói:

[...] um professor aberto à comunicação, à dança do pensamento, e que garante o movimento, o fluxo de energia e a riqueza do processo pela manutenção do diálogo, da reflexão recursiva do pensamento, de suas idas e vindas, propondo situações-problema, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido (MORAES, 2005, p. 100).

Para isso, é necessária uma adequação das práticas educativas com a realidade dos alunos, tendo em vista que os mesmos já possuem um conhecimento cultural e um nível de subjetividade diferenciado dos alunos frequentadores do ensino regular. A escola, portanto, encontra-se desafiada a criar um espaço de aprendizagem no qual o aluno processe a informação, reflita sobre ela e coloque-a em prática, construindo conhecimentos. Um espaço que se constitua como contexto formativo de pessoas, proporcionando experiências e vivências significativas que façam com que o aluno leve, para a sua vida extra-escolar, essas construções, contribuindo para seu processo emancipatório como cidadão do mundo.

No desenvolver desse processo, a utilização de TDVs na escola tem em muito a contribuir. Utilizar-se de TDVs com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem

cooperativa, auxilia o aluno em sua construção de conhecimento e no desenvolver de sua autonomia, pois as TDVs oferecem novas alternativas e estratégias para que ele compreenda melhor a realidade e possa, assim, intervir nela. Além disso, as TDVs podem vir a contribuir também com a ampliação das oportunidades sócio-econômicas dos alunos, já que cada vez mais o mercado de trabalho está exigindo conhecimentos sobre tecnologias, e que lugar melhor do que a escola para propiciar contato inicial e disponibilizar mais esse meio de aprender ao seu aluno?

Afinal, bem salienta Moraes (2005):

No meio de tantas incertezas, a educação precisa prever que o indivíduo necessita aprender continuamente, utilizando metodologias adequadas de pesquisa, de elaboração de estratégias para a resolução de problemas, para o estudo de alternativas e para tomadas de decisão. As crianças precisam aprender a investigar, dominar as diferentes formas de acesso à informação, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes. Necessitam de metodologias que desenvolvam habilidades para manejar e produzir conhecimento, que levem ao questionamento, às manifestações de curiosidade e criatividade e ao seu posicionamento como sujeitos diante da vida (p. 142).

Somente assim, através de práticas pedagógicas que favoreçam o relacionamento dos alunos com o mundo externo, que valorizem suas hipóteses e fomentem a busca pelo conhecimento é que a autonomia poderá ser desenvolvida, pois o sujeito, para ser autônomo, precisa relacionar-se com o mundo:

[...] a pedagogia atual não poderá se contentar em ser mera transmissora de conteúdos e informações [...]. Ela deverá ir muito além, pois a emancipação, pessoal e socialmente, requer muito mais do que uma mera transmissão e a mera reprodução da informação; ela exige a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos, ou seja, o desenvolvimento da autonomia (MORAES, 2005, p. 146).

As práticas pedagógicas, portanto, devem buscar que os alunos olhem para frente, que projetem questões e testem suas novas experimentações, que são produtos das interações entre alunos e professores. Enfim, práticas que compreendam a educação como um processo e o ser humano e o mundo como sistemas abertos e em constante evolução.

Foi pensando na perspectiva de uma educação valorizadora dos conhecimentos de cada um e aberta ao diálogo, unida às necessidades exigidas pelo mundo pós-moderno, que se propôs, nessa pesquisa, trazer para a sala de aula TDVs, como meios de ensino de LE. Isso porque as TDVs aplicadas ao ensino cultivam a imaginação dos alunos, abrem novos

horizontes, criam condições para que os próprios alunos criem seus espaços imaginativos, espaços de construção de conhecimento, a partir da cooperação e do compartilhamento de informações com os outros, dentro de seu contexto, pois sem um contexto nada faz sentido.

### 6.2.1 TDVs e EJA

Muito se tem lido e escutado sobre a importância da incorporação de tecnologias na educação (ALONSO, 1998; ARANTES, 2008; AXT, 2000; BARUJEL, 2005), inclusive na EJA (COELHO, 2011; FERNANDES, 2005; FONSECA, 2009; GONÇALVES, 2006). Contudo, na prática, se continua apenas na operacionalização dessas propostas teóricas, reproduzindo as velhas práticas, métodos e sistemas. O discurso sobre a necessidade da presença das tecnologias na educação é unânime, porém, no campo da prática, as coisas seguem iguais (PRETTO, 2002). É como se o discurso teórico não penetrasse na sala de aula, como se sua força não conseguisse ultrapassar os muros escolares:

Percebe-se um descompasso entre o que se propõe do ponto de vista teórico e o que se configura como sendo a operacionalização das propostas, ou seja, a proposta teórica desenvolvida por autores-educadores, não consegue adentrar os portões da escola e proporcionar, na prática, àquele menino ou menina a participarem da sociedade da informação (PRETTO, 2002, p. 34).

Entretanto, para uma avanço na qualidade da educação é pressuposto a introdução de melhorias no processo educativo, levando em conta as necessidades dos alunos e também a busca por novas estratégias de aprendizagem, que facilitem a sua construção do conhecimento. Dessa forma, as TDVs, quando adequadamente utilizadas na educação, mostram-se instrumentos importantes, capazes de colaborar para melhorar a qualidade do processo de ensino, estimulando a criação de novos ambientes educacionais e de novas dinâmicas de aprendizagem.

Para tanto, é necessária uma diversificação dos espaços, dos processos e das metodologias educacionais, visando à expansão da escola em direção à comunidade e às suas necessidades, utilizando as TDVs disponíveis, colocando-as a serviço da educação. Uma ruptura de paradigma mostra-se necessária, já que, dentro do contexto educacional atual, percebe-se uma crise, transparecida por meio de alunos e professores desmotivados e que parecem não encontrar mais soluções para que a escola volte a ser valorizada como formadora

de cidadãos. Percebe-se um conflito entre alunos, professores e escola, “[...] desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo” (SIBILIA, 2012, p. 14).

As TDVs trabalhando junto com a escola podem ser um caminho para a superação dessa crise, já que elas possibilitam uma gama de novas atividades aos alunos, gerando também novos conhecimentos e habilidades. Entretanto, não basta somente a tecnologia dentro da sala de aula; é preciso que haja uma qualidade pedagógica, um planejamento por parte do professor, e não a velha roupagem numa nova versão computacional, perpetuando novamente o velho paradigma.

As TDVs não são máquinas de ensinar, transmissoras de conteúdos, de dados e de informações; elas requerem um processo reflexivo, depurativo e de reconstrução do conhecimento, unindo o novo aprendizado àquele que o aluno possui de suas vivências na escola e fora dela.

Segundo Lemos e Levy (2010), as TDVs oferecem inúmeras possibilidades emergidas a partir do desenvolvimento da Internet que incentivam e provocam o cidadão a assumir um papel mais participativo em sua vida pública, já que possuem voz ativa na organização de suas demandas. Percebe-se uma maior liberdade na produção e na distribuição da informação mas, para que o cidadão possa atuar no ciberespaço, ele precisa, primeiramente, ter conhecimento dele e do poder que possui. Está aí, portanto, a importância da inserção das TDVs na escola, fazer com que o aluno perceba a potencialidade do instrumento que se encontra à sua disposição e possa usufruir desse poder com autonomia e conhecimento, além delas oferecerem instrumentos que facilitam o processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos.

Por isso mesmo, a escola mostra-se desafiada a revisar as suas formas de atuação, ampliando a natureza de suas atividades: “A nova escola brasileira precisa ser pensada como uma instituição que efetivamente possa trabalhar com uma multiplicidade de visões de mundo, numa perspectiva mais integral e não mais operativa ou homogeneizadora” (PRETTO, 1996, p. 102).

Os alunos da EJA trazem, junto consigo, essa multiplicidade de mundo, pois como jovens e adultos, já possuem visões e opiniões formadas, construídas ao longo de suas experiências de vida. Eles estão inseridos no contexto digital que caracteriza a pós-



modernidade e, por isso mesmo, precisam desenvolver habilidades e competências que os preparem para exercer um papel participativo nessa sociedade e no exercício de sua cidadania.

Os jovens e adultos têm a educação como um meio e uma oportunidade de ressignificação de suas trajetórias de vida. É por meio de uma educação de qualidade que esses alunos possuem a possibilidade de conhecer, de construir conhecimentos através das infinitas possibilidades, estando a cibercultura entre elas, ofertando novas formas e possibilidades de aprender.

Percebe-se que, a cada dia que passa, com a disseminação das TDVs, as cidades, as pessoas e as sociedades ficam mais tecnologicadas, aumentando as exigências por novos conhecimentos e habilidades de seus trabalhadores e cidadãos. Esses saberes acerca das TDVs não se restringem ao campo de trabalho, mas também são necessários para um atuar mais autônomo em sua própria vida em sociedade.

Sinônimas de desenvolvimento econômico e social, as dificuldades para interagir ou apenas para utilizar as TDVs tornam-se um processo difícil aos que não possuem o conhecimento adequado, privando-os de oportunidades empregatícias e, também, de atividades cotidianas e de lazer. Sendo a educação um dos meios para a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, a incorporação das TDVs pela escola mostra-se urgente; somente assim a educação estará contribuindo para a construção de cidadãos preparados para a participação efetiva na construção da sociedade.

Nesse sentido, a EJA é uma resposta necessária aos desafios que a sociedade pós-moderna é confrontada; entretanto, cabe à educação ver-se como componente chave de um sistema, sistema esse que não exclui, mas sim inclui, tanto a aprendizagem formal quanto a não formal, abarcando tanto jovens quanto adultos. Em suma, a EJA tem como objetivo garantir contextos e processos de aprendizagem que sejam atraentes e sensíveis às necessidades dos adultos como cidadãos ativos, aí penetrando as TDVs (BRASIL, 2010, p. 17).

Portanto, pensar na educação e no ciberespaço como caminhos possíveis para o exercício da plena cidadania, com autonomia, é pensar em uma educação de qualidade, que prepare o cidadão para atuar na sociedade pós-moderna, onde as tecnologias têm assumido importante papel em termos de acesso a informações, a trocas, a interação e a conhecimentos. Isso porque na velocidade em que os avanços tecnológicos estão, a sociedade exige, além do desenvolvimento de habilidades específicas para operar com essas tecnologias, demanda por

indivíduos autônomos, que trocam e interagem entre si, como cidadãos partícipes da comunidade.

Nesse aspecto, nota-se que as TDVs auxiliam na liberação da palavra, atuando como vetores de liberação, como meios de expressão e de reivindicação de direitos (LEMOS; LÉVY, 2010). Entretanto, para que isso aconteça, é preciso que o cidadão, além de saber utilizar as TDVs, tenha consciência do poder que possui nas mãos, e de seus usos possíveis. Por isso o trabalho com TDVs na escola é tão importante. Ademais de ofertar ao aluno essa nova possibilidade de aprender, esse novo conhecimento sobre as TDVs em si, é preciso que haja uma conscientização de seus usos, tarefa essa também da escola, através de uma educação de qualidade (KENSKI, 2003). Cidadãos todos somos, com direitos e deveres. O que está em pauta, entretanto, é a potencialização da formação desse cidadão para o exercício de uma cidadania participativa e ativa em sociedade.

Os alunos da EJA, como cidadãos, também merecem que lhes seja ofertada essa possibilidade de aprendizado, proporcionada pelo contato e pelo uso das TDVs em sala de aula para poderem, assim, compreender, conhecer e construir uma postura própria, crítica, em torno da realidade. A partir daí podem, então, agir com segurança e sem receios diante das TDVs, inclusive no que tange à necessidade de concorrência a postos de trabalho.

Tamanha preocupação encontra-se presente da lei orgânica do município de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 1990), em seu art. 176, inciso II, que assim sentencia:

Art. 176 – A educação, direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, terá por base os princípios da democracia e da justiça social, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente, pautar-se-á no trabalho como fundamento da existência social, dignidade e bem-estar universais, e visará aos seguintes fins:

II – o preparo do cidadão para a reflexão, a compreensão e a crítica da realidade social, tendo o trabalho como princípio educativo, mediante o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos historicamente acumulados.

A escola está, então, desafiada a criar um espaço de aprendizagem onde o aluno processe a informação, agregue-a e coloque-a em atividade, sendo capaz de dialogar e de produzir conhecimentos. Um espaço que venha a se constituir enquanto contexto formativo, que proporcione aos alunos experiências e vivências que possam levar para as suas vidas, no cotidiano, e de alguma forma, contribuir para o seu processo emancipatório como cidadão.

Utilizar-se de TDVs na EJA, com objetivo de criar esse ambiente de aprendizagem para que o aluno seja também um produtor do conhecimento, pode ser uma potencial possibilidade

para se construir novas alternativas e estratégias para que ele compreenda a realidade e possa intervir nela. Isso além de gradativamente poder melhorar sua condição de cidadão, seu bem estar, relacionar-se melhor não só com as pessoas, mas também com as tecnologias presentes em seu cotidiano e, dessa forma, ampliar também suas oportunidades sócio-econômicas (COELHO, 2011).

É fato que o contexto social destaca o lugar das TDVs na sociedade pós-moderna e reafirma o seu conhecimento como fator quase que obrigatório na vida, no cotidiano de homens e mulheres, na atualidade. Então, por que não utilizá-las na EJA, ofertando aos alunos essa nova possibilidade pedagógica?

Se a escola não possibilitar o uso das TDVs em sala de aula, não significa que os alunos permanecerão indiferentes a elas, já que além dos muros escolares quase a totalidade deles possuem acesso a esses recursos, em casa ou no trabalho.

Tendo a EJA como objetivos preparar o cidadão para a ação e para a reflexão e também para o mercado de trabalho, é necessário que as TDVs estejam presentes na escola, assim como estão fora dela e no ambiente de trabalho. De tal modo, com a devida formação e orientação aos professores, o acréscimo dessas TDVs podem ocasionar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos podem ajudar os alunos da EJA a saírem da condição de analfabetos digitais, ou seja, de excluídos digitalmente, melhorando, inclusive, sua auto-estima (COELHO, 2011).

O Marco de Belém (BRASIL, 2010), documento que trata da EJA, destaca que a educação é um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. Demanda-se, portanto, para conseguir esses objetivos, uma educação de qualidade, agregadora, aberta, que dê conta dos novos modelos sociais, culturais e econômicos de nossa sociedade, assim como dos novos espaços de construção e de disseminação de conhecimentos emergentes. Para isso, é necessário que ela incorpore as novas formas de comunicação em rede, para que os alunos possam fazer uso das TDVs na perspectiva da construção de conhecimento e buscando oportunidades de modificarem as suas práticas sociais, tendo uma educação, também, tecnológica.

Para Grinspun (2001), a escola necessita proporcionar também aos seus alunos uma formação tecnológica pois essa formação “[...] é o trabalho de formação da cidadania, propiciando ao cidadão os requisitos básicos para viver numa sociedade em transformação,

com novos impactos tecnológicos, com novos instrumentos nas produções e relações sociais (p. 64).”

A mesma autora salienta ainda que a educação tecnológica serve para formar o aluno na qualidade de pessoa humana, mais crítica e consciente, fazendo uso de sua reflexão e de sua crítica sobre a utilização das TDVs. Em resumo, uma educação tecnológica propicia ao aluno oportunidades de transformar a sociedade em termos mais justos e humanos.

Urge pensar-se na EJA e em toda a educação com objetivos mais amplos, além dos conteúdos estabelecidos no currículo escolar. Percebe-se a necessidade de um ir mais além, necessidade essa demonstrada pelos anseios dos alunos jovens e adultos, pelas esperanças e desejos possuídos por cada um ao voltar aos bancos escolares. A esses alunos, a escola tem a missão de proporcionar meios para uma melhora em sua qualidade de vida, em sua participação social. Assim, a EJA possui papel primordial na formação de cidadãos mais críticos e conscientes, que busquem valores comprometidos com uma sociedade mais humana e com mais justiça social (GRINSPUN, 2001).

Dessa forma, a EJA necessita apropriar-se das TDVs, desenvolver trabalhos utilizando-se delas, no sentido de que os alunos desenvolvam não somente habilidades e competências para a sua utilização, mas uma concepção crítica para o uso significativo. Para que os alunos, então, passem a assimilar informações e construir conhecimentos com autonomia e conscientes das possibilidades e das oportunidades que caracterizam a estrutura e as dinâmicas dessas TDVs (COELHO, 2011).

## 7 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa origina-se baseada em questionamentos do pesquisador sobre as relações do ser humano com o meio no qual está inserido, buscando, a partir dessas indagações, meios de superação, caminhos, novas formas de resolução desses questionamentos. Para que essas novas possibilidades sejam encontradas, é necessário um caminho a ser percorrido, um direcionamento; é aí que se insere a metodologia da pesquisa. A metodologia, dessa maneira, possui como função auxiliar o pesquisador na sua reflexão sobre o mundo, partindo de um planejamento cuidadoso e de reflexões sólidas alicerçadas em um conhecimento já existente.

Parte-se, então, pelo princípio da pesquisa, expondo suas questões metodológicas, buscando uma caracterização do estudo, da metodologia da coleta de dados, trazendo uma fundamentação teórica dos instrumentos da coleta adotados para a pesquisa e, finalmente, da metodologia da análise dos dados coletados.

### 7.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa em sala de aula está abarcada no domínio da pesquisa social, que pode ser executada de acordo com o modelo quantitativo e/ou qualitativo, dependendo do objetivo do pesquisador na realização de seu estudo. Na pesquisa qualitativa busca-se “[...] o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto” (GOLDENBERG, 2005, p. 33-34). A pesquisa qualitativa pretende interrogar a realidade partindo da ideia de inexistência de regularidades de funcionamento da sociedade, procurando a diversidade, considerando as variações necessárias, a distinção de situações e de sujeitos (GUERRA, 2012). Portanto, essa pesquisa se insere no paradigma qualitativo.

A pesquisa social de paradigma qualitativo serve melhor aos propósitos desse estudo por não buscar generalizações e não partir de hipóteses pré-estabelecidas. A abordagem qualitativa deu-se por meio das análises dos dados coletados, possuindo como subsídios o referencial teórico construído e os processos de interações vivenciados pelos participantes no contexto das atividades propostas.

Aqui, os dados coletados foram as observações realizadas pela pesquisadora em relação às interações entre os alunos em sala de aula durante a elaboração das atividades, as

videografias desses momentos e os registros realizados nos espaços digitais virtuais, ou seja, as representações das percepções dos participantes que são carregadas de significados<sup>59</sup>. As observações, experiências e fatos ocorridos foram relatados minuciosamente, pois a riqueza de detalhes auxilia no momento de analisar os dados. Os problemas ocorridos no desenvolver da pesquisa também foram relatados, assim como as soluções tomadas e o caminho percorrido até a opção pelas mesmas, contendo uma explanação do raciocínio até a chegada das soluções. A coleta de dados mostrou-se rica em dados descritivos, com “[...] um plano aberto e flexível e que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE, 1986, p. 18).

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa trabalha com um significado mais aprofundado das relações humanas e de seus valores, das crenças e de seus processos e fenômenos, buscando o que se constitui como peculiar, procurando novas pistas empíricas (MINAYO, 2004).

Todos esses relatos objetivaram colaborar na compreensão do processo e dos passos desenvolvidos durante o mesmo, tendo em vista a falibilidade da memória. É preciso apontamentos específicos que auxiliem na reflexão posterior, nas considerações finais. Com isso, visou-se a uma análise do fenômeno socialmente localizado, em seus detalhes para interpretá-lo, uma vez que para a existência de entendimento desses fenômenos é necessário o conhecimento do seu todo e de suas partes (MORIN, 2001). Considerou-se, assim, a sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia, tratando-a como um todo, pois todos os aspectos são relevantes para o fenômeno da interação (CANÇADO, 1994).

Goldenberg (2005) salienta um dos problemas apontados da pesquisa qualitativa, a saber, o da possível contaminação dos dados coletados pelos valores e personalidade do pesquisador, quando o mesmo se encontra fechado neles. Nós, como seres humanos, possuímos valores prévios provenientes de nossas vivências e experiências sociais; o problema encontra-se, porém, quando nos fixamos nesses valores, cerrando nossa visão para novos conhecimentos.

O pesquisador qualitativo poderia interferir nas respostas e atitudes dos sujeitos-participantes, se assim procedesse, com atitude de certeza em relação aos resultados desejados

---

<sup>59</sup> Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética, sendo cumpridas todas as exigências desse comitê.

e esperados. Como, então, evitar essa possível interferência e, conseqüentemente, a parcialidade da pesquisa?

Maturana e Varela (2001) falam sobre ponto cego da visão humana, destacando a importância do outro quando percebemos que esse outro vê diferente. Esse é o ponto chave para o pesquisador. É preciso que, enquanto pesquisador, se tenha consciência desse ponto cego ao efetuar a análise dos dados. Igualmente importante é contar com o ponto de vista do outro e, no caso dessa pesquisa, da visão da professora-orientadora, para que se possa ver de maneira complexa, global e sistêmica, num trabalho cooperativo.

Referindo-se ainda à questão da interferência do pesquisador em seus dados, Goldenberg (2005, p. 55) diz que “[...] A melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado de pesquisa.” Sabemos que a presença do professor sempre afetará os alunos e, por isso mesmo, ele deve ser considerado legítimo pelo seu grupo. Os alunos precisam dar legitimidade ao professor como capaz de ajudá-los em sua construção de conhecimentos, reconhecendo-o como professor.

Como professora titular do grupo a ser pesquisado desde março de 2013, já fui por eles reconhecida como professora legítima. Também conheço bem os alunos e os mesmos a mim; assim, possuo já uma consciência da afetação do grupo com a minha presença. Como nunca havia utilizado uma filmadora em sala de aula, expliquei detalhadamente a minha pesquisa e a presença da filmadora em algumas aulas, para que os alunos não se sentissem acanhados e envergonhados. Salientei que a videogravação não seria exibida a ninguém mais além de mim, o que os tranquilizou. Nos primeiros minutos de gravação, brincamos todos com a máquina, filmando uns aos outros no descer das escadas da escola em direção ao laboratório de informática. Assim, lá dentro, os alunos, concentrados em suas atividades, acabaram esquecendo que estavam sendo filmados. Já na outra aula videogravada, a presença da filmadora em nada interferiu, visto que eles já haviam se acostumado com ela; era como se ela não existisse.

Dentro desse paradigma qualitativo (FLICK, 2004), ainda cabe destacar que a pesquisa aqui desenvolvida caracteriza-se como uma pesquisa-ação estratégica (FRANCO, 2005; MONCEAU, 2005; ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005; KEMMIS e McTAGGART, 1992; THIOLENT, 1988), inserindo-se na pesquisa de ordem prática (DEMO, 2000), pois

visa à utilização de conhecimento científico para fins explícitos de intervenção na realidade social.

Thiollent (1988, p. 14) define pesquisa-ação como

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

A pesquisa-ação é, então, aquela realizada pelo professor que é, ao mesmo tempo, professor e pesquisador em seu ambiente de trabalho, a sala de aula. Para Kemmis e McTaggart (1992, p.9),

A pesquisa-ação é uma forma de indagação introspectiva coletiva empreendida pelos participantes em situações sociais com objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas sociais e educativas, assim com sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.

Realizar pesquisa-ação implica em planejar, agir, observar, refletir com os participantes, sistematizar e regular, - coletivamente, com todos os envolvidos no processo -, para além da observação comum da vida cotidiana. Segundo Kemmis e McTaggart (1992), o pesquisador envolvido na pesquisa-ação deve possuir um planejamento organizado, uma ação deliberada e controlada, deve observar e documentar as ações e refletir sobre as mesmas. O professor-pesquisador que opta por esse tipo de pesquisa acaba por se instrumentalizar para o enfrentamento de situações cotidianas do trabalho. Isso porque reflete sobre suas práticas pedagógicas, buscando um aprimoramento pessoal e uma melhora em seu trabalho, permitindo um refazer da ação a partir de novos pressupostos apreendidos durante o processo.

Haguete (1985), assim como Zeichner e Diniz-Pereira (2005), destaca as pretensões desse tipo de pesquisa, que são:

- geração de conhecimento tanto do pesquisador quanto do pesquisado;
- compartilhamento dos conhecimentos existentes pelos sujeitos-participantes na pesquisa;
- mudança imediata – que ocorre durante a pesquisa e com todos os participantes – e projetiva – que extrapola o âmbito da pesquisa -, favorecendo a sociedade e os envolvidos no trabalho de pesquisa.



Destarte, a pesquisa-ação contribui para uma reflexão, um pensar mais crítico dos participantes, ou seja, do professor-pesquisador e dos alunos, sobre suas ações em sala de aula, sua participação, sua aprendizagem e suas contribuições com os demais. E, através desse re-pensar, é possível buscar uma melhora em seu atuar que, automaticamente, gerará uma melhora em todo o ambiente, já que a “[...] pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta” (FREIRE in BRANDÃO, 1984, p. 35).

Tratando-se de pesquisa-ação, Franco (2005, p. 485-6) destaca três distintas dimensões dessa pesquisa, a saber:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;
- c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica.

Essa pesquisa está amparada na terceira perspectiva apontada acima, tendo em vista a existência de um planejamento sobre a ação proposta pela pesquisadora sem a atuação dos sujeitos-participantes. Os alunos, dessa maneira, já receberão a tarefa a ser executada planejada pela docente, vindo a mesma a observar os rumos, as atitudes, as reflexões e os comportamentos dos sujeitos na realização da atividade proposta para, posteriormente, avaliar os resultados.

É importante destacar também o porquê da escolha por esse tipo de pesquisa. Elegeram-se a pesquisa-ação, primeiramente, pela possibilidade de possuir um caráter de transformação da realidade por parte dos sujeitos envolvidos, desde que haja em ação conjunta entre pesquisador e participantes. No dizer de Franco (2005, p. 485):

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que a pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação.

Ressalta-se, também, a opção pela pesquisa-ação em detrimento da pesquisa etnográfica<sup>60</sup> em virtude de buscar-se uma análise cognitiva das interações, focadas essas análises nas questões do ensinar e do aprender, sem excluir, é claro, os aspectos culturais.

Além disso, na pesquisa-ação a solução dos problemas propostos leva em consideração as particularidades do grupo envolvido, sendo a ação “[...] planejada em um processo de negociação constante com as pessoas envolvidas” (NEVES, 2006).

Possuiu-se, assim, uma preocupação com o contexto, com o atuar docente, entendendo que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, no caso, a sala de aula, e por aqueles sujeitos ali envolvidos, sem a intervenção de um terceiro pesquisador.

É, portanto, do viver que emergiu a problemática dessa pesquisa, dos questionamentos feitos por mim sobre meu atuar docente, das vivências diárias, da minha prática docente, estando vinculada à linha de pesquisa *culturas, linguagens e tecnologias na educação*, do programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle -.

As interações dos sujeitos-participantes nos diferentes espaços virtuais – *edublog* e grupo do *Facebook* – foram analisadas por uma abordagem qualitativa, que levou sempre em conta os objetivos da pesquisa, seu problema central e questionamentos específicos levantados.

Para tanto, trabalhou-se com os comentários dos alunos feitos em aula durante a execução das atividades propostas, com suas publicações no *edublog* e no grupo privado criado através do *site* de rede social *Facebook*, com as anotações em diário de campo realizadas pela pesquisadora sobre o andamento das tarefas e sobre a participação dos alunos, suas atitudes e falas e, também, com três sessões de videografia realizadas pela pesquisadora. Assim, buscou-se ampliar a coleta de dados para uma análise mais detalhada e significativa, objetivando uma compreensão complexa do fenômeno estudado, e não uma parcialidade do mesmo.

---

<sup>60</sup> A etnografia é a ciência da descrição cultural, que estuda grupo de pessoas descrevendo os conhecimentos e entendimentos que guiam o comportamento dos integrantes do grupo em seu contexto específico, ou seja, sua cultura (LÜDKE; ANDRE, 1986).

Ademais, objetivou-se um olhar do todo, considerando tanto os comentários e as publicações realizadas no ciberespaço quanto as interações ocorridas no espaço geográfico da sala de aula, interações entre alunos e entre eles e a pesquisadora, sobre as atividades propostas. Buscou-se, portanto, um olhar complementar e sistêmico<sup>61</sup> desses dois espaços, o virtual e o geográfico. Isso porque, segundo Capra (2004), não existe uma separação entre as coisas, mas sim uma inter-relação, uma inter-dependência entre elas, que formam um sistema. Buscou-se, através desse pensar, um olhar dicotômico e parcial do mundo.

Para coletar os dados, no que se refere ao diário de campo, utilizou-se a técnica de observação, visando à descrição de detalhes e a contextualização histórica, juntamente com três gravações de áudio e vídeo das produções, do desenvolver das mesmas e da avaliação da atividade pelos alunos. Pretendeu-se verificar, através de sua análise, a possibilidade de um ensino de LE em espaços digitais virtuais constituídos pelas TDVs disponíveis – *Facebook* e *edublog* -, e utilizadas pelos alunos também fora do ambiente escolar. Trabalhou-se com a ideia de hibridismo tecnológico digital, analisando-se como se deu o processo de interação e de autonomia na aprendizagem dos alunos auxiliada pelas TDVs.

O diário de campo, nesse trabalho composto pelas anotações feitas pela pesquisadora durante a experiência, é considerado “[...] um método clássico de coleta de documentação da pesquisa qualitativa” (FLINK, 2004, 181). Ele contém atitudes, comportamentos, respostas dos participantes e informações sobre o andamento da pesquisa, além de problemas, de reflexões e de soluções suscitadas no andamento do trabalho.

Assim, nas notas de diário de campo efetuou-se um relato das aulas, das interações entre alunos-alunos e pesquisadora-alunos, das opiniões, falas, atitudes e comportamento dos envolvidos na pesquisa, conjuntamente com as ponderações da pesquisadora sobre o andamento da pesquisa. Essas notas foram realizadas durante as aulas e logo após seu término, a fim de evitar o olvido de acontecimentos importantes passados durante elas, uma vez ser a memória a longo prazo falha. Buscou-se, através de tal procedimento, evitar esquecimentos de fatos importantes ocorridos durante as classes. Enfim, essas anotações foram feitas para que a pesquisadora conseguisse pontuar, descrever as dificuldades durante a sua experiência e registrasse os fatos envolvidos na mesma, a receptividade dos alunos, suas interações e práticas.

---

<sup>61</sup> O pensamento sistêmico é aquele que enfatiza o todo, em oposição ao pensamento mecanicista, que enfatiza as partes. Esse pensar surgiu com a biologia, na década de 20, que salientou que os organismos vivos são totalidades integradas.

As notas de campo serviram para detalhar os processos, fases de implantação e usos do *edublog* e do *Facebook* durante as aulas de LE na EJA, além de documentar as etapas desenvolvidas. Foi importante estudá-las e analisá-las junto com os demais dados coletados para análise e reflexão, pois ali continham observações específicas da pesquisadora sobre atitudes e comentários dos alunos que, se não tivessem sido anotadas, seriam esquecidas.

Também se coletaram os dados gerados nas aulas através do material produzido pelos participantes no desenvolvimento das tarefas propostas, de acordo com o que preconiza SILVERMAN (2001, p.54): “[...] Observational fieldnotes must be wedded to more reliable data such as audio or video recordings of actual...behavior”<sup>62</sup>.

Em relação aos materiais produzidos pelos alunos durante as aulas, todos eles foram colhidos, bem como os comentários postados por eles no próprio *edublog* e no grupo criado no *Facebook*. Isso porque todos esses materiais auxiliaram na descrição e na compreensão das reflexões dos alunos sobre as atividades e, também, sobre seus processos de autonomia e de interações e, conseqüentemente, sobre o aprendizado e o uso da LA no momento em que estavam em contato direto com as TDVs, usufruindo-as.

As videografias foram realizadas em três momentos, momentos esses elegidos em virtude de sua importância para a investigação proposta:

1. construção do *edublog* e do grupo no *site* de rede social *Facebook* – primeiro contato da turma com as TDVs em sala de aula;
2. utilização do *edublog* e do grupo no *Facebook* para criação, publicação e comentários sobre as tarefas;
3. fala individual de avaliação dos alunos acerca da atividade proposta e de seu aprendizado.

Os dois primeiros momentos videografados não foram conduzidos pela pesquisadora; foram espontâneos, dos atos comuns da sala de aula, ou seja, não dirigidos e de todo o grupo conjuntamente. Todavia, o terceiro momento foi individual, no qual cada aluno opinou sobre a atividade proposta, sobre o *edublog* e em como participou do seu desenvolvimento, sobre o grupo no *Facebook* e sua interação com os demais integrantes, pontuando pontos positivos e negativos, sugerindo mudanças e, também, relatando seu aprendizado através dessa nova proposta. Tratou-se, portanto, de uma entrevista semiestruturada, ou seja, não feita através de

---

<sup>62</sup> Diários de campo observacionais devem estar ligados a dados mais confiáveis como gravações de áudio ou vídeo de comportamento ... real (livre tradução da pesquisadora).

questões pré-elaboradas, fechadas, mas sim através de tópicos a serem discutidos, que serviram de guias. Não existiu, portanto, uma rigidez em relação à ordem, pois podiam ser feitas novas questões a partir das respostas obtidas pelos entrevistados (MATTOS, 2005).

Nessa entrevista semiestruturada, os tópicos abordados trataram sobre os seguintes aspectos:

- opinião sobre as atividades propostas, pontos positivos e negativos, maiores dificuldades no uso das TDVs;
- como se deu a participação do sujeito nas atividades e os processos de interação com os colegas;
- se houve percepção de aprendizagem e de que maneira isso ocorreu;
- se gostaria de que outras disciplinas se utilizassem de TDV em suas aulas e o porquê;
- qual foi a atividade mais marcante e por quê.

Buscou-se, portanto, a espontaneidade do entrevistado:

[...] a verbalização franca por parte do entrevistado [...] é fundamental e, quanto menos for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas. [...] (GUERRA, 2012, p. 51).

Para que esse resultado fosse obtido, a pesquisadora explicou, inicialmente, o porquê da entrevista, seu objetivo, sua importância e sua duração média esperada (GUERRA, 2012), tranquilizando o entrevistado, fixando, assim, a relação de parceria já estabelecida entre eles, gerando “[...] a possibilidade de ‘reflexividade’ nos dois elementos desta interação” (GUERRA, 2012, p. 51).

A entrevista semiestruturada foi realizada com todos os envolvidos na pesquisa. Buscou-se, dessa forma, a diversidade de opiniões e reflexões, indo ao encontro do pensamento de Guerra (2012, p. 41), que salienta que “[...] torna-se obrigatório, numa pesquisa que utilize entrevistas, interrogar os sujeitos cujas opiniões sejam heterogêneas, reportando-se a um leque variado de situações.”

## 7.2 Os espaços de coleta de dados

A coleta de dados de uma pesquisa é feita por meio de diferentes técnicas de pesquisa para que as informações desejadas sobre o campo de interesse possam ser apanhadas. As técnicas já foram largamente explanadas. Cabe agora, portanto, centrar-se nos espaços em que essa coleta aconteceu.

A coleta de dados ocorreu em espaços digitais virtuais e em espaços físicos. Os espaços digitais virtuais utilizados foram o *edublog* e o grupo no *site* de rede social *Facebook*, ambos criados especificamente para a pesquisa. Assim, capturou-se as imagens postadas, as atividades escritas, os comentários, as fotos e, também, os jogos educativos criados pelos alunos. Para isso, paralelamente ao uso dessas TDVs, foram também utilizadas ferramenta de tradução (*Google tradutor*), *sites* de pesquisas (*Wikipedia*), ferramentas de buscas (*Google*), *sites* de vídeos (*Youtube*), um aplicativo para criação de apresentações gráficas (*PowerPoint*) e um *software* educacional canadense utilizado para criar exercícios sob a forma de objetos digitais para publicação na Internet (*HotPotatoes*).

No que diz respeito ao espaço físico, esse se constituiu da sala de aula, em que a pesquisadora explanava primeiramente as atividades e as organizava, em conjunto com os alunos, e do laboratório de informática, local onde as tarefas também foram realizadas.

Definiram-se esses espaços virtuais pelas possibilidades tecnológicas e educacionais disponíveis, por seus recursos, pela facilidade de manuseio e, também, pelas possibilidades interacionais oferecidas. Ressalta-se que se elegeram duas TDVs distintas também em virtude dessas mesmas possibilidades, vindo uma a disponibilizar recursos que a outra carece e, assim, complementarem-se, na perspectiva do hibridismo tecnológico digital.

### 7.2.1 Escola, sala de aula e laboratório de informática

A coleta de dados foi realizada em uma escola<sup>63</sup> da rede municipal de ensino localizada na zona norte de Porto Alegre/RS, que atende alunos da educação infantil ao último ano do ensino fundamental, além da EJA. A escola foi fundada no ano de 1987, sem prédio próprio,

---

<sup>63</sup> As informações referentes à história da escola foram retiradas do *blog* que a mesma possui. Não se referencia, aqui, seu endereço eletrônico a fim de preservar os envolvidos na pesquisa.

sendo suas atividades escolares realizadas em um centro de educação municipal. Somente em março de 1988 a escola começou a funcionar em um novo prédio.

Em 1996, passou a atender jovens e adultos trabalhadores que não completaram o ensino das series iniciais, com apenas três totalidades: T11, T21, T31. Nesse mesmo ano, a escola iniciou sua organização por ciclos de formação, deixando de ser seriada. Atualmente, ela atende, na EJA, da totalidade 1 até a totalidade 6, ou seja, todo ensino fundamental.

A escola conta com 45 turmas de A10 a C30<sup>64</sup>, além da EJA, com o total aproximado de 800 alunos, 77 professores e 18 funcionários. Ela é, portanto, uma escola de porte médio.

Em relação à sua estrutura física, possui dois blocos, cada qual com dois andares. Não há elevadores; assim, o acesso aos andares superiores se dá através de dois lances de escadas. Ademais, existe uma área coberta entre esses blocos, duas quadras poliesportivas ao ar livre, um pequeno espaço aberto com alguns brinquedos como escorregador e balanço, e a área dedicada à educação infantil, separada das demais, em um bloco plano, com pátio e brinquedos próprios.

A escola detém vários recursos didáticos, tais como auditório, sala multiuso, laboratório de informática, biblioteca, sala de artes, SIR, laboratório de aprendizagem, laboratório de matemática, ciências e robótica e serviço de nutrição que ocorre através do refeitório. Todos esses ambientes e recursos são muito aproveitados pelos docentes e pela equipe diretiva que, em caso de falta de professores, utiliza-se do laboratório de informática, dotado de um professor-orientador e um estagiário, para acomodar os alunos, em sua grande maioria moradores da região. O laboratório é composto por treze monitores; onze CPUs (duas desmontadas); um *scanner*; duas mesas para reunião; vinte e seis cadeiras; uma televisão e um armário. Há um ar-condicionado, mas o mesmo não funciona em virtude da precariedade da rede elétrica, que está sendo reformada.

A escola realiza diferentes projetos e oficinas em turnos alternativos e também aos finais de semana, com o objetivo de contribuir na formação integral dos alunos e para a melhoria na qualidade de vida da comunidade. Dentre os projetos e oficinas permanentes encontram-se a Oficina de Educação Ambiental do “Lixo ao Luxo”, o Projeto Adote um

---

<sup>64</sup> As escolas municipais adotam a nomenclatura, para turmas, que vai de A até C. As turmas de A compreendem os primeiros anos do ciclo, ou seja, A10 (primeiro ano), A 20 (segundo ano) e A 30 (terceiro ano). As turmas de B compreendem o segundo ciclo, de B10 (quarto ano) até B30 (sexto ano), enquanto as turmas de C compreendem os anos finais, ou seja, C 10 (sétimo ano), C20 (oitavo ano) e C30 (nono ano).

Escritor, o Programa Escola Aberta, a Oficina de Arte, Musicalização e Dança, a Oficina de Educação Tecnológica-Robótica, o Projeto Turno Integral e o Projeto Mais Educação.

Percebe-se, então, que ela oferece uma gama de atividades para os alunos e também para os pais e responsáveis, como palestras mensais sobre temáticas da atualidade que envolvam a educação de crianças e adolescentes, como o *bullying virtual* e a dependência química. Além disso, uma vez ao ano há a Feira de Saúde, evento aberto à comunidade realizado em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que realiza oficinas e serviços comunitários na escola, durante um sábado pela tarde. Dentre esses serviços estão os de orientação à higiene oral, acompanhamento nutricional, coleta de sangue para descoberta do tipo sanguíneo e medição da pressão arterial.

Nota-se um compromisso da escola com a comunidade, compromisso esse valorizado pelos moradores e percebido através da presença de um pai no local do guarda municipal diurno, pois a escola está momentaneamente sem guarda municipal no turno no dia. Em razão disso, o pai de uma aluna ofereceu-se para cuidar da entrada e da saída dos alunos, durante a tarde, turno no qual a filha estuda, preenchendo temporariamente a falta do guarda municipal. A escola, portanto, compromete-se com seu público e é por eles recompensada, através de gestos de cuidado de pais de alunos com a própria escola e seus frequentadores.

No turno da noite muitos alunos chegam à escola ao redor das 18 horas e 30 minutos, que é o horário em que a janta é servida. Nesse horário, porém, o guarda municipal noturno ainda não chegou, pois trabalha a partir das 19 horas.

Professores relataram que alguns alunos da EJA se utilizam de drogas ilícitas dentro da escola, nos locais em que não há luminosidade, pois as luzes acendidas são somente as da área coberta. As quadras de futebol continuam no breu por falta de lâmpadas<sup>65</sup>, e é para lá que eles se dirigem no intervalo e antes das aulas.

Além disso, a biblioteca fica aberta, com uma bibliotecária, somente três dias da semana. Nos outros dias, o professor que deseja utilizá-la deve solicitar a chave na direção, ficando seu uso liberado aos alunos.

As salas de aula utilizadas no turno noturno localizam-se todas no mesmo prédio, acima da sala dos professores, ficando no mesmo corredor. São as mesmas usadas durante o dia, possuindo cerca de 30 carteiras e dois ventiladores de teto cada uma. Entretanto, como a

---

<sup>65</sup> Ressalta-se que no período de educação física os alunos não utilizam as quadras pois elas não são iluminadas. Eles jogam na área coberta, com goleiras improvisadas.



escola possui problemas na rede elétrica, as lâmpadas, quando queimadas, demoram cerca de um mês e meio para serem repostas, em virtude de um acordo que a escola possui com a Companhia Estadual de Energia Elétrica, que precisa ser avisada do avario para realizar a reposição. Esse problema também acarreta a queima de alguns ventiladores, que não podem ser repostos até o problema ser solucionado, sob pena de queimarem outra vez. Assim, muitas vezes os alunos da EJA estudam com pouca luminosidade e no calor, o que dificulta sua concentração e a prejudica o trabalho dos docentes.

Há atividades programadas pela escola que se realizam em sábados letivos; torneios escolares, por exemplo, sem a presença de equipes da EJA, como se eles estivessem excluídos da estrutura escolar.

Nota-se, na contramão desses acontecimentos, um grande engajamento dos professores da EJA para que isso seja mudado. Nas reuniões de professores da EJA, tratam-se dessas questões, e soluções são propostas para que isso não continue acontecendo no decorrer dos anos. Atividades de valorização dos trabalhos dos alunos da EJA estão sendo feitas. Já se lêem cartazes de alunos da EJA pela escola, o que não se via, e fotos de atividades realizadas são postadas no *blog* da escola. Ademais, no ano de 2012, pela primeira vez, os alunos da EJA participaram das festividades natalinas da escola com a apresentação de um coral da música *Sólo le pido a Dios*, do compositor León Greco, conforme figura que segue:

A **Festa de Natal** foi muito especial neste ano e contou com apresentações de dança, teatro e coral. Resultado de uma grande mobilização de Professores, Professoras e estudantes do Turno Integral, da Oficina Do Lixo ao Luxo, da Educação de Jovens e Adultos e do 1º Ciclo, a Festa encantou a todos e inaugurou as comemorações de fim de ano em nossa Escola.



Figura 1 – Apresentações natalinas realizadas pelos alunos da escola, com a participação da EJA, na imagem à direita, postada no *blog* da escola.

Os alunos, ao verem tais fotos, emocionaram-se, comentaram entre si a novidade, sentiram-se importantes, como realmente são, e parte integrante do grupo escolar, isso porque a escola os valorizou, deu-lhes voz, lhes aplaudiu. Fazendo, portanto, seu papel, de valorizar seus alunos.

As aulas e, por conseguinte, a coleta dos dados para a pesquisa aconteceram no período de 4 de novembro a 9 de dezembro de 2013, conforme tabela que segue:

DATA DA COLETA	ATIVIDADES REALIZADAS
4/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro contato com as TDVs (<i>Facebook</i> e <i>edublog</i>);</li> <li>• Publicação de músicas, imagens e/ou</li> </ul>

	vídeos no <i>Facebook</i> e no <i>edublog</i> .
11/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade sobre a Copa do Mundo de 2014 e as manifestações ocorridas em 2013 (textos, imagens).</li> </ul>
18/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração da <i>guacamole</i>.</li> </ul>
25/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade sobre comidas (<i>edublog</i>);</li> </ul>
02/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade usando o <i>HotPotatoes</i>.</li> </ul>
09/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade sobre o <i>Greenpeace</i> (textos, vídeos, imagens).</li> <li>• Atividade sobre rotinas.</li> </ul>

Tabela 1 – Cronograma das aulas e atividades.

### 7.2.2 *Edublog*

O *edublog*<sup>66</sup> foi criado pela pesquisadora e apresentado aos alunos, tendo como *site* hospedeiro o UOL. Essa escolha deu-se por ser uma hospedagem gratuita e por fornecer um *layout* de fácil manuseio, sem muitas ferramentas, mais explicativo e, portanto, com uma visão mais limpa, que facilitava o uso por aqueles que não haviam tido contato anterior com a TDV.

Após a criação, forneceu-se a cada aluno o *e-mail* cadastrado e a senha, para que pudessem, todos, realizar as publicações e as intervenções que achassem necessárias, independente da solicitação da pesquisadora ou não, e do local em que estivessem, escola, casa, trabalho, etc. A primeira tarefa foi, portanto, eleger, via votação, a aparência do *edublog*:

<sup>66</sup> O endereço eletrônico do *edublog* era: <<http://aprenda espanol.zip.net/>>.

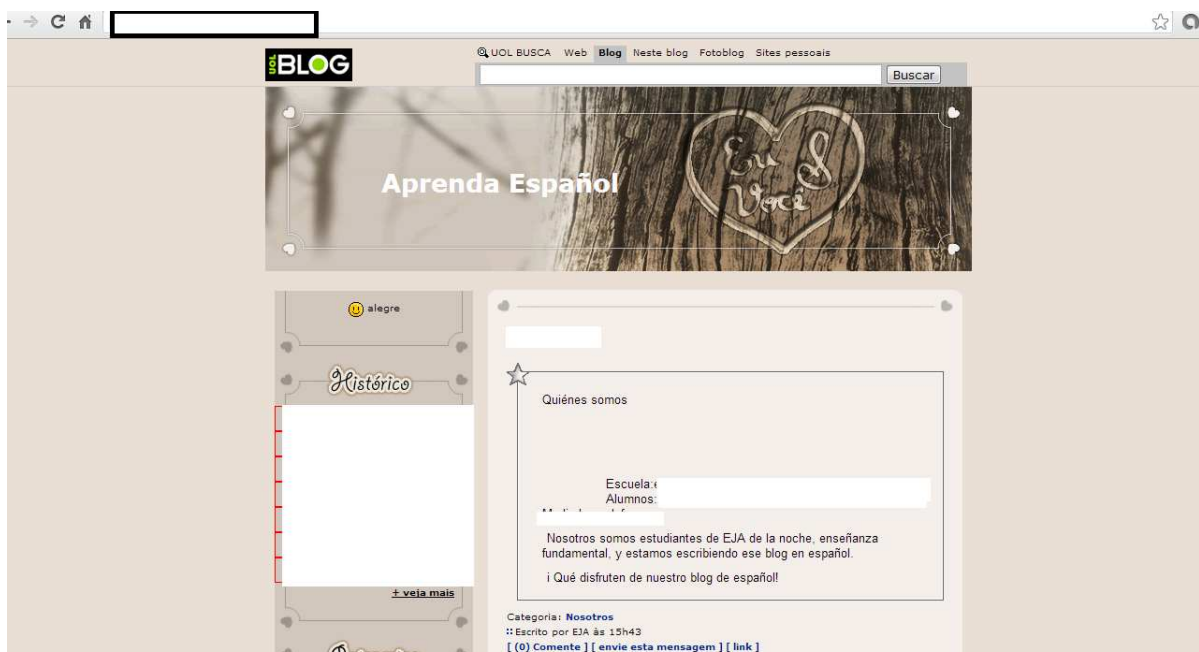


Figura 2 – Aparência do *edublog* eleita pelos alunos.

Conforme se percebe pela figura acima, o *edublog* possui um título, um corpo - local onde se encontram as publicações -, um indicador de humor com um *emoticon*<sup>67</sup> - que pode ser alterado a qualquer momento -, um espaço para comentários e uma coluna lateral com algumas informações sobre o *edublog*.

Todas as publicações feitas ficam no corpo do *edublog* e, como são visualizadas em ordem cronológica inversa e sobre distintos assuntos, a barra lateral serve para que o internauta consiga encontrar-se no meio delas. O visitante do *edublog* visualiza, nessa coluna, uma organização das publicações por datas, divididas por semanas e, logo abaixo, as categorias das publicações. Nas categorias, dividiram-se as publicações por tipos de atividades como, por exemplo, “juegos y actividades”, que se distinguem das outras mensagens. Ainda nessa coluna encontra-se a possibilidade de votar no *edublog*, através de uma nota, que vai de zero a dez, outros *sites* recomendados e a possibilidade de indicar o *edublog* para que outros amigos leiam, via envio de um *e-mail*.

Aqueles que acessam o *edublog* podem comentar as publicações. Esse comentário aparecerá logo abaixo do tópico, e independe do aceite dos autores do *blog*. Optou-se por esse

<sup>67</sup> O emoticon é uma forma de comunicação paralinguística que transmite o estado emotivo de quem a utiliza por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial, conforme informações localizadas no *site* < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>>.

tipo de configuração para estimular que outras pessoas comentem os assuntos tratados, já que ao efetuar o comentário o mesmo aparece, instantaneamente, abaixo da publicação, conforme figura que segue:

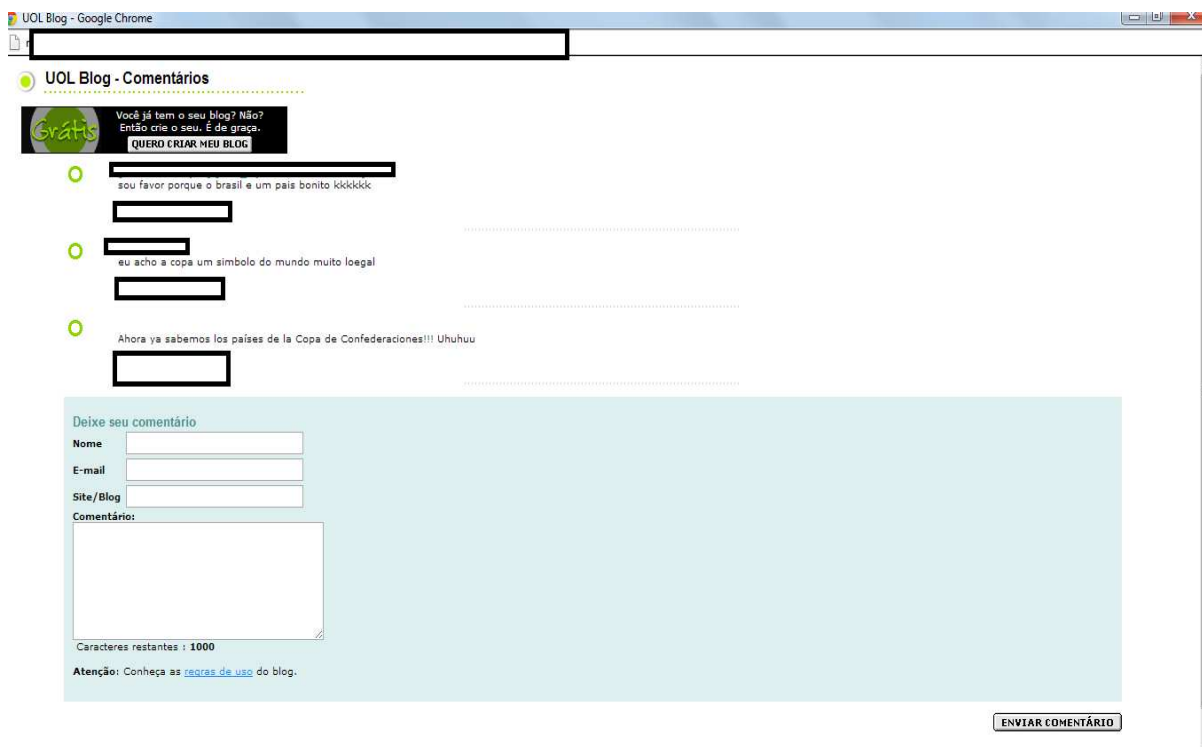


Figura 3 – Exemplos de comentários feitos no *edublog*.

### 7.2.3 Grupo no site de rede social Facebook

Conforme mencionado anteriormente, o *Facebook* disponibiliza uma função chamada Grupos, na qual se podem adicionar pessoas, formando, assim, uma comunidade com interesses comuns dentro do *site* de rede social. Adotou-se o uso de tal possibilidade tecnológica nessa pesquisa a fim de propiciar um local em que os sujeitos-participantes pudessem trocar informações, comentar sobre as atividades desenvolvidas, postar curiosidades, enfim, solidificar seus laços e, ao mesmo tempo, fomentar seus processos de interação em LE. Propôs-se, então, a disponibilização de um espaço virtual criado para trocas em LE.

Esse espaço se caracteriza da seguinte forma: em seu cabeçalho há uma foto de cada um dos membros do grupo, sendo a mesma foto do perfil pessoal adotado. Logo abaixo, encontra-

se o nome do grupo com um cadeado ao lado, o que significa que o mesmo é privado; só os membros possuem acesso a ele. Ao lado, consta a informação sobre o grupo e seus membros. Segue, à direita, a aba dos eventos do grupo, das fotos publicadas e dos arquivos enviados. Mais abaixo, encontra-se a parte referente às publicações de textos, fotos ou vídeos, enquetes e arquivos. Em sua coluna principal estão as publicações, da mesma maneira em que se encontram nos perfis pessoais, conforme se percebe na figura abaixo:

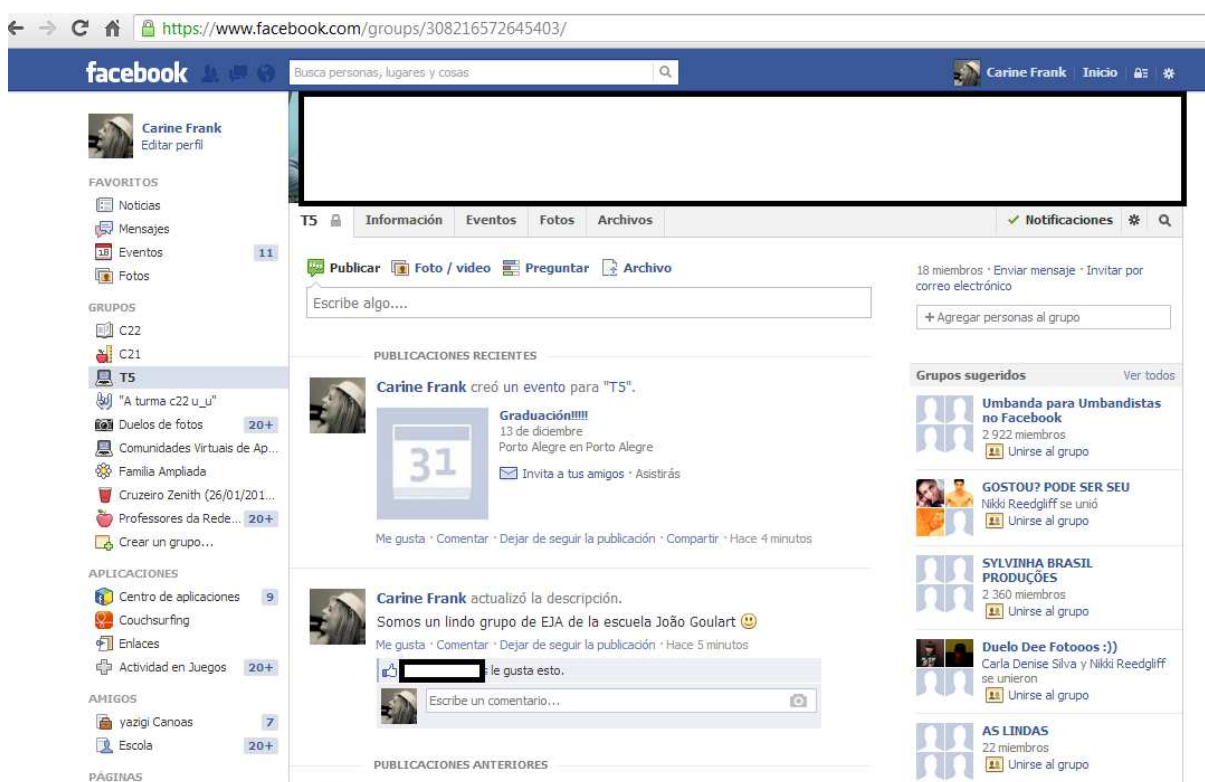


Figura 4 – Grupo no Facebook.

Essa função disponibilizada recentemente pelo Facebook é, ao lado do edublog, uma das TDVs utilizadas para essa pesquisa, por ser de fácil utilização e estar presente na rotina dos alunos e, mais do que isso, por oferecer inúmeras possibilidades educacionais, conforme detalhado, no capítulo seguinte, sobre a análise dos dados coletados.

### 7.3 Sujeitos-participantes

Os sujeitos-participantes<sup>68</sup> da pesquisa não eram sujeitos aleatórios, mas sim já faziam parte do viver e do conviver da pesquisadora. Isso porque a pesquisadora era professora de LE de sua grande maioria<sup>69</sup> desde que frequentaram a totalidade 4, totalidade na qual iniciam o contato com a língua. Assim, já havia entre eles um semestre de contato.

A turma selecionada para a pesquisa é uma turma da EJA, do turno da noite, da totalidade 6, ou seja, referente ao último ano do ensino fundamental. As totalidades são trimestrais; logo, cada ano de ensino regular equivale a um trimestre da EJA.

Os alunos da T6 possuíam entre dezesseis e setenta anos, e todos eram trabalhadores diurnos, utilizando o turno da noite, seu turno livre, para terminar o ensino fundamental. O grupo configurou-se, segundo características de gênero, de faixa etária e de emprego, conforme demonstra a tabela a seguir:

NOME <sup>70</sup>	SEXO	FAIXA ETÁRIA	EMPREGO
Cervantes	M	18 a 23 anos	Vendedor
Neruda	M	18 a 23 anos	Vendedor
Isabel	F	18 a 23 anos	Caixa de supermercado
Márquez	M	18 a 23 anos	Cabeleireiro
Belli	F	18 a 23 anos	Vendedora
Socorro	F	18 a 23 anos	Babá
Gloria	F	40 a 45 anos	Cuidadora
Sábato	M	18 a 23 anos	Auxiliar de pedreiro
Clara	F	35 a 40 anos	Vendedora
Cortázar	M	18 a 23 anos	Auxiliar de pedreiro
Bolaño	M	50 a 70 anos	Aposentado
Liliana	F	50 a 65 anos	Auxiliar de limpeza

<sup>68</sup> Ressalta-se que todos os sujeitos firmaram termo de consentimento livre e esclarecido acerca de sua participação na pesquisa, seguindo orientações da Resolução n° 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

<sup>69</sup> Coloca-se aqui o termo grande maioria pois alguns alunos entraram na totalidade 5 ou mesmo na totalidade 6, reduzindo, assim, o tempo de contato com a pesquisadora e com a LE.

<sup>70</sup> Os nomes utilizados para caracterizar os participantes são fictícios, com o intuito de preservar suas identidades.

Zafón	M	18 a 23 anos	Vendedor
Rulfo	M	18 a 23 anos	Vendedor

Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos-participantes da pesquisa.

Apesar de numerosamente grande para uma turma de EJA, muitos alunos não eram assíduos nas aulas. Isso ocorre bastante em grupos da EJA, sendo a evasão uma constante. Alguns evadem em virtude do horário de trabalho, que passa a ser também algumas noites, como foi o caso do Zafón e do Douglas, que passou a realizar serviço militar obrigatório. Outros, começam a faltar por cansaço; foi o que passou com o Sábado, que apresentava sinais de cansaço durante as aulas, em virtude do árduo trabalho diurno como ajudante de pedreiro. Alguns, ainda, ausentam-se para cursos de aperfeiçoamento oferecido pelo próprio trabalho, em turno inverso ao laboral, ou seja, a noite, como ocorreu com a Belli, que precisou ausentar-se durante um mês. Outros, simplesmente desistem, como ocorreu com o Cortázar. O grupo que frequentava assiduamente as aulas era, portanto, de cerca de 8 alunos, variando esse número conforme a semana.

Em virtude da faixa etária, do trabalho e das vivências particulares, as experiências de vida de cada um são distintas; alguns já possuem netos, outros estão solteiros e moram com os pais ou com os avós; há aqueles que migraram do ensino regular, diurno, para a noite, simultaneamente, sem pausa, enquanto existem outros alunos que estavam há anos sem estudar. Essas distintas experiências tornavam a turma heterogênea. Percebeu-se, também, um grande respeito dos mais novos pelos mais velhos, e uma atenção especial em suas histórias de vida e experiências. Em virtude dessa harmonia, todos eles auxiliam-se nas tarefas da escola, não existindo um preconceito etário, mas sim respeito mútuo.

No que diz respeito ao uso do computador e da Internet, em relação ao *Facebook* e ao *blog*, todos os alunos possuíam um computador em casa; alguns, entretanto, ainda sem conexão com rede mundial de computadores. Porém, mesmo que o acesso à rede não estivesse presente em seu lar, eles podiam acessá-la na escola, pois nas quartas-feiras a noite os professores do EJA estavam em reunião pedagógica, ficando os alunos no laboratório de informática com o professor-orientador. Lá, os alunos que iam até a escola, que não eram muitos em razão de não ter efetivamente atividade letiva, faziam pesquisas, acessavam suas redes sociais e navegavam pela Internet, tudo isso com o auxílio do professor-monitor, que estava disponível para solucionar as dúvidas dos alunos.



Dessa forma, eles já possuíam um contato com as TDVs, mesmo que esporádico. Todos sabiam da existência do *Facebook*, mesmo que não possíssem uma conta, assim como sabiam o que é um *blog* e para que servia, já que a escola possui um *blog* atualizado com atividades, fotos e eventos escolares, além de um perfil no *Facebook*.

Fora do contexto de sala de aula, alguns alunos tinham, também, contato com a LE através da escuta de músicas e da visualização de videoclipes. Outros, ainda, lembravam-se de cantores famosos e canções em telenovelas, ademais de cantores góticos em espanhol, trazendo essas canções para sala de aula, para compartilhar com os demais colegas e com a pesquisadora. Há, ainda, aqueles que já viajaram para Argentina e/ou Uruguai, e recordavam-se de palavras e situações dessas viagens.

Percebeu-se neles, através de seus comentários e da fala de outros professores sobre as opiniões dos alunos acerca da aula de LE, uma vontade em aprender e em falar a nova língua, em poder utilizá-la. Notou-se também a alegria em compreendê-la quando o outro falava, e em conseguir comunicar-se com alguns vizinhos argentinos que viviam próximos da escola.

Tendo em vista ser uma pesquisa que trata com pessoas, a preservação do anonimato de todos os alunos envolvidos foi garantida à escola, bem como a da própria instituição. Dessa forma, os dados de identificação dos interlocutores e da escola foram todos trocados por pseudônimos. A todos os alunos foi explicada a pesquisa e enviada uma informação por escrito sobre a mesma, sendo solicitada a permissão para o registro de áudio e vídeo. À escola também foi solicitada autorização para a realização da pesquisa e das filmagens. Dessa maneira, a pesquisa foi regida por rígidos princípios éticos, visando à preservação dos colaboradores que dele participaram, de acordo com o preconizado por Guerra (2012, p. 22): “[...] os dois principais princípios éticos, que são o de informar correctamente os indivíduos acerca dos objectivos da investigação e o de proteger as fontes, devem ser garantidos [...]”

Finalmente, a pesquisa não gerou a oferta de riscos aos envolvidos, pois não existiu uma exposição dos mesmos, e as atividades desenvolvidas foram previamente avaliadas e debatidas pela pesquisadora e por sua orientadora. Cabe ressaltar-se, entretanto, que em ambiente escolar, no qual existem várias pessoas convivendo juntas, há sempre riscos presentes, mas riscos oriundos da própria atividade escolar em si, tais como questões referentes ao relacionamento entre os alunos, por exemplo. Esses pequenos problemas, todavia, foram minimizados e solucionados diariamente pela pesquisadora, não se apresentando como empecilhos a serem transpostos.

## 7.4 Espaço de análise de dados

A transformação dos dados coletados, ainda no seu estado bruto, em resultados de pesquisa envolve a utilização de determinados procedimentos para sistematizar e tornar possível sua análise por parte do pesquisador. Entre esses mecanismos está análise de conteúdo, metodologia de análise de dados aqui adotada, em virtude dos materiais coletados a serem analisados posteriormente pela pesquisadora, e das fontes nas quais foram produzidos esses materiais.

A análise de conteúdo tem sido bastante utilizada na análise de comunicações nas ciências humanas e sociais. Minayo (2004) afirma ser um método mais comumente usado no tratamento de dados de pesquisas qualitativas. Ela aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto.

A análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de determinada mensagem, para buscar-se seu interagente, o contexto em que foi feita e seus efeitos. A análise de conteúdo é, portanto:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, 42).

Os processos de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovido pela análise de conteúdo são, portanto, organizados em três etapas realizadas em conformidade com três pólos cronológicos diferentes. De acordo com Bardin (1979) e Minayo (2004), essas etapas compreendem:

1. pré-análise: aqui ocorre uma sistematização, uma organização das ideias, na qual se selecionam os documentos a serem analisados e se retomam os objetivos e as hipóteses da pesquisa; salienta-se que, no caso da pesquisa-ação, não se parte de hipóteses pré-estabelecidas, uma vez que não há generalizações, refletindo-se sobre o objeto de pesquisa a partir dele mesmo, do comportamento dos sujeitos-participantes. Nessa fase, realizam-se ainda quatro etapas: a *leitura flutuante*, na qual se realiza uma leitura geral estabelecendo-se um contato exaustivo com os conteúdos coletados; *constituição do corpus*, organiza-se o material coletado seguindo os critérios da

exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência; *formulação de hipóteses e objetivos* que permitam a emergência de hipóteses a partir de procedimentos exploratórios; *referenciação dos índices e elaboração dos indicadores* a serem adotados na análise, e preparação do material ou, se for o caso, edição;

2. exploração do material: há a definição das categorias, os dados brutos do material são codificados para alcançar-se o núcleo de compreensão do texto. O material reunido no *corpus* é mais bem aprofundado, orientada essa análise pelas hipóteses e pelo referencial teórico;
3. tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nessa fase, os dados são submetidos à análise, e o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos. É aqui que o pesquisador, apoiado nos materiais coletados, busca torná-los significativos e válidos.

A análise de conteúdo já se inicia com a coleta dos materiais, conforme salientam Laville e Dionne (1999, p. 215):

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado.

A pesquisadora, portanto, analisou os dados gravados - apoiada por sua orientadora e fundamentada em teóricos como Maturana, Varela, Primo, Lemos e Vygotsky -, buscando situações entre os participantes que demonstrassem suas interações com os colegas e com a pesquisadora, o desenvolvimento de sua autonomia e, também, em como ocorreu a prática pedagógica através da utilização *edublog* e do *Facebook*. Tais informações foram transcritas pela pesquisadora, a fim de ilustrarem sua análise e reflexão sobre as mudanças proporcionadas pelo implemento dessas TDVs na prática pedagógica e seus reflexos na aprendizagem de LE. Com isso, intuiu-se um desvelar do ambiente escolar, identificando os processos que, muitas vezes, tornam-se despercebidos para os que deles participaram (BORTONI-RICARDO, 2006). Dessa forma, a pesquisadora buscou as relações entre os dados produzidos e as questões práticas da docência, a fim de proporcionar um pensar sobre o ensino de LE em ambiente escolar, a prática pedagógica e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia e os processos de interação dos alunos da EJA em aula,

mediada por TDVs, a partir da amostra coletada, que foi intencional e mostra-se congruente com a ideia da pesquisa-ação participante.

## 8 ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS

A coleta de dados empíricos da pesquisa desenvolveu-se concomitantemente à construção do corpo teórico da investigação, ou seja, dados empíricos e construção do corpo teórico estão relacionados dialeticamente, superando a relação antagônica entre empiria e teoria, numa recursividade. O conhecimento, dessa maneira, foi construído na prática e apoiado pela teoria, parafraseando Maturana e Varela (2002), viver é conhecer, e conhecer é viver, o que veio a resultar, portanto, em novo conhecimento.

No transcorrer da pesquisa, evidenciaram-se categorias de análise dos dados e suas caracterizações, que serviram como suporte às reflexões instigadas pelas questões de pesquisa, conforme mostra a tabela a seguir:

Categorias	Características
1) Prática pedagógica por meio das TDVs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização das TDVs com congruência e dentro de suas potencialidades;</li> <li>• Familiaridade com o uso das TDVs;</li> <li>• Não uso das TDVs como substitutas de outras técnicas/tecnologias já usadas (quadro-negro, caderno);</li> <li>• Descobertas e construção do conhecimento.</li> </ul>
2) Prática pedagógica no ensino da LE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino contextualizado;</li> <li>• Temáticas cotidianas;</li> <li>• Utilização de diferentes materiais em sala de aula;</li> <li>• Utilização de materiais genuínos, de uso real.</li> </ul>
3) Processos de interação: uso da LE, ZDP, andaimento, interação mútua e reativa, formação de uma comunidade virtual. Relação dialógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conexão entre ações e pessoas;</li> <li>• Ação de uma pessoa provoca reação em outra(s);</li> <li>• Ação com o outro;</li> <li>• Reconhecer o outro como alguém legítimo;</li> <li>• Perguntas, questionamentos, participação nas atividades, fazer-se presente, com relação dialógica;</li> <li>• Uso da LE nas interações;</li> <li>• O que se consegue realizar mediante auxílio de outro mais experiente;</li> <li>• Auxílio do outro mais competente para uma atividade que o menos competente ainda</li> </ul>

	<p>não consegue fazer sem esse auxílio;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca, com o auxílio do outro, solução de dificuldades;</li> <li>• Interação com o outro por meio das tecnologias não só mediante cliques (reativa), mas através de opiniões (mútua);</li> <li>• Sentimento de pertencimento ao grupo;</li> <li>• Interesse comum;</li> <li>• Perpetuação da comunidade no temp</li> </ul>
4) Desenvolvimento da autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação do ser vivo;</li> <li>• Atribuição a si mesmo de suas próprias regras;</li> <li>• Identificação do que lhe é significativo, por meio da interação;</li> <li>• Processos de autoprodução do ser, através de um sistema de cooperação;</li> <li>• Ser se relaciona, aprende, se modifica.</li> </ul>
5) Dimensão EJA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos conscientes sobre sua realidade;</li> <li>• Alunos de classe social menos favorecida;</li> <li>• Um ano em 3 meses – pouco tempo para muitos conteúdos;</li> <li>• Poucos alunos por turma;</li> <li>• Evasão e descontinuidade da presença em sala de aula;</li> <li>• Variável faixa etária;</li> <li>• Alunos adultos desfamiliarizados com as tecnologias e seus usos.</li> </ul>
6) Visão sistêmica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos de LE contextualizados, de acordo com a realidade dos alunos, com o momento atual e o que se passa no mundo;</li> <li>• Utilização das TDVs para dar amparo à essa contextualização.</li> </ul>


Tabela 3 – Caracterização das categorias de análises.

Ao dar-se início às análises dos dados coletados, percebeu-se a configuração de uma rede de relações entre as categorias, não estando elas isoladas, mas sim entrelaçadas, permeadas umas pelas outras, assim como a empiria e a teoria. Por isso mesmo, ao efetuar-se a caracterização das categorias e a categorização dos dados, foi possível perceber semelhanças, aproximações e complementações entre elas, tendo em vista o pensamento sistêmico que alicerça essa pesquisa. Desse modo, as categorias estão articuladas e relacionadas entre si, originando a teia maior, o ensino de LE por meio das TDVs, que não é formado apenas pela soma das categorias, mas pelas relações e articulações percebidas entre

elas, que foram vivenciadas no decorrer da pesquisa e serão demonstradas ao longo da análise dos dados, contextualizando a dimensão da EJA.

Além da tabela de análise de dados, foram criadas mais seis grandes tabelas, de acordo com a categoria analisada, e que contém todas as representações dos participantes realizadas no desenvolvimento das atividades da pesquisa, separadas de acordo com as categorias de análise e os espaços em que foram coletadas: *Facebook*, *edublog*, diário de campo, filmagem e entrevista. É importante ressaltar que, ademais do *Facebook* e do *edublog*, a pesquisadora trabalhou com outras tecnologias que auxiliaram na realização das atividades. Foram elas: o *Google*, o *Google tradutor*, o *PowerPoint*, o *Youtube*, o *Wikipedia* e o *HotPotatoes*.

Na tabela a seguir, pode-se visualizar o extrato da tabela que constituiu os processos de interação coletados no grupo criado no *Facebook*, dias 7 de novembro e 9 de dezembro de 2013. O extrato representa publicações realizadas no grupo, e as interações ali presentes.

Extrato	Categoria	Caracterização
<p>7/11/2013</p> 	<p>3) <u>Processos de interação:</u> interação mútua e reativa.</p>	<p>Interação mútua: a pesquisadora e um aluno representaram a percepção através de uma publicação e um comentário. Interação reativa: a pesquisadora curtiu o comentário do aluno.</p>
<p>9/12/2013</p>	<p>3) <u>Processos de interação:</u> uso da LE e</p>	<p>Interação reativa: uma aluna curtiu a</p>

	<p>interação reativa.</p>	<p>publicação da pesquisadora, sem comentários.</p>
---	---------------------------	---

Tabela 4 – Demonstração da análise qualitativa.

Na aula do dia 7 de novembro, a pesquisadora realizou uma publicação no grupo do *Facebook*, conforme demonstrado na tabela acima. A partir dessa publicação, uma discussão foi trazida para a sala de aula, em relação às diferenças percebidas pelos alunos ao passar dos anos, com o advento das TDVs, e o mundo atual em que estão inseridos.

Liliana recordou-se da grande dificuldade que tinha, quando criança, em realizar pesquisas para entregar na escola. Toda a informação estava centrada nas bibliotecas, não existia essa facilidade de pesquisar na Internet; agora tudo estava mais fácil, bastando ter um computador em casa ou um celular com acesso à rede. Os alunos mais novos, diante dessa informação, ficaram surpresos e imaginando a dificuldade que teriam ao realizar uma pesquisa caso a Internet não existisse (transcrição extraída das anotações do diário de campo da pesquisadora):

Belli: Imagina ter que ir até a biblioteca e copiar tudo, à mão...nossa...que trabalho!

Atividades diárias como o pagamento de contas e a retirada de dinheiro via caixa eletrônico também foram trazidas pelos alunos como melhorias. Muitos se lembraram da possibilidade de falar com amigos e familiares que estão viajando através da *webcam* e do *Facebook*; assim, os gastos com conta telefônica diminuiriam (transcrição extraída das anotações em diário de campo da pesquisadora):



Cervantes: A Internet e as tecnologias foram uma mão na roda! Eu nasci na época certa (risos). Não ia conseguir viver sem Internet.

Entretanto, quando retomada pela pesquisadora a imagem inicial, que originou as discussões acima relatadas, os alunos também trouxeram outras opiniões acerca dos usos das TDVs (transcrição extraída das anotações em diário de campo da pesquisadora):

Liliana: O problema, professora, é que as pessoas não sabem a hora de parar. Eu, como uma das mais velhas daqui, vejo que as crianças passam horas e horas na frente do computador, jogando ou no *Facebook*. Parece que não sabem brincar de outra coisa...e aqui na escola mesmo, até os adultos, toda a hora no celular, no *Face*...não prestam atenção na aula e só ficam ali, no tic tic tic...

Nota-se que a discussão, iniciada no *Facebook*, potencializou a interação na sala de aula, com grande participação dos alunos em argumentações, opiniões e exemplos pessoais. Primeiramente, todos concordaram que os avanços trazidos com o advento das TDVs melhoraram em muito a vida do homem, facilitando as tarefas diárias; o que antigamente era muito custoso, hoje em dia ficou mais fácil de realizar em virtude das tecnologias. No entanto, a partir da fala de Liliana sobre os usos das tecnologias pelas pessoas, um outro lado desses usos veio à tona. Os alunos passaram, então, a trazer exemplos de pessoas que passam o tempo todo conectadas aos seus celulares, não respeitando momentos de aulas. Outros exemplos também foram colocados, como o de Neruda, que presenciou, durante uma ida ao cinema, uma discussão entre duas pessoas em virtude de uma delas não parar de teclar ao celular enquanto o filme passava, atrapalhando as demais.

A conclusão sobre os usos das TDVs na sociedade atual foi apresentada por Isabel, que sintetizou a ideia trazida por todos de que o problema não eram as TDVs, mas sim as pessoas e o uso que elas fazem das TDVs (transcrição extraída das anotações em diário de campo da pesquisadora):

Isabel: [...] o pessoal tem que saber usar, usar com moderação, cuidar das crianças, ver o que elas tão fazendo na Internet, e não só viver a vida em torno do computador e da Internet. Tudo que é demais faz mal, né! Tem que saber usar..ela veio nos ajudar, não nos escravizar e atrapalhar.

Percebe-se, portanto, através dessa atividade, que as discussões e as tarefas propostas pela pesquisadora não se restringiram a um só ambiente, ou a um só meio. Ela buscou, ao contrário, relacionar os assuntos, articulando os ambientes, apresentando-os ora na sala de

aula, para atividade a ser realizada utilizando-se do *Facebook* ou do *edublog* (como o exemplo trazido na tabela número 4, da atividade do dia 9 de dezembro), e ora na própria TDV para, então, fomentar discussão em sala de aula, a partir do disponibilizado virtualmente.

Organizou-se a coleta de dados por meio das categorias de análises evidenciadas nas representações dos participantes da pesquisa nos diferentes espaços de coletas. Partindo-se dessas alocações, então, se iniciou a análise dos dados, perpassada, a todo o momento, por uma visão sistêmica dos fatos.

Conforme o quadro teórico apresentado proposto por Primo (2000), as interações no ciberespaço podem ser classificadas em mútuas ou reativas. As interações mútuas se caracterizam como sistemas abertos, pois os elementos que as constituem são interdependentes, formando um todo global. O contexto, nas interações mútuas, também influencia o sistema, pois existem trocas entre eles e, por conseguinte, os sistemas interativos mútuos voltam-se para a evolução e para o desenvolvimento do sistema.

Foi possível evidenciar uma proporcionalidade em relação às publicações e aos comentários realizados no *edublog*, o que demonstra que praticamente todas as publicações receberam algum comentário de seus leitores. Entretanto, a grande maioria desses comentários não funcionaram como interações mútuas, pois não vieram a afetar o sistema:

### Nuestra guacamole

En nuestra última clase hicimos una receta de guacamole típica, el nombre es un poco raro, pero es una delicia! Es muy divertido hacer la receta que es muy rápida y fácil, voy a escribir si quieren hacer la receta en casa!

Ingredientes:

- 1 - Guaca (abacate)
- 1 - Limón
- 1 - Tomate
- 1 - Cebolla
- 1 - Aceite
- 1 - Paquete croutons



me gustò voy a intentar hacer en casa !!



me gustò la receta quedé atiene con gana de comerr!!



[Carine]

Qué ricooo! Estava exquisito :) Pero faltò escribir como hicimos la guacamole :)

Figura 5 - Exemplo de comentários de outros alunos da EJA e da pesquisadora sobre publicação no *edublog*.

Essa proporcionalidade entre números de publicações e comentários, entretanto, não foi percebida no grupo do *Facebook*, que apresentou número muito maior de publicações do que de comentários e, dentre esses comentários, alguns não se apresentavam como interações mútuas, mas sim como meros agradecimentos. Alguns comentários funcionavam, assim,

como estímulo-resposta, ou seja, não vieram a afetar o sistema, não o modificaram, apresentando-se, também, como interações reativas:



Figura 6- Agradecimento do aluno em relação ao aviso postado pela pesquisadora no *Facebook*.

Em relação ao maior número de publicações do que de comentários apresentados no *Facebook*, acredita-se que tal fato deu-se por algumas razões, apresentadas a seguir.

Em primeiro lugar, está o fato da visão que os alunos possuem acerca do seu papel e do papel do professor no processo de ensino. Ainda percebe-se a visão dos alunos de que propor atividades é a ação do professor, ficando os alunos como realizadores de atividades, e não propositores da mesma. Junto a isso, aponta-se o fato de que o próprio aluno pode não possuir, algumas vezes, ideia sobre o seu processo de aprendizagem, o que vem a fazer com que deixe de propor algo no espaço destinado a aprender.

Em segundo lugar está a questão da autonomia do aluno, que pode ainda não ter se desenvolvido suficientemente ao ponto de que ele possa identificar o que lhe é importante. Acrescenta-se a isso o fato de que alguns alunos podem não se considerarem autores do seu processo de aprendizagem. Isso porque, nas práticas pedagógicas, mostra-se comum que professores não potencializem a ação dos alunos, remetendo-os à função de realizar atividades, e não de propô-las.

E, em terceiro lugar, há ainda uma questão da própria tecnologia utilizada, o *Facebook*, que pode ter vindo a colaborar com essa situação de supremacia das publicações em relação aos comentários. O *Facebook* apresenta uma ferramenta que inexiste no *edublog*, a ferramenta “curtir”. Através dessa ferramenta, os integrantes do grupo podem demonstrar seu gosto pela publicação sem a necessidade de escrever um comentário sobre a mesma, bastando, para

tanto, um clique do cursor em *me gusta* – tradução adotada pelo *Facebook* ao curtir - que aparece logo abaixo da publicação.

Primo (2000), ao tratar das interações reativas, caracteriza-as como sistemas fechados, pois apresentam reações lineares e unilaterais, tendo o reagente pouca ou nenhuma influência sob o interagente. Nas interações reativas, o contexto não é percebido e, por não efetuar trocas com o ambiente, o sistema não evolui, pois sua reação é baseada em estímulo-resposta.

O *Facebook* é uma TDV que possibilita a interação reativa, por meio da ferramenta “curtir”. E, analisando-se as interações via *Facebook*, foi possível evidenciar uma tendência às interações reativas em detrimento das interações mútuas e das publicações.

Acredita-se, a partir das observações feitas durante as aulas e das anotações em diário de campo da pesquisadora sobre as representações dos alunos, que esse comportamento tenha se dado por algumas razões: a facilidade em expressar um gosto através de uma curtida no *Facebook* - uma reação estímulo-resposta, como normalmente é evidenciado nas práticas pedagógicas -; a dificuldade em escrever em LE, o que poderia provocar o “erro” indesejado pelos alunos; a falta de uma visão ampliada sobre o assunto, o que acarreta uma ausência sobre o que dizer e, também, ao desenvolvimento da autonomia, evidenciado pelo aumento da quantidade das interações na medida em que a mesma era desenvolvida.

Os sistemas reativos se fecham numa ação e numa reação, um pólo agindo e o outro reagindo (PRIMO, 2000). Por isso as interações reativas não provocam modificações nos interagentes, sendo a resposta sempre a mesma. Para que a aprendizagem ocorra, portanto, é necessário uma interação que provoque modificações entre aqueles que interagem, não através de estímulos, mas por meio de problematizações. Ou seja, que os perturbe e que permita que o aprendizado seja construído e reconstruído por meio de interações, levando em conta o contexto em que se encontram. É necessário, então, segundo a classificação adotada por Primo (2000) referente às interações no ciberespaço que, para que seja construído conhecimento, as interações sejam mútuas.

Quanto às interações mútuas, verifica-se uma preponderância, no *Facebook*, da pesquisadora na realização dessas interações. Essa mesma predominância foi percebida nas interações reativas, sendo a pesquisadora, novamente, quem mais interagiu reativamente. Acredita-se que isso ocorreu em virtude da visão arraigada do professor como centro do processo educativo, de que cabe aos alunos manifestarem-se após o professor, estando dependentes dele.

Entretanto, cabe destacar que nas interações reativas os alunos mostraram-se mais presentes do que nas mútuas, vindo quase a totalidade deles a interagirem reativamente no grupo, alguns mais, outros menos, destacando-se o aluno Márquez, que apresentou mais interações reativas.

É importante ressaltar que os alunos que mais interagiram mutuamente não são os mesmos que mostraram maior número de interações reativas. Márquez, por exemplo, foi o aluno que manifestou mais interações reativas, ao passo que Cervantes foi o aluno que mais interações mútuas teve no grupo. Acredita-se que tal comportamento relaciona-se com muitos fatores, entre eles: o domínio da LE, o conhecimento sobre a temática, a familiarização com a tecnologia, o interesse do próprio aluno e o próprio desenvolvimento da autonomia.

Em relação ao domínio da LE como fator de favorecimento às interações mútuas realizadas pelo aluno Cervantes, tem-se o seguinte fato: Cervantes é procedente de Santana do Livramento, cidade fronteira com Uruguai, em que se fala um pouco de português e um pouco de espanhol e, por isso, já possuía um contato maior com a LE, tanto oral quanto escrita (transcrição extraída da videogravação da entrevista semi-estruturada realizada ao final da pesquisa):

Cervantes: - Pra mim ficou mais fácil, maestra, porque ya hablo español. Escribir, entonces, es más fácil.

Em relação à autoria<sup>71</sup> dos comentários, que somente pôde ser analisada no grupo do *Facebook*, em virtude do *edublog* não identificar seus autores, percebeu-se a predominância da pesquisadora em tal atividade. Acredita-se que tal prevalência tenha, também, relação com a necessidade dos alunos em esperarem a manifestação da professora para então interagirem. Isso porque, muitas vezes, a estrutura da escola prevê que o professor atribua a atividade e os alunos a realizem. Ao aluno não é atribuído voz ativa (FREIRE, 1997) e, por isso mesmo, tendo em vista essa concepção arraigada do professor como centralizado da palavra na sala de aula, ao aluno cabe ouvir e aguardar que lhe seja atribuída a vez de manifestar-se. A postura do aluno é, via de regra, esperar uma manifestação do professor, em virtude, muitas vezes, da ausência de diálogo e de respeito às interações entre os envolvidos no processo (FREIRE, 1983).

---

<sup>71</sup> Aqui, a noção de autoria está relacionada ao de produção de uma obra. Entretanto, para Maturana e Varela (2001), a noção de autoria está relacionada a uma ação cognitiva/subjetiva do ser vivo em congruência com seu meio, possibilitadora de sua existência, fazendo com que seja autor de seu meio.

Deve-se ter, para que haja uma quebra nesse paradigma, um longo trabalho baseado no diálogo entre professor-alunos, para que tanto professor quanto alunos percebam que ambos têm voz ativa no processo de ensino e de aprendizagem.

Tomando-se as TDVs utilizadas e as interações nelas mantidas, percebe-se que o grupo do *Facebook* apresentou mais interações mútuas e mais publicações do que o *edublog*. Acredita-se que tal fato deva-se à familiaridade dos alunos com a TDV. Quase todos os alunos já possuíam uma conta no *Facebook* e utilizavam essa conta com regularidade, ou seja, acessavam-na uma vez por semana, principalmente nas aulas de educação física na escola, já que a professora disponibilizava um tempo de sua disciplina para isso. A professora de educação física, após realizar um trabalho aeróbico com os alunos, encaminhava-os ao laboratório de informática, para realização de pesquisas sobre doenças e/ou alimentação e, também, para que possuíssem um momento de lazer, através de visualizações de vídeos e de contato com redes sociais. Entretanto, nesses momentos, os alunos não contavam com a intervenção da professora, mas somente com a ajuda do professor-orientador do laboratório em caso de dificuldades apresentadas em suas pesquisas. A professora de educação física, portanto, não utilizava as TDVs disponíveis articuladas ao preparo pedagógico, ou seja, não havia um planejamento prévio que abarcasse não somente o uso das TDVs pela a pesquisa, ou o simples uso pelo uso, vislumbrando o aprender a utilizá-las pelos alunos.

Portanto, a existência do *Facebook* era de conhecimento quase geral<sup>72</sup>, ao passo que poucos alunos conheciam um *edublog* e nenhum deles havia realizado publicações ou comentários em espaço semelhante. Isso, então, facilitava a preferência dos alunos pelo uso do *Facebook* na realização das atividades, conforme se percebe no excerto a seguir coletado, referente a uma tarefa que deveria ser feita no *edublog*, dia 4 de novembro de 2013 (transcrição extraída da videogravação realizada durante a aula):

Isabel: Ô sora, tem que entrar direto no *blog* mesmo ou pode ser pelo *face*?

Pesquisadora: Tú tienes que escribir en el *blog*.

Isabel: Tenho que entrar no *blog*...

Pesquisadora: Ahan.

Isabel: Onde que eu entro mesmo, sora? Sora, me esqueci o e-mail e a senha.

---

<sup>72</sup> De todos os 14 alunos, apenas 3 deles não possuíam conta no referido *site* de rede social. Desses 3, entretanto, 2 não sabiam da existência e do funcionamento do *Facebook*, e também não possuíam uma conta de *e-mail*. Eles eram, também, os alunos com maior faixa etária que faziam parte da turma.

Entretanto, buscou-se relacionar esses dois espaços e não compará-los, objetivando-se uma articulação, uma complementação, e, assim, uma análise em relação aos diferentes aspectos apresentados pelas interações neles realizadas.

Percebe-se que as publicações no *edublog* possuem ou o caráter informacional, sendo quase sempre apresentadas em formato de pequenos textos ilustrados por imagens, ou o caráter educativo, como no caso dos jogos criados pelos alunos através do *HotPotatoes*. Os comentários gerados a partir da leitura dos textos detêm, também, uma estrutura peculiar, dotada, quase sempre, de opinião pessoal com justificativa. Já o grupo no *Facebook* proporcionou publicações e interações que demonstrassem gostos pessoais e laços afetivos, como no exemplo abaixo:



Figura 7- Interações no *Facebook*.

Além da familiaridade com o uso da TDV percebeu-se também que a interface do *Facebook* facilitava a escrita tanto das publicações quanto dos comentários o que, também, gerou uma preferência dos alunos pelas interações via função Grupos. Nas entrevistas realizadas, quando questionados sobre preferências de uso ou do *Facebook* ou do *edublog*, quanto a publicações, todos os alunos mencionaram o *Facebook*, pois era mais fácil e rápida a publicação através dele (transcrição extraída da gravação da entrevista semi-estruturada realizada ao final da pesquisa):

Pesquisadora: Entonces, Márquez, ¿preferiste escribir en el *face* o en el *blog*?

Márquez: Ah, maestra, no *face* tu escribe e aperta o botón e vai tudinho. Já no *blog* tem que colocar nome e daí depois ainda abre aquela caixinha chata pra colocar aquelas letras...ai, dá cansaço. O *Face* é mucho mejor!



Resposta semelhante também foi dada por Liliana, que teve seu primeiro contato com o *Facebook* e com *edublog* durante a realização dessa pesquisa (transcrição extraída da videogravação da entrevista semi-estruturada realizada ao final da pesquisa):

Pesquisadora: Liliana, ¿te gustó más escribir en el *Facebook* o en el *blog*?

Liliana: Ah, professora... eu gostei dos dois, mas o *Facebook* foi mais fácil de aprender a usar e de escrever.

Pesquisadora: ¿Y por qué?

Liliana: Porque meu sobrinho me ajudou, ele já conhecia, e daí eu entrava e já lia, curtia e escrevia. No *blog* tinha mais coisas pra fazer antes de escrever, daí foi mais difícil de aprender.

Somando-se a isso, inferiu-se também que a sinalização das notificações de novos comentários, curtidas ou publicações, presentes no *Facebook*, facilitou a manifestação das interações por parte dos alunos. Quando se faz *login* no *site* de rede social, automaticamente aparecem destacadas as notificações novas. Assim, é só clicar ali e verificar o que foi publicado ou curtido e, automaticamente, é possível escrever ou curtir novas publicações ou comentários, sem a necessidade de código de verificação. No *edublog*, entretanto, as novas publicações ou comentários não são sinalizados, devendo o internauta buscá-las (transcrição extraída da videogravação da entrevista semi-estruturada realizada ao final da pesquisa):

Pesquisadora: Entonces, Isabel, ¿preferiste escribir en el *face* o en el *blog*?

Isabel: O *face*, né, sora. Aparece no *face* ali todinhas as novidades, as publicações, os comentários...e no *blog* tinha que ficar procurando os comentários. Nunca sabia que tinha comentário novo... se não fosse a senhora avisar eu nem ia ter lido.

O *edublog*, entretanto, apesar de ser uma novidade aos alunos envolvidos na pesquisa, atribuiu-lhes o poder da autoria. Isso porque a grande maioria das publicações no *edublog*, 24 ao total, foram feitas pelos alunos, ficando a pesquisadora com somente 4. A satisfação em aprender e em possuir protagonismo na construção desse aprendizado percebe-se na seguinte fala da aluna Socorro (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Socorro: Ai, sora, eu mostro pra todo mundo o nosso *blog*.

Pesquisadora: ¿Cómo así?

Socorro: Eu chego em casa e mostro pra todos os meus amigos as coisas que a gente faz e aprende aqui na aula.

Percebeu-se, portanto, que o uso das TDVs articuladas ao espaço sala de aula, proporcionou diferentes tipos de interações entre os alunos e o ciberespaço, ou seja, interações alunos e TDVs. Ora as interações deram-se reativamente, ora mutuamente, dependendo, dentre outros fatores, do espaço utilizado, da familiaridade com a TDV, do domínio da LE e do assunto em pauta, do interesse de cada um e, também, do desenvolvimento da autonomia.

As análises realizadas a seguir buscaram articular as categorias de análises destacadas previamente (tabela 2), atrelando-as por seu eixo comum, perpassando por uma visão do todo, sistêmica, que atravessou a pesquisa em todo o seu decorrer.

### **8.1 O desenvolvimento da autonomia, os processos de interação por meio das TDVs e a relação dialógica**

Considerando que o ser vivo não está isolado no mundo mas em congruência com ele, numa perspectiva sistêmica, buscou-se analisar o desenvolvimento da autonomia dos alunos envolvidos na pesquisa e seus processos de interação, a partir de uma relação dialógica, uma vez que essas categorias se permeiam, se cruzam e se articulam: para o desenvolvimento da autonomia é necessário que exista interação, que exista um diálogo problematizador. Dessa maneira, construiu-se uma análise conjunta dessas categorias, a fim de demonstrar as relações percebidas entre elas.

O ser vivo possui como sua propriedade intrínseca a autonomia; já viemos ao mundo distintos uns dos outros e autônomos (MATURANA; VARELA, 1997). Impossível é, portanto, falar em seres vivos e suas propriedades sem mencionar a autonomia. O mesmo ocorre com a interação: já nascemos interagindo, buscando através do diálogo o contato com o outro. O bebê, que ainda não possui a fala como maneira de expressão, gesticula, chora, balbucia, procurando interagir com seus pais e expressar sua vontade. Já nascemos autônomos e querendo interagir, buscando uma conexão entre as ações – minhas e do outro – e, assim, estabelecendo uma conexão entre as pessoas, já que são elas as executoras das ações.

Segundo Maturana e Varela (2011), o ser vivo se modifica ao estabelecer relações, por meio da interação com o meio e com outros seres vivos, através do diálogo, em espaços de convivência. Portanto, a interação está profundamente ligada ao desenvolvimento da autonomia; sem interação, o ser não se relaciona, não dialoga e, conseqüentemente, não

modifica seu meio, não vindo a modificar-se. Tal relação pode ser expressa no diagrama abaixo:



Figura 8- Representação da relação entre interação e desenvolvimento da autonomia do ser vivo.

Com o intuito de promover a interação entre os alunos por meio de TDVs, numa relação permeada pelo diálogo, utilizando a LE, e desenvolver a sua autonomia, realizou-se uma série de atividades durante o período de 4 de novembro a 9 de dezembro de 2013, totalizando um trabalho de 6 aulas, ou seja, 9 horas de duração. As atividades envolviam o uso da função Grupos do *Facebook* juntamente com a utilização do *edublog*, trabalhando-se, portanto, na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. As TDVs escolhidas levaram em conta os tipos de interações permitidas (mútuas e reativas); a inexistência de hierarquia para a realização das ações, tudo podendo ser inserido ou deletado por qualquer participante; a familiaridade dos alunos e da pesquisadora, a fácil aprendizagem e utilização.

Todas as atividades e tarefas desenvolvidas visavam, portanto, a uma prática baseada em situações reais de uso da LE, contextualizadas, com materiais de real circulação e assuntos atuais e pertinentes à realidade dos alunos, que favorecessem os processos de interação entre eles, entre eles e a pesquisadora e entre eles as TDVs, a fim de verificar a possibilidade de desenvolvimento da autonomia a partir dessas atividades. Ademais, a pesquisadora buscou, a todo o momento, o diálogo com os alunos, ouvindo suas opiniões e sugestões, construindo com eles o conhecimento sobre a língua e sobre as relações de mundo. Para isso, foram planejadas atividades que propiciassem o trabalho cooperativo entre os envolvidos e que, por

isso mesmo, propiciassem trocas: de informações, de visões e de experiências, ou seja, situações nas quais as interações provocassem modificações em suas estruturas.

A necessidade de um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos também é ressaltada nos PCNs (1997):

Este é o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (p. 61-62).

Para isso, os alunos trabalharam, em todas as atividades, em duplas, em trios ou em grupo, pois tal composição permite uma maior interação e trocas entre os envolvidos. A interação, o diálogo com o outro, portanto, foram favorecidos durante todas as atividades.

O objetivo era que ao realizar as atividades os alunos modificassem as suas estruturas a partir das interações e relações dialógicas mantidas com seus companheiros, das trocas entre eles, se perturbando e, assim, se autoproduzindo em virtude dessas perturbações (MATURANA; VARELA, 2001). Portanto, em casos de dúvidas, eles teriam o companheiro a quem buscar auxílio, a quem buscar alguma nova ideia sobre como realizar a atividade, a quem apoiar-se, ou seja, o andaime que necessitavam para, posteriormente, conseguir realizar a atividade sozinhos. Isso pode ser evidenciado na transcrição que segue, extraída das videogravações realizadas durante a aula:

Socorro: Me ajuda a corrigir, Isabel.  
Isabel: Um é com n, não com m.  
Socorro: É mesmo...

Socorro solicitou ajuda da sua dupla, Isabel, que prontamente a auxiliou, fornecendo o andaime solicitado, ajudando-a na realização correta da atividade, que era o objetivo comum de ambas. Essa ajuda, entretanto, só foi possível pois ambas se viam como iguais no processo de construção da aprendizagem, como legítimas; o saber de uma era valorizado pela outra. As duas alunas respeitaram-se e aceitaram-se em suas particularidades, e o espaço de convivência, no qual todos possuem voz ativa, estava criado (MATURANA, 1993).

A mesma dúvida foi tida por outra dupla de alunos, Zafón e Rulfo e, como nenhum conseguiu solucioná-la, o auxílio foi buscado através da pesquisadora (transcrição extraída das videograções realizadas durante a aula):

Zafón: Sora, ajuda a gente aqui.  
 Pesquisadora: ¿Sí?  
 Rulfo: Um se escreve com m?  
 Pesquisadora: Ninguna palabra termina con m en español.  
 Rulfo: Sério? Nossa, não sabia.  
 Zafón: Agora ficou fácil. Muda aí o com que tá com m também.  
 Rulfo: O em também...

Nota-se, nesse excerto, que, a partir da explicação da pesquisadora, que não foi somente responder à pergunta feita, Zafón e Rulfo perceberam os erros cometidos na grafia de algumas palavras em LE, efetuando a correção das mesmas. A aprendizagem, portanto, foi construída a partir das interações entre os alunos e a pesquisadora, de acordo com o preconizado tanto por Maturana e Varela (2001) quanto por Vygotsky (1998), e mediada pela pesquisadora: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (VYGOTSKY, 1998, p. 76). A aprendizagem ocorreu a partir de uma relação entre os pares, a partir de um andaime fornecido pela pesquisadora aos alunos Zafón e Rulfo. Os alunos, ao construírem o conhecimento a partir do auxílio fornecido, passaram a não necessitar mais desse auxílio que, em alguns casos, nessa pesquisa, não se restringiu à pesquisadora, mas também aos colegas. O desenvolvimento potencial, ou seja, tudo que eram capazes de resolver com a ajuda da pesquisadora ou dos colegas, passou a ser real. O conhecimento foi, portanto, internalizado, e o andaime fornecido pela pesquisadora dispensando (Vygotsky, 1998). Dessa forma, evidenciou-se que o andaime pode ser qualquer participante que tenha um conhecimento a mais, alterando a lógica tradicional de que o detentor do conhecimento é o professor, para uma lógica de heterarquização das relações nos processos de ensinar e de aprender.

Por meio desse novo conhecimento, dessa nova aprendizagem gerada a partir de interações sociais, os alunos apresentaram reflexões, verificaram seus erros, corrigiram-nos, autoproduzindo-se. Verifica-se, portanto, uma compreensão do ensinado não somente referente à solução da dúvida, mas sim a todas as situações que envolviam o mesmo saber, estabelecendo uma relação entre esses conteúdos, desenvolvendo autonomia.

Considerando que o desenvolvimento da autonomia dá-se mediante trocas, diálogos e interações, a pesquisadora propôs um debate em sala de aula sobre a organização da Copa do

Mundo de Futebol de 2014 no Brasil. Um debate dialógico no qual todos os alunos eram ouvidos e questionados, tanto pela pesquisadora quanto por outros alunos, não ocorrendo apenas a exposição de opiniões, mas a reflexão sobre as mesmas, a sua problematização e, posteriormente, a sua reconstrução. Foi nessa atividade que se percebeu o processo de desenvolvimento da autonomia nas reflexões de Zafón. Zafón disse que era a favor da realização da Copa e colocou que era uma bagunça os protestos que aconteceram no Brasil durante junho e julho de 2013, pois atrapalhavam as pessoas que queriam estudar e trabalhar. Lembrou, inclusive, que a escola não funcionou dois dias em virtude das manifestações populares, e que ele tinha se deslocado até a escola, e a mesma estava fechada. Outros alunos, entretanto, argumentaram que era necessário uma reação da população em virtude ausência de saneamento básico, de segurança e de investimentos em educação, e grande investimento em infra-estrutura para a Copa. Os alunos, assim, opinavam e expressavam suas percepções em relação ao assunto, sendo legitimados em suas experiências.

Após escuta de diferentes opiniões, o grupo foi para o laboratório de informática realizar uma atividade que sintetizasse o que havia sido discutido, que mostrasse em imagens, textos ou palavras, a opinião de cada dupla. Zafón, por sua vez, procurou a pesquisadora para mostrar o trabalho que havia produzido , juntamente com sua dupla, Rulfo:



Figura 9 - Trabalho produzido no *edublog* pelos alunos Zafón e Rulfo sobre a Copa do Mundo de 2014.

Questionado pela pesquisadora sobre o trabalho e a sua mudança de opinião, Zafón respondeu (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Zafón: Pesquisadora, depois do que o pessoal falou lá em cima e falando aqui com o Rulfo, andei pensando...a Copa é uma coisa boa, mas não tem que colocar o dinheiro só nisso. A gente precisa de tanta coisa também.

Pesquisadora: ¿Y cuánto a las manifestaciones?

Zafón: Pois é, isso eu ainda tô pensando, tenho que ver mais jornal, que não tenho tempo, é bem na hora aqui da escola...o povo tem que se manifestar sim, mas tem que ser coisa organizada, de boa, sem violência...não do jeito que tava, com fogo no ônibus...dá medo.

Zafón iniciou a aula com uma certeza, a de que as manifestações populares não eram pertinentes, não possuindo nada de valioso nelas. No decorrer da escuta das opiniões dos colegas, dos diálogos com colegas e professora, refletiu sobre o que havia dito, refletiu sobre si mesmo, sobre seus pensamentos, a partir das interações realizadas, mantendo uma visão crítica e coerente em relação ao seu novo posicionamento.

Após as interações com os demais colegas proporcionadas pela atividade, portanto, Zafón aprendeu, se modificou, se reconstruiu, se autoproduziu, a partir de seu pensamento sistêmico, já que “[...] não são os fatos ocorridos em ordem cronológica e tão pouco a soma desses fatos que desencadeiam o processo, mas as redes de relações e as articulações promovidas entre os fatos e entre os participantes, que possibilita ao ser vivo autoproduzir-se” (BACKES, 2007, p. 120). Zafón, portanto, não apenas tomou como sua a opinião dos colegas; ao contrário, a partir das perturbações trazidas pelas diferentes colocações em sala de aula é que ele foi buscar a sua própria conclusão, não abandonando, também, as suas críticas anteriores. Assim, em sua produção junto ao colega Rulfo (figura 9), percebe-se essa visão em relação aos investimentos públicos para a realização da Copa do Mundo no Brasil, através da contraposição de imagens de pessoas necessitadas, doentes e com fome, ao lado de imagens de lindos estádios de futebol, com uma frase que expressa o pensamento da dupla.

Ademais, Zafón percebe a importância do conhecer no seu viver, e de ir atrás desse conhecimento, ao dizer que “[...] tenho que ver mais jornal [...]”, percebendo a importância da autonomia para ir buscar esse saber. A formação de seu senso crítico, também, foi desenvolvida a partir de situações problemas e dos diálogos problematizadores propiciados pela pesquisadora. Zafón notou a necessidade de buscar informação sobre o assunto e de ter um pensamento sistêmico sobre a situação, que envolvia muitos aspectos para, posteriormente, propor uma solução.

Foi nessa mesma atividade que se identificou o processo de desenvolvimento da autonomia da aluna Socorro, durante a explicação sobre a atividade que seria desenvolvida no laboratório de informática que envolveria a publicação de imagens, de textos e a emissão de

opinião, tanto no *Facebook* quanto no *edublog*, conforme percebido no diálogo abaixo transcrito (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Socorro: Ai, Eu queria fazer uma montagem, sora.  
 Pesquisadora: Tú puedes hacer.  
 Socorro: Mas ã...aqui não tem coisa pra se fazer montagem.  
 Pesquisadora: Puedes hacer en *PowerPoint*.  
 Socorro: Onde?  
 Pesquisadora: No hay *PowerPoint* ahí en esa computadora?  
 Jorge<sup>73</sup>, tu sabe se tem um *PowerPoint* aqui? Debe de haber porque  
 Zafón hizo un montaje.

Entretanto, não havia no computador nem *PowerPoint* nem nenhum outro programa que elaborasse montagem de imagens. Socorro, contudo, ao invés de desistir de sua ideia inicial, buscou na Internet um programa que possibilitasse a inserção de várias imagens e, além disso, que pudesse ser baixado gratuitamente para o computador da escola. Assim, realizou a atividade que estava engajada, apesar das dificuldades, superando-as, fazendo a montagem das fotos selecionadas. Socorro, portanto, agiu com autonomia em relação ao uso das tecnologias e, também, em relação à atividade solicitada, pois seu desejo era representar a discussão em sala de aula, as perturbações e as reflexões, expondo o problema em sua totalidade, através de uma imagem que isso permitisse:



<sup>73</sup> Jorge é o professor-monitor responsável pelo laboratório de informática da escola.



Figura 10 - Trabalho realizado pela aluna Socorro no *edublog* sobre as manifestações populares no Brasil em 2013 e sua relação com a Copa do Mundo de 2014.

Após o debate, levando em consideração as ações e manifestações presenciadas pelos brasileiros em 2013, a pesquisadora propôs uma enquete, na qual os alunos manifestar-se-iam sobre a realização da Copa no Brasil, justificando sua opinião, desta vez por escrito. A interação, destarte, ocorreria de duas formas: marcando a resposta desejada e justificando-a, ou seja, uma interação reativa e outra mútua, segundo classificação atribuída por Primo (2008):



Figura 11 - Enquete proposta pela pesquisadora no *Facebook*.

Nota-se que houve 14 visualizações da publicação, vindo 5 alunos a marcarem sua opinião, interagindo reativamente, através de relações de estímulo-resposta, e apenas um aluno vindo a comentar a publicação, ou seja, interagindo mutuamente, numa tentativa de construir o conhecimento junto ao grupo. No entanto, somente a pesquisadora manifestou-se, interagindo mutuamente com Neruda, referindo-se a um fato presenciado por Neruda na saída

da escola. Neruda, portanto, fez-se presente, estabeleceu um diálogo (interagindo duas vezes por meio de comentários) e, numa dessas vezes, utilizou-se inclusive da LE na escrita. A interação, portanto, mostra-se como um processo desenvolvido entre os interagentes (PRIMO, 2003, p. 8).

O desenvolvimento da autonomia também pode ser notado na aluna Liliana. Como colocado anteriormente, Liliana, uma das alunas mais velhas da T6, não tinha uma conta no *site* de rede social e tampouco sabia como ele funcionava. Por isso, em seu primeiro contato, tanto com o *Facebook* quanto com o *edublog*, também desconhecido, Liliana intimidou-se, e necessitava, a todo o momento, a ajuda dos colegas e da pesquisadora, como um primeiro andaime, para que superasse seu medo de “apertar algum botão errado”. Assim, durante toda a primeira aula, Liliana ficou trabalhando ora com a pesquisadora, ora com Gloria, que a auxiliava, explicando como ter uma conta no *Facebook* e como ele funcionava. Ao final da aula, entretanto, Liliana ainda não se sentia segura, e procurou a pesquisadora para contar-lhe a ideia que teve, de pedir ajuda ao neto, no decorrer da semana, para, então, na próxima aula, já estar mais familiarizada à TDV. Percebe-se um agir autônomo: diante da dificuldade com o novo, Liliana identificou possíveis alternativas e agiu em relação à alternativa mais adequada. A forma pela qual superou a dificuldade, no primeiro momento, foi utilizando-se do andaime.

Na segunda aula, Liliana já apareceu com uma fotografia em seu perfil e conseguindo fazer seu *login* sem a necessidade do amparo dos colegas ou da pesquisadora, apresentando, novamente, autonomia em seu agir, identificando o que lhe era significativo. Seu desenvolvimento potencial, portanto, após o andaime dado pela pesquisadora, pelos colegas e pelo neto, passou a ser real. Ademais, a ajuda inicial, o andaime, a cooperação dos colegas e da pesquisadora, a auxiliou no desenvolvimento da sua autonomia, pois agora, a partir das relações estabelecidas, aprendeu e modificou-se, já que identificou o que lhe era significativo, conseguindo estipular regras para as suas ações, transformando o seu viver em também um conhecer.

Na aula do dia 2 de dezembro, foi solicitado aos alunos que, em duplas, elaborassem uma atividade para ser postada no *edublog* utilizando, por primeira vez, o *software HotPotatoes*, sobre um assunto já estudado em aula. A pesquisadora delimitou a atividade de *quizz*, pois era de mais fácil uso, para a elaboração dos jogos. A interação era, portanto, imprescindível para a construção do conhecimento sobre o *software* e, também, sobre o conteúdo da atividade e o uso da LE.

Nos primeiros instantes de uso do *HotPotatoes*, todos os alunos solicitavam a ajuda da pesquisadora. Entretanto, como era de fácil manuseio, aos poucos essa ajuda fez-se desnecessária, vindo, inclusive, os alunos Márquez e Socorro a utilizarem não somente o *quizz*, mas também a cruzadinha para realizar a tarefa. Márquez e Socorro, então, passaram a auxiliar os colegas no uso do *HotPotatoes* e, quando nenhum colega mais os solicitava, foram construir seus jogos na cruzadinha. Liliana, por sua vez, optou por realizar duas atividades, uma de *quizz* e outra de lacunamento:

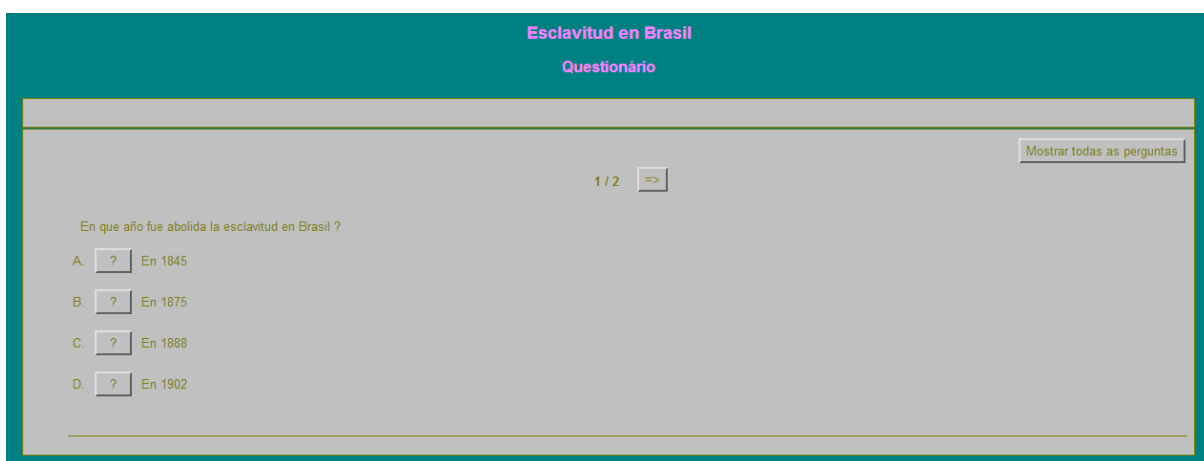


Figura 12 - Jogo de *quizz* elaborado pela aluna Liliana sobre a escravidão no Brasil e postado no *edublog*.

Exercicio de complemento de texto

Escreva nos espaços em branco as palavras adequadas. Clique em "Verificar" para verificar as respostas. Use o botão "Dica" para ver uma letra da resposta se tiver dúvidas. Também pode clicar no botão "[?]" para ver uma Dica. Nota: perderá pontos de cada vez que pedir uma letra ou Dica!

1888    espania

La  
esclavitud en Brasil fue abolida

ganhou a ultima copa

Figura 13 - Atividade de lacunamento elaborada pela aluna Liliana sobre a escravidão e a Copa do Mundo de Futebol e postada no *edublog*.

Quando questionada, durante a entrevista semi-estruturada feita pela pesquisadora sobre as atividades no *HotPotatoes*, Liliana respondeu (transcrição extraída da videogravação da entrevista semi-estruturada realizada ao final da pesquisa):

Pesquisadora: Liliana, ¿fue difícil trabajar con *HotPotatoes*?

Liliana: No início foi ruim, porque não deu pra ver aquele vídeo que a senhora falou...mas a turma é boa, todo mundo foi se ajudando, foi me ajudando, e daí eu aprendi, aprendi que fui tentar fazer um sozinha, e consegui! Fiquei muito feliz...e mais ainda de ver que todo mundo viu meu jogo e que ele foi pro nosso *blog*.

É importante destacar, na fala acima da aluna, que ela mesma percebeu a importância do auxílio dado pelos colegas e que, depois de já aprendido, o auxílio não se mostrou mais necessário, pois a segunda atividade Liliana fez sozinha, até sem a companhia de sua dupla, Gloria, que se sentou no computador ao lado. Pode-se visualizar, também, o desenvolvimento da autopoiese nas ações da estudante Liliana, através do excerto acima.

Segundo Maturana e Varela (1997, 2001), a autopoiese consiste na ação e na reflexão do ser vivo, possibilitando a sua autoprodução da ação e do conhecimento. Foi possível evidenciar esse processo nas ações de Liliana que buscou nas interações com os colegas construir conhecimento, autoproduzindo-se em seu compreender e em seu fazer, na realização da atividade.

O trabalho cooperativo de todos, destarte, acabou por gerar modificações, reflexões em Liliana, que optou por tentar, sozinha, fazer outra atividade, construindo conhecimento a partir do aprendido, a partir das interações com os demais alunos, concretizando os conhecimentos construídos coletivamente.

Quanto às interações utilizando-se da LE, elas foram percebidas em vários momentos: durante as aulas, nos comentários realizados no grupo do *Facebook* ou no *edublog*, durante as falas entre os alunos, nas falas com a pesquisadora durante e fora do horário de aula (no recreio), nas imagens videogravadas e nas anotações em diário de campo.

Na primeira aula foi solicitado aos alunos que mudassem o idioma do seu *Facebook*, colocando-o para espanhol. Assim que a mudança ocorreu, os alunos perceberam as diferenças e, sem que notassem, começaram a falar suas ações utilizando a LE, conforme aparecia no *site* e era por eles lido (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Neruda: Vou te dar um toque, Isabel.

Neruda, ao invés de dizer que iria cutucar a colega Isabel, como estava escrito em seu *Facebook* “dar um toque”, repetiu a expressão, vindo a dizê-la em espanhol, sem perceber (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Pesquisadora: Neruda, ¿viste que hablaste em español? Dar un toque...  
Neruda: Aii, nem percebi (risos).

Situação semelhante aconteceu na aula do dia 18 de novembro, aula da preparação da receita de *guacamole*. A pesquisadora explicou a origem do nome do prato, colocando os ingredientes no quadro. Os alunos, após, organizaram-se para o seu preparo e, quando solicitavam aos colegas os ingredientes, diziam seus nomes em LE. O mesmo aconteceu na visita da supervisora e da professora de educação física (transcrição extraída das videogravações realizadas durante a aula):

Márquez: Prova a guacamole, sora Lú! É feita com guaca, que tem que ser mole, porque se for dura tá verde! (risos)

Supervisora Luciane: E tem mais o quê dentro?

Clara: Cebolla, tomate, aceite y...

Márquez: Limón.

Professora Vera: O que é guaca?

Márquez: Ai, sora, é abacate...

Na aula seguinte, a receita e as fotos postadas no grupo do *Facebook* e no *edublog* proporcionaram interações com outros alunos da EJA (figura 5), e também entre os envolvidos na elaboração da *guacamole*, como percebemos na figura abaixo:



Figura 14 - Publicação sobre a *guacamole* no *Facebook* e comentários dos alunos.

A publicação da pesquisadora, com a foto do grupo elaborando a receita, originou tanto interações reativas quanto mútuas, pelos comentários acerca da turma feitos por Cervantes, por Liliana e pela própria pesquisadora.

Quando feita a publicação dos ingredientes no *Facebook*, pela pesquisadora, em virtude do pedido do aluno Neruda que queria fazer a *guacamole* para sua mãe, as interações também foram evidenciadas:



Figura 15 - Comentários feitos sobre a receita de *guacamole* no *Facebook*.

Essa atividade foi uma das que mais proporcionou interações entre os alunos, tanto durante a elaboração da receita, utilizando-se da LE, quanto nos comentários via *Facebook* e *edublog*. Acredita-se que tal fato esteja relacionado com alguns fatores, tais como: a curiosidade em elaborar uma receita típica em sala de aula, a novidade na prática pedagógica, o trabalho cooperativo de todos para a preparação do prato, a importância do trabalho de cada um para o sucesso da atividade, a utilização da LE para a realização da atividade, e a possibilidade da concretização da atividade, tornando-a real e significativa.

Os alunos relataram, durante a preparação da receita, que não conheciam nenhuma comida típica de países que possuem a LE como materna e suas vontades de conhecer um pouco mais da cultura desses países. Portanto, a possibilidade de conhecer uma comida mexicana e, mais do que isso, saber prepará-la mostrou-se interessante aos alunos da EJA, e a pesquisadora, por sua vez, deu ouvido às opiniões dos alunos, buscando, com eles, através do diálogo, suas dúvidas sobre alimentação típica, sobre aspectos culturais de países que falam espanhol e, assim, construindo novos saberes, conjuntamente.

Dessa maneira, cada um detinha um papel essencial para que a atividade pudesse ser realizada com êxito. Cada aluno ficou responsável por trazer um dos ingredientes da

*guacamole* e, no dia do preparo, era preciso que todos colaborassem para que a receita pudesse ser feita e provada durante o período de aula.

O preparar a *guacamole* em sala de aula propiciou, também, que os alunos pudessem visualizar a utilidade do aprendido em sala de aula, ao invés de apenas traduzirem vocabulário referente à alimentação ou lerem diálogos envolvendo situações de restaurante. Foi durante o preparo da receita que ouviram o nome dos ingredientes em LE e, assim, passaram a chamá-los.

Percebe-se, também, que quando a publicação está escrita em LE, estimula os outros alunos a comentarem também em LE, utilizando de forma contextualizada o que aprenderam, conforme demonstrado na figura 5.

As tentativas de interações entre os alunos utilizando-se da LE ocorreram desde o momento da criação do grupo no *Facebook*, pela aluna Socorro, e da criação do *edublog*. Os alunos brincavam entre si, sobre a aprendizagem da LE e como ela estava sendo escrita. Também se percebeu a tentativa da aluna Belli em escrever em espanhol e, ao perceber seu erro, escreveu novamente:

o nem sabe falar em espanhol poxa vida eim kkkkkk

o Muy Bom \*-\*

o Mui bom haha





Figura 16 - Exemplos de tentativas de escrever em LE no *edublog*.

A dificuldade de escrever na nova língua aparece também nesses dois excertos de filmagens realizadas no primeiro contato dos alunos com a TDV, na aula do dia 4 de novembro de 2013, (transcrição extraída da videogravação realizada durante a aula):

Pesquisadora: Quem é que pode escrever alguma coisa pra gente ver?  
 Socorro: Eu..ah, tem que ser em espanhol?  
 Pesquisadora: Intenta escribir en español.  
 Socorro: ai..não..vou dar uma curtida, então.  
 [...]  
 Isabel: Ô sora, não pode ser em português?  
 Pesquisadora: Intenta escribir en español.

Essa dificuldade foi diminuindo aos poucos, na medida em que o domínio da LE foi aumentando, assunto abordado nos subcapítulos que seguirão.

As interações mútuas, conforme se percebe, não se deram de forma mecânica, pré-estabelecida: “Cada mensagem recebida, de outro interagente ou do ambiente, é decodificada e interpretada, podendo então gerar uma nova codificação. Cada interpretação se dá pelo confronto da mensagem recebida com a complexidade cognitiva do interagente” (PRIMO, 2000, p. 8). Por isso, a cada evento comunicativo, a cada novo diálogo, a relação se transformava, influenciando, nessas relações e interações, os comportamentos dos outros interagentes, como se nota entre a aluna Isabel e o aluno Rulfo: Isabel comentou que não

sabia escrever em espanhol, vindo Rulfo a recomendar que também não sabia, apesar de ter escrito seu comentário em LE. Quando questionado pela pesquisadora sobre tal atitude, Rulfo respondeu (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Rulfo: Bah, nem sei...achei que tava escrevendo errado, aí quis colocar que também não sabia...mas tava certo né...

A não percepção de que seu conhecimento já está sistematizado, portanto, fez com que Rulfo optasse por postar, em LE, que não sabia escrever utilizando-se dela.

Registrou-se, também, outros exemplos de publicações em LE:



Figura 17 - Exemplos de comentários em LE no *Facebook*.

O exemplo acima foi a primeira interação realizada pelos alunos através do grupo no *Facebook*. Nota-se que na primeira interação os alunos apenas repetiram o que a pesquisadora colocou, não gerando modificações no decorrer das interações, apenas cumprimentando em espanhol os companheiros do grupo e curtindo a sua criação, interagindo reativamente.

Logo em seguida, foi solicitado aos alunos que buscassem canções em espanhol que gostavam ou que conhecessem e que colocassem o vídeo da mesma no grupo criado. Aqueles que não conheciam nenhuma música, pesquisaram no *Google* cantores espanhóis e canções, escolhendo alguma que lhes chamasse a atenção. Demonstra-se, nesse comportamento de

buscar no *Google* a informação não sabida, o desenvolvimento da autonomia, pela busca do que lhe é significativo:



Figura 18 - Publicação de *clip* feita pelo aluno Márquez no *Facebook*.

O aluno Márquez colocou o vídeo e a letra. Os alunos Cortázar e Sábato colocaram o *link* da música (pois a Internet da escola estava muito devagar e o vídeo total não baixava). Inclusive, como se pode ver pela hora da publicação, o Cortázar conseguiu colocar o *link* somente em casa:



Figura 19 - Publicação feita pelo aluno Cortázar no grupo do Facebook.

Apenas 3 alunos, dos 7 presentes, conseguiram postar a canção. Isso porque os demais estavam esperando que a música baixasse ou pesquisando músicas no *Google*. Apesar de somente 3 alunos terem conseguido terminar a atividade durante a aula, nota-se que as publicações feitas foram curtidas e comentadas por outros alunos, vindo, inclusive, o aluno Márquez a efetuar mais de uma publicação:

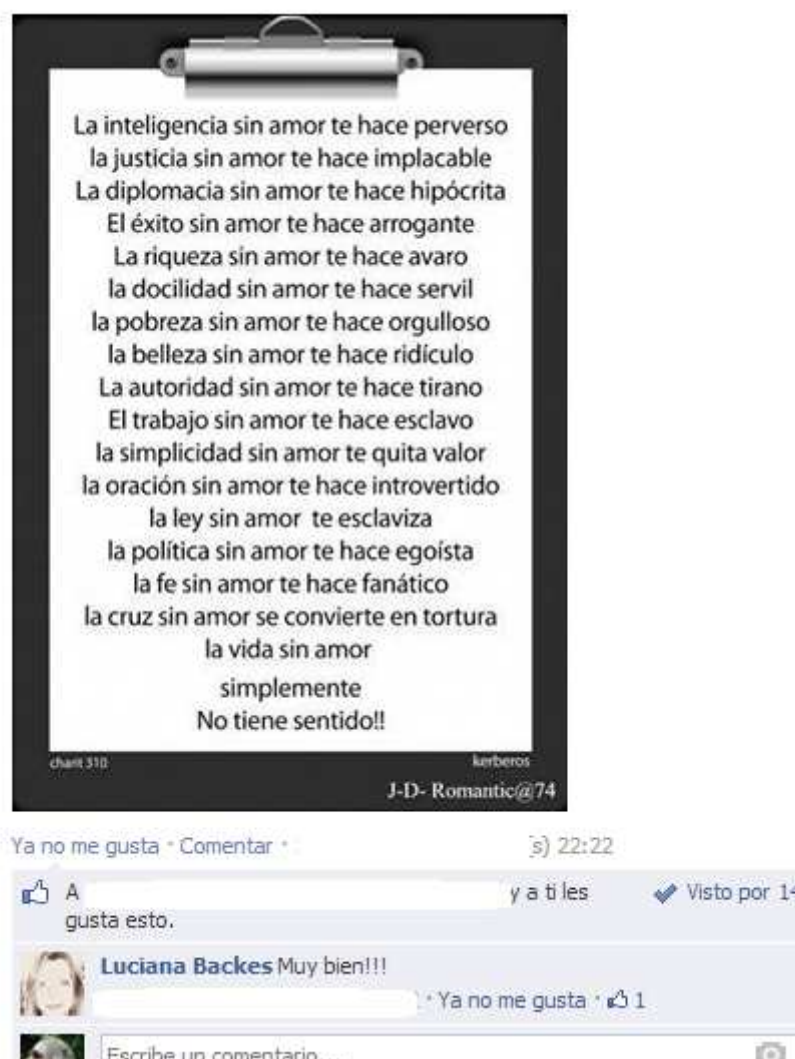


Figura 20 - Publicação feita pelo aluno Márquez no grupo do *Facebook*.

Assim que algo era publicado no *Facebook* era automaticamente curtido ou comentado, e os alunos mesmos se auxiliavam na escrita de comentários em espanhol. Percebe-se que a utilização do *Facebook* era mais fácil e funcional para todos.

Portanto, ao tratar-se de interação, de relação dialógica, de desenvolvimento da autonomia e de aprendizagem, percebe-se que ambas se atravessam. A autonomia não pode ser desenvolvida sem interação, e interagir é pressuposto ao aprender. É interagindo com o outro, através de um diálogo problematizador, e na relação com o outro de legitimidade que percebo a mim mesmo, que reflito sobre minhas opiniões e meu agir, que me perturbo e, em virtude dessas perturbações, me reconstruo, aprendendo.

## 8.2 Na perspectiva do ensino: a prática pedagógica no ensino da LE por meio das TDVs

Buscou-se, nessa reflexão, abordar duas categorias de análises que se interrelacionam: a prática pedagógica no ensino de LE e a prática pedagógica por meio das TDVs, fundamentadas na ação da pesquisadora em provocar a ação dos estudantes.

Há tempos se escuta o discurso de que a escola em quase nada mudou desde que foi fundada, e que se entrássemos em uma sala de aula há trinta anos, não perceberíamos mudanças das salas de aulas atuais. Essa observação geralmente faz referência ao aparato técnico utilizado pelo professor que, via de regra, segue o mesmo – o quadro-negro e o livro didático -, à arquitetura dos alunos – enfileirados diante do professor -, e às práticas pedagógicas – que não propiciam uma relação dialógica aluno e professor -. Assim, mostra-se importante a promoção de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores por meio das TDVs, a fim de mostrar como ela acontece, pois as TDVs não podem funcionar apenas como substitutas das antigas tecnologias. Ao contrário, devem ser usadas e exploradas de acordo com suas potencialidades. Buscou-se, então, realizar atividades por meio das TDVs que se adequassem às necessidades dos alunos e ao mundo que hoje se apresenta.

Na prática pedagógica desenvolvida na pesquisa, utilizou-se de uma TDV que já fazia parte da realidade de quase a totalidade da turma, o *Facebook*, explorando, a partir do já conhecido, aspectos ainda não conhecidos, ou seja, explorando a realidade e avançado para onde não se conhecia. No *Facebook*, foi criado um grupo, composto pelos alunos da T6, pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa. Após a criação do grupo, a pesquisadora solicitou que os alunos colocassem seu *Facebook* em espanhol, atribuindo significados ao uso da LE através da TDV. Assim, evidenciou-se que os alunos começavam a ler em espanhol, em voz alta, todas as palavras diferentes que percebiam, e a comentar essas diferenças entre os colegas (ex.: a palavra mural substituída por *biografía*). Muitos deles também tentaram escrever o que sabiam em espanhol, como um “hola”, transcrevendo fonologicamente sem o “h” (ola). Foi uma atividade na qual os alunos demonstraram bastante interesse, interesse esse transparecido através das interações mantidas entre eles e da participação de todos na atividade.

Ao utilizar as TDVs para a educação, é fundamental que o professor conheça as limitações e potencialidades das TDVs, para poder, a partir delas, organizar a sua prática

pedagógica, a fim de melhor aproveitá-las em sala de aula, criando novos espaços de convivência, dessa vez, digitais virtuais. Considera-se, então, que o uso de uma TDV deve estar sempre vinculado a um planejamento pedagógico.

Foi no transcorrer das aulas e da leitura das teorias que a pesquisadora planejava sua prática, pois ao buscar-se a contextualização do ensino mostra-se importante também a atualização quanto aos fatos e acontecimentos. Assim, a aula era planejada de acordo com os assuntos trazidos pelos alunos durante as aulas anteriores, assuntos que lhes chamavam a atenção, que estavam na mídia e era, portanto, objeto de discussão.

Ao longo dessa pesquisa, foi ressaltada, inúmeras vezes, a importância de um ensino contextualizado, que levasse em conta a realidade dos alunos a fim de que pudessem transformá-la. Ou seja, a realidade existente como ponto de partida, refletindo sobre ela, identificando alternativas e agindo para transformá-la. Esse foi, também, um dos objetivos que se aspirou cumprir durante a realização da pesquisa.

Para tanto, buscou-se um ensino que articulasse os conhecimentos que os alunos possuem de suas vivências aos conteúdos da escola, que lhes fizesse sentido e que pudesse atribuir significado, com aplicabilidade em seu dia-a-dia, para que eles, assim, se mostrassem instigados e provocados em seu aprendizado. Dessa maneira, a contextualização consistiu na abordagem de temas e assuntos atuais e pertinentes (ex.: manifestações populares ocorridas no Brasil no segundo semestre de 2013) ao meio no qual os alunos estão inseridos. A pesquisadora, para tanto, utilizou-se de diferentes materiais em sua prática (ex.: vídeo sobre o problema das geleiras do Ártico e a manifestação dos integrantes do *Greenpeace*), trabalhando-se “[...] com objetos socioculturais do cotidiano extra-escolar [...] sem esvaziá-los de significado, ou seja, sem que percam sua função social real, contribuindo, assim, para imprimir sentido às atividades escolares” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1997, p. 65).

A contextualização da prática, portanto, foi um objetivo que permeou todo o plano pedagógico da pesquisadora, tendo em vista que o homem é um ser relacional. É relacional porque possui raízes espaço-temporais, porque vive num lugar exato, num dado momento e num contexto social e cultural determinado e preciso, com a qual se relaciona: “[...] uma educação, para ser válida, precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito – e as condições e que vive: neste exato lugar, neste exato momento, neste determinado contexto” (FREIRE, 1979, p. 34).

O grupo do *Facebook* foi utilizado para a publicação de atividades e comentários dos alunos e da pesquisadora e, também, para envio de recados pertinentes ao EJA, para aqueles que não estavam presentes no momento do aviso, já que os alunos verificam as atualizações do *Facebook* fora do horário de aula e, por isso mesmo, é um bom lugar para deixar recados. Não é, então, a tecnologia em si que determina a ação do sujeito; ao contrário, é o cotidiano do sujeito que dá sentido a uma prática pedagógica.

Outro exemplo de ensino contextualizado vislumbra-se na atividade de preparo da *guacamole*, atividade realizada em sala de aula, no *Facebook* e também no *edublog*, todavia com uma abordagem distinta.

Assim, através dessa atividade, buscou-se uma imersão na cultura culinária de um país de LE, trazendo uma receita típica mexicana para a sala de aula, com suas instruções de preparo.

A contextualização do ensino da LE estava, portanto, presente em sala de aula, pois a partir da atividade de preparo da receita da *guacamole* a pesquisadora começou a abordagem dos nomes de comidas e bebidas típicas de outros países que possuem a LE como materna, representando uma provocação à curiosidade dos alunos. Assim, a partir do conhecimento no contexto do aluno partiu-se para o conhecimento no contexto de uma outra realidade, na perspectiva da ampliação.

Nota-se, também nessa atividade, que a pesquisadora articulou as duas TDVs, utilizando-as concomitantemente, mas não da mesma maneira. Foi realizado, em cada TDV, atividades diferenciadas sobre a mesma temática, atividades essas que utilizavam distintas funções de cada espaço, e, por isso mesmo, proporcionaram diferentes tipos de interações, trabalhando na perspectiva do hibridismo tecnológico digital.

Verifica-se que a pesquisadora procurou utilizar várias possibilidades disponíveis pela função Grupos, do *Facebook*, entrelaçada com fatos reais presente nos comentários dos alunos na escola, unido, assim, as TDVs e suas possibilidades à realidade, aos fatos do mundo, mediada tal união pela LE.

O uso do *edublog*, construído coletivamente, também serviu de suporte para a realização das atividades acerca da Copa do Mundo de Futebol de 2014. Assim, a pesquisadora fez um questionamento, solicitando a opinião dos alunos e dos leitores sobre tal evento:



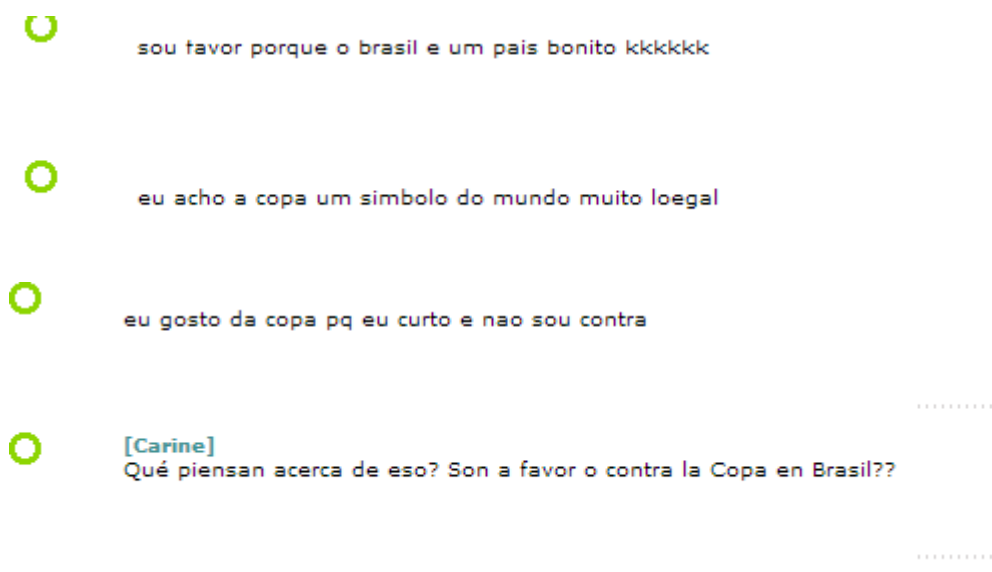


Figura 21 - Opinião dos leitores do *edublog* sobre a Copa do Mundo de 2014.

O hibridismo tecnológico digital fez-se presente também na atividade de preparo da *guacamole*. Nessa atividade, foi elaborada a receita conjuntamente entre pesquisadora e alunos, escrita em sala de aula e posteriormente publicada no *Facebook*, com todas as imagens do dia de seu preparo, e também no *edublog*, com imagens selecionadas pelos alunos. Percebeu-se que, dentre os alunos, os mais novos esperaram a publicação da receita no *Facebook*, enquanto os mais velhos anotaram-na no caderno. Acredita-se que isso se deu em virtude da nova geração estar quase sempre conectada à rede enquanto os mais velhos ainda preferem anotar em papeis, tendo em vista já estarem acostumados a isso e a TDV ser, ainda, uma novidade.

O planejamento das aulas mostrou-se, também, contextualizado. A primeira atividade solicitada pela pesquisadora, dia 4 de novembro de 2013, foi que cada dupla buscasse uma música, uma mensagem ou um texto que gostassem em LE e compartilhasse com os demais alunos, via grupo do *Facebook*. A música, o texto ou a mensagem eram, portanto, autênticas, estando disponíveis na rede mundial de computadores, e não didaticamente criadas para a realização da atividade.



Figura 22 - Mensagens postadas pelo aluno Cortázar no *Facebook*.

Os alunos descobriram, através dessa atividade, uma gama de novas canções em LE, canções ouvidas por todos eles e, posteriormente, pedidas para serem trabalhadas em sala de aula. Eles perceberam, também, que as mensagens poderiam ser pesquisadas no próprio *Facebook*, digitando na barra de pesquisas a palavra “español”. Essa descoberta foi feita pelo aluno Cortázar e, logo em seguida, compartilhada com o restante da turma, pois os alunos estavam pesquisando no *Google*, e a pesquisa diretamente no *Facebook* era mais fácil e rápida de compartilhar no grupo.

A contextualização da prática mostrou-se presente durante a realização das atividades pela pesquisadora. Foi buscando uma prática pedagógica que possibilitasse uma educação de todos entre si e em comunhão que a pesquisadora elaborou sua prática e as atividades ali inseridas, trabalhando em pares, ou em grupos, favorecendo os processos interativos dos alunos e seu trabalho cooperativo, como se percebe nas atividades a seguir descritas.

A atividade ilustrada na figura 11 foi planejada levando em conta as conversas dos alunos sobre fatos relevantes de 2013, estando as manifestações populares e os protestos contra Copa do Mundo de Futebol, a ser realizada no Brasil no presente ano, entre os assuntos mais falados diariamente. Os assuntos trazidos pelos alunos possuíam, portanto, relevância a eles, o que acarretou na participação dos mesmos na atividade, através da publicação de comentários e marcação de opinião, tanto no *Facebook* quanto no *edublog*.

O contexto do aluno também foi objeto de apreço no preparo das atividades pela pesquisadora. Nas atividades nas quais os alunos construíram cooperativamente seus textos, utilizavam-se, para sanar suas dúvidas, de ferramentas que estavam acostumados. Ao invés de perguntarem a palavra à pesquisadora, buscavam um dicionário virtual ou alguma ferramenta de tradução, solicitando à ela apenas que efetuasse a correção final, antes da publicação na

rede. Os alunos, também, buscavam por si próprios informações desconhecidas através de ferramentas de buscas, como o *Google*. A pesquisadora mostrava-se, agora, uma mediadora do ensino, uma problematizadora. Os alunos, assim, desenvolviam e ampliavam seus conhecimentos a partir de suas próprias descobertas (transcrição extraída das gravações realizadas durante a aula):

Jane: Que site tu falou que a gente podia olhar?

Pesquisadora: Wikipedia, com w. Tú tienes que poner el asunto que estás buscando.

A pesquisadora utilizou-se também do *software HotPotatoes* para que os alunos pudessem, eles mesmos, auxiliados por seus pares e pela pesquisadora, produzirem jogos a serem publicados no *edublog*. Eram os alunos, portanto, que elaborariam o material que seria posteriormente por eles utilizado. Verifica-se um rompimento com a estrutura tradicional escolar, na qual o professor prepara as atividades, sozinho, para posteriormente os alunos virem a resolvê-las. Buscou-se, portanto, oferecer novas possibilidades de criação aos alunos, possibilidades essas que desenvolvessem sua autonomia e pensamento crítico. Dessa maneira, caberia a eles escolherem os assuntos que seriam trazidos para as atividades de lacunamento ou de *quizz*; não existiria aqui uma ordem da pesquisadora sobre o conteúdo das atividades, era dada a eles a autonomia de escolher o que mais lhes parecesse relevante para a elaboração da atividade. Os alunos, assim, construiriam seus conhecimentos a partir de suas práticas:

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1997, p. 37).

As atividades elaboradas passaram por assuntos diversos, como comidas e bebidas de países que possuem a LE como materna, escravidão no Brasil, Copa do Mundo de Futebol e Copa das Confederações:

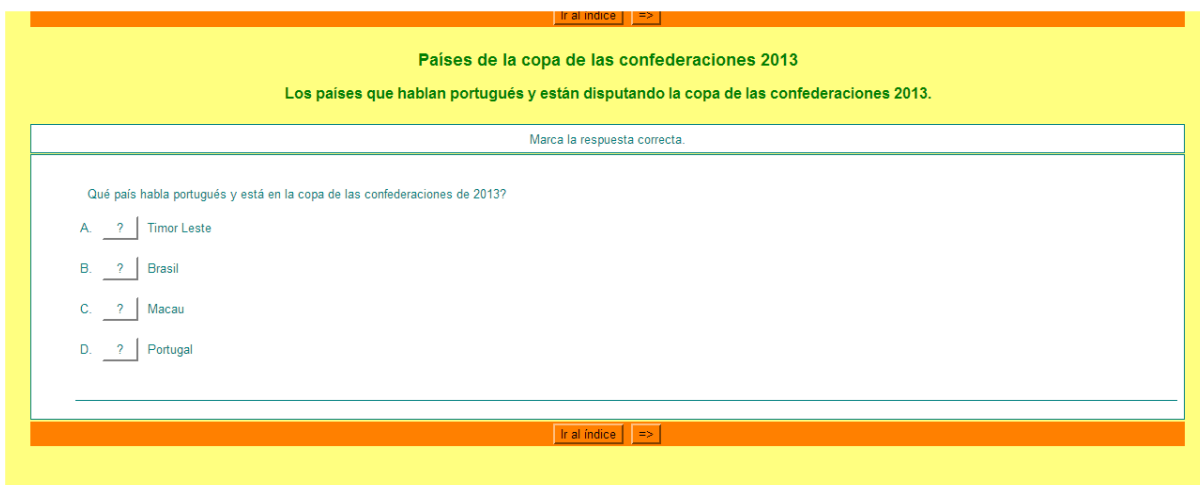


Figura 23 - Jogo produzido utilizando o *HotPotatoes* e postado no *edublog*.

Todas as temáticas escolhidas foram assuntos trabalhados durante as aulas de LE, com exceção somente da escravidão no Brasil, assunto amplamente discutido nas aulas de história e elegido pela dupla Socorro e Márquez para ser trazido à aula de espanhol. Tem-se presente, aqui, um certo hibridismo disciplinar (interdisciplinaridade), pois a escravidão, conteúdo das aulas de história, serviu como matéria de elaboração de um *quizz* em LE. Isso porque os conteúdos não são apartados disciplinarmente. Eles estão interligados, já que nada acontece isoladamente, penetrando-se e interpenetrando-se constantemente, como redes de ligações, como sistemas articulados. As aulas, os assuntos debatidos em outras disciplinas e até mesmo fora da escola, foram permeando as atividades em LE.

Tendo em vista, ainda, o ensino de LE contextualizado à realidade ligado às potencialidades das TDVs e suas ferramentas, foi criado, pela pesquisadora, um evento no grupo, referente à formatura de final de ano da escola:



Figura 24 - Evento criado no *Facebook* relacionado à formatura.

Percebe-se que alguns alunos curtiram a criação e confirmaram a sua presença. Entretanto, as interações se restringiram a esses momentos. Os alunos, portanto, não se legitimaram para agir, mesmo possuindo liberdade para isso. Acredita-se que tal comportamento tenha se dado em virtude de que foi a pesquisadora quem criou o evento, e não um aluno, o que pode ter acarretado na ausência de apropriação do evento pelos alunos, da ausência da percepção do evento como seu e, por isso, da ausência de interações mútuas. Assim, o fato dessa construção ter se dado unilateralmente pode ter vindo a colaborar com a dificuldade e a escassez de interação entre os membros por meio dela, por ter sido construída por somente um integrante, pela pesquisadora, sem a participação dos alunos, também membros: “Houve, portanto, uma construção unilateral, o que pode ter contribuído com a ausência do referencial de pertencimento dos demais integrantes” (FRANK; COELHO; BACKES, 2013, p. 15).

Em relação às atividades solicitadas aos alunos pela pesquisadora, destaca-se a atitude do aluno Márquez, que optou por não realizar a atividade de pesquisa sugerida. Márquez publicou uma poesia no grupo do *edublog* em homenagem ao cantor de *funk* Daleste, assassinado em 2013 durante uma apresentação em São Paulo:

ara todos los amigos Funkers  
 que ven nuestro blog  
 Aquí ponemos las noticias  
 los cuales fueron publicados en Internet  
 a la muerte del chico que admirava  
 Mc Daleste  
  
 1 de la mañana  
 de sábado  
 un espectáculo en Campinas  
 Daniel Pellegrini (Mc Daleste), 20 años  
 recibió un disparo en el pecho  
 una persona (que no sabe las razones) lanzó un cobarde  
 en una persona que sólo tenía un micrófono  
 para defender  
 mc  
 llegó a ser rescatado  
 Más por desgracia  
 murió en el hospital  
 No sufrido heridas de bala  
  
 El funeral fue el domingo por la tarde en Vila Formosa  
 cementerio donde el cantante fue enterrado a las 9 am de este  
 lunes.  
  
 La Policía Civil investiga el caso, pero nadie fue arrestado.

Figura 25 - Publicação do aluno Márquez no *edublog*.

Evidencia-se, nessa ação de Márquez, seu comportamento autônomo, selecionando um assunto pertinente a ele para a realização da atividade, dando a si suas próprias regras, mas em congruência com a prática pedagógica. A atividade foi realizada por ele, conforme orientações da pesquisadora, mas segundo seus próprios critérios de escolha e de significação. Sua homenagem ao ídolo, assim, estava manifestada em LE no *edublog*.

Os alunos, no decorrer das aulas, passaram a solicitar atividades e assuntos a ser trazidos em sala de aula, como a música *Corazón Partío*, do cantor espanhol Alejandro Sánz. Outra solicitação foi a do aluno Neruda, que pediu à pesquisadora que postasse a receita da *guacamole* feita em sala de aula no próprio grupo do *Facebook*, para que sua mãe pudesse fazê-la em casa, pois estava curiosa. Neruda comentou, na aula seguinte, que sua mãe gostou

muito do sabor da *guacamole* mas que, primeiramente, achou uma mistura diferente o abacate, a cebola e o tomate.

A receita, assim, já havia sido escrita no quadro, no dia de sua elaboração, mas a turma solicitou também a publicação dela no *Facebook*, alegando que seria melhor para eles a terem ali, no computador, do que no caderno, que poderia se perder ou ir para o lixo no final do ano, ficando a receita esquecida. Por isso, acredita-se que não houve uma substituição do quadro pelo *Facebook*, mas sim uma complementação. Aqueles que preferiram anotaram-na no caderno, enquanto os outros esperaram a sua publicação no *Facebook* (figura 15).

Quanto às interações, abordadas no item 8.1, cabe destacar os limites das TDVs em relação às interações entre os alunos. Têm-se, também na figura 21, exemplos de interações. A pesquisadora propôs uma pergunta inicial e os alunos responderam a essa pergunta. Houve, portanto, uma pergunta (estímulo) e as respectivas respostas; entretanto, nenhum aluno fez uma nova pergunta, apenas responderam ao questionamento inicial. A interação, portanto, restringiu-se à pesquisadora com os alunos, pois os alunos não buscaram interagir entre si ou novamente com a pesquisadora, por meio de outros questionamentos.

Assim, apesar da proposta da pesquisadora, percebeu-se que os alunos não deram sentido a essa proposta, já que não buscaram trocar informações e opiniões. Sua atuação foi somente responder à pergunta, sem perceber a resposta do colega como legítima, como uma possibilidade de interagir, de reflexionar com ele, buscando novas percepções sobre o assunto. Tal atitude pode advir de inúmeras razões, tais como a reprodução das relações de trabalho ou do contexto social em seu comportamento de sala de aula, por exemplo. O cotidiano dos alunos, no qual o legítimo é somente o empregador, pode ter influência na dinâmica da sala de aula, fazendo-os não legitimarem os colegas, seus iguais e, por isso, não buscarem interagir com eles. Outra hipótese dessa atitude pode estar na própria escola e na relação consolidada deles com os professores. Nota-se que poucos professores proporcionam espaços de convivência em suas aulas, para que os alunos interajam entre si. Por isso, quando o espaço é propiciado, os alunos, por não estarem acostumados a isso, mostram dificuldade em apropriar-se desse espaço. Ressalta-se, entretanto, que são hipóteses, e, por isso mesmo, necessitam comprovação em pesquisas ulteriores.

Com grupo no *Facebook* a pesquisadora procurou promover interações entre os alunos mediante o uso da LE, utilizando das potencialidades oferecidas pela função, potencialidades essas não oferecidas pelo *edublog*, como a criação de eventos e de enquetes, por exemplo.

Ademais, o trabalho desenvolvido procurou integrar o uso das duas TDVs, como na seguinte atividade:



Figura 26 - Atividade desenvolvida no *edublog* e no *Facebook*.

Verifica-se que a função Grupos no *Facebook* foi utilizada para publicação de um *link* relacionado à atividade desenvolvida em sala de aula e para a divulgação de informação sobre o local em que a tarefa dos colegas estava exposta, ou seja, no *edublog*. Dessa maneira, todos os alunos teriam a possibilidade de visualizar as atividades feitas em aula, mantendo-se informados sobre o que se passava na sala de aula de LE durante sua ausência.

Tendo em vista o problema da ativista brasileira, e gaúcha, Ana Paula Maciel, do *Greenpeace*<sup>74</sup>, presa na Rússia, foi feito um trabalho de pesquisa sobre o *Greenpeace*, os ativistas e o problema no Ártico. Buscou-se, dessa maneira, um assunto atual para pesquisa em LA e elaboração de material informativo postado no *edublog*:

<sup>74</sup> O *Greenpeace* é uma organização global e independente que atua para defender o ambiente e promover a paz, segundo informação contida no site <www.greenpeace.org>.





Figura 27 - Pesquisa sobre o *Greenpeace* realizada por Márquez e Liliana e publicada no *edublog*.

A atividade acima, desenvolvida por Márquez e Liliana, é um exemplo da última atividade realizada pelos alunos no *edublog*, o que demonstra o seu desenvolvimento na apropriação da tecnologia e da LE, já contendo, inclusive, uma imagem que a ilustra. Com o uso regular da TDV, os alunos não apresentavam mais a dificuldade inicial em usar o *edublog* ou em pesquisar no *Google*, utilizando, inclusive, do *Google Tradutor* na busca por palavras desconhecidas ou não lembradas em espanhol. A realização das publicações e o *login* no *edublog* já aconteciam sem a necessidade de auxílio da pesquisadora e, em virtude dessa familiaridade, os trabalhos estavam cada vez mais elaborados, pois a dificuldade inicial referente ao uso das TDVs estava sendo superada.

As dificuldades, as dúvidas e a necessidade de auxílio da pesquisadora na escrita na nova língua já não eram tão frequentes como nas primeiras aulas, pois o conhecimento sobre o funcionamento da LE estava sendo, aos poucos, construído (transcrição extraída das videogravações realizadas durante a aula):

Isabel: Olá tem acento?

Pesquisadora: En español no y es com agá.

Socorro: Como é que se escreve colegas, sora?

Pesquisadora: Compañeros.

Socorro: Assim, sora, do meu jeitinho ou...  
 Pesquisadora: Compañeros com n com tilzinho.  
 Socorro: Só com ene, sem agá?  
 Pesquisadora: Eso.  
 Socorro: Isso?  
 Pesquisadora: Eso, compañeros, sin i.

Foi pensando no dia-a-dia dos alunos como maneira de ensinar a construção de textos em LE, utilizando-se de tempos verbais no passado, que a pesquisadora propôs que escrevessem sobre a sua rotina, sobre o que haviam feito naquele dia. O exercício foi feito, primeiramente, em sala de aula, em duplas e no caderno, cada dupla auxiliando seu companheiro a escrever sobre sua rotina, baseando-se em exemplos trazidos pela pesquisadora, de seu próprio dia-a-dia. Logo após, a pesquisadora corrigiu as atividades, comentando os principais equívocos dos alunos, e seguiram todos ao laboratório de informática. Lá, nas mesmas duplas, a atividade, com imagens captadas da Internet, foi publicada no *edublog*:

**Rutinas**



A las oche me desperté y fui a estudiar. Después, a las doce comí en la casa de mi madre y presenté un trabajo en la universidad. Por la noche, a las siete, fui a la escuela a trabajar. (Carine)

A las once hice comida. A las tres y cuarenta fui a Assis Brasil. A las cuatro llegué a mi casa y a las siete en \_\_\_\_\_.

A las nueve fui al médico. A las trece fui a la escuela llevar a mi hermano. A las siete fui a \_\_\_\_\_.

Figura 27 - Atividade sobre a rotina dos alunos publicada no *edublog*.

Os alunos realizaram a publicação; entretanto, não foram feitos comentários sobre as publicações dos colegas via *edublog*. Como a atividade foi realizada primeiramente em sala

de aula, a pesquisadora socializou as produções nesse espaço, através de uma dinâmica na qual eram lidas as frases, sem o nome de seus autores, e os alunos deveriam identificar, a partir do lido, o colega que achavam que tinha realizado as ações, justificando a escolha. A finalização da atividade foi, portanto, sua escrita no *edublog* com a ilustração pertinente. Acredita-se, então, que não existiu interação no *edublog* em virtude da leitura e dos comentários terem sido realizados em sala de aula.

A pesquisadora buscou colocar no grupo não somente conteúdos e materiais referentes ao ensino da LE, mas também informações sobre prazos de matrícula, sobre saídas de campo e fotos dessas saídas. Procurou-se, assim, não dar um uso didático à função Grupos, um uso que fizesse com que essa função perdesse seu principal sentido, que é a troca e o compartilhamento de informações de interesse de todo o grupo. Caso isso acontecesse, o uso da TDV perderia seu sentido, e a pesquisa também, pois um dos objetivos era proporcionar aos alunos um contato com materiais de real utilização em LE, e não a adaptação desses materiais ao uso pedagógico. Buscou-se, portanto, fazer do grupo uma comunidade virtual, que contivesse com tópicos variados de assuntos de interesse comum (LEMOS, 2002), informações da escola, fotos, atividades dos alunos e afinidades. Ou seja, tópicos que favorecessem as interações, tanto mútuas quanto reativas, pois uma comunidade somente resiste se há interações entre seus membros (BACKES; COELHO; FRANK, 2013, no prelo).

Os alunos passaram a perceber que o grupo, além de lhes proporcionar o contato com a LE, através da leitura das publicações e dos comentários, também servia para que se mantivessem informados sobre os acontecimentos da escola. Eles passaram a pedir, tanto à pesquisadora quanto à coordenadora da EJA, que as fotos tiradas na máquina da escola dos passeios fossem colocadas no grupo do *Facebook*, o que foi feito. A coordenadora da EJA também solicitou à pesquisadora que publicasse alguns recados no *Facebook*, recados administrativos, para que os alunos que não estivessem presentes no momento em que o aviso foi dado se mantivessem informados, pois percebeu ali um canal de comunicação eficiente entre escola e alunos.

Para a existência de uma comunidade virtual, salienta-se a importância da cooperação de todos na manutenção dessa comunidade, tanto em sua formação quanto durante a sua existência. Isso porque a criação e a manutenção de tais comunidades dependem da cooperação de todos os envolvidos para que continuem a existir, já que necessitam de atualizações, da leitura de comentários e da divisão de informações: “[...] Esses sistemas são

apenas possíveis porque há cooperação entre os indivíduos envolvidos em torno da proposta” (RECUERO, 2011, p. 83).

No entanto, de todas as publicações feitas no grupo, apenas uma não foi da pesquisadora:

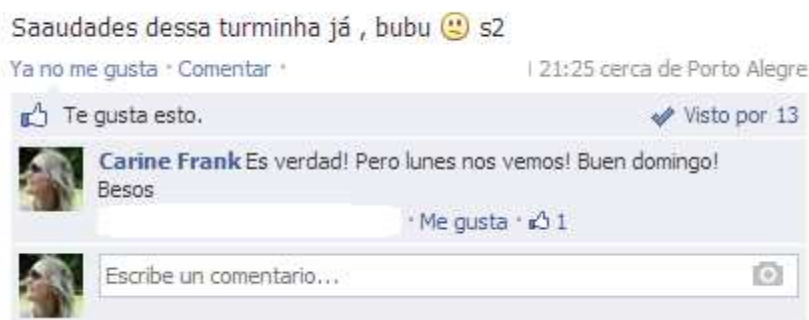


Figura 28 - Publicação da aluna Belli no *Facebook*.

A aluna Belli publicou no grupo do *Facebook*, e, apesar da publicação ter sido visualizada por 13 membros, apenas a pesquisadora curtiu e comentou-a, demonstrando, assim, a ausência de interação quando a publicação era feita por um aluno. Salienta-se que não existiu nem interação reativa da parte dos integrantes do grupo. A publicação, apesar de visualizada por 13 pessoas, foi ignorada pelos alunos, que não deram legitimidade à aluna Belli para participar do grupo através de publicações e, por isso, não a responderam. Belli não foi, portanto, nesse espaço, considerada como legítima por seus companheiros e não obteve resposta. Nem mesmo a própria aluna respondeu ao comentário da pesquisadora vindo, entretanto, a interagir reativamente através de uma curtida.

Como as aulas de LE ocorriam nos períodos antecedentes ao recreio, quando algum aluno não conseguia finalizar alguma atividade, a pesquisadora explicava que ele teria um tempo na próxima aula para que a finalizasse e, assim, pudesse ir ao recreio. Entretanto, durante todo o período da pesquisa, aqueles alunos que não tinham terminado a atividade optaram por permanecerem no laboratório durante o recreio até que a terminassem. Outros alunos também assim procediam, ficando no recreio no laboratório de informática e, algumas vezes, postando até mensagens no *edublog* durante esse período:

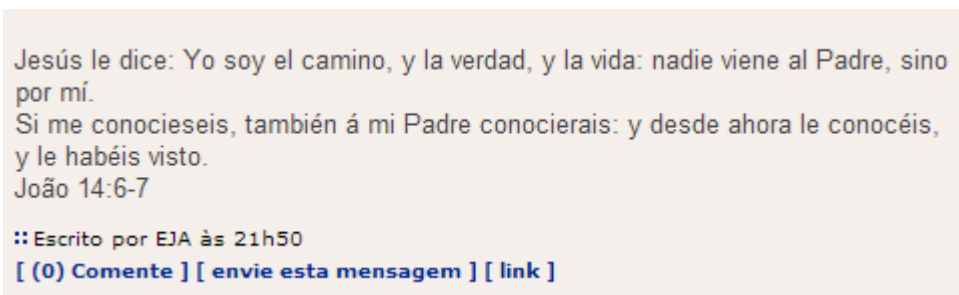


Figura 29 - Publicação feita no *edublog* durante o período do recreio.

O uso das TDVs selecionadas com uma proposta pedagógica, além de ser uma novidade aos alunos, que comentaram que nenhum professor havia utilizado o *Facebook* ou um *edublog* para o ensino, fez também com que demonstrassem interesse e participassem das aulas, conforme se evidencia no comentário abaixo postado pela aluna Belli em seu perfil no *site* de rede social:

Fui , a aula tava booua , mais agora é fisca com aquila chata ㄟㄟ

A \_\_\_\_\_ y a ti les gusta esto

**Carine Frank** quee bueno que te gustó. besos  
Tava muy buena jeje me encantó \* - \*

Evidencia-se, nessa publicação, que após a resposta da pesquisadora, escrita em LE, a aluna Belli respondeu, também em LE, ou seja, quando se lê em determinada língua, é mais fácil também escrever nessa mesma língua. O *Facebook* e o *edublog* proporcionaram um contato com a LE e uma aproximação com ela, passando a LE a ser funcional. Inclusive a aluna Isabel comentou, no dia de sua formatura, que seu *Facebook* segue em LE, e que não consegue mais entender ele em português.

Nota-se, portanto, que o uso das TDVs no cotidiano escolar tem implicação direta na vida dos alunos e, também, na dos professores, manifestando-se nas mais variadas formas. Desde o interesse em aprender o funcionamento e as formas de utilização da tecnologia até a vontade de ter um computador conectado à Internet em sua casa, para poder usufruir das novas descobertas e descobrir coisas novas. Esses usos das TDVs no cotidiano da escola, com uma prática pedagógica que o alicerce, contribuem significativamente para que os alunos percebam suas potencialidades e capacidades em aprender, e a possibilidade de, por si só, descobrirem novas maneiras de construir conhecimento, ou seja, percebendo o quanto são capazes de aprender e o muito que ainda podem construir, de forma autônoma.

### 8.3 Na perspectiva da aprendizagem: EJA, ensino de LE e TDVs, a prática pedagógica em três dimensões

Nesse último subcapítulo, trata-se do ensino da LE na EJA por meio das TDVs, articulando a dimensão da EJA com as TDVs utilizadas. Relaciona-se, então, a categoria de análise dimensão EJA com a visão sistêmica, que tem como características a contextualização dos conteúdos e a utilização das TDVs como amparo à essa contextualização.

Tem-se, na contemporaneidade, a oportunidade de acessar informações através de jornais impressos, de revistas, de programas televisivos e da Internet. Esse acesso ilimitado pode potencializar o agir do cidadão, por meio da criticidade, da formação de opinião e participação civil, política e cultural, desde que, junto a ele, lhe seja oportunizado, também, o acesso a uma educação crítica, na qual homens eduquem-se em comunhão: “Cidadãos todos são. Com direitos e deveres reconhecidos e legitimados. O que se discute é potencializar a formação desse cidadão para o exercício de uma cidadania ativa e participativa na sociedade” (COELHO, 2011, p. 65).

Às escolas cabem, portanto, proporcionarem aos alunos essas outras possibilidades de acesso à informação, através das TDVs, a fim de construir conhecimentos. Considerando assim, as tecnologias disponíveis que servem para auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem, propiciando processos de interações e aprimorando o ensino. Conforme evidenciado nessa pesquisa, somente 2 alunos de todo o grupo pesquisado não possuíam contato com alguma das TDVs aqui utilizadas. Portanto, o contato da maioria dos alunos com as TDVs já ocorria em sua vida extra-escolar, em seus momentos de lazer ou em sua jornada laboral:

O cotidiano das escolas e, conseqüentemente suas salas de aula, tendem a não serem mais as mesmas em decorrência da inserção das TIC no cenário contemporâneo. Mesmo que elas ainda não estejam efetivamente presentes no cotidiano das escolas, seguramente estão em outros espaços e instituições que os alunos da EJA frequentam ou transitam de alguma forma. Desta forma, esses alunos demandam conhecer e se apropriarem delas para que possam transitar pelos espaços de forma autônoma, como também estabelecer e manter relações sociais e de aprendizagem por intermédio dessas tecnologias (COELHO, 2011, p. 100).

É importante, portanto, que a escola ofereça aos alunos o contato com as TDVs, mostrando-lhes suas outras potencialidades e funções, como a possibilidade de transformá-las

em um meio de aprender os conteúdos escolares. Os alunos, assim, poderão, a partir desse novo conhecimento, construir novos conhecimentos, vivendo e conhecendo. Entretanto, a simples oportunização de usos das TDVs pelas escolas não é suficiente; ao aluno cabe também uma ação, o desejo de aprender, de construir, auxiliado pelas TDVs, novos conhecimentos. Foi com o intuito de oferecer aos alunos e à pesquisadora novas possibilidades de aprender e de ensinar, utilizando-se do *Facebook* – uma TDV de conhecimento quase geral entre eles – e do *edublog*, que se propôs o ensino de LE à EJA por meio de tais tecnologias.

Cabe ressaltar, entretanto, que a realidade da EJA em muito se diferencia da realidade das modalidades regulares de ensino. Essa diferença se dá em vários aspectos: em relação ao tempo de duração da EJA; ao número de alunos por turma; aos altos índices de evasão escolar; às vivências dos alunos advindas de suas experiências de trabalho, pessoais e sociais, pois todos os integrantes da pesquisa são trabalhadores, em sua maioria casados, e alguns pais ou mães; às diferentes faixas etárias e às relações dos mesmos com as TDVs.

Quanto ao número de alunos, salienta-se que alunos matriculados na turma pesquisada havia mais de 30, mas que realmente frequentaram as aulas, durante a realização da pesquisa, apenas 14. Desses 14 alunos, somente 5 compareciam regularmente às aulas, e 4 frequentaram-na apenas 3 vezes, em dias alternados. Dessa forma, pela turma ser pequena, os trabalhos em um grande grupo, formado por todos os alunos e pela pesquisadora, foi favorecido. Tornou-se possível a construção de textos e a correção de atividades conjuntamente, por exemplo, o que não é tão fácil de ser realizado em turmas com 30 alunos. Entretanto, essa mesma facilidade, algumas vezes, mostrou-se um problema. Isso porque, em virtude das infrequências constantes de alguns alunos, houve uma certa dificuldade da pesquisadora em dar continuidade ao trabalho.

Na primeira aula, dia 4 de novembro, aula em que foram apresentadas as TDVs aos alunos e que ocorreu o contato inicial deles com as mesmas, estavam presentes 8 alunos: Socorro, Gloria, Márquez, Neruda, Liliana, Cortázar, Zafón e Cervantes. Na aula seguinte, entretanto, desses 8 alunos, somente 4 compareceram, juntando-se a eles os alunos Sábado, Rulfo, Isabel e Belli, que haviam faltado na aula anterior. Dessa maneira, era necessário, praticamente em todas as aulas, explicar novamente o que havia sido feito na aula anterior, e não somente em forma de uma rápida revisão, mas detalhadamente, para que os alunos que haviam faltado conseguissem integrar-se à atividade. E isso se seguiu durante os dois meses

da pesquisa: alunos não apresentavam presença contínua na sala de aula, o que prejudicava em muito a sua aprendizagem já que não presenciavam as explicações, não interagiam com os colegas e não vivenciavam as experiências realizadas.

Como uma das características da EJA é ser formada por um grupo heterogêneo, essas diferenças tanto de idade quanto de vivências traduzem-se, também, em diferenças quanto à relação dos alunos com as TDVs. Junto a alunos que praticamente desconheciam as possibilidades e usos oferecidos pela Internet e pelas TDVs, encontravam-se alunos que passavam praticamente todo o tempo livre que possuíam conectados à rede, visualizando vídeos, postando em redes sociais e jogando *online*, por exemplo.

Todos os alunos da EJA, por sua vez, estavam na escola em busca de um futuro melhor, de melhores oportunidades de trabalho e de mudanças em sua condição financeira (transcrição extraída das entrevistas semi-estruturadas realizadas ao final da pesquisa):

Pesquisadora: ¿Por qué volviste a estudiar?

Belli: O trabalho que eu tô agora, sora, se eu continuar estudando, me promovem...aí eu ganho mais.

O estudo é uma valorização, tanto no trabalho quanto na vida pessoal (transcrição extraída das entrevistas semi-estruturadas realizadas ao final da pesquisa):

Pesquisadora: Liliana, ¿por qué volviste a la escuela?

Liliana: Ah, professora, a coisa mais linda é saber fazer conta, ler, entender...eu quero aprender tudo que posso, continuar vindo na escola, passeando...e mesmo quando eu sair se tiver passeio me convida que eu venho!

Na fala acima da aluna Liliana, percebe-se a sua visão da escola, como parte integrante do social. É a escola que leva os alunos aos museus, ao teatro, à feira do livro, oportunidades essas que eles não teriam se não fossem ofertadas pela escola. É a escola, também, que lhes oferece um círculo de amizades, amizades essas que permanecerão após sua saída.

O aluno Bolaño, por exemplo, que está há mais de 6 anos na EJA, no final do segundo trimestre de 2013, ao ser promovido para a T6, após um ano frequentando a T5, mostrou-se desgostoso com essa promoção (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Pesquisadora: ¿Estás aburrido, Bolaño? ¿Por qué?



Bolaño: Eu não queria vir pra cá, queria ficar lá, onde eu tava, na T5. Não quero sair logo daqui, quero ficar, vou voltar pra lá.

Foi preciso uma conscientização do aluno Bolaños sobre sua situação e sua promoção, auxiliado pelas conversas com a equipe pedagógica da escola, para que percebesse a importância de frequentar a T6, e que a sua progressão para essa turma significava avanço no seu desenvolvimento. Era preciso que Bolaños compreendesse que estar na T6 não era uma punição a ele, mas a continuidade necessária para progredir em sua aprendizagem.

Percebe-se que a relação dos alunos da EJA com a escola é uma relação de carinho, de amizade, pois ela fornece a eles a oportunidade de conhecer um novo mundo e, ademais, a oportunidade desse novo mundo entrar em suas vidas, modificando-as para melhor.

Essas diferenças relacionadas às experiências pessoais de cada aluno adulto que compõe a EJA também se relacionam com suas experiências prévias em relação à escola. Todos eles já haviam frequentado a escola anteriormente e, por algum motivo, tiveram que desistir de seus estudos, vindo agora, depois de adultos e fora da idade regular, buscar suprir esse atraso. Em virtude disso, dessas experiências anteriores, muitas vezes negativas no que diz respeito à aprendizagem, é que os alunos vêm até a escola com o comportamento arraigado de dúvidas em relação à sua capacidade cognitiva (transcrição extraída das gravações realizadas durante a aula):

Socorro: Eu não sei escrever meu comentário...  
 Pesquisadora: ¿Cómo que no?  
 Socorro: Eu não sei escrever em espanhol.  
 Pesquisadora: Escriba alguna palabra en español.  
 Socorro: Eu vou escrever hola.  
 Pesquisadora (lendo o comentário): Hola mi amigo.

A aluna Socorro, antes mesmo de tentar, já disse que não sabia. O mesmo observou-se na fala de Isabel, abaixo transcrita (transcrição extraída das gravações realizadas durante a aula):

Isabel: Sora, vê se tá bom.  
 Pesquisadora: Eso, cierto. Sólo que tienes que poner eso en español.  
 Isabel: Ai, sora, como que eu vou fazer...  
 Pesquisadora: Tú tienes un diccionario allí, ó.  
 Isabel: Ai, sora, é muita mão ficar procurando palavra por palavra.  
 Pesquisadora: O, entonces, tu tienes el *Google traductor*.  
 Isabel: Ai sora...também é muita mão.  
 Pesquisadora: Escuela tu sabe como é que é, né?

Isabel: Não pode deixar isso aqui?  
 Pesquisadora: No. Como se dice escola em español?  
 Isabel: Escuela.  
 Pesquisadora: Y alumnos también es alumnos.  
 Isabel: Certo, sora?  
 Pesquisadora: Sí.  
 [...] ¡Viste como tú lo sabes! ¡Perfecto!

Tanto na fala de Socorro quanto na de Isabel evidencia-se o comportamento prévio do “não sei”, a presença da dúvida em relação à capacidade cognitiva que possuem, o medo em escrever alguma coisa que não seja correta, o medo de tentar, medo adquirido em experiências escolares anteriores (transcrição extraída das videograções realizadas durante a aula):

Pesquisadora: Socorro, ¿porqué no intentaste escribir en español y dijiste que no lo sabías?  
 Socorro: Eu não queria escrever errado, não gosto de escrever errado e vir alguém ali e apontar e dizer que tá errado...gosto de fazer tudo certinho, de primeira.  
 Pesquisadora: Pero para hacer correcto debes primero intentar, y nadie logró sin cometer errores...  
 Socorro: Sim... mas é que não gosto daquele X grandão que uns professores colocam...vão lá e enfiam X e eu pareço que não sei nada...

Entretanto, em ambos os casos, as alunas sabiam realizar a tarefa, sabiam escrever em LE. O que lhes faltava era a percepção de seu aprendizado, o perceber-se como ser em construção, com direito a erros. Essa percepção constrói-se a partir de uma relação na qual professor e alunos permitem-se o direito ao erro, numa relação em que o diálogo seja privilegiado, e não o apontamento de erros e o comando de ações, pois é a relação dialógica que funda o ato de ensinar: “A relação dialógica [...] funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender [...]” (FREIRE, 1992, p. 118).

Essa relação dialógica professor-alunos foi buscada durante toda a realização das práticas pedagógicas aqui analisadas, desde os momentos de discussões em sala de aula até a realização das atividades no laboratório, bem como a valorização dos saberes extra-escolares de cada um, através de suas opiniões, participações em sala de aula e singularidades.

Os alunos passaram a expressar suas opiniões, a propor temáticas e materiais a serem trazidos à aula de LE, como foi o caso da sugestão da música *Corazón Partío*, de Alejandro Sanz, pelo aluno Márquez, ao escutá-la através do *link* publicado pelo aluno Cortázar no grupo do *Facebook*. Com a letra da canção trazida pela pesquisadora à sala de aula e a visualização de seu vídeo-clipe, foi possível identificar o vocabulário aprendido durante as aulas, perceber diferenças entre a pronúncia das palavras pela pesquisadora e pelo cantor

natural de Andaluz e, por isso, mesmo, com uma fonética espanhola diferenciada. Ademais, a percepção das diferenças da pontuação interrogativa espanhola para a portuguesa também foram notadas. Os aspectos românticos da música foram salientados pelos alunos, e o vocabulário espanhol não compreendido foi desvelando-se a partir da escuta e da leitura da canção e, também, a partir das relações de semelhanças com a língua portuguesa.

A pesquisadora mostrou-se, portanto, aberta a sugestões, colocando-se ao lado dos alunos, como uma mediadora da construção do aprendizado e construindo aprendizado com eles, pois o aprender dá-se no viver, em cada situação vivida e presenciada, aprende-se (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Pesquisadora: Márquez, ayúdame aquí con el uso de esa parte de *HotPotatoes* que me olvidé...  
Márquez: Claro! Es muy fácil...

A pesquisadora, como um ser igual aos demais, igualmente possui dúvidas e não é detentora do saber. Tanto ela, quanto os alunos são sujeitos ativos, pesquisadores e aprendizes, trabalhando conjuntamente na construção do conhecimento. A pesquisadora, nesse exemplo, precisou de andaimes fornecidos por alunos mais competentes que ela, no assunto. O aluno Márquez, portanto, foi legitimado pela pesquisadora em seu saber, pois solicitado por ela para auxiliá-la. Por mais que uma aula seja planejada e preparada, ela envolve imprevistos, situações de dúvidas porque o conhecimento está, sempre, em processo:

[...] reconhecer que o conhecimento está em processo, que é uma abstração extraída de um fluxo total e único, que já não constitui um conjunto de verdades fixas, imutáveis, mas sim partes de uma forma abstraída de um processo de *vir-a-ser*, que faz com que não haja elemento do conhecimento que seja absolutamente invariante (MORAES, 2005, p. 92).

Outro aspecto que se alude às caracterizações da realidade EJA diz respeito às diferenças entre as faixas etárias dos alunos frequentadores da mesma turma. Na turma pesquisada, havia alunos de 18, de 23, de 40, de 51 e de 68 anos. As diferenças de idade, que se refletem em diferenças de experiências de vida, são evidentes. Foram essas mesmas diferenças etárias que acabaram se refletindo, também, no conhecimento e no uso das TDVs adotadas para a pesquisa.

Dos 14 alunos da turma, somente 3 deles não possuíam conta no *site* de rede social *Facebook* e não sabiam como ele funcionava. Esses dois alunos eram os mais velhos do

grupo. Suas experiências com a TDV eram mais restritas, pois o pertencimento a uma rede social não lhes parecia significativa. Foi necessário o auxílio de alguém mais competente para que aprendessem o funcionamento da TDV. Entretanto, na segunda aula esse auxílio foi-se mostrando desnecessário, pois já haviam compreendido o seu funcionamento.

A TDV *edublog*, ao contrário, era de desconhecimento de todos os integrantes da turma; assim, foi preciso um trabalho conjunto, de todos auxiliando-se, com a mediação da pesquisadora, para que o conhecimento sobre a mesma fosse construído. Como é uma TDV de fácil uso, rapidamente os alunos mais novos aprenderam seu funcionamento, enquanto Bolaño e Liliana levaram um pouco mais de tempo nesse aprendizado, cerca de 2 aulas.

O desconforto inicial diante do contato com o novo, de Liliana e de Bolaño, foi aos poucos desaparecendo:

A partir do momento que os alunos da EJA começam a se relacionar diretamente com essas tecnologias no cotidiano escolar, eles também começam a perder o medo de interagir e fazer uso dessas máquinas, potencializando assim a sua vontade e curiosidade em conhecer e se apropriar de todas as possibilidades e oportunidades imersas nesses recursos, como também seu processo de alfabetização. Resignificam seus saberes, a partir do momento que compreendem que o que sabem e o que precisam saber é muito mais do que apenas aprender a ler e escrever. Que é preciso desenvolver novas habilidades e competências para transitar das mais variadas formas possíveis pelos espaços sociais, de forma autônoma, sem ter que solicitar ajuda de terceiros (COELHO, 2011, p. 113).

A inserção das TDVs na aula de LE trouxe novas possibilidades aos alunos, novos conhecimentos, tanto relacionados à própria LE quanto às TDVs. Inicialmente, os alunos ficavam surpresos quanto publicavam algum comentário no *edublog* e o mesmo aparecia na tela, logo após a publicação. Isso era um fato novo a eles (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Neruda: Ô sora, olha o que eu botei!  
 Pesquisadora: Ese comentario aquí va a aparecer en el blog.  
 Neruda: Vai?  
 Pesquisadora: Sí.

A aluna Liliana, por exemplo, ao ver seu primeiro comentário publicado no *edublog*, começou a rir, pois estava muito contente e orgulhosa de tal fato. O estranhamento referente ao acesso ao *edublog*, que poderia ser de qualquer computador, e não somente dos

computadores da escola, também foi notado (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Gloria: Tá, se eu quiser entrar na minha casa eu posso vir aqui (no *edublog*)?  
 Pesquisadora: ¡Eso!

Acredita-se que tal pensamento, do acesso ao *edublog* estar restrito aos computadores da escola, se deva ao fato dele ser criado para a prática da aula de LE e, como nunca por eles usado, pode ter sido confundido como um programa educativo baixado nos computadores escolares e que só na escola teriam acesso. Sanada essa dúvida, a percepção dos alunos sobre o uso da TDV e sobre o próprio desenvolver de seu trabalho foi maior (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Lia: Tudo o que tá escrito aqui todo mundo pode ler?  
 Pesquisadora: Por supuesto...todos pueden leer.  
 Socorro: Ai, vou mostrar pra todo mundo o que a gente fez!

Tanto o *edublog* quanto o *Facebook* mostraram-se uma continuidade do espaço de sala de aula, o que trouxe não somente um enriquecimento em nível da aprendizagem da LE, mas também em nível pessoal. O uso das TDVs contribuíram para a aproximação entre os alunos e entre eles e a pesquisadora, gerando um laço afetivo entre o grupo. Os alunos perceberam que seus saberes eram importantes, que o por eles vivenciado extra-classe era também relevante, e que a sala de aula era um espaço de diálogo, de trocas e de interações, na qual todos possuíam voz. Desta maneira, eles passaram a participar mais das atividades e até a sugerir novas atividades (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Márquez: Sora, traz um filme pra gente mirar!  
 Neruda: Isso, sora, um filme!

Percebeu-se que o fato de todos os internautas possuírem acesso ao *edublog* contribuiu também para que desejassem escrever em LE corretamente (transcrição extraída das anotações realizadas pela pesquisadora em seu diário de campo):

Liliana: Professora, corrige aqui que quero escrever tudo direitinho pro pessoal ler.

Assim, sabendo que aquilo que era escrito seria lido por outras pessoas, visualizando a real utilidade em escrever, possuindo um leitor real, os alunos tinham um forte motivo para escrever corretamente. O uso das TDVs, portanto, ocasionou mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem, ajudando os alunos da EJA a saírem da condição de excluídos digitais, como no caso de Liliana, melhorando, inclusive, a percepção dos mesmos sobre a utilidade de uma TDV e suas aplicabilidades na construção do conhecimento.

Para isso, além das atividades cooperativas planejadas pela pesquisadora e dos momentos de interação durante a realização das atividades, como dito anteriormente, foi preciso a contextualização. As atividades implicavam na apresentação dos objetivos no processo de aprendizagem, portanto não era apenas um meio avaliativo, mas tinha uma função, ligada à realidade dos alunos. Aprendia-se a LE para o uso ali mesmo, dentro da escola, a partir de TDVs, e também fora da escola.

Situações reais e atuais eram trazidas para a sala de aula e serviam como meios de aprender a LE. O contexto do Brasil e do mundo era levado à classe de LE e, a partir deles, se construía novos conhecimentos na nova língua. O aluno, inserido em seu contexto, construía conhecimentos a partir de seu viver, atribuindo significados aos conhecimentos construídos, em congruência com o seu cotidiano. Os alunos identificavam o vocabulário utilizado na sala de aula em outras situações cotidianas, como na música *Corazón Partío*, escutada em sala de aula. Percebiam, portanto, que a palavra também faz parte de um contexto, não sendo somente um vocabulário aprendido numa atividade escolar. A palavra existe, também, fora da escola e, por isso mesmo, é importante aprendê-la.

Com o uso das TDVs, as possibilidades educativas multiplicam-se:

Ampliam-se os espaços das escolas não apenas para acessar informações, mas também para comunicar, divulgar e oferecer informações, serviços e atividades realizadas no âmbito da instituição por seus professores, alunos e funcionários (KENSKI, 2003, p. 70).

Assim sendo, as TDVs não funcionaram somente como suporte para a realização de atividades, mas também como um meio de comunicação pesquisadora-alunos e alunos-alunos, de envio de informações e de recados, como no exemplo abaixo:



Figura 30 - Envio de recado da pesquisadora aos alunos, via *Facebook*.

No exemplo acima, percebe-se que a TDV não perdeu seu principal objetivo, o de conectar pessoas. Seu uso pedagógico, portanto, potencializou suas possibilidades de utilização, mas não a transformou em apenas uma TDV educativa, voltada somente ao ensino de LE. Ao contrário, foi buscado, com a criação do grupo no *Facebook*, uma oportunidade de demonstrar a utilidade em aprender a LE, em como ela manifesta-se em nosso dia-a-dia e, assim, utilizá-la como é utilizada na vida cotidiana de cada um, seja postando assuntos de interesse, seja comentando publicações ou enviando recados, como no exemplo acima.

Durante a realização da pesquisa, o bairro em que está situada a escola sofreu uma inundação. Uma grande chuva inundou as casas ao redor da escola, e muitos alunos ficaram sem roupa, sem comida, sem eletrodomésticos e sem moradia, até que tudo pudesse ser limpo. Como no decorrer dessa semana poucos alunos conseguiram ir à escola, pois estavam abrigados ou em processo de limpeza de suas residências, utilizou-se o grupo no *Facebook* para tentar obter alguma informação sobre a situação dos alunos. Entretanto, a publicação não teve resposta. Acredita-se que a ausência de resposta esteja ligada ao acesso à TDV fora do ambiente escolar. A maioria dos alunos possui computador em casa; no entanto, somente 2 dos 14 alunos possuem acesso à Internet em sua própria casa. Os demais, para acessarem à rede, dirigem-se ou à uma *lan house* ou à escola, o que demonstra o importante papel que a escola possui como facilitadora aos alunos do acesso às TDVs. Sem o acesso na escola, muitos deles ficam à margem das possibilidades trazidas pelos usos das referidas tecnologias.

Salienta-se, que segundo o compromisso firmado em Dakar de educação para todos, referente à EJA, “A todos os jovens e adultos deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver os valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para continuar aprendendo” (BRASIL, 2001, p. 19). Cabe à escola, portanto, fornecer essa oportunidade, por meio de todas as ferramentas e tecnologias possíveis, para que seus alunos não sejam postos à margem ou prejudicados em virtude disso.

## 9 CONCLUSÃO

O contexto no qual se vive em nosso país não é motivo de orgulho para os cidadãos. Somos, todos os dias, bombardeados com notícias de alunos sem aulas, professores em greve em virtude de más condições de trabalhos, ausência de transporte público para crianças até a escola, pessoas morrendo em filas de hospitais à espera de leitos, assaltos diários, acidentes de trânsito em virtude de consumo de bebidas alcoólicas, entre outros problemas. A educação mostra-se, portanto, um reflexo do que vivemos ao longo de nossa história.

Entretanto, não se trata de buscar os culpados ou de se conformar com a situação, e nem acreditar que a solução para todos os problemas brasileiros está na educação, pois a realidade é complexa, requerendo um pensamento abrangente e capaz de compreender a complexidade do real (MORAES, 2005). É preciso, sim, seguir lutando por melhoras e buscar transformar os problemas em soluções, as situações adversas em estímulos para a busca da superação, pensando que a educação é o contexto em que vivemos, e é necessário um viver e um conviver melhor.

Essa pesquisa foi estruturada nessa mesma busca, na busca por ideias que viessem a ser uma possibilidade para a transformação de situações problemas em possíveis soluções. Procurou-se, assim, a partir do velho paradigma da centralização do processo educativo no professor, da ausência de voz dada aos alunos e de um ensino descontextualizado com o momento vivido, contribuir com novas ideias de práticas pedagógicas, ideias essas que se utilizam das TDVs que estão inseridas no contexto cotidiano.

Somos permeados por um contexto. Vivemos em rede, onde tudo e todos estão conectados, como os órgãos pertencentes a um corpo (CASTELLS, 2002). A escola também faz parte dessa rede, desse contexto, ou seja, o contexto permeia a escola e é, também, por ela permeado. Por isso, o ensino contextualizado mostra-se tão importante: vivemos em contexto, então, por que ensinar como se o aprender ocorresse somente na escola?

Aprende-se no viver e no conviver, nas interações com o outro e com o mundo. As aprendizagens se dão com o mundo. Cada novo momento é uma nova aprendizagem. E para mim não foi diferente. A cada aula que passava refletia sobre minhas ações, sobre o que havia aprendido, sobre o que deu errado, sobre o que melhoraria. Assim, aprendi ao longo de toda a pesquisa e, se fosse realizá-la novamente, certamente faria diferente. Diferente porque agora, ao final de todo o processo, já não sou mais a mesma. Já sei muito mais do que sabia, e isso



fez com que melhorasse minha prática, com que descobrisse novos meios de aprender e novas maneiras de ensinar.

Foi, portanto, alicerçada pela ideia de que o aprender ocorre a todo o momento, a partir dos processos de interações entre os seres vivos e entre eles e seu meio, que se propôs a questão central dessa pesquisa: de que maneira a prática pedagógica no ensino da LE por meio das TDVs na EJA contribui para proporcionar o desenvolvimento da autonomia e, também, para o processo de interação utilizando-se da LA, tanto entre os alunos quanto entre eles e o meio?

Para isso, foram planejadas atividades em LE, por meio de TDVs, que privilegiassem o viver e o conviver com o outro, a partir de tarefas que envolvessem a cooperação entre os participantes. Esse fato implicou em refletir sobre o conhecimento já construído e as percepções do outro, implicou em repensar o que estava pronto, em problematizar e em perturbar-se e, assim, em encontrar uma nova solução. Dessa forma, foi possível promover, também, o desenvolvimento da autonomia dos alunos, através dessas atividades, que envolviam a construção e reflexão conjuntas, por meio das TDVs selecionadas, pois ninguém se conscientiza separado do outro, ninguém evolui sozinho, apartado e desligado do mundo. É no coletivo que o ser humano toma consciência de si e dos outros.

Desejou-se trabalhar com TDVs de uso comum na vida diária dos alunos, como o *Facebook* e que, além disso, fossem de fácil aprendizado e utilização, como o *edublog*. Pensou-se, portanto, em considerar o contexto no qual estavam inseridos os alunos, a sua familiaridade com as TDVs mas, também, oportunizar situações que ampliassem esse contexto, partindo dele para ir mais além. Utilizaram-se TDVs que se complementavam, oferecendo distintas possibilidades de usos, na perspectiva do hibridismo tecnológico digital, ou seja, duas TDVs que oferecem diferentes apropriações pelos alunos em suas interações. Assim, empregaram-se duas tecnologias diferentes que possibilitaram maneiras diversas de interação e de percepção. Quis-se disponibilizar aos alunos duas TDVs para que as utilizassem de diferentes formas e conforme suas adaptações e preferências.

A utilização das TDVs no contexto cotidiano também foi mantida, não sendo elas adaptadas para o uso pedagógico da sala de aula. Desejou-se, assim, que fosse mantido o uso cotidiano das TDVs, e que ele gerasse a construção do conhecimento em LE, articulando a escola e as TDVs, a partir da ideia de educação como parte da realidade.

Os alunos, assim, foram apresentados à essa nova prática e, também, às TDVs que utilizariam durante os quase dois meses de pesquisa. O trabalho inicial com as TDVs gerou uma certa desestabilidade e ansiedade, pois a relação com o novo faz com que se saia da “zona de conforto” e entre na “zona de risco”, com situações e perguntas inesperadas, muitas vezes ainda sem respostas. As dúvidas quanto à utilização da LE corretamente foram uma constante, o que fazia com que optassem por escrever em português ao invés de correr o risco de cometer algum engano ao escrever em LE. Foi preciso que a pesquisadora reforçasse o quanto já sabiam e o quanto eram capazes de aprender mais, e lhes mostrasse que os erros eram etapas necessárias para a construção do conhecimento de todos. Era importante, portanto, que errassem, que perguntassem, que interagissem, pois é a partir daí que há a perturbação do ser e a ressignificação de seus saberes. A pesquisadora, então, lhes propôs desafios, atividades cooperativas e, então, os alunos foram percebendo-se capazes de solucionar as tarefas e, também, de apropriarem-se da LE.

Uma relação dialógica, na qual a diferença entre pesquisadora e alunos foi percebida, foi também construída. Foi por meio do diálogo, da relação heterárquica, que a participação dos alunos nas atividades, as interações entre eles e entre eles e a pesquisadora foram mostrando-se cada vez mais presentes. Ver a pesquisadora como uma igual mas ao mesmo tempo diferente, na relação do aprender, ou seja, um ser que propõe, que instiga, que está ali para auxiliá-los em seu processo de construção de conhecimentos mas que também possui dúvidas e está aprendendo com eles, também veio a favorecer as interações entre alunos e pesquisadora. Agregando-se a isso, outros aspectos também vieram a favorecer os processos de interação entre os alunos e entre eles e a pesquisadora. Dentre esses aspectos estão as práticas pedagógicas desenvolvidas, que priorizaram atividades cooperativas em pares ou grupos, que precisavam da ação de todos os envolvidos para conseguirem ser realizadas. Ademais, o uso das TDVs veio também a promover as interações entre os envolvidos, pois ali também eram postadas atividades que requeriam a participação dos alunos para efetivarem-se, além de ter sido criado um espaço de convivência virtual no qual todos eram legítimos para interagirem. O diálogo, portanto, foi o alicerce de toda essa relação, já que foi por meio dele que foi dada voz aos alunos, voz essa que os permitiu sugerir atividades a serem feitas, por exemplo.

Mostra-se importante ressaltar, no que diz respeito à participação dos alunos com sugestões de assuntos e de atividades para realizar em sala de aula, ou seja, sobre o

protagonismo do aluno em relação ao seu aprendizado e ao que lhe é significativo aprender, que essa não foi uma das questões que inicialmente perturbaram a pesquisadora em sua carreira docente. Foi, portanto, ao longo da carreira docente, do aprofundamento teórico e prático da pesquisadora e da tessitura dessa pesquisa que essa perturbação foi lhe fazendo refletir sobre o papel do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

A prática pedagógica da pesquisadora deu-se ao longo das leituras feitas, ou seja, empiria e teoria se atravessaram, influenciando uma à outra. Da mesma forma, as atividades dos alunos não foram feitas previamente; elas foram pensadas no decorrer das aulas, pois buscavam o contexto atual, tanto no que diz respeito às notícias da humanidade, como nas dificuldades encontradas no grupo pesquisado e, por isso mesmo, necessitavam ser construídas com o grupo. Os assuntos tratados, portanto, mostraram-se pertinentes ao momento vivido, vindo ao encontro à ideia inicial de busca por situações atuais, por materiais de circulação fora do ambiente escolar, e por um ensino contextualizado.

Ressalta-se que a realização das tarefas não ocorreu somente no laboratório de informática, a partir do lançamento de um assunto, sem prévia discussão. Ao contrário disso, a pesquisadora, anteriormente, apresentava o assunto em sala de aula, propunha rodas de discussões, trazia informações sobre o mesmo e solucionava as dúvidas dos alunos. Posteriormente, explicava a atividade, mostrando *sites* onde maiores informações poderiam ser encontradas e, aí, deixava que os alunos, em seus pares, realizassem a atividade criativa, alternando, assim, os momentos da aula:

Deslocamentos são necessários: momentos em que os alunos ficam diante das máquinas alternam-se com momentos em que eles discutem em equipe os resultados de suas interações com o ambiente tecnológico e com outros momentos em que refletem ou se concentram em atividades isoladas sem os recursos tecnológicos [...] (KENSKI, 2003, p. 50).

O uso das TDVs proporcionou um maior interesse dos alunos na aula de LE que, também por meio delas, perceberam a utilidade do que estavam aprendendo. Ademais disso, os alunos descobriram que a LE fazia, já, parte de seu cotidiano, através de cantores, atores e músicas conhecidas. Viver a LE era viver a nossa latinidade, em virtude de estarmos cercados de países que falam espanhol. O espanhol, portanto, não era uma aprendizagem sem utilidade; a LE era aprendida na escola e ali mesmo utilizada, para a escritura de textos e para a realização de jogos, por exemplos, atividades essas que seriam acessadas por outras pessoas.

O propósito da atividade e do aprender estava visível a todos, existindo interesse em aprender mais.

Os alunos da EJA descobriram, através do trabalho realizado com o *Facebook* e com o *edublog*, que é possível aprender a partir de um meio utilizado no dia-a-dia, para manter contato com outras pessoas, como o *Facebook* e, acima de tudo, que todos são capazes de aprender.

O aprender dos alunos não se resumiu a conteúdos da aula de LE; ao contrário, foi muito além, aprenderam sobre o aprender. Descobriram que se aprende com o outro, e a todo o momento. Não é preciso um exercício específico para aprender; no diálogo, na leitura, na escrita e no espaço virtual também se aprende.

Além disso, se aprende também a utilizar a TDV. Quase a totalidade dos alunos pesquisados conheciam o *Facebook*, mas todos desconheciam o *edublog*. Por isso, conheceu-se também uma nova TDV e seus usos. O aprender sobre as TDVs também foi construído conjuntamente. Os alunos com mais experiência de contato com as tecnologias auxiliavam os menos experientes nessa novidade. As descobertas deram-se juntas, e as alegrias de aprender foram compartilhadas.

O conviver com os outros, através do trabalho em pares ou no grande grupo, beneficiou os processos de interações entre eles e, também o desenvolvimento da sua autonomia. Isso porque quanto mais oportunidades dadas para que os alunos interajam, criando-se espaços de convivência tanto presenciais quanto virtuais, mais construções são proporcionadas. O ser, para que construa conhecimento, precisa perturbar-se, refletir sobre o que sabe e, a partir daí, reconstruir o seu conhecimento. Entretanto, ninguém se perturba sozinho. Para que haja uma perturbação do ser, é preciso que ele reflita, interagindo com os outros seres e com o mundo, modificando e sendo modificado. As interações, portanto, podem gerar perturbações nas estruturas do ser, vindo a modificá-lo, fazendo com que desenvolva a sua autonomia. Os processos de interação propiciaram também o desenvolvimento da autonomia dos alunos, que se apresentou nos momentos em que a ação do aluno possibilitou a sua reflexão, autoproduzindo-se em sua ação e em conhecimento, realizando autopoiese.

Porém, nas ações iniciais, foi evidenciado, em alguns casos, a dificuldade em agir, a espera pela ordem da pesquisadora, uma certa paralização e desconforto sobre a realização da atividade sem o comando sobre o que deveria ser postado ou escrito. Como se a ação e seu conteúdo estivessem vinculados à ordem da pesquisadora, o que expôs uma dificuldade em

demonstrar a autonomia diante do novo e da possibilidade de expressão do que lhe fosse desejado, sem uma temática pré-definida. Foi necessário, para que essa dificuldade fosse superada, uma apropriação das TDVs pelos alunos e, também, uma habitualidade sobre o trabalho desenvolvido, pois tudo o que é novo, que envolve novas possibilidades, gera estranheza. Era essa estranheza que foi, aos poucos, diminuindo com a rotina das práticas.

Entretanto, apesar do esforço da pesquisadora em criar espaços de convivência, tanto virtuais como presenciais, e de legitimar todos os envolvidos no processo como interagentes, percebeu-se que as interações nos espaços virtuais deram-se, em sua quase totalidade, pesquisadora-alunos ou aluno-pesquisadora. As interações alunos-alunos foram escassas. Ou seja, por mais que a pesquisadora oportunizasse meios para que se dessem essas interações, nos espaços virtuais, elas quase não se mostraram presentes. É necessário que o aluno perceba-se, também, como sujeito cognoscente, ou seja, que valorize sua ação, sua reflexão, seus conhecimentos, sua curiosidade e seu senso-crítico tanto presencialmente quanto virtualmente (OKADA; SANTOS, 2004).

A autonomia foi desenvolvida pois as atividades pedagógicas por meio das TDVs foram pensadas para oferecer uma maior interação entre os envolvidos. Os desafios apresentados pela pesquisadora através das atividades propostas requeriam uma interação com o outro e uma busca por outras informações, a fim de que a solução fosse encontrada e o conhecimento construído. As soluções seriam encontradas a partir do fluxo de interações entre eles.

A pesquisadora, dessa maneira, não se apresentou como o centro do processo educativo (FREIRE; SHOR, 2008). O centro estava nos próprios alunos, eram eles os responsáveis pelo andar do processo e pela construção de seus conhecimentos. A pesquisadora não era a detentora do conhecimento e não o transferiria aos alunos; ela era uma mediadora, que apoiava e incentivava as ações dos alunos, que propunha aos alunos o conhecimento e que também aprendia com eles, no decorrer do processo:

O professor conhece o objeto de estudo melhor do que os alunos quando o curso começa, mas re-aprende o material através do processo de estudá-lo com os alunos [...]. [...] o educador refaz a sua “cognosibilidade” através da “cognosibilidade” dos educando (FREIRE; SHOR, 2008, p. 124).

O trabalho em pares, por favorecer os processos de interação, possibilitou também evidenciar situações de andamento entre os alunos. Os alunos auxiliavam-se em suas dúvidas, buscando no colega mais competente a solução para o problema que se apresentava

no desenvolver da atividade; apenas quando o auxílio do colega mostrava-se insuficiente é que a ajuda da pesquisadora era solicitada. O andaime, assim, era buscado primeiro entre iguais e, caso não fosse fornecido, era buscado na pesquisadora.

A ZDP dos alunos, após a dispensa do auxílio, devido à possibilidade da realização da atividade sem ele, passou à zona de desenvolvimento real. O aprendizado, que estava em construção durante o auxílio, passou de potencial à real (VYGOTSKY, 1998).

Assim, os processos de interação propiciaram a construção conjunta de conhecimentos e o fornecimento de andaimes entre os alunos, somente possível pois a relação de legitimidade de todos já estava estabelecida. Caso não estivesse, o andaime seria solicitado somente à pesquisadora, pois só ela seria vista como legítima para isso.

O uso das TDVs no processo educativo constitui uma questão de estar-se inserido no mundo, numa perspectiva sistêmica. As tecnologias são artefatos da sociedade moderna, que com sua utilização, por meio de situações vividas em nosso cotidiano, existindo para facilitar as nossas atividades diárias, passaram a ser incorporadas à sociedade pós-moderna. Infelizmente, em algumas escolas, esse espaço ainda não se faz presente. Contudo, é preciso que a apropriação das TDVs ocorra pela escola, como mais um meio de auxiliar a aprendizagem dos alunos e de criação de outros espaços de convivência, tornando-se a extensão do espaço da sala de aula, com suas peculiaridades. Mostra-se importante não somente dizer na Internet, mas a existência verdadeiramente da possibilidade de dizer, e essa existência precisa ser oportunizada pela escola, não somente com a disponibilização de computadores com acesso à Internet e também com uma proposta pedagógica que leve em conta as potencialidades da Internet e as necessidades dos alunos da EJA. No entanto, quais peculiaridades são essas? Em que se diferencia o espaço de convivência virtual do espaço de convivência sala de aula? As regras de convivência são as mesmas? A legitimação ocorre da mesma forma? Os tidos como legítimos virtualmente são os mesmos que presencialmente? Há muito, ainda, a ser perguntado, refletido e respondido sobre os espaços de convivências virtuais, respostas essas que se pretende descobrir ao longo do caminho.

Ressalta-se que a inserção das TDVs nas escolas, por si só, em nada transforma a educação. Podemos ver uma mesma tecnologia sendo utilizada de maneira distinta nas práticas pedagógicas, por isso, é fundamental uma clareza na construção da prática pedagógica:

A tecnologia precisa atender às especificidades de uma prática pedagógica que permita aos estudantes serem autônomos quanto às aprendizagens, autores dos seus conhecimentos, interagirem com o maior número de participantes de maneira heterárquica e que possam ter uma mediação pedagógica consistente ao longo do seu processo formativo (BACKES, 2007, p. 165).

É necessário deixar-se claro que não são as TDVs as salvadoras do problema educacional brasileiro e nem que a simples construção de um laboratório de informática dotado de computadores com acesso à Internet de alta velocidade e outros aparatos tecnológicos melhorarão a aprendizagem dos alunos. É claro que já é um grande passo as escolas públicas possuírem uma boa infra-estrutura tecnológica em funcionamento, pois não adianta o professor desejar fazer uso das TDVs em sala de aula se a escola não fornece os meios para que isso ocorra. Um trabalho por meio de TDVs requer, no mínimo, computadores funcionando e uma conexão à Internet em alta velocidade. Entretanto, só isso não basta.

É preciso que haja uma reflexão crítica do professor acerca do uso das TDVs, que ele tenha interesse em atualizar-se, em buscar novas tecnologias, pois são muitas as que se encontram disponíveis para uso educacional. Além disso, as TDVs precisam unir-se ao planejamento pedagógico, e não servirem de mero entretenimento aos alunos frente ao despreparo de uma aula: “Sabemos, entretanto, que os meios, por si sós, não são capazes de trazer contribuições para a área educacional e que eles são ineficientes se usados como o ingrediente mais importante do processo educativo, ou sem a reflexão humana” (REZENDE, 2002, p.1).

Não são, portanto:

[...] as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz, ou o computador e as redes (KENSKI, 2003, p. 121).

É a prática pedagógica do professor, seu interesse em aprender, sua busca por novos conhecimentos e práticas, junto com a participação dos alunos, que proporcionarão mudanças dentro da sala de aula, trazendo resultados únicos e inesperados para a troca de informações e a construção do conhecimento, muito além dos conteúdos programáticos. Isso porque

Quem educa, também aprende, transforma-se no próprio ato de educar, na relação que se estabelece entre professor e aluno. O aprendiz, por sua vez, ao aprender,

também educa, com base na unidualidade existente na relação educador-educando e educando-educador. Ao falar do educador, reconhecemos sua posição de educando e vice-versa (MORAES, 2005, p. 150).

A cada novo aprender, um novo caminho a ser trilhado aparece. A cada novo viver, um novo conhecer. Há sempre novos lugares para aprender e novos conhecimentos para construir. O aprendizado não tem fronteiras, é sem limites de idade ou pré-requisitos burocráticos, basta querer construí-lo. E que essa seja a primeira de muitas construções que estão por vir.



## REFERÊNCIAS

ALONSO, Angel San Martin. O método e as decisões sobre os meios didáticos. In: SANCHO, Juana M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ALVES, Maria Cristina; OLIVEIRA, Sandra. A (re)significação do aprender-e-ensinar: a pedagogia de projetos como uma proposta interdisciplinar no contexto da escola pública. **EM EXTENSÃO**, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 19 - 29, 2008.

ANJOS, Flávius Almeida dos. Letramento em língua estrangeira. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 19, n. 111, p. 16-22, mai./jun. 2013.

ARANTES, Kássia Gonçalves. **O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2ª ed. Bauru, SP: Edipro, 2007.

AXT, Margarete. Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 3, n° 1, p. 51-62, 2000.

BACKES, Luciana. **Mundos virtuais na formação do educador: uma investigação sobre os processos de autonomia e de autoria**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS -, São Leopoldo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A configuração do espaço de convivência digital virtual: a cultura emergente no processo de formação do educador**. 2011. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS - e Doctorat en Sciences de l'Éducation pela Université Lumière Lyon 2, São Leopoldo e Lyon, 2011. Disponível em: <[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/backes\\_1#p=1&a=TH.1](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/backes_1#p=1&a=TH.1)>. Acesso em: 5 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Hibridismo tecnológico digital: configuração dos espaços digitais virtuais de convivência. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, 3, 2013, Lisboa (Portugal). **III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning**, p. 1-18. Disponível em: <<http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/view/31>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. A configuração do espaço virtual de convivência na formação do educador em mundos virtuais. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 14, 2008, Santos (SP). **14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, v. 1, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200814445PM.pdf>>. Acesso em: 1 de mar. 2013.

BACKES, Luciana; MENEGOTTO, Daniela; SCHLEMMER, Eliane. Ambiente virtual de aprendizagem: formação de comunidades virtuais? **Revista Colabor@**, v. 3, n. 11, p. 1-9, jul. 2006. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/72>>. Acesso em: 2 dez. 2012.

BALTAZAR, Neusa; AGUADED, Ignacio. Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação. In: Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 2, 2005, Aveiro (PT). **Anais**. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogs-educacao.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARTON, David; TUSTING, Karin. **Beyond communities of practice: language, power and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BARUJEL, Gewerc. El uso de weblogs en la docencia universitaria. **Revista latinoamericana de tecnología educativa**, v. 4, n. 1, p. 9-23, 2005. Disponível em: <[http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_4\\_1.htm%5D](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm%5D)>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BASSANI, Patrícia Brandalise Scherer; FRITZ, Rosi Souza. Aprendizagem em/na rede: comunidades virtuais de aprendizagem em *blogs*. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba, v. 13, n.º 40, p. 895-912, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

BLOOD, Rebecca. **Weblogs: A History and Perspective**. Disponível em: <[http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)>. Acesso em: 10 de abril de 2013.

BOYD, Danah; ELLISON, Nicole. Social network sites: definition, history, and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, Indiana, v. 13, n. 1, p. 1-23, 2007. Disponível em: <<http://www.danah.org/papers/JCMCIntro.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: **Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura** – (Estado do Ceará). Brasília: CEAD, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/Legis/CF88/CF88\\_Ind.html](http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/Legis/CF88/CF88_Ind.html)>. Acesso em: 23 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (revogada pela lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 fev. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 3 de fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex:** Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB). Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **CONFINTEA VI:** sexta conferência internacional de educação de adultos; Marco de ação de Belém. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental (5ª. a 8ª. série): introdução. V. 1. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ParteI.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002c.

\_\_\_\_\_. Agenda para o futuro da educação de adultos. Brasília: MEC/Unesco, In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação de jovens e adultos:** uma memória contemporânea, 1996-2004. V. 1. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente:** para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BORBA, Marcelo; PENTEADO, Miriam. **Informática e educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BOYD, Danah; ELLISON, Nicole. Social network sites: definition, history and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 13, n. 1, article 11. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRAMBILLA, Ana (org.). **Para entender as mídias sociais.** São Paulo: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://issuu.com/anabrambilla/docs/paraentenderasmidiassociais>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

BREIGER, Ronald. The duality of persons and groups. **Social Forces**, v. 53, n. 2, p. 180-190, dez. 1974. Disponível em: <<http://www.uvm.edu/~pdodds/files/papers/others/1974/breiger1974a.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Resolução n° 2, de 7 de abril de 1998a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jan. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Resolução n° 3, de 26 de junho de 1998b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jan. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pbdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pbdf/rceb03_98.pdf)> Acesso em: 3 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Resolução n° 1, de 5 de julho de 2000a **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jan. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Parecer normativo n° 11, de 10 de maio de 2000b. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jan. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja\\_parecer11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 abr. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB042010.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2006.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 23, p. 55-69, jan./jul. 1994.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTILLO, Rosa María Torres del. **De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe – Reporte Regional -**. Cidade do México: UNESCO, 2009. Disponível em: <

[http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpRL\\_ID=11665&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpRL_ID=11665&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>. Acesso em: 13 abr. 2013.

COELHO, Livia Andrade. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais:** implicações e possibilidades na vida de cada um. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia – UFBA -, Salvador, 2011. Disponível em: <<http://www.pgedu.faced.ufba.br/node/1188>>. Acesso em: 5 set. 2013.

CONFERÊNCIA REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE SOBRE ALFABETIZAÇÃO E PREPARATÓRIA PARA A CONFINTEA VI. 2008, Cidade do México, México. **Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida:** desafios do século XXI. Cidade do México: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 20013.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5, 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.** Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 20013.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Estabelece as diretrizes para a oferta da modalidade de educação de jovens e adultos, ensino fundamental, nas instituições de educação da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Resolução nº 9, de 8 de janeiro de 2009. **Diário oficial de Porto Alegre**, Porto Alegre, RS.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Manifesta-se sobre a certificação para alunos da Educação de Jovens e Adultos antes do término do período letivo. Parecer normativo nº 750, de 19 de outubro de 2005. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 2005.

COUTO, Edvaldo Souza; FONSECA; Daisy da Costa Lima. Comunidades virtuais: os relacionamentos no Orkut. **Revista da Faced**, Bahia, n. 8, p. 127-138, 2004. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2817/1995>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 1981.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento moderno:** sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 3-17, 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 113-118, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila. **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EFIMOVA, Lilia; FIEDLER, Sebastian. Learning webs: learning in weblog networks. **Web-based communities** 2004, Lisboa, p. 1-5, mar. 2004. Disponível em: <<https://doc.novay.nl/dsweb/Get/Document-35344/LearningWebs.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

ETZIONI, Amitai. The responsive community: a communitarian perspective. **Presidential Address**, American Sociological Association, v. 61, n. 1, p. 1-11, fev. 1996. Disponível em: <<http://www.gwu.edu/~ccps/etzioni/A243.html>>. Acesso em: 3 out. 2013.

FANTIN, Monica. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. **Motrivivência**, ano XXVI, n. 34, p. 12-24, jun. 2010. Disponível em: <<https://www.journal.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17118/15838>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

FERDIG, Richard; TRAMMELL, Kaye. **The journal online**, fev. 2004. Disponível em : <<http://defiant.corban.edu/jjohnson/Pages/Teaching/BloggingBlogosphere.pdf>>. Acesso em 31 jul. 2013.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos**. 2005. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUCSP -, São Paulo, 2005.

FISCHER, Eileen; BRISTOR, Julia; GAINER, Brenda. Creating Or Escaping Community?: an Exploratory Study of Internet Consumers' Behaviors. **NA - Advances in Consumer Research**, v. 23, p. 178-182, 1996. Disponível em: <<http://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=7939>>. Acesso em: 3 out. 2013.

FLINK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Lucilene Santos Silva. **O uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em linguística aplicada**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica – PUCRS -, São Paulo, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa ação. **Educação e Pesquisa**, vol. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

FRANK, Carine; COELHO, Francisco; BACKES, Luciana. A prática pedagógica na construção de comunidades virtuais de aprendizagem e os processos de interação entre seus participantes. **Educação, ciência e cultura**, Canoas, vol. 18, n° 2, p. 11-21, jul./dez. 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/1139-4460-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GARCEZ, Pedro; LODER, Letícia. **DELTA:** documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 279-312, jul./dez. 2005.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIRALDI, Renata. Facebook alcança um bilhão de usuários ativos mensais no mundo. **Folha da Região,** São Paulo, 04 out. 2012. Disponível em: <<http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=304644>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa nas ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GONÇALVES, Beck. Inclusão digital na educação de pessoas adultas: superando exclusões e contribuindo para alfabetização e pós-alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18, 2006, Caxambu, Minas Gerais. **Anais.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Tecnologias de informação e de comunicação na educação de jovens e adultos.** 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GOUVEIA, Antônio Fernando. **Documento roteiro de assessoria à SMED.** Porto Alegre: 1996.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica:** desafios e perspectivas, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1996.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Portugal: Principia, 2012.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: desacertos, tentativas, acertos. 1996. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUTIERREZ, Susana. *Weblogs e educação: contribuição para a construção de uma teoria. Novas tecnologias na educação*, Porto Alegre, v. 3, n° 1, p. 1-17, maio. 2005. Disponível em: <<http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo8/etapa1/leituras/WeblogsEduc.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

HADDAD, Sérgio. Básica para adulto. **Revista Educação Municipal**, São Paulo, n. 1, p. 1-32. 1988.

HADDAD, Sérgio; Di PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HAGUETE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. Linguagem e novas tecnologias. In: ALMEIDA, Maria José P.M. de; SILVA, Henrique César da (orgs.). **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes Ediciones, 1992.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LARA, Tíscar. **Weblog y educación**. Disponível em: <<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article282>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

AVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE MOS, André. **A cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **Agregações Eletrônicas ou Comunidades Virtuais?** Análise das listas Facom e Cibercultura. Ano 2, v. 1, n. 14, março, 2002a. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/agregacao.htm>>. Acesso em: 8 nov. 2013.



\_\_\_\_\_. Cibercultura e mobilidade. A era da conexão. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj -. Rio de Janeiro, p. 1-17, 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How language are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LINARD, Monique. **Des machines et des hommes**. Paris: L'Harmattan, 1996.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

LITWIN, Edith. Os meios na escola. In: \_\_\_\_\_. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: FELTRAN Filho, Antônio et al. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 1991.

LOPES, Selva; SOUZA, Luzia. EJA: educação possível ou mera utopia? In: **CEREJA**, v.1, p. 1-20, 2007. Disponível em: <[www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/revista\\_selvaplopes.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_selvaplopes.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO, Tomás. **Lo real y lo virtual**. Barcelona: Gedisa, 1994.

MARIOTTI, Humberto. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada de experiência. **Revista Thot**, v. 76, p. 6-22, abr/2001. Disponível em: <[www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/dialogo/Dialogo-Metodo-de-Reflexao.pdf](http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/dialogo/Dialogo-Metodo-de-Reflexao.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2014.

MARQUES, Gabriela de Oliveira. **Tecnologia e internet no ensino de língua estrangeira: avaliação discursiva de professores e alunos**. 162 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica – PUCRJ -, Rio de Janeiro, 2006.

MARTINS, Venício José. **As Conferências Internacionais de Educação de Adultos do século XX (CONFITEAS): concepções e propostas**. 194 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.et.cefetmg.br/permalink/9f785d21-5869-11df-9c99-00188be4f822.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2012.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a09v30n1.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2013.

MATURANA, Humberto. As bases biológicas do aprendizado. **Dois Pontos**, Belo Horizonte, v. 2, n.º.16, p. 64-70, ago./dez. 1993.

\_\_\_\_\_. **Transformación en la convivencia**. Santiago: Dolmen Ediciones, 1999.

\_\_\_\_\_. **La realidad: objetiva o construída?** Barcelona: Anthropos, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **De máquina e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO FILHO, Celso. **Constituição Federal anotada**. 3ª ed. São Paulo: Malheiros, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) et al. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. **Second language learning theories**. London: Hodder Arnold, 2004.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, v.31, n. 3, p.467-482, dez. 2005.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 11ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação Social**, Campinas, v.28, n. 100 – Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21. nov. 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. A epistemologia de Maturana. **Ciência e Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 597-603, 2004. Disponível em:< <http://www.if.ufrgs.br/~moreira>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Epu, 1999. Disponível em: <<http://www.linkei.net/publicacao/22/referencias-do-design-instrucional-desenvolvimento-web-com-foco-na-experiencia-do->>. Acesso em: 3 fev. 2013.

MORIN, Edgar. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.

NAIFF, Luciene; NAIFF, Denis. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 3, n. 20, p. 402-407, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n3/10.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2013.

NÁPOLES, Neusa Nogueira. **O uso das tecnologias da informação e da comunicação na Educação de Jovens e Adultos:** visão dos alunos e professores de uma escola municipal de Belo Horizonte. 121 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: < <http://www.et.cefetmg.br/permalink/fb9f9ac7-1714-11df-9bb7-00188be4f822.pdf> >. Acesso em: 28 jan. 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. **Pesquisas e práticas** psicossociais, v. 1, n. 1, p. 1-17. Jun. 2006. Disponível em: < [http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/Pesquisa-Acao\\_e\\_Etnografia...\\_-\\_VFA\\_Neves.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/Pesquisa-Acao_e_Etnografia..._-_VFA_Neves.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2013.

NORTE, Mariângela Braga. Estudo cooperativo e auto-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de tecnologias de informação e comunicação/internet. In: **Ambientes virtuais de aprendizagem.** BARBOSA, Rommel Melgaço (org.). Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 141-154.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Comunicação interativa no ciberespaço: utilizando interfaces gratuitas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 1-14, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.edumat.com.br/wp-content/uploads/2009/01/comunicacao-educativa-no-ciberespaco.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

OLIVEIRA, R. M. C. Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação. In: SILVA, M. & SANTOS, E. (orgs.) **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiência.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PAGOTO DE SOUZA, Marcela Ortiz. A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. **ReVEL**, v. 7, n. 13, p. 01-16. 2009.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (orgs.). **Língua estrangeira na educação de jovens e adultos.** V. 2. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PAZ, Carolina Rodrigues **Comunidade EJA on-line: uma Proposta para Integração dos Profissionais e Pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Web.** 2003a. 100 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Curso de Pós- Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PAZELLO, Elizabeth. **Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries: convicção ou modismo?** 206 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PEREIRA, Ruth da C.; et. al. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: a contribuição da Informática no processo de alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2001, Caxambu. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PERES, Paula. Edublogs como mediadores de processos educativos. **Prisma.com**, n. 6, p. 189-199, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/628/pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem in GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**, v. 8, n. 14, 2010. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_14\\_entrevista\\_perini.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_14_entrevista_perini.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PINHO, Eduardo Martins de; FERREIRA, Carlos Alberto; LOPES, José Pinto. As opiniões de professores sobre as aprendizagens cooperativas. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 913-937, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PORTO ALEGRE. Lei n° 1, de 4 de abril de 1990. Fixa a lei orgânica do município de Porto Alegre. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 1 set. 2013. Disponível em: <[http://www.camarapoa.rs.gov.br/biblioteca/lei\\_org/LEI%20ORG%C3%82NICA.html](http://www.camarapoa.rs.gov.br/biblioteca/lei_org/LEI%20ORG%C3%82NICA.html)>. Acesso em: 1 de set. 2013.

PRETA, Luziana de Magalhães Catta. **Leitura e ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na educação de jovens e adultos**. 2008.114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

PRETTO, Nelson. Desafios da educação na sociedade do conhecimento. **Revista Presente!**, Salvador, n. 38, p. 33-36, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Uma Escola Sem/Com Futuro. São Paulo: Papirus, 1996.

PRIMO, Alex. Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, n. 12, p. 81-92, jun. 2000. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/int\\_mutua\\_reativa.pdf](http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/int_mutua_reativa.pdf)>. Acesso em: 3 jan, 2014.

\_\_\_\_\_. Os *blogs* não são diários pessoais *online*: matriz para a tipificação da blogosfera. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 36, p. 122-128, ago 2008.

\_\_\_\_\_. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: **Congresso brasileiro de ciências da comunicação**, 26, 2003, Belo Horizonte. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2003. [cd-rom]. P. 1-16. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/64661483631336967249446282908687851097.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2013.

PRIMO, Alex; SMANIOTTO, Ana Maria Reczek. Blogs como espaços de conversação: interações conversacionais na comunidade de blogs insanus. **E Compos**, v. 1, n. 5, p. 1-21, 2005.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. **A prática de diálogo em Paulo Freire na educação online, uma pesquisa bibliográfica digital**: aproximações. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP -, São Paulo, 2010.

RAY, Jan. Welcome to the blogosphere: the education use of blogs. **Kappa Delta PI Record**: International Honour Society of Education, v. 42, n. 6, p. 175-177, verão 2006. Disponível em: <[http://resources.curriculum.org/LNS/coaching/files/pdf/Comprehending\\_Blogosphere\\_Module3.pdf](http://resources.curriculum.org/LNS/coaching/files/pdf/Comprehending_Blogosphere_Module3.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-18, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/13/45B..>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; MEC, 1997.

ROGOFF, Barbara. The cultural nature of human development. **The general psychologist**, University of California/Santa Cruz, v. 41, n. 1 – winter/sprin, p. 4-7, 2007. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~brogoff/William%20James%20Award.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

SAÉZ VACAS, Fernando. La blogosfera: un vigoroso subespacio de comunicación en Internet. **Revista Telos – Tribunas de la comunicación**, Madrid/ES, v. 3, n. 64, p. 14-17, jun. 2010. Disponível em <<http://www.campusred.net/telos/articulotribuna.asp?idarticulo=3&rev=64>>. Acesso em: 24 jan.2006.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos**. Anped, 2005, GT: Formação de professores/ n. 8. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081154int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081154int.rtf)>. Acesso em: 5 out. 2013.

SANDHOLTZ, Judith Haymore. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTORO, Flávia Maria; SANTOS, Neide; BORGES, Marcos. A avaliação de estudantes em ambientes de aprendizagem cooperativa apoiados por computadores. **Revista Educação em Foco**, v. 07, n. 01, p. 1-20, 2002.

SANTOS, Rosemary dos; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Pesquisando nos cotidianos da cibercultura: uma experiência de pesquisa-formação multirreferencial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Pernambuco. **Anais eletrônicos...**Pernambuco: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/123-gt16>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística – objetos teóricos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Cadernos pedagógicos n° 8**: totalidades de conhecimento. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: 1997.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Carmen Luci da Costa. **A criança da linguagem**: enunciação e aquisição. Campinas, SP: Pontes, 2009.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVERMAN, David. **Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction** (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage, 2001.

SLOCZINSKI, Helena; CHIARAMONTE, Marilda Spindola. Aprender e desafiar a aprender em ambiente híbrido. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenário. 2ª ed. Caxias do Sul: Educas, 2010.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n.º. 12 a 24, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/view/4147/3888>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Os processos da globalização. In: SOUSA SANTOS, B. (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

STUMM, Raquel Denize. **Princípio da proporcionalidade no direito constitucional brasileiro**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1995.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Santillana, 1995.

TEIXEIRA, Olga Suely; CORDEIRO, Rubério de Queirós. Anais do II encontro internacional de história colonial. **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó (RN), v. 9, n. 24, set/out. 2008. Disponível em: <[www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais)>. Acesso em: 3 fev. 2013.

TERUYA, Teresa Kazuko; TAKAYA, Samilo. Blog na produção de conhecimento escolar. **Revista Contrapontos – eletrônica**, Santa Catarina, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-71142012000100012&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-71142012000100012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 4 jan. 2013.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados.** São Paulo: Pontes, 4ª ed., 2006.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 4ª ed., 1988.

TRINDADE, Ana; NUNES, Wallace. Tecnologias na educação de jovens e adultos: relatos de práticas pedagógicas. **Cadernos da FaEL**, v. 02, p. 02-12, 2009. Disponível em: <[http://www.unig.br/cadernosdafaef/vol2\\_num5/ARTIGO%20CADERNOS%205%20ANA%20PAULA%20TRINDADE%20E%20WALLACE%20NUNES.pdf](http://www.unig.br/cadernosdafaef/vol2_num5/ARTIGO%20CADERNOS%205%20ANA%20PAULA%20TRINDADE%20E%20WALLACE%20NUNES.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2013.

TURKLE, S. **O segundo eu: os computadores e o espírito humano.** Lisboa: Presença, 1989.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, Socerj, v. 5, n. 20, p. 383-386, set./out. 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Aleksei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 125, p.63-80, maio 2005.

ZILLES, Ana; KNECHT, Fernanda. “Vamos contar, eu e tu?”: andaimento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil. In: **Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 23, n. 46, p. 47-70, 2009.

WANG, Shiang-Kwei; HSU, Hui-Yin. Reflections on using blogs to expand in-class discussion. **TechTrends**, v. 52, n. 3, p. 81-87, may/june 2008.

WELLMAN, Barry. Physical place and cyberplace: the rise of personalized networking. **International journal of urban and regional research**, v. 25, n. 2, p. 227-252, jun. 2001. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2427.00309/abstract>>. Acesso em: 3 out. 2013.

WOOD, David.; BRUNER, Jerome e ROOS, Gail. The role of tutoring in problem solving, **Journal of Child Psychology**, n. 17, p. 89-100, 1976.



## APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

O projeto de pesquisa “**O ensino de língua espanhola auxiliado por tecnologias digitais virtuais na educação de jovens e adultos**” é desenvolvido por mim, Carine de Oliveira Frank, mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE -, e orientado pela Profa. Dra. Luciana Backes.

O objetivo principal deste estudo é refletir sobre a prática pedagógica da professora titular de língua espanhola, a partir da inserção das tecnologias digitais virtuais nas aulas da educação de jovens e adultos, de uma escola pública municipal de Porto Alegre. Assim, por meio de situações reais do uso da língua espanhola é possível melhor compreender os processos de interação e de autonomia dos alunos através da utilização de tecnologias digitais virtuais.

A pesquisa se justifica pela necessidade da inclusão digital, uma vez que as tecnologias digitais virtuais já fazem parte do dia a dia dos alunos mas, apesar disto, seguem não inseridas no contexto da escola pública, constatando-se a importância da mudança nesta realidade e, conseqüentemente, na maneira de ensinar. A meta é, então, propor caminhos em busca de um ensino de língua espanhola contextualizado, significativo, que realmente proporcione aos estudantes um contato com informações e fontes reais de pesquisa, para que eles percebam a utilidade desse aprendizado e consigam expressar-se na nova língua.

Para a coleta e análise de dados, utiliza-se a técnica de observação e da transcrição das mesmas em diários de campo, de três gravações de áudio e vídeo, da coleta de documentos produzidos em aula e da realização de uma entrevista semi-estruturada com os participantes.

Como três momentos das aulas serão videogravadas, os participantes têm todo o direito de revisar as fitas e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim desejarem. Os documentos produzidos em aula, por meio do *edublog* e do grupo criado na rede social *Facebook* a fim de melhor compreender o processo de interação. Assim, os participantes são orientados a utilizar esses espaços digitais virtuais de maneira adequada ao objetivo da pesquisa, ou seja, evitando mensagens inapropriadas e mantendo a discricção na divulgação das mensagens dos demais participantes.

Com isso, salientamos que as identidades dos envolvidos serão preservadas, tendo seus nomes substituídos por pseudônimos, no momento da escrita da dissertação e em qualquer apresentação ou publicação, baseada nesse estudo. Quaisquer outros dados que possam remeter à identificação da escola e dos alunos envolvidos na pesquisa não serão fornecidos, tais como o endereço do *edublog* institucional da escola, o nome do grupo construído no *Facebook* e demais instrumentos.

Esses dados ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora durante o período de cinco anos, sendo ela a responsável pelos mesmos. Após o término da pesquisa os participantes serão removidos do grupo criado no *Facebook* e do *edublog*.

Ressalta-se que não há riscos associados à participação dos alunos na pesquisa para além daqueles associados à vida cotidiana, uma vez que não se pretende mostrar quem são ou o que fazem, mas sim discutir como e de que forma se deram os processos de interação e de autonomia estudantis nas aulas de língua espanhola auxiliada por tecnologias digitais virtuais.

A participação dos alunos é voluntária, portanto, os mesmos têm a liberdade de optar pela sua participação ou não na pesquisa, e têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, após contato realizado com a pesquisadora, sem qualquer penalidade. Aos participantes também é garantido o acesso a informações sobre o andamento da pesquisa e seus resultados, através endereço de correio eletrônico – [carinefrank83@hotmail.com](mailto:carinefrank83@hotmail.com) – ou do

telefone móvel (51) 92029708, ou ainda através da orientadora do projeto [lucianabackes@gmail.com](mailto:lucianabackes@gmail.com).

O termo é assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Concordância da instituição de ensino na realização da pesquisa:

---

---

---

Carine de Oliveira Frank – Pesquisadora Responsável

Data: Porto Alegre, 3 de outubro de 2013.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O projeto de pesquisa “**O ensino de língua espanhola auxiliado por tecnologias digitais virtuais na educação de jovens e adultos**” é desenvolvido por mim, Carine de Oliveira Frank, mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE -, e orientado pela Profa. Dra. Luciana Backes.

O objetivo principal deste estudo é refletir sobre a prática pedagógica da professora titular de língua espanhola, a partir da inserção das tecnologias digitais virtuais nas aulas da educação de jovens e adultos, de uma escola pública municipal de Porto Alegre. Assim, por meio de situações reais do uso da língua espanhola é possível melhor compreender os processos de interação e de autonomia dos alunos através da utilização de tecnologias digitais virtuais.

A pesquisa se justifica pela necessidade da inclusão digital, uma vez que as tecnologias digitais virtuais já fazem parte do dia a dia dos alunos mas, apesar disto, seguem não inseridas no contexto da escola pública, constatando-se a importância da mudança nesta realidade e, conseqüentemente, na maneira de ensinar. A meta é, então, propor caminhos em busca de um ensino de língua espanhola contextualizado, significativo, que realmente proporcione aos estudantes um contato com informações e fontes reais de pesquisa, para que eles percebam a utilidade desse aprendizado e consigam expressar-se na nova língua.

Para a coleta e análise de dados, utiliza-se a técnica de observação e da transcrição das mesmas em diários de campo, de três gravações de áudio e vídeo, da coleta de documentos produzidos em aula e da realização de uma entrevista semi-estruturada com os participantes.

Como três momentos das aulas serão videogravadas, os participantes têm todo o direito de revisar as fitas e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim desejarem. Os documentos produzidos em aula, por meio do *edublog* e do grupo criado na rede social *Facebook* a fim de melhor compreender o processo de interação. Assim, os participantes são orientados a utilizar esses espaços digitais virtuais de maneira adequada ao objetivo da pesquisa, ou seja, evitando mensagens inapropriadas e mantendo a discricção na divulgação das mensagens dos demais participantes.

Com isso, salientamos que as identidades dos envolvidos serão preservadas, tendo seus nomes substituídos por pseudônimos, no momento da escrita da dissertação e em qualquer apresentação ou publicação, baseada nesse estudo. Quaisquer outros dados que possam remeter à identificação da escola e dos alunos envolvidos na pesquisa não serão fornecidos, tais como o endereço do *edublog* institucional da escola, o nome do grupo construído no *Facebook* e demais instrumentos.

Esses dados ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora durante o período de cinco anos, sendo ela a responsável pelos mesmos. Após o término da pesquisa os participantes serão removidos do grupo criado no *Facebook* e do *edublog*.

Ressalta-se que não há riscos associados à participação dos alunos na pesquisa para além daqueles associados à vida cotidiana, uma vez que não se pretende mostrar quem são ou o que fazem, mas sim discutir como e de que forma se deram os processos de interação e de autonomia estudantis nas aulas de língua espanhola auxiliada por tecnologias digitais virtuais.

A participação dos alunos é voluntária, portanto, os mesmos têm a liberdade de optar pela sua participação ou não na pesquisa, e têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, após contato realizado com a pesquisadora, sem qualquer penalidade. Aos participantes também é garantido o acesso a informações sobre o andamento da pesquisa e seus resultados, através endereço de correio eletrônico – [carinefrank83@hotmail.com](mailto:carinefrank83@hotmail.com) – ou do

telefone móvel – (51) 92029708, ou ainda através da orientadora do projeto – [lucianabackes@gmail.com](mailto:lucianabackes@gmail.com).

Ressaltamos também que o presente termo foi aprovado pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa -.

O termo é assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Concordância do participante na realização da pesquisa:

---

---

---

Carine de Oliveira Frank – Pesquisadora Responsável

Data: Porto Alegre, 17 de outubro de 2013.