

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

REGINA APARECIDA MAGNABOSCO DE SOUSA MARQUES

**A CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS COMO ESTRATÉGIA INSTIGADORA DO
PENSAMENTO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

ANÁPOLIS – GO
2019

REGINA APARECIDA MAGNABOSCO DE SOUSA MARQUES

**A CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS COMO ESTRATÉGIA INSTIGADORA DO
PENSAMENTO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT

Orientadora: Prof^a Dr^a Gizele Geralda Parreira

Anápolis
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MARQUES, Regina Aparecida Magnabosco de Sousa
M357c A convergência das mídias como estratégia instigadora do pensamento reflexivo na educação de jovens e adultos. / Regina Aparecida Magnabosco de Sousa Marques – Anápolis: IFG, 2019.
141 p. : il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Gizele Geralda Parreira

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

1.Pensamento reflexivo. 2. Mídias digitais convergentes. 3. Educação de jovens adultos. 4. Educação. I. PARREIRA, Gizele Geralda orien.. II. Título.

CDD 370.7

REGINA APARECIDA MAGNABOSCO DE SOUSA MARQUES

A CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS COMO ESTRATÉGIA INSTIGADORA DO PENSAMENTO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 30 de agosto de 2019, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Gizele Geralda Parreira
Presidente da Banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof.^a Dr.^a Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro
Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Carlos Cardoso Silva
Membro externo
Universidade Federal de Goiás

Dedico este trabalho a todos os que acreditam em um mundo menos injusto e, por mais utópico que isso possa parecer, não perdem a disposição de tentar, tentar de novo e mais uma vez.

AGRADECIMENTOS

Ao final deste percurso – que não representa o encerramento do desejo de conhecer e contribuir um pouquinho com o mundo por todos os que nele vivem, mas o de prosseguir refeita de significados e conhecimento –, tenho muito o que agradecer a tantos que comigo partilharam esses dias.

Agradeço primeiramente a Deus, pela fé que me move e pelos “anjos” que ele coloca no meu caminho.

Sou imensamente grata ao meu companheiro Cláudio e aos nossos Arthur e Guilherme, pela compreensão e pelo sentido que dão à minha vida.

Sincera gratidão à minha orientadora, professora Gizele Geralda Parreira, que acolheu meu sonho de crescimento nesta caminhada, compartilhou comigo seus conhecimentos e deu-me força quando a minha se arrefecia. Obrigada, Gizele!

Agradeço aos professores Mad’Ana Desirée Ribeiro de Castro e Carlos Cardoso Silva, que compõem minha banca examinadora e deram enorme contribuição para a qualificação desta pesquisa. É uma honra e um privilégio ter podido contar com a instrução de vocês no meu trabalho.

Agradeço à Diretora-Geral do IFG – Câmpus Aparecida de Goiânia, professora Ana Lucia Siqueira de Oliveira, admirável em sua conduta séria e sensível em defesa da educação pública e da instituição e pela qualificação dos servidores. Foi fundamental seu apoio para que eu pudesse realizar esta pesquisa no IFG Aparecida.

Não menos fundamental foi o apoio da professora Joana Cristina Neves de Menezes Faria, a quem manifesto especial gratidão. Sem o seu apoio, confiança e disponibilidade este trabalho não teria sido possível.

Meu agradecimento especial também à professora Yane Ondina de Almeida, coordenadora do Curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário, que me ouviu e me guiou pelos caminhos que eu precisava seguir, e aos demais professores e professoras do curso de Modelagem do Vestuário que se prontificaram a me ajudar com gentileza no tempo de vocês. O que é mais importante que o tempo? Quase nada, portanto, vocês me deram um tesouro.

Minha gratidão também à professora Alix Costa Lima Pinto Bandeira dos Santos. Foi a partir de uma conversa nossa que surgiram os lampejos de desenvolver

minha pesquisa com o Projeto Integrador e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A partir desse dia, com mais luz, os caminhos foram se abrindo.

Agradeço ao jornalista, professor e amigo Nilton José dos Reis Rocha, da Universidade Federal de Goiás, que também trouxe luz ao meu trabalho, quando ainda era um projeto.

Meu sincero agradecimento aos amigos Viviane Lis Mariano Mendes, Silvania Aparecida dos Santos Rodrigues, Ana Paula da Mota Leite, Divino Lopes de Alvarenga, Maria Etevalda Batista da Silva, Suzane Gonçalves Duarte Peixoto, Thalita Franco dos Santos Dutra, Marly Rodrigues da Silva Souza, André Luiz de Jesus Gonçalves, Israel Rodrigues Soares, Adolfo Martins da Silva, Luciano de Oliveira Dias e a todos os servidores do IFG Aparecida que, em algum momento ou em muitos momentos, me estenderam suas mãos ou me disseram palavras amigas na trajetória destes estudos.

Agradeço a cada um dos professores do PROFEPT pelo muito que contribuíram com meu aprendizado.

Com o coração repleto de amor e saudade, agradeço a todos os meus colegas de Mestrado. Como aprendi com cada um de vocês!

Minha gratidão infinita às pessoas mais importantes deste percurso de pesquisa, os estudantes do curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário, que concordaram em caminhar comigo no aprendizado que me transformou. Aprendi muito com vocês e tenho cada uma e cada um guardados para sempre em mim. Vocês são grandiosos e merecem o brilho para o qual nasceram!

“A vida passa muito rápido e não tem como voltar no tempo para fazer o que deveria ter feito... Só que às vezes essa vida rápida nos proporciona novas oportunidades, trazendo uma leve ilusão de que o tempo voltou em outro espaço da nossa vida”.

(Estudante da EJA, em blog criado por ela durante a aplicação empírica da pesquisa que deu origem à presente dissertação)

RESUMO

Esta pesquisa buscou verificar se o uso de narrativas em mídias digitais convergentes pode instigar o pensamento reflexivo de estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo partido de uma pesquisa de revisão de literatura e fundamentando-se principalmente nas ideias de Freire (1983, 1988, 1989, 2018, 2019), Lipman (1987, 1990, 1997, 1999, 2002, 2017) e Santaella (2003, 2007, 2013), o trabalho contou também com pesquisa empírica junto a 17 estudantes voluntários da EJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Câmpus Aparecida de Goiânia, pelo período de dois meses, no ano de 2018, quando foram realizados diálogos investigativos e ações de construção e alimentação de weblogs com os sujeitos da pesquisa. A revisão de literatura revelou que o aproveitamento de recursos digitais de informação e comunicação com jovens e adultos que estão na escola fora de sua idade regular é pouco usual e que a utilização dos fundamentos da comunidade de investigação com estudantes jovens e adultos também é pouco recorrente. Assim, adentrando os espaços da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e de uma metodologia para desenvolvimento do pensamento reflexivo, os estudantes voluntários da pesquisa demonstraram – em narrativas orais, textuais e digitais – uma abertura maior para expressar-se, o que foi identificado como importante no processo de autonomia dos sujeitos. Habilidades do pensamento reflexivo, como fazer inferência e julgamento, formular perguntas, expor razões, apresentar critérios, entre outras, foram exercitadas nos diálogos e demonstraram ser importantes para elevar a qualidade das mensagens compartilhadas no ambiente virtual. A pesquisa concluiu pela viabilidade do uso das mídias digitais convergentes para instigar o pensamento reflexivo de estudantes da EJA e, considerando a realidade social desses sujeitos, decorrente de um processo histórico marcado pela desigualdade e opressão, destaca-se a relevância de as ações para desenvolvimento do pensamento reflexivo serem realizadas no sentido da transformação social, a partir do favorecimento a esses sujeitos de reconhecerem a si e ao mundo em que vivem. Este trabalho é uma dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT / polo IFG – Câmpus Anápolis e deu origem ao produto educacional Blog com Sequência Didática, direcionado à Educação de Jovens e Adultos, mas adaptável a outros níveis e modalidades de ensino formal e não formal. O produto está relatado na pesquisa e disponível a educadores que queiram realizar experiência semelhante.

Palavras-chave: Convergência das mídias. Pensamento reflexivo. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research aimed to verify if the use of narratives in convergent digital media can instigate the reflective thinking of students of the Youth and Adult Education (EJA) modality. Having started from a literature review research and based mainly on the ideas of FREIRE (1983, 1988, 1989, 2018, 2019), LIPMAN (1987, 1990, 1997, 1999, 2002, 2017) and SANTAELLA (2003, 2007, 2013), the work also had an empirical research with 17 EJA volunteer students at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG) - Campus Aparecida de Goiânia, in the period of two months, in the year 2018, when were held investigative dialogues and actions of construction and feeding of weblogs with the research subjects. The literature review revealed that the use of digital information and communication resources with young people and adults who are in school outside their regular age is unusual, and that the use of Research Community bases with young and adult students is also little recurring. Therefore, entering the spaces of Information and Communication Technology (ICT) and of a methodology for the development of reflective thinking, the volunteer students of the research demonstrated – in oral, textual and digital narratives – a bigger opening to express themselves, which was identified as important in the autonomy process of the subjects. Reflective thinking skills, such as making inference and judgment, asking questions, explaining reasons, presenting discreptions, among others, were exercised in dialogues and proved to be important for raising the quality of shared messages in the virtual medium. The research concluded for the viability of the use of convergent digital media to instigate the reflexive thinking of students of EJA and, considering the social reality of these subjects, result of a historical process marked by inequality and oppression, highlights the relevance of actions for development. of reflective thinking to be realized in the sense of social transformation, by favoring these subjects to recognize themselves and the world in which they live. This work is a dissertation of the Professional Master in Professional and Technological Education - PROFEPT / IFG pole - Anápolis Campus and gave rise to the educational product Blog with Didactic Sequence, directed to Youth and Adult Education, but adaptable to other levels and modalities of formal and not formal education. The product is reported in this research and available to educators who want to conduct similar experience.

Keywords: Media convergence. Reflective thinking. Youth and Adult Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet/GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
Gepex	Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
HTML	<i>HyperText Markup Language</i> (linguagem utilizada no desenvolvimento de <i>websites</i>)
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
Pnad C TIC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Suplemento de Tecnologias da Informação e Comunicação
PNE	Plano Nacional de Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Simpeex	Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão
SD	Sequência didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

UFG Universidade Federal de Goiás
UnB Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURAS

- Figura 1** – Bibliografia do programa Filosofia para Crianças, com títulos direcionados da fase pré-escolar até a educação de adultos.....38
- Figura 2** – Print de postagem feita por estudante em 05/11/2018 no blog EcoModa88
- Figura 3** – Print de postagem feita por estudante em 05/11/2018 no blog EcoModa89
- Figura 4** – Postagem do dia 05/11/2018 por estudante participante da pesquisa90

GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Frequência de uso da internet69
- Gráfico 2** – De onde acessa a internet com mais frequência69
- Gráfico 3** – Dispositivo mais usado para acessar a internet.....70
- Gráfico 4** – Atividades que desenvolve com mais frequência na internet70
- Gráfico 5** – Produção e postagem de mídias e interação nas redes sociais71
- Gráfico 6** – Julgamento sobre uma afirmação apresentada80
- Gráfico 7** – Julgamento sobre uma afirmação apresentada81
- Gráfico 8** – Julgamento sobre uma afirmação apresentada81
- Gráfico 9** – Avaliação dos estudantes sobre sua participação na pesquisa 105

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabelas

Tabela 1 – Número de matrículas da EJA no Ensino Fundamental – ano 2017.....27

Tabela 2 – Número de Matrículas da EJA no Ensino Médio – ano 201727

Tabela 3 – Resultados da revisão de literatura no Portal de Periódicos Capes.....63

Tabela 4 – Resultados da revisão de literatura na plataforma Google Acadêmico...65

Quadros

Quadro 1 – Narrativas textuais da estudante B no período de aplicação da pesquisa
.....84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
2.1 Uma dívida social	25
2.2 Por sujeitos que construam sua história	29
2.3 Sentido à vida e ao trabalho	32
3 DA REFERÊNCIA LIPMANIANA	35
3.1 Educação para o pensar	35
3.1.1 Por um pensar mais reflexivo desde a infância	37
3.2 Caminho para o pensamento crítico, criativo e cuidadoso	40
3.3 Contexto teórico-educacional	44
3.3.1 Possibilidades de contribuição para a EJA.....	47
4 DA CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	49
4.1 Educação e comunicação popular	49
4.2 O humano antes e além da máquina	53
4.3 <i>Blog</i> como ambiente de aprendizagem	55
5 METODOLOGIA	59
5.1 Tipo de pesquisa	59
5.1.1 Referencial teórico e revisão de literatura	62
5.1.2 Instrumentos de coleta e análise de dados	65
5.2 Amostra.....	67
5.2.1 Familiaridade e hábitos	68
5.3 Procedimentos	71
5.3.1 Procedimentos de Intervenção	71
5.3.2 Procedimentos de avaliação	74
5.3.3 Procedimentos de análise	74
5.4 Resultados e Discussão	75
5.4.1 Interação e participação	76
5.4.2 A diferença na igualdade.....	78
5.4.3 Habilidades de pensamento em diferentes linguagens	82
6 PRODUTO EDUCACIONAL	91

6.1 <i>Blog</i>: uma proposta para a EJA	91
6.2 Sequência Didática	94
6.3 Validação do produto.....	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL DA PESQUISA	119
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL	123
APÊNDICE C – PASSO A PASSO PARA CONSTRUÇÃO DO BLOG	126
APÊNDICE D – UM BLOG – VÁRIOS AUTORES	127
APÊNDICE E – REVISÃO E DICAS.....	128
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	138
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139

1 INTRODUÇÃO

Considerando a velocidade com que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm se transformado e como tem se intensificado sua interferência nas relações e atividades sociais, educacionais e de trabalho, o limiar entre esses recursos e o processo de ensino e aprendizagem rompe-se em muitas e cada vez mais frequentes situações. É colocada à escola não apenas a decisão sobre adequar-se ou não às transformações que acometem tais recursos e às advindas deles, mas é principalmente apontada a necessidade de se considerar a intensificação de sua interferência em todas as formas de relações humanas no contexto da cibercultura.¹

No contexto educacional, Santaella (2013) destaca que a utilização dos vários recursos de informação e comunicação digital não é mero diferencial em tecnologia de aprendizagem, porque provoca efeitos cognitivos em quem os utiliza. O Brasil, entretanto, ainda possui um alto índice de exclusão digital, que supera um terço da população,² um obstáculo não apenas no âmbito do acesso, mas que impede, segundo Lemos (2003), o apoderamento dos meios sociotécnicos da cibercultura para a sobrevivência cultural, estética, social e política dos indivíduos.

Os caminhos para definição do tema de pesquisa, envolvendo o uso das TIC na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foram delineados na experiência de trabalho da pesquisadora³ com os sujeitos da pesquisa. Foram dois os episódios mais significativos que motivaram a escolha do tema de pesquisa, ambos ocorridos no ano de 2017. Um deles foi a afirmação de uma estudante da EJA sobre ter fascínio pela fotografia e desejo por desenvolver trabalho semelhante ao realizado pelo setor de Comunicação Social do Câmpus Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de

¹ Segundo Pierre Lévy (1999, p. 17 apud CAVALCANTI; CHAMPAGNATTE, 2015, p. 315), cibercultura é a cultura dotada de técnicas, valores, pensamentos e atitudes das pessoas que se articulam no ciberespaço, que seria um novo espaço de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores.

² O índice de pessoas com 10 anos ou mais de idade que acessam a internet via microcomputador, *tablet* ou telefone celular é de 64,7%, correspondendo a 116,1 milhões de brasileiros. Esse dado, de 2016, foi divulgado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad C TIC) do IBGE, em 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/49bcf11e47179d434bda979434770b0b.pdf. Acesso em: 08/10/2018. O assunto é abordado na Seção 4 deste trabalho.

³ Graduada em Comunicação Social / habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Comunicação e Multimídia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e servidora técnico-administrativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), onde exerce a função de jornalista na Coordenação de Comunicação Social e Eventos do Câmpus Aparecida de Goiânia.

Goiás (IFG) no registro e divulgação de imagens. A atração da jovem pelo papel de produtor e emissor de conteúdo demonstrou o potencial de viabilidade de um projeto junto a estudantes da EJA utilizando mídias na linguagem visual ou em outras. Outra circunstância foi o despertar da necessidade de um trabalho que investigasse como estimular a reflexividade desse público, suscitado a partir do comentário de um professor da referida modalidade educacional presente em mesa-redonda realizada sobre o assunto no Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão (Simpeex) do IFG. O professor revelou sua preocupação com a carência de “leitura crítica de mundo” entre esses estudantes, em sua avaliação.

Para uma investigação envolvendo narrativas em mídias digitais, buscando responder se sua utilização é capaz de atender à demanda por uma leitura crítica de mundo por parte de estudantes, a opção desta pesquisa foi a de trabalhar com a convergência das mídias, caracterizada pela união de velhas e novas mídias em diversificadas linguagens e narrativas e que, segundo Santaella (2003), é uma marca da cultura digital, considerada, por sua vez, a principal representação da contemporaneidade.

Cabe destacar a diferenciação que se faz da mídia como suporte de difusão de informação e da mídia como meio de comunicação. No primeiro caso, ela é o meio de expressão, conforme fundamentos da semiótica, no qual a comunicação é intermediada por signos que constituem não só a mensagem, mas a linguagem e o próprio sujeito. Nessa situação, a convergência se manifesta nas linguagens narrativas, como texto, foto, áudio e/ou vídeo em um mesmo espaço. Já no caso dos meios de comunicação, a convergência das mídias se dá unindo os novos e tradicionais veículos (jornal, rádio, livro, cinema, *site*, *blog*, etc.) através de *hiperlinks*. Quando se fala em convergência das mídias, a compreensão popular se dá mais comumente relacionada ao segundo modelo apresentado, mas esta pesquisa leva em conta as duas situações, que se entropem.

A investigação sobre se as narrativas em mídias digitais convergentes, produzidas a partir da proposta de comunidade de investigação,⁴ são significativas para instigar o pensamento reflexivo de estudantes de Ensino Médio na modalidade Edu-

⁴ O termo “comunidade de investigação”, conforme a formulação de Lipman (1999) – adotada por esta pesquisa –, representa uma ação que envolve professor e alunos e que proporciona o desenvolvimento de habilidades cognitivas a partir de diálogos sobre temas considerados importantes pela comunidade. Segundo explica Elias (2005), as discussões são conduzidas deslocando os pensamentos de uma pessoa para outra e estimulam o ato de pensar de modo organizado e coerente.

cação de Jovens e Adultos, constituiu-se o objetivo geral da pesquisa, que buscou verificar também se a produção de narrativas em mídias convergentes é eficiente para o relacionamento de assuntos em estudo com situações do cotidiano dos estudantes, se o diálogo investigativo⁵ viabilizado por meio do formato comunidade de investigação contribui para aprimorar a expressão de mensagens em mídias digitais e se a participação ativa dos sujeitos na produção de conteúdos em mídias convergentes eleva a capacidade de análise crítica de mensagens veiculadas em outras plataformas, físicas ou virtuais, de comunicação.

No contexto estrutural e conjuntural em que se encontram os estudantes de Ensino Médio no Brasil – que, para Moura (2007), passa por uma crise de identidade e sentido, passível de superação por meio da integração com a educação profissional – e considerando ainda, dentro do referido quadro, a realidade do recorte Educação de Jovens e Adultos, representada por pessoas quase sempre marcadas por um processo de exclusão social, infere-se a importância da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação com estudantes da EJA em atividades integradas dos cursos técnicos de nível médio, que venham a instigar o pensamento reflexivo e inserir esses estudantes na cultura de seu tempo.

Tal inserção deve ser permeada de cuidados para que a intervenção não seja, assim como não devem ser as disciplinas técnicas de quaisquer cursos profissionais, instrumentalizadora⁶ ou tecnocentrista,⁷ mas geradora de um uso da tecnologia como novo campo de reflexão, organização do conhecimento, pesquisa e compartilhamento de informações, para que o usuário ou agente seja verdadeiramente sujeito, capaz de modificar o uso dessa tecnologia (ou mesmo a própria tecnologia) e o ambiente em que ela se insere. O uso das tecnologias como mediação – e não co-

⁵ O diálogo investigativo é a ação que caracteriza e torna possível a comunidade de investigação. Nas palavras de Lipman (1990, p. 342): “À medida que a comunidade de investigação prossegue com suas deliberações, cada ato gera novas exigências. A descoberta de um fragmento de prova lança luz sobre a natureza da prova adicional que passa a ser agora necessária. A conclusão de uma afirmação torna necessário que se descubram as razões para aquela afirmação. A realização de uma inferência estimula os participantes a examinar aquilo que estava sendo suposto ou desprezado e que conduziu à escolha daquela inferência específica. (...) Cada movimento desencadeia uma sequência de movimentos contrários ou confirmatórios. Na medida em que as questões secundárias são resolvidas, o sentido de direção da comunidade é confirmado e esclarecido, e a investigação prossegue com vigor renovado.”

⁶ Educação instrumentalizadora corresponde à tendência tecnicista, que, segundo Libâneo (1992) é a que visa a ajustar os educandos a modelos comprometidos com a preparação de mão-de-obra para o mercado.

⁷ O pensamento tecnocentrista abrange tanto os avessos quanto os apaixonados por tecnologia, mas ambos a enxergam “como uma grande força que determina a própria sociedade” (COSTA E SILVA, 2013, p. 841).

mo finalidade –, além de se contrapor ao tecnocentrismo, é um reconhecimento de que os artefatos de comunicação não são o motor das transformações culturais, mas devem ser compreendidos como decorrentes delas, embora ocupem um lugar decisivo na estruturação cultural e social, conforme afirma Pérez-Tornero (2002).

Quanto a instigar o pensamento reflexivo, cabe o apontamento de que não está se referindo, aqui, ao mero ato de pensar ou refletir, faculdades humanas inatas, mas ao desdobramento de uma teoria de pensamento. Segundo explica Lipman (1999), o filósofo John Dewey é o precursor em estudos sobre o pensamento crítico no século XX, tendo sido o primeiro a especificar a diferença entre pensamento comum e pensamento reflexivo, caracterizando o reflexivo como sendo o que é consciente de suas causas e consequências.

Com uma sistematização científica adequada o bastante para garantir os dados pesquisados e trabalhados nesta investigação, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e exploratória em seus objetivos. Para além disso, a investigação assenta-se na leitura hermenêutica, "especialmente, quando se trata de uma pesquisa com a participação direta do pesquisador que se presta a captar seu objeto de conhecimento na totalidade em que ele é constituído, principalmente por causa da sua natureza compreensiva" (PARREIRA, 2010, p. 28).

Assim exposto, ressalta-se que a pesquisa aqui relatada está amparada em três eixos: a conjuntura social e educacional que envolve os estudantes da EJA; os fundamentos da proposta de comunidade de investigação; e os estudos sobre a convergência das mídias. A pesquisa subsidiou a criação do produto educacional blog por estudantes voluntários, que iniciaram, em outubro de 2018, sua participação na parte empírica da investigação, alguns tendo na referida ação sua primeira experiência de produção e expressão de conteúdo em ambiente virtual. O conteúdo das postagens foi fundamentado em aulas do Projeto Integrador Educação Socioambiental, que faz parte da matriz curricular do segundo período do curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário, associado à proposta da comunidade de investigação.

A articulação da convergência das mídias à experiência da comunidade de investigação contemplou os estudantes com o exercício do pensamento reflexivo e o uso das novas tecnologias, colocando a centralidade do trabalho nas pessoas e no diálogo, em que se sobressaíram suas percepções sobre diferentes assuntos, expressas de forma verbalizada, textual e imagética.

No tocante à metodologia de aplicação empírica da pesquisa e aos conceitos de comunidade de investigação e pensamento reflexivo, o referencial teórico da pesquisa é Matthew Lipman (1987, 1990, 1997, 1999, 2002, 2017), cujas ideias dialogam, em atenção à modalidade educacional dos sujeitos da pesquisa, com Paulo Freire (1983, 1988, 1989, 2018, 2019) e Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro (2016); e em face dos estudos na área de Mídia e Comunicação, dialoga-se com Lucia Santaella (2003, 2007, 2013), Henry Jenkins (2015) e com uma coletânea de artigos organizada por Adilson Citelli (2014). Somados a outros importantes autores em cada uma das referidas áreas, este estudo amparou-se, ainda, no resultado de pesquisa de revisão de literatura sobre os temas de abrangência, cuja principal fonte de busca foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, para alguns descritores, o trabalho foi expandido à ferramenta Google Acadêmico, considerando o período de cinco anos, compreendido entre 2013 e 2017.

Utilizando diferentes combinações com os descritores 'tecnologias de informação e comunicação', 'convergência das mídias', 'educação', 'educomunicação', 'Matthew Lipman', 'adultos', 'jovens e adultos', 'EJA', 'leitura crítica da mídia' e 'pensamento de ordem superior', foram localizados 101 trabalhos acadêmicos (sendo 72 no Portal de Periódicos da Capes e 29 no Google Acadêmico) e selecionados 23 deles para colaborar com a presente pesquisa, por tratarem mais diretamente de seu objeto.

A pesquisa de revisão de literatura, cujos resultados mais significativos são apresentados a seguir, revelou que o aproveitamento de recursos digitais de informação e comunicação com jovens e adultos que estão na escola fora de sua idade regular é pouco usual. Foi verificado, também, que a utilização dos fundamentos da comunidade de investigação com estudantes jovens e adultos é pouco recorrente. Já a associação da comunidade de investigação à Educação de Jovens e Adultos utilizando tecnologias de informação e comunicação não teve registros nas duas bases de dados de pesquisa.

Abordando a inclusão social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos por meio da inclusão digital, Santos (2013) pontua que, enquanto os alunos mais jovens usam os instrumentos tecnológicos de forma frequente e com facilidade, especialmente o aparelho celular, os mais velhos têm dificuldade de manusear equipamentos digitais e de acessar os meios de informação e comunicação.

Nesse sentido, para Silva, Souza e Carmo (2016), estabelecer a ligação das tecnologias da informação e da comunicação contemporâneas com a EJA “significa romper com a concepção de uma educação voltada para jovens e adultos fracassados, e apontar para a formação de um cidadão crítico e participante do seu tempo”. Para esses autores, é preciso repensar a relação da Educação de Jovens e Adultos com o uso das novas tecnologias. Eles relatam que, a partir de pesquisa realizada junto a professores dessa modalidade educacional no estado do Rio de Janeiro, verificou-se que os recursos utilizados com mais frequência são o *datashow* (57%) e a televisão (43%). Nessa mesma pesquisa, “71% informaram ter conhecimento de que a escola dispunha de computadores em rede e com internet, entretanto, menos da metade disse fazer uso de tal recurso em suas aulas” (SILVA; SOUZA; CARMO, 2016, p. 8). A publicação informa que são incipientes as pesquisas envolvendo EJA e uso de novas tecnologias de informação e comunicação e que autores da área apontam para a necessidade desse tipo de investigação.

Uma mudança de postura nesse sentido deve passar pela formação de professores e pelo incentivo de gestores ao uso dos recursos, conforme avaliam Egídio e Sousa (2016), ao discorrerem sobre o uso de TICs por professores e alunos de licenciaturas em Itaporanga (PB). Os autores informam que 67% dos entrevistados manifestaram insegurança na utilização das novas tecnologias e destacam a importância do uso dos recursos para romper tal barreira, comentando, por exemplo, que estudantes de cursos de Educação a Distância (EaD) têm mais motivação, domínio e facilidade para usufruir de recursos tecnológicos de aprendizagem que os demais estudantes.

Estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Centro de Ensino Médio em Ceilândia e da Escola Técnica de Ceilândia foram sujeitos de pesquisa do projeto Proeja-Transiarte, relatado em artigo de Teles (2014) e que mereceu atenção especial desta pesquisa por ter buscado a expressão de mensagens pelos estudantes por meio de linguagens artísticas digitais. A atividade, iniciada em 2008, envolveu professores da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), tendo proporcionado aos sujeitos da pesquisa a produção artística em diferentes formatos, como teatro, modelagem com massinha, música, fotografia e outros, para serem

postados na *web*. A definição do tema e do formato, de acordo com o artigo, era feita previamente pelo grupo participante. O projeto Proeja-Transiarte aproxima-se do trabalho relatado na presente dissertação e, embora diferenciando-se em seus objetivos, metodologia e fundamentação, os dois trabalhos tiveram alguns resultados semelhantes, como a aprendizagem colaborativa no processo de produção e a expressão subjetiva com o uso da TICs na Educação de Jovens e Adultos.

Sobre o uso das mídias convergentes na educação, os artigos selecionados referem-se a públicos distintos que não incluem a EJA, mas trazem revelações que merecem ser consideradas. Ribeiro e Silvestrini (2016) relatam pesquisa feita com jovens universitários de classes populares na cidade de Curitiba e destacam que o meio e seu desdobramento em diversas plataformas modificam as formas como os jovens se relacionam com o mundo por meio do consumo midiático. Já Sobreira *et al.* (2013) contam que a convergência das mídias esteve entre temas de estudo e debates na metodologia de um projeto que envolve várias ações para tornar a tecnologia midiática “matéria tátil e tática” para professores e futuros professores, ressaltando que as experiências com as tecnologias impuseram um movimento de pensar uma formação para a produção tecnológica, e não mais apenas para o consumo.

Abordando a experiência da comunidade de investigação com estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, foram filtrados três trabalhos na ferramenta Google Acadêmico, a saber: artigo de Agnello e Melo Filho (2017), que fala da experiência de grupo de estudos sobre ‘direitos e deveres do cidadão’, utilizando técnicas da comunidade de investigação com estudantes que já haviam concluído o Ensino Médio no Instituto Federal de Brasília e no Centro de Ensino Médio 414 de Samambaia (DF), sendo alguns deles ex-alunos da EJA; artigo de Cunha *et al.* (2015) sobre o emprego da comunidade de investigação a estudantes da EJA ainda em processo de alfabetização na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, da cidade de Duque de Caxias (RJ); e artigo de Carminati e Ramos (2016) sobre projeto da Rede Municipal de Ensino de São José (SC), que realizou diálogos utilizando princípios da comunidade de investigação, envolvendo alunos de nível fundamental – incluindo EJA – e suas famílias, com o propósito não só de aproximar as famílias da escola, mas também de compartilhar conhecimentos para valorização da cultura popular local. Os relatos feitos nas três situações representam premissas de inclusão social e de contraposição a modelos que privilegiam determinados atores sociais.

Para Carminati e Ramos (2016), o projeto “Educação para o Pensar”, relacionado à comunidade de investigação, leva a refletir sobre as questões dominantes e dominadas, que envolve padrões culturais entre o que seria alta e baixa cultura, religiosidade e superstição, conhecimento científico e crença popular, língua culta e fala popular. Sem distinção de idade, condição social ou grau educacional, a estratégia de se promover diálogos filosóficos sobre questões de interesse coletivo, segundo Cunha *et al.* (2015), está no desejo de pensar com o outro.

Assim, a partir do diálogo entre os autores de referência e os artigos localizados acerca dos temas centrais desta pesquisa, além do trabalho empírico junto aos sujeitos da pesquisa, este estudo está dividido em mais cinco seções, após a presente apresentação. Na Seção 2 é abordada a modalidade Educação de Jovens e Adultos, trazendo um histórico sobre a dívida social do Brasil com a população que compreende esse público educacional, dados estatísticos regionais e as perspectivas para uma formação que dê sentido à vida e ao trabalho.

A Seção 3 é uma abordagem das ações realizadas pelo educador e filósofo norte-americano Matthew Lipman, que, a partir da percepção da falta de habilidades de reflexão em estudantes universitários, formulou a proposta de comunidade de investigação para estimular a reflexão por meio de aulas de filosofia, que ele defendia dever ser aplicada desde a infância. Busca-se delinear os conceitos de comunidade de investigação, diálogo investigativo e pensamento de ordem superior, compreendidos no método do autor para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Considerou-se necessário, para a aplicação do referido método a uma turma de Ensino Médio Técnico da EJA, levar em conta a realidade conjuntural e estrutural do Brasil, um país onde a educação básica ainda não é universalizada⁸ e cujos sujeitos da pesquisa ilustram um histórico de séculos de desigualdade social. Dessa forma, a seção traz uma avaliação sobre o contexto teórico-educacional em que figuram os autores Matthew Lipman e Paulo Freire, representativos nos estudos da comunidade de investigação e da Educação de Jovens e Adultos, respectivamente, apontando pontos de semelhança e diferença entre eles, a partir de conceitos definidos por José Carlos Libâneo (1992) sobre teorias educativas e por Darcísio Muraro (2016) so-

⁸ A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (IBGE, PNAD 2017) revela que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil foi de 7,0% em 2017. A mesma pesquisa afirma que os jovens de 15 a 29 anos que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresceu 5,9% no ano de 2017 em relação ao ano anterior.

bre a convergência entre as ideias dos dois autores, justificada por uma possível influência comum.

A Seção 4 trata da convergência das mídias na educação, partindo de um histórico da comunicação popular até o contexto mundial contemporâneo, com destaque para o desafio brasileiro de alcançar mais acessibilidade digital, que seria a abertura de um caminho por ações com vistas a mais participação democrática por meio das tecnologias. São apresentadas também as características do ambiente virtual *blog*, adotado para a aplicação prática da pesquisa por seus sujeitos por possibilitar-lhes a utilização conjunta de diferentes mídias e a participação coletiva dos estudantes.

A metodologia da pesquisa é apresentada na Seção 5, com informações sobre o tipo da pesquisa, o percurso realizado para a revisão de literatura, coleta e análise de dados, caracterização da amostra e dos procedimentos adotados para intervenção, avaliação e análise e também a exposição dos resultados obtidos pela pesquisa empírica. Por fim, a Seção 6 traz o produto educacional *blog*, associado a esta dissertação – considerando ser o produto uma exigência dos mestrados profissionais – e a Sequência Didática (SD) que o acompanha, podendo ser utilizada por educadores que desejem realizar com seus alunos a experiência da comunidade de investigação associada ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como forma de ampliar as possibilidades de pesquisa e comunicação, além da reflexividade, que é o seu objetivo principal.

Embora a proposta apresentada no produto educacional possa ser adaptada a quaisquer públicos da educação formal e não formal, ela é direcionada à Educação de Jovens e Adultos, modalidade dos sujeitos com quem a proposta foi construída ao longo da presente pesquisa e sobre a qual falaremos a seguir.

2 DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Instituída para possibilitar o ingresso ou o retorno de adultos à escolarização básica, em condições que lhes permitam recolocar-se no caminho de direitos e garantias possibilitados pela educação formal, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino que busca sanar a ferida histórica e social do Brasil, um país marcado pela desigualdade e pela supressão de direitos básicos de enorme parcela da população. Representativa dos sujeitos da presente pesquisa, a EJA é abordada nesta seção nas circunstâncias que permeiam sua instituição pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em 2005, na perspectiva histórica que motivou sua criação e nos desafios ainda enfrentados para que sua proposta seja alcançada pelos milhões de brasileiros adultos que ainda não iniciaram ou não concluíram a educação básica.

2.1 Uma dívida social

O adulto que retorna à escola que precisou abandonar em sua infância ou juventude encontra presente e passado unidos num conflito de tempo e espaço. A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos é identificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) como a instância em que o País procura saldar uma dívida social que tem com o cidadão que não estudou na idade própria. Abrangendo pessoas que ultrapassaram a idade escolar desde a alfabetização até a escolarização incompleta nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, “essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania” (BRASIL, 2013a, p. 40).

O artigo 208 da Constituição Brasileira (1988), inciso I, assegura educação básica obrigatória e gratuita à população de 4 a 17 anos de idade e a oferta gratuita para todas as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade própria. A garantia legal, entretanto, não é suficiente para o acesso de enorme contingente da população à escola. A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (IB-

GE, PNAD 2017a) revela que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice estipulado ainda para o ano de 2015 pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que era de 6,5%. Os analfabetos com 15 anos de idade ou mais eram, em 2017, 11,5 milhões de brasileiros e a mesma pesquisa afirma que os jovens de 15 a 29 anos que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresceu 5,9% naquele ano em relação a 2016. A impossibilidade de conciliar escola e trabalho foi o motivo mais comum apontado pelos jovens que não estão estudando (IBGE, 2018).

A Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP/MEC 2017) indica que foram registradas, em 2017, 3,6 milhões de matrículas na EJA em todo o Brasil, quantitativo 3,34% maior que o do ano anterior. O número parece grande, mas mostra-se irrisório quando o relacionamos aos mais de 11 milhões de analfabetos existentes no País e ao fato de que mais de metade (53,9%) da população com 25 anos de idade ou mais ainda não concluiu a educação básica (IBGE, PNAD 2017b). Verificamos, assim, o quanto ainda é grande a demanda populacional para essa modalidade de ensino.

No universo dos jovens e adultos que retornaram à escola por meio da EJA, 79,4 mil matrículas realizadas em 2017 estão em Goiás, sendo 34,6 mil no Ensino Fundamental e 44,7 mil no Ensino Médio. No recorte Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o registro nacional é de 11,9 mil, em 2017, sendo 1,5 mil em Goiás e 61 no município de Aparecida de Goiânia, que corresponde aos matriculados no câmpus do Instituto Federal de Goiás (IFG) naquela cidade e envolve o grupo sujeito da presente pesquisa. A distribuição desses números pode ser visualizada nas Tabelas 1 e 2.

A afirmação de que a EJA vem saldar uma dívida social com essa parcela da população é um olhar de reconhecimento do processo histórico de dominação que marca a sociedade brasileira. O percurso de análise de tal dominação remonta mundialmente à apropriação privada da terra, que provocou a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas (SAVIANI, 2007). A divisão dos homens em classes e o modo de produção escravista vem exercer influências diretas na educação, dividida entre aquela voltada à “classe proprietária”, centrada em atividades intelectuais, e a educação para a “classe não proprietária”, voltada à produção sem direito à apropriação dos resultados do trabalho. Tal dualidade educacional sustenta a estrutura social em que estamos inseridos.

Tabela 1 – Número de matrículas da EJA no Ensino Fundamental – ano 2017

Região Geográfica	Ensino Fundamental*				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Brasil	618	723.340	1.360.220	88.726	2.172.904
Goiás	---	11.501	22.184	953	34.638
Aparecida de Goiânia	---	2.207	---	134	2.341

Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017 – INEP/MEC, organizados pela autora.

* Inclui matrículas da EJA Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, Anos Finais, Projovem Urbano e Curso FIC integrado à EJA de nível Fundamental de Ensino Especial e/ou EJA.

Tabela 2 – Número de Matrículas da EJA no Ensino Médio – ano 2017

Região Geográfica	Ensino Médio*				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Brasil	11.993	1.247.621	36.216	129.982	1.425.812
Goiás	1.493	37.901	869	4.516	44.779
Aparecida de Goiânia	61	3.565	---	482	4.108

Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017 – INEP/MEC, organizados pela autora.

* Inclui matrículas da EJA Ensino Médio, Curso FIC integrado à EJA de nível Médio e Curso Técnico Integrado à EJA de Ensino Especial e/ou EJA.

Na contemporaneidade, conforme análise de Antunes (2007), vivemos uma realidade controlada por extrema busca de produtividade, onde imperam a concorrência e o lucro, situação que produz e se alimenta de um processo de precarização do trabalho. A evolução tecnológica e o surgimento de novas formas de trabalho debilitaram ainda mais a exploração da mão de obra, com características como subemprego e terceirização. Para muitas pessoas, conforme explicam os próprios entrevistados da PNAD 2017, a conciliação de escola e trabalho ou procura por trabalho na conjuntura apresentada torna-se inviável, seja por reais condições relativas a tempo, recursos econômicos, acessibilidade, seja por obrigações fora da escola, agravadas, em alguns casos, por uma total ausência de perspectivas na escola como ela é. Os brasileiros que um dia precisaram deixar seus estudos antes de completar a educação básica são excluídos de bens e valores que vão além das competências de leitura e escrita, conforme explicam Paula, Ribeiro Júnior e Xavier (2017, p. 21):

Em uma sociedade escolarizada, acesso, permanência e êxito na escola são condições necessárias para a inserção do sujeito nos demais espaços sociais que exigem competências de leitura e escrita bem como o acesso

aos bens culturais, à autonomia, aos direitos, à dignidade. [...] O fato de terem sido excluídos da escola por diversas vezes, e por razões diferentes, constitui subjetivamente essas pessoas, podendo gerar uma autoimagem negativa, baixa autoestima e um sentimento de autodesvalorização em relação às pessoas escolarizadas.

Tal razão explica a necessidade de políticas públicas específicas para a escolarização dos adultos que não puderam acessar a educação formal básica na idade apropriada. Instituída como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996, a Educação de Jovens e Adultos ganha força emancipatória com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pelo Decreto nº 5.840/2006, originário do Decreto nº 5.478/2005. A proposta pedagógica do Proeja, conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), é fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização das experiências do indivíduo e na formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral.

Além de facultar a oferta de cursos do Proeja por instituições públicas e privadas, o Decreto nº 5.840/2006 fixou o ano de 2007 como limite para as Instituições Federais de Educação Profissional iniciarem a implementação de cursos pelo Programa, reservando a eles no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição.⁹ No Instituto Federal de Goiás, o primeiro curso nessa modalidade, Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, foi implantado em 2006, conforme relata Castro (2016). Ao discorrer sobre a chegada do PROEJA no então Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/GO), a autora contextualiza duas legislações que “expressam importantes concepções acerca da Educação Profissional e Tecnológica em momentos distintos da história do país” (CASTRO, 2016, p. 35): o Decreto nº 2.208/1997, que havia posto fim à integração entre a formação geral e a formação profissional, e o Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a possibilidade da oferta do ensino técnico integrado ao Ensino Médio. Atualmente, são oferecidos, no IFG, 19 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em 14 câmpus da Instituição. No Câmpus

⁹ De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (ano base 2018), apenas 2,4% das vagas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são atualmente ofertadas para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. No recorte Instituto Federal de Goiás, entretanto, 13,6% das vagas são ofertadas para a EJA no estado (sendo que, no Câmpus Aparecida de Goiânia, a oferta atinge 16,6%), superando a exigência legal mínima de 10%. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>. Acesso em: 10/07/2019.

Aparecida de Goiânia, são oferecidos dois cursos EJA, tendo sido convidados alunos de segundo período do curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário para participar da presente pesquisa, pelos motivos a serem explicitados na Metodologia deste trabalho.

2.2 Por sujeitos que construam sua história

A principal referência para estudos na área da Educação de Jovens e Adultos é o educador Paulo Freire, cujo histórico na relação com esse recorte populacional na educação notabilizou-se principalmente com a alfabetização. Entretanto, as contribuições do autor para os fundamentos do que seja a educação emancipatória¹⁰ evidenciam sua adequação também ao sujeito adulto que, mesmo se já alfabetizado, encontra-se imerso no mesmo processo de exclusão social dos ainda não letrados. A saída da situação de opressão pode partir da relação dialógica entre educador e educando, com valorização dos saberes e da experiência de vida desse educando e do seu reconhecer-se na sociedade em que vive, objetivando a transformação de sua realidade e da conjuntura que interferiu em sua construção.

A experiência de Paulo Freire na cidade de Angicos (RN), em 1963, quando o educador conduziu um projeto de alfabetização de trabalhadores, mostra, na avaliação de Gadotti (2013), a importância dada por Freire à politização como formação para a cidadania. Por isso,

Angicos não é apenas um símbolo da luta contra o analfabetismo; é um marco em favor da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista. Angicos representa um convite a um novo pacto social, em que a educação, exercida de comum acordo com os movimentos sociais e a sociedade civil, torna o Estado um instrumento de transformação social, um instrumento de gestão do desenvolvimento, um instrumento de luta contra a opressão, um instrumento de libertação e, não, simplesmente, de regulação e de governança da ação social, como querem os neoliberais. (GADOTTI, 2013, p. 47).

¹⁰ Conforme Moreira (2016, p. 146), o termo “emancipação”, para Paulo Freire, representa uma conquista política em favor das vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Ao contextualizá-lo à educação, afirma que “Paulo Freire defende uma pedagogia para homens e mulheres se emanciparem, mediante uma luta pela libertação, que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade [...]. Nesse processo histórico, a educação popular contribui enquanto um instrumento e um espaço necessário para a construção de processos de libertação, diante da problematização e reflexão crítica inseridas na realidade das pessoas e das classes oprimidas”.

Gadotti explica que o País possuía à época 20,4 milhões de analfabetos e que, após a alfabetização de 300 trabalhadores em Angicos, foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização pelo presidente João Goulart, por meio do Decreto nº 53.465/1964, com a proposta de criar Círculos de Cultura em todas as unidades da Federação, cada um com a duração de três meses, para alfabetizar, ainda naquele ano, 1,8 mil pessoas na faixa de 15 a 45 anos. A proposição foi denominada “Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido”, mas não chegou a ser concretizada em função da tomada do poder pelos militares e da extinção do Programa Nacional de Alfabetização.

Em sua proposta de uma educação para a emancipação humana, no sentido de a pessoa ser o sujeito de sua história e não objeto dela, Freire (1988) ressalta a importância de nos reconhecermos como seres condicionados (pela genética, cultura, sociedade, etc.), mas não determinados. Para ele, a responsabilidade ética de um mover-se no mundo significa “reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.” (FREIRE, 1988, p. 21).

Para a transformação social que rompa com o ciclo de opressão, Freire (2019) chama a atenção para o risco da “distorção do ser mais”, que levaria os oprimidos a lutarem contra quem os fez menos, o que seria uma luta sem sentido:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 2019, p. 41).

Daí vem a necessidade apontada pelo autor sobre a reflexão que proporcione o reconhecimento de si mesmo e o reconhecimento crítico da situação em que está inserido, porque não há caminho para a superação senão a partir do próprio sujeito imerso na situação a ser superada. Freire (2019) aponta que tal reconhecimento é a única possibilidade de o sujeito que hospeda o opressor em si participar da elaboração da pedagogia de sua libertação.

Outro desafio a ser enfrentado pelos sujeitos que carregam em si a herança de gerações de exclusão social é o medo de assumir a liberdade (FREIRE, 2019), por exigir a responsabilidade de preencher o vazio a ser deixado pelo outro introje-

tado em si. O autor se diz convencido de que a reflexão conduz à prática. Em contrapartida, a ação, para que não seja mero ativismo, deve fazer de seus resultados um objeto de reflexão crítica. Dessa forma, Freire coloca ação e reflexão como unidade que não deve ser dicotomizada.

Ele adverte para a necessidade de “não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1998, p. 30), como sendo uma das condições necessárias para o que ele chama de “pensar certo”. Entre as várias situações apontadas por Paulo Freire como representativas do pensar certo está a postura dialógica, que cria condições para a possibilidade de construção de conhecimento e que se contrapõe à transferência de conhecimento. Para Freire, a intelegibilidade se funde na dialogicidade e, nesse sentido, afirma que os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.

Os estudos de Paulo Freire são apropriados à Educação de Jovens e Adultos também na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por levarem em conta a integração da formação humanística à formação profissional. Costa e Rodrigues (2010) trazem algumas considerações sobre a dimensão ontológica de Paulo Freire na educação profissional. Eles apontam que Freire pensa a dimensão ontológica no contexto pedagógico, ao defender que a presença humana no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. Outra observação que se destaca na análise é sobre a afirmação de Freire (1988) de que somos seres inacabados e conscientes do inacabamento, o que nos faz seres de opção e decisão. Essa busca por algo advindo de tal consciência coaduna-se com a proposta de educação permanente que é inerente à EPT. O trabalho como princípio educativo¹¹ está entre os princípios e finalidades que orientam o Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, na perspectiva de “reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais” (BRASIL, 2013, p. 40).

¹¹ A expressão “trabalho como princípio educativo” é apresentada por Gramsci para a escola unitária, que, de acordo com Saviani (2007), corresponde, no contexto educacional brasileiro, à educação básica. Segundo explica Ramos (2008), o trabalho como princípio educativo envolve a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, considerando o ser humano como produtor de sua realidade e que, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. A expressão está presente em diversos pontos do documento *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013a), incluindo as diretrizes voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

2.3 Sentido à vida e ao trabalho

Depreende-se da leitura do documento *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013a), que, apesar dos avanços legais apresentados no início desta seção, é preciso que as políticas educacionais sejam acompanhadas de um amplo investimento social por parte do poder público, para que a educação seja de fato um direito de todos, considerando não apenas o acesso à escola, mas a promoção de conhecimentos e a igualdade de oportunidades a todos os brasileiros. A superação dos limites para a efetivação das *Diretrizes Curriculares Nacionais* da EPT, conforme aponta a comunidade educativa em referência feita no próprio texto do documento, deve levar em conta “recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais” (BRASIL, 2013a, p.14).

O reconhecimento do passado histórico do público que formou e que constitui a modalidade Educação de Jovens e Adultos possibilita compreender o presente e traçar medidas que garantam a efetiva inserção social dos estudantes da EJA. Para Antunes (2007, p. 180), “[a] recuperação societal de uma lógica voltada para o atendimento das necessidades humano-sociais é o primeiro desafio mais profundo da humanidade, nesse novo século que se inicia.”

A elevação do número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, o reconhecimento das especificidades dos estudantes dessa modalidade de ensino na elaboração e efetivação das ações políticas e pedagógicas para EJA/EPT (Proeja) e o rompimento da dualidade estrutural presente na educação brasileira são enfrentamentos necessários, segundo avaliação feita por professores e pesquisadores da EJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no 1º Encontro Nacional da EJA na Rede Federal,¹² realizado em maio/2018 no Instituto Federal de Goiás, marcando os 11 anos de implantação da Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal.

O propósito maior de tais investimentos é oportunizar à sociedade, por meio da educação, um trabalho que se constitua em fonte de realização do ser social, porque

¹² As deliberações do 1º Encontro Nacional da EJA na Rede Federal estão em Plano de Ação disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/8433/Plano%20de%20ação%20EJA-EPT-PROEJA.pdf>. Acesso em: 26/09/2018

Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com tempo (verdadeiramente) livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará maculada pela desefetivação que se dá no interior da vida laborativa. (ANTUNES, 2007, p. 175).

Esse sentido à vida e ao trabalho pode ser alcançado na integração sociolaboral, que é abordada no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), colocando a formação integral do educando como uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados. “A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele”, afirma o Documento (p. 35), que destaca não haver garantia de emprego ou melhoria material de vida aos sujeitos alunos, mas a possibilidade de se enriquecerem com referências culturais, sociais, históricas e laborais, ou seja, “terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo” (BRASIL, 2007, p. 36).

Moll (2010) lembra que os debates e ações realizados no Brasil para consolidação do Proeja apontaram, entre outros fatores, a indissociabilidade entre formação geral e profissional como princípio inalienável para a construção de processos de inclusão emancipatória. Ela destaca que a inclusão plena de jovens e adultos a possibilidades formativas está na “construção de projetos educativos plenos, integrais e integrados que aproximem ciência, cultura, trabalho e tecnologia na formação das novas gerações e das gerações historicamente excluídas” (MOLL, 2010, p. 132). Esse delineamento formativo integrado compõe a realidade dos sujeitos da pesquisa, no curso de nível médio técnico em Modelagem do Vestuário. Nota-se, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que estão sendo enfrentados os desafios¹³ de ampliar o diálogo entre disciplinas propedêuticas e técnicas, a inclusão de saberes da contemporaneidade e o reconhecimento das trajetórias e experiências dos estudantes da EJA.

O percurso direciona-se à emancipação do sujeito, passando pelo rompimento do “mutismo” a que a sociedade brasileira é submetida desde a colonização. “As-

¹³ Algumas iniciativas recentes no Instituto Federal de Goiás são os eventos Integra (que teve sua quarta edição em 2019 e discute políticas de ensino e currículo integrado, não restrito à EJA) e o I Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos, realizado em 2018. As discussões proporcionam troca de experiências e ensejam avanços seja na ação prática direta ou no encaminhamento de propostas a instâncias deliberativas do Ministério da Educação.

sim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar” (FREIRE, 1983, p. 75). Aqui, o autor refere-se à submissão dos países latino-americanos às metrópoles. A própria elite é submissa e oprime ainda mais o povo. Realidade essa que ainda hoje estamos a enfrentar e que busca na educação a responsabilidade de, centrada no ser humano e em seus valores, dar-lhes a voz, ser libertadora, no sentido da palavra que diz o mundo de quem fala e que dê sentido à vida e ao trabalho.

Para acrescentar à integração sociolaboral uma proposta de aprimoramento de habilidades de reflexão entre os estudantes, esta pesquisa adotou a prática da comunidade de investigação e de diálogos investigativos, elaborados pelo filósofo Matthew Lipman (1990). Com o intuito de adaptar o recurso à realidade social e à conjuntura histórica dos sujeitos da EJA, foram inseridos no trabalho os preceitos de Paulo Freire (1988) para uma educação em que os estudantes sejam sujeitos no reconhecimento de si e do mundo em que vivem. Sobre tais pontos trata a seção seguinte.

3 DA REFERÊNCIA LIPMANIANA

O estímulo à discussão filosófica – no sentido de sair da condição de ensinar e aprender conteúdos prontos e de adotar uma prática questionadora das disciplinas sobre seus próprios conteúdos – fundamenta a comunidade de investigação¹⁴ e os diálogos investigativos¹⁵ na metodologia desenvolvida pelo Matthew Lipman (1990) para o aprimoramento de habilidades de reflexão. Esta seção aborda tais habilidades e discorre sobre a possibilidade de aplicar-se a metodologia no contexto da educação de adultos trabalhadores no Brasil.

3.1 Educação para o pensar

Transformar a sala de aula em uma comunidade reflexiva, que pensa nas disciplinas em sua relação com o mundo a partir de diálogos em que seja cultivada a investigação. Essa é a proposta do filósofo Matthew Lipman (1990), que defende uma mudança de definição na educação, saindo de uma “educação para aprender” e abarcando uma “educação para o pensar”.¹⁶ Esse autor considera que as habilidades de pensamento – que favorecem a compreensão e a assimilação de conteúdos, bem como a inferência entre disciplinas e situações – são o ingrediente que falta à educação para que ela não seja reduzida à mera transmissão de conteúdos.

Matthew Lipman coloca a habilidade de pensamento como critério primordial do que ele chama de cidadania responsável, explicando que um sistema educacional que não encoraja os jovens a pensar sobre questões de importância para eles fracassa em prepará-los para serem não apenas cidadãos de uma sociedade, mas de uma democracia.

O autor chama a atenção para a relevância da área de estudos sociais no currículo de primeiro e de segundo graus, por conter os requisitos de intersecção da escola com a educação. Ele alerta, porém, que se os fatos básicos da vida social e como eles acontecem forem tratados em termos de aprendizagem, e não de raciocínio, corre-se o risco de olhar o aluno como alguém a ser socializado, subestimando

¹⁴ Cf. nota 4.

¹⁵ Cf. nota 5.

¹⁶ A mudança nas referidas definições para a educação é colocada por Matthew Lipman em associação aos teóricos John Dewey e Jerome Bruner.

a contribuição que ele pode dar ao processo social em que está envolvido. Para o autor,

[u]m curso de estudos sociais adequado deveria tentar corrigir tais deficiências. Atrairá os impulsos sociais do jovem ao criar comunidades de investigação na sala de aula. Cessar de tratá-lo como folha de mata-borrão cuja educação consiste meramente no aprendizado de dados inertes e, em vez disso, irá estimular sua capacidade de pensar. Finalmente, reconhecerá francamente o caráter problemático da existência humana e a hesitação de nossos esforços para entendê-lo. (LIPMAN, 1990, p. 131).

O ambiente preconizado por Matthew Lipman para estimular esse potencial cognitivo dos estudantes é a comunidade de investigação, em que eles dialogam sistematicamente sobre um tema proposto em sala de aula, questionando e fazendo inferências sobre o assunto colocado em debate, características dos denominados diálogos investigativos. Lipman (1999) diz ser correto afirmar que o objetivo do modelo reflexivo é a autonomia do aluno, no sentido de que

[...] Os pensadores autônomos são aqueles que ‘pensam por si mesmos’, que não repetem simplesmente o que outras pessoas dizem ou pensam mas que fazem seus próprios julgamentos a partir das provas, que formam sua própria visão de mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse. (LIPMAN, 1999, p. 36).

Matthew Lipman (1999, p. 11) avaliava que essa desejada autonomia é desfavorecida pelo sistema educacional, tendo chegado a comentar que “as lembranças mais caras dos nossos anos escolares são daqueles momentos quando pensamos por nós mesmos – não, obviamente, em virtude do sistema educacional, mas apesar dele”. Na educação de crianças, contestava o uso do livro didático, por considerá-lo um “estranho e rígido outro”, ao contrário do modelo reflexivo, que “fornece a apropriação da cultura” (LIPMAN, 1990, p. 37).

Para o filósofo, o desenvolvimento das habilidades cognitivas auxilia os jovens a encontrarem os melhores caminhos para modificar o que verificarem de problemático na sociedade. Lipman (1990) fala da importância da discussão do que ele considera conceitos-chave, como liberdade e justiça, por exemplo, para o enfrentamento de problemas que estão no âmago da investigação social. De sua fala depreende-se que tal reflexão promove, nos estudantes, a busca por uma mudança social sem o risco de perder o respeito às instituições legais:

[...] Como podemos respeitar a lei quando ela é tão evidentemente uma incorporação imperfeita da justiça no ideal? Porém, se abirmos questões como estas para os alunos discutirem na sala de aula, verificaremos que eles podem usá-las no seu desenvolvimento. Podem discutir inteligentemente as consequências para a sociedade da imperfeição de suas instituições, como suas instituições legais, sem criar um risco sério de perderem o respeito por elas devido a suas imperfeições". (LIPMAN, 1990, p.143).

3.1.1 Por um pensar mais reflexivo desde a infância

O intuito de Matthew Lipman em encontrar um meio de favorecer o desenvolvimento cognitivo de estudantes nasceu de sua experiência como professor. Conforme relata Elias (2005), no final da década de 1960, Lipman lecionava na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos (EUA), e verificou a falta de habilidade e de interesse dos alunos em relação às disciplinas "Introdução à Lógica" e "Teoria do Conhecimento", advindas de dificuldades na leitura e compreensão de textos de filosofia. O professor constatou que o problema se estendia a outras disciplinas nos cursos de nível superior e médio.

Na concepção de Matthew Lipman, para um pensar mais reflexivo, atento e crítico, a filosofia é o caminho mais apropriado para uma educação adequada desde a infância, segundo aponta Elias (2005). A filosofia é compreendida, aqui, não como ministrada em seu contexto acadêmico, envolvendo teorias e filósofos, mas como um exercício de investigação da realidade. Lipman (1990) explica que todas as disciplinas podem trabalhar o seu próprio conteúdo estimulando o pensamento reflexivo dos estudantes, uma prática que é inerente à filosofia.

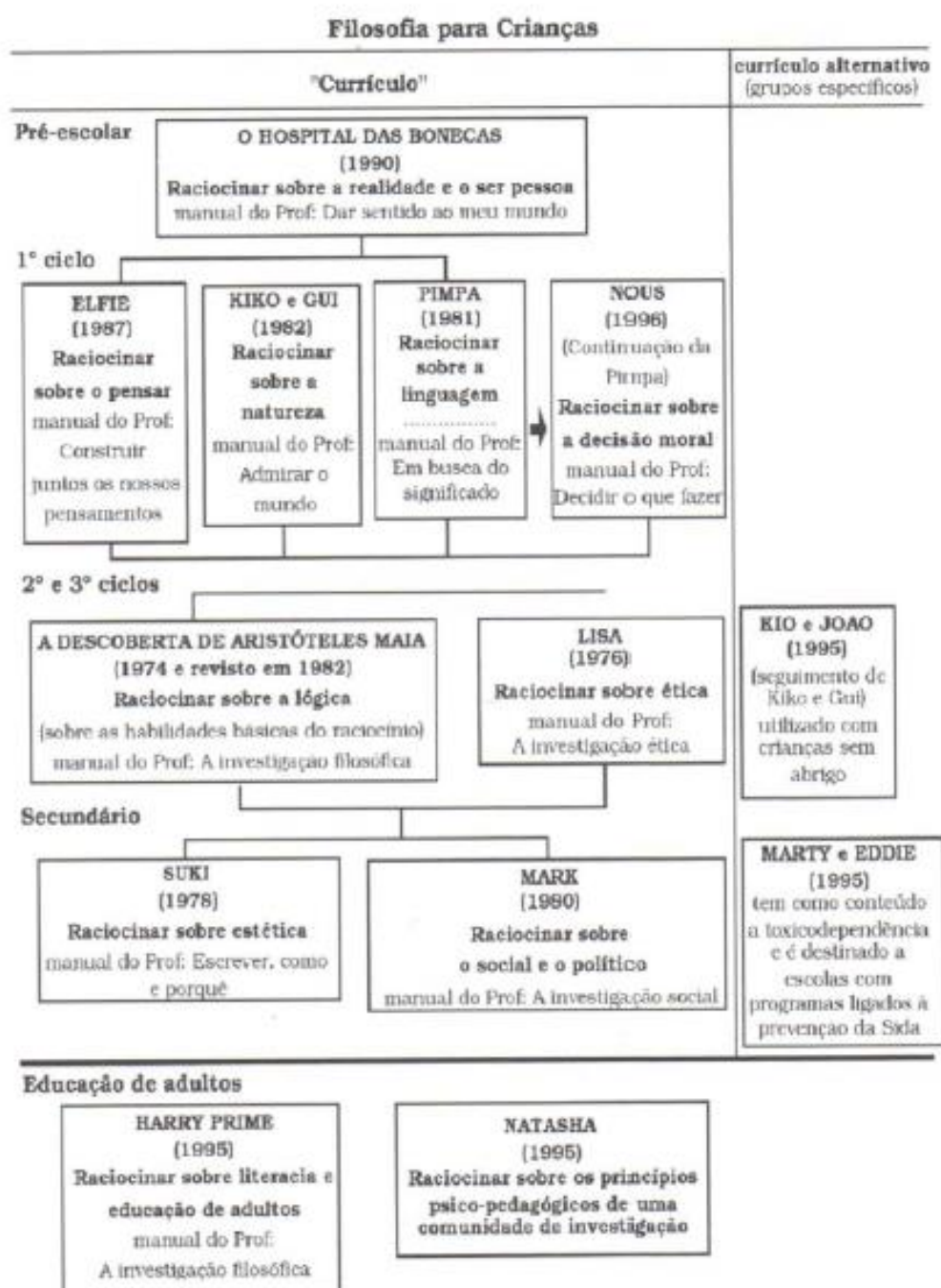
Certo de que não bastava ensinar lógica, mas também era necessário ensinar a pensar logicamente, e confiante de que a educação para o pensar deveria acontecer a partir da infância, fundou, em 1974, na Universidade de Montclair, em Nova Jersey (EUA), o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*,¹⁷ com o objetivo de aprimorar o currículo, preparar educadores para trabalhar com a metodologia e realizar pesquisas acadêmicas.

Para dar subsídio aos professores na realização dos diálogos em comunidades de investigação, da pré-alfabetização até a educação de adultos, Lipman criou novelas filosóficas, algumas com o apoio de colaboradores, com personagens inspirados em pensadores consagrados e em suas ideias. As obras têm linguagem adap-

¹⁷ Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças

tada para cada faixa etária e nível de escolarização e abordam temas como linguagem, natureza, ética, estética e questões sociais e políticas, entre outros, integrando o programa consagrado com o nome “Filosofia para Crianças”, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Bibliografia do programa Filosofia para Crianças, com títulos direcionados da fase pré-escolar até a educação de adultos



Fonte: Rolla (apud DINIS, 2011, p. 26).

No quadro bibliográfico que se apresenta, cabe aqui destacar as obras que estão relacionadas como sendo para “Educação de adultos”: *Harry Prime* (LIPMAN, 1987) e *Natasha: diálogos vygostkianos* (LIPMAN, 2002). São trabalhos bastante diferentes entre si, sendo *Harry Prime* uma adaptação do livro *Harry Stottlemeier’s Discovery*,¹⁸ em que situações, personagens e linguagem se adéquam a um público leitor adulto; e *Natasha*, por sua vez, é um romance construído com diálogos que discutem teorias da filosofia, educação e psicologia de pensadores russos e norte-americanos.

O enredo de *Harry Prime* incita o leitor a questionamentos sobre valores e situações da vida em sociedade. Há, por exemplo, a história de duas amigas em visita a um museu, em que uma fica maravilhada e a outra apática com as obras de arte e discutem sobre suas impressões e reações, chamando a atenção para pontos sobre ética e estética. Em outra situação, duas pessoas discordam entre si sobre o que seria superior, a lei de um país ou a lei divina. Inquietações de personagens sobre a vida e a morte e sobre o certo e o errado aparecem, respectivamente, em falas como “‘I suppose I like cut flowers too,’ she said, ‘but they die, and I don’t like to watch things die.’”¹⁹ e “The fact that everyone – or, almost everyone – does something doesn’t make it right”.²⁰

Já a obra *Natasha: diálogos vygostkianos* é um texto mais refinado, direcionado a pessoas interessadas em conhecer ou aprofundar conhecimentos sobre o programa de filosofia criado por Matthew Lipman e sua aproximação com as teorias de pensadores como Lev Vygotsky, Vasily Davydov, Mikhail Bakhtin, John Dewey, George Mead e Charles Peirce. O romance é um diálogo fictício de Matthew Lipman com uma pesquisadora ucraniana sobre teorias educacionais, em que Lipman expressa a contribuição dada à sua proposta de educação para o pensar, vinda, em especial, da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e da valorização, por Dewey, da troca de informações, sentimentos e experiências para a aprendizagem. “O impulso fundamental da revolução educacional que estava por vir – impulso de que

¹⁸ *Harry Stottlemeier’s Discovery* é traduzido para o Português como *A descoberta de Aristóteles Maia* (Portugal) e *A descoberta de Ari dos Telles* (Brasil). A obra foi a primeira novela filosófica escrita por Matthew Lipman, publicada em 1969 e destinada a adolescentes na faixa etária de 11 a 15 anos. A adaptação *Harry Prime*, direcionada a jovens e adultos, é ambientada em situações de um curso noturno equivalente ao Ensino Médio. *Harry Prime* não possui versão em Português.

¹⁹ “‘Eu acho que também gosto de flores que foram cortadas’, ela disse, ‘mas elas morrem, e eu não gosto de ver as coisas morrerem’.”. (LIPMAN, 1987, p. 157, tradução nossa).

²⁰ “O fato de que todos – ou quase todos – fazem alguma coisa não a torna correta.” (LIPMAN, 1987, p. 103).

Dewey e Vygotsky foram pioneiros – era a insistência sobre a primazia, em educação, não do conhecimento, mas do pensamento.” (LIPMAN, 2002, p. 15).

Verifica-se, na leitura das duas obras, que *Harry Prime* pode ser trabalhado com adultos em comunidade de investigação a partir de vários temas e pontos de vista, dispostos nas pequenas histórias para discussão de estudantes. Sua contribuição seria no sentido de exercitar o questionamento e de evitar prejulgamentos. O livro *Natasha: diálogos vygotskianos*, entretanto, embora seja uma obra para adultos, enfatiza estudos sobre a educação de crianças, podendo, assim, ser de grande utilidade não para qualquer grupo de estudantes adultos, mas para fomentar debates sobre a educação infantil e a formação do pensamento crítico e reflexivo em crianças.

3.2 Caminho para o pensamento crítico, criativo e cuidadoso

Na metodologia desenvolvida por Matthew Lipman para se alcançar o pensamento considerado excelente ou de ordem superior, um eficiente caminho a ser percorrido é a comunidade de investigação e seu diálogo investigativo. Antes de discorrer sobre cada uma dessas expressões, é importante esclarecer dois pontos: a distinção entre pensar e pensar bem, feita pelo filósofo, e a sua concepção sobre o que seja reflexão.

Sobre a diferenciação entre pensar e pensar bem, Lipman afirma que o primeiro termo representa o processo de descobrir ou de fazer associações e disjunções. Já o pensar bem – ação que o autor denomina de “pensamento de ordem superior” – tem como principais componentes a criticidade e a criatividade, que não aparecem isoladamente, mas em fusão, considerando não haver pensamento crítico sem julgamento criativo nem pensamento criativo sem julgamento crítico. Somam-se a esses fatores o ser rico em recursos (saber onde procurar o que necessita) e a flexibilidade (capacidade de movimentar-se dispondo desses recursos).

Já a respeito do termo reflexão, Lipman ressalta não se referir à meditação ou à atenção, mas à competência nas habilidades de pensamento “no fazer, no dizer ou no agir” (LIPMAN, 1990, p. 135). Ele acrescenta que a reflexão tem uma dimensão comportamental, porque as pessoas podem agir e criar reflexivamente, e uma dimensão social, quando o diálogo é internalizado pelos participantes. Sobre o potencial efetivo de transformação pela reflexão, o autor afirma que “a reflexão sobre a

prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções adequadas” (LIPMAN, 1990, p. 27).

Cabe, aqui, uma elucidação sobre o uso dos termos ‘crítico’ e ‘reflexivo’ por Matthew Lipman (1999). Para o autor (1999, p. 187), “[e]nquanto seres reflexivos, temos nossas razões para nos expressarmos e agirmos da maneira como o fazemos. Enquanto pensadores críticos, possuímos nossos critérios”. Ele explica que esses critérios – ou princípios para fazer julgamentos – podem ser fatos, princípios, valores e bases de comparação, entre outros fatores. Considerando tais colocações e o fato de o pensamento crítico ser um dos componentes do chamado pensamento de ordem superior, infere-se que a reflexão aprimora-se quando comporta a criticidade.

Segundo Dinis (2011), o conceito de pensamento de ordem superior recebeu alterações posteriores feitas pelo próprio autor. Ele destaca o acréscimo do pensamento de cuidado, junto do pensamento crítico e do pensamento criativo para formar os componentes que caracterizam o pensamento de ordem superior. Ann Sharp, principal colaboradora de Matthew Lipman em suas pesquisas e no desenvolvimento de proposições para a comunidade de investigação, explica que o pensamento de cuidado tem a ver com a “questão do respeito e da consideração por todos os seres vivos do nosso planeta e da compaixão por todo sofrimento que existe no mundo” (SHARP, 2001, *online*, paginação irregular).

Assim, o pensamento de ordem superior contém, conjuntamente, o pensamento crítico, o pensamento criativo e o pensamento cuidadoso. O pensamento crítico é autocorretivo; o criativo é autotranscendente (busca ir além de si mesmo); e o pensamento de cuidado é valorativo. Ann Sharp (2001) destaca a importância do equilíbrio em cada um deles, afirmando que professores muito cuidadosos, por exemplo, podem se tornar superprotetores e dificultar o crescimento do aluno.

Matthew Lipman (1999, p. 37) afirma que o pensamento de ordem superior é “conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo”. O autor observa que tais características não perdem sua validade quando se apresentam na inexatidão. Ele exemplifica que esse pensamento não deixa de ser conceitualmente rico por apresentar-se flexível, não deixa de ser coerentemente organizado por ocorrer numa obra de ficção não linear e não deixa de ser persistentemente investigativo por contentar-se em simplesmente espelhar a realidade no lugar de investigá-la, posto que a riqueza, a coerência e a curiosidade são pontos aos quais o

pensamento de ordem superior sempre retorna. “Mas se o pensamento em questão carece significativamente de todas estas características, é discutível que este deva ser compreendido como de ordem superior” (LIPMAN, 1999, p. 38).

O pensamento de ordem superior em seu grau mais elevado é o que Lipman definiu como pensamento excelente, que tem em si o pensamento complexo, capaz de versar sobre si mesmo. Assim, a excelência cognitiva, além de contar com a racionalidade, a criatividade e o cuidado, é ciente de suas próprias suposições e implicações, é consciente das razões e provas que sustentam as conclusões, leva em consideração sua própria metodologia, procedimentos, perspectiva e pontos de vista, além de estar preparado para reconhecer os fatores responsáveis por tendências, preconceitos e autoilusões. Matthew Lipman (1999) revela que o reconhecimento sobre os próprios procedimentos a respeito do que se fala é tão raro que os debates em sala de aula acabam sendo mais uma discussão de preconceitos do que uma investigação objetiva, conduta que ele acredita poder ser superada com os diálogos filosóficos desenvolvidos na comunidade de investigação. Ele aponta o primeiro passo a ser dado nesse sentido:

O que pode ser feito para tornar a educação mais crítica, mais criativa e mais avaliativa em relação aos seus próprios procedimentos? Eu recomendo, para começar, acrescentar filosofia aos currículos das escolas primárias e secundárias. Obviamente que tal acréscimo não será o suficiente. É necessário que mais seja feito para fortalecer o pensamento que deve ocorrer dentro e entre todas as disciplinas. E, é claro, quando falo em filosofia neste nível escolar, não estou me referindo à filosofia árida e acadêmica ensinada nas universidades. (LIPMAN, 1999, p. 43).

A inserção da Filosofia nos currículos provoca a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas. O autor explica que assim elas podem ser estudadas como em uma comunidade de investigação e ter favorecido o pensamento crítico dos estudantes sobre seu conteúdo:

Em uma autêntica comunidade de investigação, o diálogo entra na matéria de estudo através destes lances lógicos (ou pensar crítico). O pensar em uma disciplina significa penetrar através da superfície exterior da disciplina e participar ativamente do processo cognitivo da sua matéria de estudo. (LIPMAN, 1999, p. 344).

A expressão comunidade de investigação foi, segundo Lipman (1999), presumivelmente criada pelo filósofo Charles Sanders Peirce,²¹ originalmente restrita à investigação científica, e teve, posteriormente, seu sentido ampliado para incluir qualquer tipo de investigação. Para alcançar a finalidade traçada por Lipman para a comunidade de investigação – de aprimoramento do pensamento reflexivo por parte de estudantes –, o mediador dos diálogos, papel assumido pelo professor, estimula a utilização das chamadas habilidades de pensamento. Dos muitos tipos de habilidades existentes, detalham-se, a seguir, as ordenadas em quatro grupos principais, conforme foram expressas por Lipman (1990, 1999):

- Habilidades de investigação: associar experiências; explicar e prever; identificar causas e efeitos, meios e fins e meios e consequências; formular problemas, etc.
- Habilidades de raciocínio: classificar; definir; formular questões; dar exemplos e contraexemplos; identificar similaridades e diferenças; construir e criticar analogias; comparar; contrastar; tirar inferências válidas.
- Habilidades de formação de conceitos: relacionar conceitos para formar critérios, argumentos, explicações, etc.
- Habilidades de tradução: capacidade de transmitir ou compreender o significado em um diferente modo de expressão

Lipman fala, ainda, de habilidades incipientes ou infra-habilidades, chamadas por ele de atos mentais, verificados em ações como escolher, decidir, duvidar, acreditar, esperar, supor, imaginar, reconhecer, lembrar, comparar e associar, entre outros exemplos. No diálogo investigativo, o uso das habilidades cognitivas faz com que cada colocação traga outras que a confirmem ou contradigam, renovando constantemente a investigação. Vê-se, portanto, que é uma instância de discussão onde não existe um ponto de fechamento ou conclusão:

A conclusão de uma afirmação torna necessário que se descubram as razões para aquela afirmação. A realização de uma inferência estimula os participantes a examinar aquilo que estava sendo suposto ou desprezado e que conduziu à escolha daquela inferência específica. A controvérsia em relação ao fato de que várias coisas são exigências diferentes faz com que

²¹ Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo norte-americano com formação em matemática, física e química, foi o fundador da Semiótica contemporânea e influenciou Lipman no que diz respeito à lógica como atividade social e à investigação que envolve questionamento autocorretivo, autocrítica e autocontrole, conforme relata o próprio Matthew Lipman (1999).

seja levantada a questão de como é possível diferenciá-las. Cada movimento desencadeia uma sequência de movimentos contrários ou confirmatórios. Na medida em que as questões secundárias são resolvidas, o sentido de direção da comunidade é confirmado e esclarecido, e a investigação prossegue com vigor renovado. (LIPMAN, 1999, p. 342).

A prática de diálogos conduzidos dessa forma aprimora as habilidades de reflexão que levam ao chamado pensamento de ordem superior. Lipman (1997) destaca que tais habilidades não visam a capacidade de resolver problemas e criar soluções descompromissadas socialmente, chamando a atenção para a insuficiência do pensar que esteja desligado do sentir pelo outro, o que também não significa compaixão por uma pessoa em particular, mas a sensibilidade a dada situação. Conforme explica, o desenvolvimento de tal sensibilidade também exige as habilidades de reflexão:

Essa sensibilidade pode exigir uma consciência e uma capacidade de discriminação bastante delicada; implica uma habilidade para avaliar o que uma situação exige e o que seria apropriado para cumprir essas exigências. Requer a capacidade para considerar da maneira mais completa possível as consequências do nosso comportamento. Geralmente, o que condenamos como comportamento imoral pode, simplesmente, ser o resultado de uma falta de sensibilidade em relação ao caráter da situação e falta de capacidade de ver a si mesmo em relação com o todo da situação. (LIPMAN, 1997, p. 217).

Segundo o autor, uma pessoa que não desenvolveu o senso de proporção na área da educação moral tem dificuldade em situar as próprias necessidades e sentimentos no contexto das necessidades e sentimentos de todos os membros de um grupo. Ele defende que a educação não deve separar o afetivo do cognitivo e sugere trabalhos em grupo para o desenvolvimento da empatia.

Trazendo essas considerações para o caso brasileiro e à Educação de Jovens e Adultos, podemos dizer que o desenvolvimento cognitivo e de tal sensibilidade ao problema do outro é extremamente útil, mas ainda insuficiente diante de uma desigualdade estruturalmente arraigada social, econômica e politicamente em várias instâncias da vida do País. É o que se discutirá a seguir.

3.3 Contexto teórico-educacional

Matthew Lipman (1990) fala da contribuição do filósofo John Dewey para sua obra, destacando que vêm de Dewey a defesa pela redefinição da filosofia como o

cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento, a de que a reflexão do estudante é mais estimulada pela experiência e de que a alternativa para a não doutrinação de estudantes está em ajudá-los a refletir sobre os valores impostos a eles. Dewey é um dos principais representantes da chamada escola nova, ou renovada, que figura, conforme relata Libâneo (1992), na tendência pedagógica liberal, que se divide entre tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista. Segundo Libâneo (1992), a escola liberal é ora conservadora, ora renovada.

A proposta de Lipman se trata de um enfrentamento ao sistema tradicional vigente em sua época, que ele aponta, em alguns momentos, como um obstáculo ao pensar. Assim, no contexto das teorias educacionais, confirma-se sua inserção na escola renovada. As concepções educativas já colocadas em prática, porém, referentes a todas as tendências pedagógicas existentes, não se fecham em uma única teoria educacional, verificando-se o mesmo com a comunidade de investigação apresentada por Matthew Lipman. A comunidade de investigação traz muitos pressupostos presentes na vertente progressista da escola nova, mas expõe também equivalências com a tendência progressista libertadora, personificada como “pedagogia de Paulo Freire”.

Conforme relata Libâneo (1992), na tendência liberal renovada progressivista não há lugar privilegiado para o professor e nela são valorizadas a experiência, a pesquisa, a descoberta, entre outras ações.

Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas [...] partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. (LIBÂNEO, 1992, online, paginação irregular).

Considerando que a comunidade de investigação concebe as relações e a comunicação fundamentalmente em um processo de diálogo que envolve os educandos entre si e com o educador visando a um pensar crítico e reflexivo diante das diferentes situações da vida em sociedade, questionando-a, constitui-se numa prática que se distancia da escola renovada em sua vertente chamada de não diretiva, porque, segundo Libâneo (1992), esta se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal.

A importância dada por Matthew Lipman ao diálogo é o aspecto que expressa pontos de equivalência com pressupostos da tendência progressista libertadora, que

Libâneo (1992, *online*, paginação irregular) define como aquela que “questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação”. A comunidade de investigação e a tendência progressista libertadora têm em comum o conteúdo de ensino baseado em temas geradores para problematizar a prática de vida dos educandos, a valorização da relação do ensino com experiência de vida mais do que a transmissão de conteúdos, ter o método de ensino alicerçado no diálogo e em grupo de discussão e valer-se da problematização de situações vividas para chegar a um nível crítico de conhecimento da realidade. Já o aspecto mais relevante que não permite sua correspondência com essa teoria é o fato de que, na proposta de Lipman, a transformação social não é colocada como um objetivo estrutural, mas como um intento para situações específicas quando verificadas como necessárias pelos membros da comunidade.

A influência de John Dewey sobre o pensamento de Matthew Lipman também existe em parte significativa da obra de Paulo Freire, o que pode explicar os pontos de convergência entre os dois autores que fundamentam esta pesquisa e o elo que possibilita adotar o método de diálogo investigativo de Lipman a um público tão caro às preocupações de Freire. Além de ser contrário à educação como mera transferência de conteúdos e defender o aprendizado pela experiência, conforme anunciado no início deste tópico, outras concepções de Dewey que se aproximam dos dois autores em questão são destacadas por Muraro (2016): a resolução de problemas por meio do diálogo, com temas vitais para os educandos, e a condenação da instrução fragmentada e dissociada da realidade pessoal e social do educando.

Muraro (2016) relata que Anísio Teixeira foi o tradutor das obras de John Dewey para o Português, o que teria proporcionado o debate de suas ideias no Brasil por educadores a partir da década de 1930. Freire, entretanto, verificou um limite para essa aproximação: embora abraçando as palavras de Dewey sobre a democracia, entendida como mais que uma forma de governo e “essencialmente uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p. 93 apud MURARO, 2016, *e-book* – paginação irregular), o educador brasileiro aponta a importância de considerar o contexto de nosso país:

Freire coloca o problema da experiência democrática no Brasil e constata que ela inexistente: família patriarcal, escola tradicional, religião dogmática, política opressora, economia excludente, sindicatos pelegos, sociedade como

grande divisão de classes, trabalho semiescravo. Diante desse quadro, a sua esperançosa aposta é a libertação pela educação conscientizadora como condição de possibilidade para uma vida democrática. Como alçar este salto democrático diante da inexperiência democrática como já apontavam Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira? Citando-os, Freire coloca o problema da seguinte forma: “a nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (Freire, 1989, p. 96). Ele acredita no papel da educação para esta transformação. (MURARO, 2016, *ebook* – paginação irregular).

3.3.1 Possibilidades de contribuição para a EJA

Considerando a especificidade do público que constitui a modalidade Educação de Jovens e Adultos – de composição plural nas experiências de vida e singular na necessidade de um resgate social e educacional –, apresenta-se como positiva uma estratégia metodológica baseada em diálogos, que valorize as histórias dos membros da comunidade escolar, revele as circunstâncias das disciplinas em estudo com o contexto social das pessoas que compõem essa comunidade e com as suas concepções sobre os assuntos em debate. Tendo em conta, entretanto, que enorme parcela dos jovens brasileiros sequer tem a garantia de direitos básicos como o acesso à escola e a oportunidades, uma mudança de realidade depende de uma transformação que envolva a estrutura profundamente desigual dessa sociedade.

Tomando os pontos em comum entre os dois autores em análise, abre-se o questionamento sobre como a reflexão pode ser agente de transformação social. Para Freire (1988), o caminho está na educação e na política, para ele indissociáveis, posto que a educação não é neutra. Assim, a prática dos diálogos investigativos na chamada comunidade de investigação será efetiva para a EJA caso possibilite ao estudante o reconhecimento de si no processo histórico que nos trouxe à sociedade desigual em que vivemos, como primeiro passo para a transformação.

Na concepção freireana, a reflexão está sempre unida à ação, na práxis, e essas modificam-se constantemente uma a outra. Isso favorece a leitura de mundo que, precedendo a leitura da palavra também é resultado dela, sempre contextualizada, a refazer o mundo. “A leitura do mundo e da palavra é, para Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania” (PASSOS, 2016, p. 238).

Vale retomar aqui os conceitos de “pensar certo”, apresentado por Paulo Freire (1988), e de “pensar bem”, colocado por Matthew Lipman (1999), porque nos dois

casos é buscada, para o educando, a atitude de um ser autônomo. O pensar bem ou pensar certo começa em uma categoria central a Lipman e Freire, a dialogicidade, chave para promover tanto o desenvolvimento das habilidades cognitivas como a educação humanizadora e libertadora. É nela que se pode depositar a confiança da transformação.

Considerando que, nas posturas de pensar certo ou pensar bem, o objetivo de um pensar crítico e sensível ao contexto completa-se em uma postura necessária primeiro ao educador, a responsabilidade por essa transformação pode ser assumida por todos que almejam uma democracia de fato para o Brasil, considerando sermos todos educadores e educandos nas relações sociais. Freire (1988, p. 54) aponta que esta não é uma tarefa fácil e exige constante autovigilância:

Pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirásemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (FREIRE, 1988, p. 54).

A associação de uma educação reflexiva tanto no aspecto cognitivo como no emancipatório, este no sentido de uma conquista em favor das vidas desumanizadas pela opressão e dominação social,²² foi buscada, nesta pesquisa, por meio da expressividade dos estudantes na comunidade de investigação e em sua extensão ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *blog*, em que os estudantes puderam valer-se de diferentes linguagens e conhecer possibilidades de navegação e interação no ciberespaço. Para fundamentar essa experiência a ser relatada posteriormente, discorreremos, na próxima seção, sobre os conceitos e questões mais relevantes que permeiam a convergência das mídias na educação.

²² Cf. nota 11

4 DA CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Para que a educação brasileira esteja inserida na cultura da convergência, que é marca da cultura digital, apontada por Santaella (2003) como principal representação da contemporaneidade, temos o desafio do acesso à internet, ainda inexistente para quase metade da população, em especial às pessoas mais pobres e de escolaridade mais baixa. A presente seção fala dessa barreira a ser transposta, justificando tal necessidade em comprovados vieses relacionados ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, como a elevação do potencial cognitivo pela posição ativa do sujeito no processo comunicacional e a necessidade de a escola estar inserida na reconfiguração comunicativa contemporânea, tendo como premissa a devida atenção para que a centralidade desse uso esteja no ser humano, e não na tecnologia.

Discorreremos ainda, aqui, sobre o uso de *blogs* na educação, posto que esse ambiente de aprendizagem foi adotado na pesquisa empírica como espaço de vivência da convergência das mídias – sejam elas suporte de difusão da informação em diferentes linguagens ou meio de comunicação – pelos estudantes da EJA sujeitos da investigação.

4.1 Educação e comunicação popular

A presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação de Jovens e Adultos faz-se necessária não apenas pelos mesmos motivos preconizados para todas as demais fases e modalidades educacionais, voltadas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, mas também para colocar os sujeitos da EJA conectados com a cultura contemporânea, marcada pela conectividade.

A importância dada por autores como Santaella (2013) e Kaplún (1998) à apropriação da técnica para manifestação da subjetividade e para favorecer uma transformação dos sujeitos nas experiências educacionais é confirmada por autores de artigos localizados na pesquisa de revisão bibliográfica realizada para este trabalho e que abordam o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação.

O vínculo entre comunicação e educação direcionado a camadas populares volta a demandar um olhar de Paulo Freire, que, segundo Lima (2014), figura entre as cinco principais influências teóricas desse campo de estudo na América Latina. Lima (2014, p. 216) cita a fundamentação da comunicação dialógica por Paulo Freire nas obras *Extensão ou comunicação?*, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido* e acrescenta que tal fundamentação e os conceitos de “cultura do silêncio” e “ação cultural para a liberdade” constituem “as bases da contribuição de Freire para os estudos da comunicação”. A comunicação tratada por Freire no trabalho educativo é a que favorece uma tomada de consciência sobre as relações que produzem a realidade, possibilitando a compreensão de um significado em episódios do cotidiano. Assim,

[a] comunicação se verifica entre sujeitos sobre algo que os mediatiza e que se “oferece” a eles como um fato cognoscível. Este algo, que mediatiza os sujeitos interlocutores, pode ser tanto um fato concreto (a sementeira e suas técnicas, por exemplo), como um teorema matemático. Em ambos os casos, a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente. (FREIRE, 2018, p. 90).

Essa “co-participação” que se dá na “comunicação que se faz criticamente” pode ocorrer valendo-se do que entendemos por Tecnologias de Informação e Comunicação, que se transformam ao longo do tempo. No Brasil, a educação de camadas populares utilizando TICs tem como grande representante histórico o veículo rádio, nas primeiras décadas do século XX, em função das altas taxas de analfabetismo da época, que atingia quase 80% da população. Citelli (2014, p. 67) informa que Anísio Teixeira e Roquette Pinto identificaram no rádio uma “riquíssima possibilidade para ajudar a reverter o cenário de abandono dos brasileiros quanto à educação formal”. O rádio auxiliou nos programas de alfabetização e de difusão cultural, segundo informa o autor.

O potencial educativo e os benefícios cognitivos proporcionados pelo uso das TIC na educação são elevados quando o sujeito que aprende pode assumir uma posição ativa na relação com as ferramentas de comunicação. Kaplún (1998) revela que quando o sujeito assume, na prática educativa, um lugar de expressão, revela-se um motor de transformação nas experiências de educação popular:

El participante que, rompiendo esa dilatada cultura del silencio que le ha sido impuesta, pasa a “decir su palabra” y construir su propio mensaje -sea un texto escrito, una canción, un dibujo, una obra de teatro, un títere, un mensaje de audio, un vídeo, etc.- en ese acto de producción expresiva se encuentra consigo mismo, adquiere (o recobra) su autoestima y da un salto cualitativo en su proceso de formación. (KAPLUN, 1998, p. 212).²³

Esse tipo de participação ativa vem se tornando uma configuração cada vez mais presente no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Santaella (2013) diz que, do século XIX aos dias atuais, já se passaram cinco gerações do que ela chama de tecnologias da linguagem: tecnologias do reprodutível (lançaram sementes da cultura de massa: jornal, foto e cinema), tecnologias da difusão (ascensão da cultura de massa: rádio e televisão), tecnologias do disponível (feitas para atender a necessidades personalizadas: TV a cabo, videocassete, máquinas fotocopadoras, walkman, etc.), tecnologias do acesso (convergência de computadores com as telecomunicações, tendo a interatividade como palavra-chave) e tecnologias da conexão contínua (telefone móvel, que integra todas as funções comunicacionais das outras mídias, com independência espacial). Santaella chama de aprendizagem ubíqua às formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis.

Adotando a distinção feita por Santaella (1996 *apud* SOARES, 2006) de que o termo “mídias” não corresponde apenas a “meios de comunicação” e o fenômeno que ela anuncia como “redes entre as mídias”, caracterizado por uma crescente hibridização da mídia e a formação de redes, a expressão que esta pesquisa assume por “convergência das mídias” considera tanto a convivência de diferentes linguagens narrativas (texto, foto, áudio e/ou vídeo, etc.) em um mesmo espaço como a união de novos e tradicionais veículos (jornal, rádio, livro, cinema, *site*, *blog*, etc.) por *hiperlinks*. A decisão por uma pesquisa no ambiente virtual que envolvesse as mídias em convergência advém da importância revelada na revisão de literatura sobre trabalhar as Tecnologias de Informação e Comunicação com os sujeitos da EJA e da afirmação de Santaella (2003) de que a convergência é marca da cultura digital, principal representação da contemporaneidade.

Na cultura da convergência, termo cunhado por Jenkins (2015) para caracterizar um ambiente global de interação dos sujeitos com os meios de comunicação

²³ “O participante que, rompendo essa dilatada cultura do silêncio que lhe foi imposta, passa a ‘dizer sua palavra’ e construir sua própria mensagem – seja um texto escrito, uma canção, um desenho, uma peça de teatro, um fantoche, uma mensagem de áudio, um vídeo, etc. – nesse ato de produção expressiva se encontra consigo mesmo, adquire (ou recupera) sua autoestima e dá um salto qualitativo em seu processo de formação” (Tradução nossa).

hiperconectados, as pessoas passam do estágio da interação para o da participação. Entretanto, o mero acesso à internet ainda não é uma realidade para grande parcela da população brasileira. O Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua²⁴ (Pnad C TIC) do IBGE, divulgada em 2018, informa que no ano de 2016, enquanto 97,2% dos lares possuíam aparelho de televisão, 45,3% possuíam microcomputador. O índice de pessoas com 10 anos ou mais de idade que acessam a internet via microcomputador, tablet ou telefone celular é de 64,7%, correspondendo a 116,1 milhões de brasileiros. Os 35,3% da população que não acessam a internet declaram que não o fazem por diferentes razões: não sabem (37,8%), não têm interesse (37,6%), acham o serviço caro (14,3%) ou por outros motivos com menor representatividade. A relação da educação formal com os motivos apontados para não acessar a internet se faz claro na análise feita pelo IBGE sobre a pesquisa:

[...] o percentual de pessoas que não utilizaram a Internet é extremamente elevado no contingente sem instrução (88,8%), porém declina à medida que o grau de escolaridade aumenta, atingindo 2,9% entre as pessoas com ensino superior incompleto, e 4,3% entre aquelas com superior completo. (IBGE, 2017c, p. 13).²⁵

A informação mostra-se também muito relevante ao considerarmos que a comunicação foi reconhecida como um aspecto dos direitos humanos pela Unesco em 1983, não apenas como direito de receber informação, mas também de poder expressá-la, conforme explica Lima (2014). No contexto mundial, Martín-Barbero (2014) observa que há uma submissão da cultura, da educação e da comunicação à lógica globalizadora do mercado. Ele destaca que a escola não pode desvalorizar e deixar de fora a reconfiguração comunicativa dos saberes e as narrativas emergentes, “quando é a partir deles que se torna possível vislumbrar e assumir a envergadura cultural das mutações que atravessa a sociedade-mundo na alvorada deste desconcertado e desconcertante segundo milênio” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 15).

Lemos (2003) chama a atenção para a necessidade de estarmos abertos às potencialidades das tecnologias da cibercultura e atentos às negatividades destas.

²⁴ Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/49bcf11e47179d434bda979434770b0b.pdf. Acesso em: 08/10/2018.

²⁵ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=1780>. Acesso em: 08/10/2018.

Ele destaca que é preciso buscar compreender e nos apoderar dos meios sociotécnicos da cibercultura para garantir nossa sobrevivência cultural, estética, social e política para além de um mero controle maquínico do mundo.

A partir dessas considerações, depreende-se a importância de trabalhos que, ao promoverem o domínio da técnica e de suas possibilidades comunicacionais para além do processo informativo, estimulem o pensamento reflexivo na educação. Ao aprimorar a capacidade de interpretação e de expressão, o sujeito aprimora também o seu pensamento crítico, conforme se infere de Lipman (1999, p. 183):

[...] se o pensamento crítico pode produzir uma melhoria na educação, será porque aumenta a quantidade e a qualidade do significado que os alunos retiram daquilo que leem e percebem, e que expressam através daquilo que escrevem e dizem.

4.2 O humano antes e além da máquina

A mediação tecnológica em espaços educativos corresponde à caracterização da chamada educomunicação,²⁶ que, segundo Soares (2004), incide em dois campos: o da aprendizagem e o da educação para a cidadania. O autor (2004, p. 11) observa que as teorias da comunicação e as da aprendizagem atualmente se juntam para “substituir o paradigma da ‘transmissão’ de conhecimentos, como valores, pelo da ‘mediação’ compreendida como modelo interpretativo e relacional de apropriação de conhecimentos”.

Para Santaella (2013), a utilização dos vários recursos de informação e comunicação digital na educação não é mero diferencial em tecnologia de aprendizagem, porque provoca efeitos cognitivos em quem os utiliza. A autora (2013, p. 13) considera que, além de interferir na economia, na política e na cultura, a “ecologia hipermóvel e ubíqua afeta, sobretudo, a cognição humana”, porque, conforme explica, novas maneiras de processar a cultura estão intimamente ligadas a novos hábitos mentais, que deságuam, conseqüentemente, em novos modos de agir.

²⁶ Soares (2004, p. 1) define o termo educomunicação como “o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas.”

Embora as novas tecnologias de informação e comunicação e sua característica ubíqua tenham forte representatividade nas transformações culturais que estamos vivenciando, não são elas o motor dessa transformação. De acordo com Santaella (2007), as transformações culturais não advêm dos meios, mas encontram neles as possibilidades de manifestar linguagem e pensamento com a fragmentada subjetividade intrínseca ao ser humano, em que o “eu” não é unificado.

Assim, a educação deve seguir centrada no ser humano, considerando sua identidade múltipla na relação com o mundo e em processo contínuo de formação. Considerando a metodologia adotada por esta pesquisa, motivar a atividade comunicativa de estudantes com a utilização de diferentes mídias e suas respectivas linguagens encontra nos diálogos da comunidade de investigação uma forma de contraposição ao tecnocentrismo. O diálogo reflexivo acerca da relação do cotidiano dos estudantes com o conteúdo das disciplinas escolares, acrescido da perspectiva de favorecer ao estudante o reconhecimento de si e de si no mundo, possibilita verificar uma percepção dos participantes do diálogo sobre seu papel social, cujo teor subjetivo é o aspecto realmente significativo da ação comunicativa.

Há de se pensar sempre em como atuar pela autonomia dos seres humanos com a aliança educação e comunicação. Pérez-Tornero (2002) avalia que o mundo vive um contexto de crise endêmica nas áreas da educação e dos meios de comunicação. A crise na educação, segundo o autor, é por mudanças de conteúdo, métodos, tecnologias e mentalidade dos alunos, por exemplo. Os meios de comunicação, por sua vez, teriam sofrido, na última década, as mudanças mais importantes de toda a sua existência, o que, de um ponto de vista cultural, representa uma revolução global que derruba os limites da subjetividade, do público e do privado, da liberdade e do controle. Mas ele ressalta que deve ser descartado o determinismo tecnológico nos dois casos:

Ni los media ni la educación evolucionan irreductiblemente hacia un destino que hubiesen fijado de antemano los imperativos tecnológicos. Por el contrario, el momento actual es la mezcla de innumerables inercias, y provocaciones, de complejas asociaciones entre pasado y futuro, de aprovechamiento tecnológico, pero también de despilfarro y bagatela. Lo que contradice tanto a los tecnófilos como a los tecnófobos. La tecnología ocupa un lugar decisivo en la estructuración de nuestra cultura y nuestras sociedades, pero no es causa final y determinante. (PÉREZ-TORNERO, 2002, p. 11).²⁷

²⁷ “Nem a mídia nem a educação evoluem irredutivelmente a um destino antecipado por imperativos tecnológicos. Pelo contrário, o momento atual é a mistura de inúmeras inércias e provocações de associações complexas entre passado e futuro, de exploração tecnológica, mas também de des-

Corroborando com tais análises, Jenkins (2015) explica que as transformações culturais e as fusões empresariais que estão alimentando a convergência midiática são antecedentes na infraestrutura tecnológica. Para ele, o equilíbrio de poder, na próxima era, dos meios de comunicação ainda depende de como essas transições evoluem. O autor aponta que nos espaços virtuais proporcionados pelas tecnologias de comunicação, produtores e consumidores de mídia interagem e trocam de papéis, não havendo mais passividade de espectadores.

Para que a educação no Brasil proporcione de fato a cidadania e a participação efetiva dos brasileiros na (re)organização mundial, a exclusão digital precisa ser superada. Para Jenkins, enquanto o foco das necessidades estiver no acesso, a reforma midiática vai permanecer concentrada nas tecnologias, sendo que precisa avançar a ênfase em protocolos e práticas culturais.

4.3 *Blog* como ambiente de aprendizagem

A blogosfera, as wikis e as redes sociais são apontadas por Santaella (2013) como sendo as palavras-chave da *web 2.0*,²⁸ onde imperam a conectividade e a interação entre usuários. Castells (2006) inclui os *blogs* no que ele chama de “comunicação de massa autocomandada”, porque difundem-se em toda a internet, mas não dependem de outros veículos de mídia nem dos governos para se manter.

Adotado com uma Sequência Didática (SD) como produto educacional da presente pesquisa, cujo emprego será explicitado em seção própria após a Metodologia, os *blogs* podem ser, na avaliação de Amaral, Montardo e Recuero (2009), fator de motivação e criatividade entre os estudantes. Para as autoras,

Precisamente, o grande número de ferramentas e desenvolvimento dos blogs, frente aos conteúdos fechados das plataformas virtuais, são a chave de seu atrativo, já que os alunos vêem a importância de introduzir inovações

perdício e bagatela. Isso contradiz tanto os tecnófilos quanto os tecnofóbicos. A tecnologia ocupa um lugar decisivo na estruturação de nossa cultura e de nossas sociedades, mas não é uma causa final e determinante.” (Tradução nossa).

²⁸ Segundo Lucia Santaella (2013), *web 2.0* são plataformas da internet que ensejam e estimulam a participação do usuário, seu espírito colaborativo dentro de princípios de compartilhamento, como as páginas wikis, os *blogs* e as redes sociais. Antes dela, a *web 1.0* representava os portais provedores de acesso dominados por *sites* corporativos. Agora já se tem a *web 3.0*, em que máquinas fazem conexão para automatizar suas próprias funções.

e gerar conteúdos novos, estimulando sua participação e criatividade. (AMARAL; MONTARDO; RECUERO, 2009, p. 172).

O *weblog*,²⁹ popularmente conhecido como *blog*, consiste em um espaço virtual para divulgação de mensagens em diferentes linguagens comunicacionais, com possibilidade de interação com visitantes e entre os produtores de conteúdo. Existem diferentes definições sobre o que seja um *blog*. Amaral, Montardo e Recuero (2009) apontam várias fundamentações teóricas com que esse recurso é tratado, fazendo avaliações e contrapontos.

As autoras mostram, por exemplo, que, sobre a frequência de postagens, enquanto há quem diga que os *blogs* são *websites* frequentemente atualizados, há quem pergunte quanto um *site* precisa ser atualizado para se constituir em um *blog* e elas próprias questionam se este deixará de ser *blog* se não for atualizado, mas continuar disponível na *web*. No que diz respeito à funcionalidade, Amaral, Montardo e Recuero (2009, p. 31) revelam que há uma concordância sobre o fato de os *blogs* serem uma “ferramenta capaz de gerar uma estrutura característica, constituída enquanto mídia, ou seja, enquanto ferramenta de comunicação mediada pelo computador”. Outra característica que também apresenta concordância nas definições mostradas pelas autoras é quanto à estrutura, normalmente constituída por textos colocados no topo da página e com a possibilidade de *hiperlinks* que levam a outros espaços disponíveis na rede mundial de computadores. Para Träsel (2009), esses limites tendem a se alterar à medida em que novas ferramentas de publicação possibilitam arquiteturas mais complexas.

A partir dos conceitos verificados, Amaral, Montardo e Recuero afirmam que os *blogs* podem ser classificados como artefatos culturais e meios de comunicação. Como artefatos culturais, por serem apropriados pelos usuários e constituídos através de marcações e motivações de determinados grupos e populações no ciberespaço; como meios de comunicação, por sua própria função comunicativa e pela possibilidade de configurar-se como espaço de sociabilidade ou prática jornalística opinativa ou informativa. Com base em seus estudos, elas dizem que o que faz um *blog*

²⁹ De acordo com Amaral, Montardo e Recuero (2009), a história dos *blogs* tem início em 1997, quando o americano John Barger cria o termo “*weblog*”, que se referia a um conjunto de *sites* que divulgavam *links* que ele considerava interessantes. Segundo Träsel (2009), a partícula “log” remete a diários de navegação onde são informadas latitudes e longitudes percorridas, pontos geográficos, etc., enquanto “web” seria a transposição desses guias para a rede mundial de computadores.

ser um espaço diferenciado de publicação é a característica de ser uma personalização de seu autor:

Assim, apesar de não podermos considerar os blogs unicamente como diários pessoais, há, em sua apropriação, um forte elemento de personalização. Blood (2000) aponta, por exemplo, que mesmo os blogs originais, que compreendiam sites focados em links eram, de alguma forma, personalizados. (AMARAL; MONTARDO; RECUERO, 2009, p. 33).³⁰

Analisando o histórico de surgimento dos *blogs* até o contexto de sua sobrevivência nos dias atuais, verifica-se uma evolução significativa no número dos que foram criados desde os primeiros que surgiram, num tempo relativamente recente, bem como sua permanência ativa nos dias atuais, com a característica de serem bastante pulverizados na audiência. De acordo com Amaral, Montardo e Recuero (2009), dois anos após a criação do termo *weblog* foram lançadas as primeiras ferramentas de manutenção de *sites* via *web*, entre elas o Blogger, que, ao ser comprado pela empresa Google, em 2004, ganhou grande popularidade. O sistema Blogger proporcionou crescimento no número de blogueiros por permitir a criação e manutenção gratuita dos espaços virtuais sem necessidade de conhecimento da linguagem HTML³¹, utilizada para produção de páginas na *web*.

De acordo com Träsel (2009), o número de *blogs* na internet somava cerca de 70 milhões no ano de 2007. Pesquisa em sistemas de busca na internet para verificar o número atual de *blogs* no mundo trouxe resultados imprecisos, mas a maioria dos trabalhos encontrados aponta para quantitativos que variam de 133 a 200 milhões entre os anos de 2008 e 2017, que seriam resultado de pesquisa feita pelo Instituto Technorati. A investigação, entretanto, embora citada em *sites* e artigos, não foi localizada na rede mundial de computadores. O *site* IDGNOW³² informa, em publicação do ano 2017, que os *blogs* representam, atualmente, mais da metade dos *sites* existentes no Brasil. A notícia, com base em pesquisa do Instituto BigData Corp. dá conta de que existiam no Brasil, em 2017, cerca de 10 milhões de *sites* ativos,³³ dos quais 5,5 milhões eram *blogs*. A pesquisa traz dados significativos, como

³⁰ A referência que aparece na citação é a Rebecca Blood, pioneira no uso e estudos sobre *blogs*.

³¹ *HyperText Markup Language*.

³² Atualmente, o *site* pesquisado está disponibilizado no mesmo endereço de internet com o nome ITMídia.com. Disponível em: <http://idgnow.com.br/internet/2017/11/13/blogs-representam-mais-da-metade-dos-sites-ativos-no-brasil-diz-pesquisa/>. Acesso em: 12/10/2018.

³³ A publicação não aponta qual foi o intervalo de tempo estabelecido entre a última postagem dos *sites/blogs* até a data da pesquisa, para denominá-los como "ativos".

o crescimento dos *blogs* na concorrência por verba publicitária, os temas predominantes tratados por eles (moda – 1,81%; tecnologia – 1,76%; cultura – 1,6%; política – 1,3%; esportes – 1,24%; viagem – 1,19%) e a audiência, que é considerada baixa, com 96,5% deles tendo até 10 mil visitas mensais.

No que diz respeito à convergência das mídias, o *blog* apresenta-se em duas configurações: ele é o espaço de convergência das mídias como linguagens e faz, ele próprio como mídia no sentido de um veículo de comunicação, a convergência com outros meios através de *hiperlinks*. A experiência desta pesquisa com a construção e alimentação de *weblogs* por um grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos proporcionou a vivência da convergência das mídias, a prática da interdisciplinaridade e da expansão do exercício reflexivo, e, nas postagens feitas pelos estudantes, buscou atender aos preceitos do Documento Base do Proeja (2007) sobre o processo formativo, em que os estudantes têm a possibilidade de ler o mundo estando nele. A realização deste trabalho, desde sua concepção até a análise dos resultados, pode ser conferida na seção que trata da Metodologia da pesquisa, que se apresenta a seguir.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa, fundamentada em estudos bibliográficos e em aplicação empírica, buscou verificar o potencial da produção de narrativas em mídias digitais convergentes para instigar o pensamento reflexivo de estudantes de Ensino Médio na modalidade EJA, a partir de diálogos em comunidade de investigação. Seu planejamento, o percurso escolhido, as reflexões advindas dos passos dados e a análise dos resultados obtidos são apresentados nesta seção, com vistas a possibilitar a compreensão pública sobre o trabalho realizado.

5.1 Tipo de pesquisa

A trajetória seguida para responder ao problema de pesquisa – que questionou em que medida as narrativas em mídias digitais convergentes, produzidas a partir da proposta de comunidade de investigação, seriam significativas para instigar o pensamento reflexivo de estudantes de Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – foi uma investigação do tipo qualitativa, de natureza aplicada e exploratória em seus objetivos, partindo de uma leitura hermenêutica do referencial teórico.

No universo de cursos e modalidades oferecidos pelo IFG, a escolha pela EJA se deu em função do conhecimento, advindo da experiência de trabalho da servidora como técnica administrativa na Instituição, conforme detalhado na Introdução desta dissertação, sobre o interesse dos estudantes dessa modalidade educacional em protagonizar a produção e a divulgação de mídias e sobre o potencial desses sujeitos em ampliar sua expressividade por meio do exercício da reflexão e da valorização de suas experiências e histórias de vida.

A demarcação pela abordagem qualitativa, conforme definição de Triviños (1987), ocorre no desenvolvimento da coleta e da análise de dados, que não são divisões estanques, e considera a participação do sujeito como um dos elementos do fazer científico. Segundo o mesmo autor, a interpretação da realidade por um ângulo qualitativo considera as dimensões do comportamento do sujeito, derivadas, principalmente, do contexto cultural.

A coleta de dados começou na revisão de literatura e no estudo do referencial teórico, conforme será demonstrado no item 5.1.1. O passo seguinte foi adentrar no

universo específico dos sujeitos da pesquisa, por meio de questionários e de manifestações coletadas em diálogos e narrativas produzidas em ambiente virtual. Os questionários foram compostos de questões fechadas e abertas e, ainda que as questões fechadas configurem um aspecto quantitativo da pesquisa, tal fato não altera sua característica essencialmente qualitativa:

Sem dúvida alguma, o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais [...]. A escala de opinião surgida de uma sondagem realizada junto aos sujeitos também a podemos usar como instrumento auxiliar na busca de informações. (TRIVINOS, 1987, p. 137).

No que diz respeito à natureza da pesquisa, esta se explica como aplicada porque, conforme Gusmão (2015), visa a obtenção de conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. A autora explica que a pesquisa aplicada utiliza conhecimentos gerados pela pesquisa básica e os alia a tecnologias existentes para a geração de produtos e processos com finalidade imediata. Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa é exploratória com base na definição de Gil (2002), que assim classifica as investigações que buscam o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Sobre a pesquisa exploratória,

Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos. (GIL, 2002, p. 41).

Vale observar a importância dada por Gil (2002, p. 43) à classificação de uma pesquisa quanto aos seus objetivos (em exploratória, descritiva ou explicativa), mas ele ressalta que “para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa”. Esse traçado, que ele define como “delineamento”, tem como elemento mais importante o procedimento adotado para a coleta de dados: “Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de ‘papel’ e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas” (GIL, 2002, p. 43). O autor aponta a variedade de pesquisas que se enquadram em cada grupo, mas afirma que a classificação não pode ser tomada rigidamente e algumas formas não se enquadram facilmente num ou noutro modelo.

A pesquisa que originou esta dissertação atende às duas formas de delineamento, por meio da leitura hermenêutica do referencial teórico associada aos dados fornecidos por pessoas – tanto na consulta a profissionais das áreas de educação e comunicação e aos estudantes potenciais participantes da pesquisa, como na aplicação de questionários aos participantes.³⁴ A abordagem hermenêutica constitui-se na interpretação de significados expressos textualmente e na interpretação de dados com base em diferentes fontes de informação.

Weller (2007) destaca a corrente teórico-metodológica denominada hermenêutica objetiva,³⁵ que é uma proposta de coleta e análise de dados empíricos desenvolvida e fundamentada na prática. “O procedimento requer uma reflexão sobre os conhecimentos empregados na análise, uma vez que a construção de possibilidades objetivas de interpretação exige o domínio de conhecimentos teóricos e do contexto social do entrevistado” (WELLER, 2007, p. 12). Para Rüdiger (2002), os conhecimentos gerados pela pesquisa social no paradigma da hermenêutica podem servir à emancipação quando submetidos a uma reflexão crítica. O autor considera que as ciências humanas podem ser caracterizadas como ciências histórico-hermenêuticas, “porque se assentam na apreensão da realidade do ponto de vista da autocompreensão prática e da comunicação das experiências herdadas do passado.” (RÜDIGER, 2002, p. 33).

A afirmação substancial de um dos referenciais teóricos da pesquisa – “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2008, p. 11 apud BOMBASSARO, 2016, p. 205) – é destacada por Bombassaro (2016) para uma referência à hermenêutica como teoria geral da interpretação:

[...] o círculo hermenêutico da compreensão se explicita na relação autorreferencial que une o mundo à palavra e a palavra ao mundo. Se, por um lado, a “leitura do mundo” torna-se a condição de possibilidade da leitura da palavra, por outro lado, é a própria palavra que permite dizer o mundo. Desse modo, a palavra somente pode instaurar o mundo do homem na medida em que o próprio homem atribui significado ao mundo, num constante e consciente processo de “desvelamento” da realidade.” (BOMBASSARO, 2016, p. 205).

³⁴ Conforme será detalhado no item 5.3.1 (“Procedimentos de intervenção”), a consulta a profissionais e a estudantes que pudessem se tornar participantes da pesquisa foi feita em período diferenciado daquele que marcou a aplicação prática do estudo, já com o público participante definido e que teve como primeira atividade a aplicação de questionários.

³⁵ A hermenêutica objetiva foi desenvolvida na década de 1970 por Ulrich Oevermann, professor da Universidade de Frankfurt, concebida com base em pesquisas empíricas coordenadas por ele no campo da educação.

Considerando que a compreensão do mundo se relaciona com a ação de atribuir significado a ele e vice-versa, esta pesquisa buscou, no estudo dos autores de referência, a significação da realidade dos sujeitos da pesquisa por parte deles próprios, a partir dos relatos que fizeram sobre diferentes temas abordados no decorrer da pesquisa empírica.

5.1.1 Referencial teórico e revisão de literatura

A partir do delineamento do problema de pesquisa, foram definidos os principais referenciais teóricos da investigação e dado início ao processo de revisão de literatura, que buscou conhecer a produção acadêmica recente, no momento que precedeu a aplicação da pesquisa acerca do objeto a ser estudado. O caminho segue o defendido por Triviños (1987, p. 96) de que “a delimitação do problema significa um encaminhamento, com maior clareza, da teoria que alimenta o esforço do pesquisador”.

As ideias e os autores de referência a respeito da realidade social e educacional brasileira em que estão envolvidos os sujeitos da modalidade Educação de Jovens e Adultos, do diálogo investigativo e da comunidade de investigação, bem como da convergência das mídias e comunicação popular estão relatados nas seções 2 a 4 e os resultados importantes obtidos na revisão de literatura aparecem também na Seção 1 deste trabalho, relativa à Introdução.

A pesquisa de revisão de literatura foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação, e na ferramenta Google Acadêmico, respectivamente em dezembro de 2017 e em janeiro de 2018, abrangendo o período de cinco anos, compreendido entre 2013 e 2017, expandindo a busca para um limite temporal maior quando os resultados do período não foram considerados satisfatórios em relação aos descritores definidos para este estudo.

Além de estabelecer uma correspondência dos autores de referência da pesquisa com as ideias e os argumentos trazidos pelos trabalhos científicos selecionados na revisão de literatura, a busca foi importante para apresentar as dimensões do problema de pesquisa. É como se depreende em Triviños (1987, p. 92):

O apoio da literatura para elaborar as “bases teórico-metodológicas” é importantíssimo, não só porque essa revisão preliminar mais ou menos aprofundada descobrirá e indicará os suportes teóricos do estudo, mas também porque definirá com clareza as dimensões e perspectivas que apresenta o problema.

Foram adotados critérios diferentes nas duas bases de busca. O Portal de Periódicos da Capes foi a fonte principal da pesquisa de revisão, feita com o uso de dez termos descritores, em 15 combinações, conforme apresenta a Tabela 3. A busca apresentou 72 trabalhos acadêmicos, tendo sido selecionados 18, com base nos critérios citados nessa mesma tabela para cada combinação.

Tabela 3 – Resultados da revisão de literatura no Portal de Periódicos Capes

Combinações de descritores	Trabalhos acadêmicos encontrados	Selecionados após leitura dos resumos	Abordagem do trabalho / critério para aceitação
“Tecnologias da Informação e Comunicação” AND Educomunicação	2	1	Produção de conteúdos por alunos em mídias digitais.
“Tecnologias da Informação e Comunicação” AND Educação AND Adultos	20	8	Uso das TICs por estudantes adultos.
“Tecnologias da Informação e Comunicação” AND EJA	8	Já presentes no item anterior	Uso das TICs com estudantes na modalidade EJA.
Comunicação AND Educação AND “Pensamento Crítico” AND EJA	0	0	Ações educacionais voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico.
Comunicação AND Educação AND “Pensamento Reflexivo” AND EJA	7	2 (já presentes em outras combinações)	Idem, com substituição da palavra “crítico” por “reflexivo” para tentar abarcar ações com uso do método criado por Lipman.
“Convergência das mídias” AND Educação	9	2	Produção ou consumo de informação em mídias convergentes por estudantes.
“Convergência das Mídias” AND “Educação” AND “Adultos”	2	0	Idem, com estudantes adultos.
“Convergência das Mídias” AND “Educomunicação”	1	0	Idem.

(Continua)

(Continuação da Tabela 3)

Combinações de descritores	Trabalhos acadêmicos encontrados	Selecionados após leitura dos resumos	Abordagem do trabalho / critério para aceitação
“Tecnologias da Informação e Comunicação” AND “Matthew Lipman”	0	0	Prática da comunidade de investigação ou uso de conceitos de “educação para o pensar” utilizando TICs.
“Matthew Lipman” AND Educação AND Adultos	2	1	Prática da comunidade de investigação com participação de adultos no papel de aprendizes, não coordenadores.
“Mathew Lipman” AND Adults	12	1 (o mesmo do item anterior)	Idem, buscando ampliar resultados com a palavra “adulto” no idioma Inglês.
“Mathew Lipman” AND “Educação de Jovens e Adultos”	0	0	Idem, com foco em estudantes da EJA.
Educomunicação AND “Leitura Crítica da Mídia”	3	2	Ações educacionais que reflitam sobre as narrativas midiáticas.
Educomunicação AND “Jovens e adultos”	6	4	Utilização de mídias digitais na educação de adultos.
“Pensamento de Ordem Superior” AND Adultos	0	0	Sendo o primeiro termo utilizado em escritos de Lipman, buscou-se um caminho para trabalhos que relacionassem esse autor com a educação de adultos.
Total selecionado (excluídos os itens que se repetem) = 18			

Fonte: Portal de Periódicos Capes/MEC – Dados trabalhados pela autora.

Por ter sido selecionado apenas um artigo tratando da aplicação do método de educação para o pensar envolvendo adultos e considerando que ele se refere a estudantes de graduação em duas instituições nos Estados Unidos, abordando a utilização da teoria de Lipman no preparo desses estudantes para ensinarem Filosofia para crianças, permaneceu a necessidade de comprovar a existência, ou não, de trabalhos que apresentassem a aplicação do método especificamente para a educação de adultos. A seleção do idioma “Inglês” na pesquisa não teve alteração significativa, pois os 12 resultados apresentados traziam (exceto o que já havia sido selecionado na busca anterior) referências a adultos no papel de coordenadores da comunidade de investigação ou relacionando a prática do filosofar com crianças com o ensino tradicional da disciplina de Filosofia para adultos. Eliminar o limite temporal na pesquisa tampouco levou a resultado diferente.

Para a certificação de um possível ineditismo sobre a aplicação do método de Lipman a adultos e, especificamente, a estudantes da modalidade EJA, foi expandi-

da a pesquisa para a ferramenta Google Acadêmico, utilizando os descritores “Matthew Lipman” e “Educação de Jovens e Adultos”, tendo sido apresentados 29 trabalhos, com três resultados correspondentes ao interesse desta pesquisa. Para tal resposta havia sido considerado o mesmo período de abrangência da busca na base de dados anterior, 2013 a 2017.

A pesquisa no *site* de buscas Google Acadêmico substituindo o descritor “Educação de Jovens e Adultos” pelo descritor “Adultos” e eliminando-se o limite temporal levou a um número mais elevado de resultados: 291. Desses, foram analisados os títulos e o texto apresentado na página principal da plataforma junto do *link* para o documento. Após acessados alguns trabalhos com tal critério, foram selecionados dois deles, considerados mais significativos.

Cabe informar que foram lidos os 23 trabalhos acadêmicos selecionados nas duas bases de pesquisa.

Tabela 4 – Resultados da revisão de literatura na plataforma Google Acadêmico

Combinação de descritores	Período de abrangência da pesquisa	Trabalhos acadêmicos encontrados	Selecionados	Abordagem do trabalho / critério para aceitação
Matthew Lipman; Educação de Jovens e Adultos	2013-2017	29	3*	Experiência da comunidade de investigação com estudantes da modalidade EJA
Matthew Lipman; Adultos	Sem limite	291	2**	Prática da comunidade de investigação com a participação de adultos no papel de aprendizes não coordenadores
				Total = 5

Fonte: Plataforma de pesquisa Google Acadêmico. Dados trabalhados pela autora.

* Seleção feita após leitura dos resumos dos trabalhos encontrados.

** Seleção feita após filtragem por títulos e textos apresentados na página principal junto do *link* para o documento e leitura dos resumos de alguns trabalhos acessados.

5.1.2 Instrumentos de coleta e análise de dados

Para levantar informações que atingissem os objetivos propostos, foram usados como instrumentos de coleta de dados da pesquisa: questionários com questões abertas e fechadas, filmes curta-metragem para embasar discussões em grupo – por meio do diálogo investigativo na comunidade de investigação – e a observação par-

participante da pesquisadora dos sujeitos da pesquisa em suas manifestações em diferentes linguagens e à luz dos referenciais teóricos adotados. Destaca-se que

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Os questionários foram elaborados pela pesquisadora e aplicados aos sujeitos da pesquisa em dois momentos – antes e após a parte empírica da investigação – e com finalidades distintas. O primeiro questionário (Apêndice A) buscou identificar faixa etária e gênero dos sujeitos da pesquisa, conhecer o grau de convivência, hábitos e habilidades que tinham com tecnologias de informação e internet, verificar sua opinião sobre questões que demandavam alguma reflexão, bem como conhecer as motivações e expectativas dos estudantes em participar da pesquisa. Os temas abordados na parte de opinião eram avanços científicos e tecnológicos, resignação à realidade ou fatos da vida e a possibilidade que alguém tem de mudar uma situação em que se encontra.

O segundo questionário (Apêndice B), aplicado dois meses após o primeiro, repetiu as questões referentes a opinião utilizadas no anterior, buscou conhecer se as expectativas sobre o trabalho foram atendidas e pediu uma avaliação do sujeito da pesquisa sobre o último curta-metragem exibido ao grupo. As avaliações dos dois primeiros filmes exibidos foram feitas verbalmente, com discussões em grupo. A apresentação e análise das respostas será feita no decorrer dos próximos pontos desta seção e, em especial, no item 5.4 (Resultados e Discussão).

Os filmes utilizados para estimular os diálogos em comunidade de investigação, parte das postagens no Ambiente Virtual de Aprendizagem e as narrativas manuscritas dos estudantes (incluindo a resposta a uma das questões do segundo questionário) tinham cerca de dez minutos cada e foram exibidos em três encontros. Foram apresentados “A arte conta história”,³⁶ “La flor más grande del mundo”³⁷ (nar-

³⁶ “A arte conta história” é um pequeno documentário produzido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini e aborda a relação da arte, desde a pintura rupestre até as expressões contemporâneas, com diferenças culturais, comunicação, questões sociais e emocionais, criatividade, estética e outros pontos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RTQfpDJark8>. Acesso em: 05/10/2018.

rado em português) e “Vida Maria”,³⁸ exibidos, respectivamente, nos dias 09/11, 23/11 e 07/12/2018.

5.2 Amostra

A realização da pesquisa “A convergência das mídias como estratégia instigadora do pensamento reflexivo na Educação de Jovens e Adultos” contou com participação direta dos sujeitos para tentar responder ao problema levantado. Dentre os tipos de amostragem considerados por Gil (2002), a estabelecida para este trabalho foi a “estratificada não proporcional”. Estratificada por caracterizar-se pela seleção de uma amostra de subgrupo da população considerada; e não proporcional porque não selecionou propriedades dentro da amostra de forma proporcionalmente quantitativa à extensão dessas propriedades em relação ao universo do objeto de pesquisa, no caso, estudantes da EJA.

A amostra correspondeu a um universo de 17 estudantes voluntários de uma turma de 23 alunos, que, no segundo semestre de 2018, quando foi realizada a aplicação prática da pesquisa, cursavam o segundo período do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Modelagem do Vestuário, oferecido na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no IFG – Câmpus Aparecida de Goiânia. Os participantes eram 03 homens (com idades de 26 a 39 anos) e 14 mulheres (com idades de 24 a 57 anos).

Embora com um perfil comum que é próprio dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos da pesquisa formaram um grupo bastante diversificado em relação a um dos eixos da pesquisa, que é o uso das mídias digitais. Verificou-se, pelas respostas nos questionários e no decorrer da aplicação da pesquisa, grande diferença nos hábitos de uso e nas habilidades com as tecnologias de informação e comunicação.

³⁷ O filme “La flor más grande del mundo” é uma animação adaptada e dirigida pelo uruguaio Juan Pablo Etchevarry. A adaptação vem do conto “A maior flor do mundo”, do escritor José Saramago, que versa sobre a perda de sensibilidade das pessoas na passagem da infância para a vida adulta em sua relação com a natureza. Disponível em: <https://vimeo.com/3691184>. Acesso em: 23/11/2018.

³⁸ O curta-metragem “Vida Maria” é uma animação que fala de gerações de “Marias” impedidas de estudar por uma imposição cultural que ilustra a repetição de ciclos de submissão social e de gênero. A produção do filme é de Márcio Ramos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 07/12/2018.

A definição pela referida turma deveu-se ao fato de ser esta que, sendo da Educação de Jovens e Adultos, teria, no semestre 2018/2, o componente curricular Projeto Integrador, identificado, a partir de diálogo da pesquisadora com professores de cursos da EJA no IFG Aparecida de Goiânia, como o que mais se aproximaria da finalidade buscada para as ações da pesquisa. O Projeto Integrador, que, conforme abordado anteriormente, relaciona-se com todas as disciplinas da matriz curricular do semestre, tem também uma correspondência com a área técnica do curso, tendo sido identificado como o que poderia oferecer subsídio mais abrangente para os diálogos em comunidade de investigação e para as conseqüentes postagens no produto educacional *blog*. Segundo Oliveira e Zen (2014), o Projeto Integrador é um componente que busca contribuir para superar a dualidade estrutural que perpassa a educação em nosso país.

Foi estabelecido como único critério de inclusão dos participantes ser estudante da modalidade Educação de Jovens e Adultos, preferencialmente aluno do segundo período do curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário do IFG – Câmpus Aparecida de Goiânia, para aproveitamento do componente curricular Projeto Integrador Educação Socioambiental no trabalho de pesquisa. O projeto que originou esta investigação previu uma amostra de dez sujeitos, mas, após conversa com a professora que ministrava o componente curricular, a pesquisadora optou por não excluir interessados que fossem da mesma turma, considerando que o trabalho seria paralelo ou conjunto às aulas do Projeto Integrador e, principalmente, pelo risco de desistências no transcorrer da pesquisa.

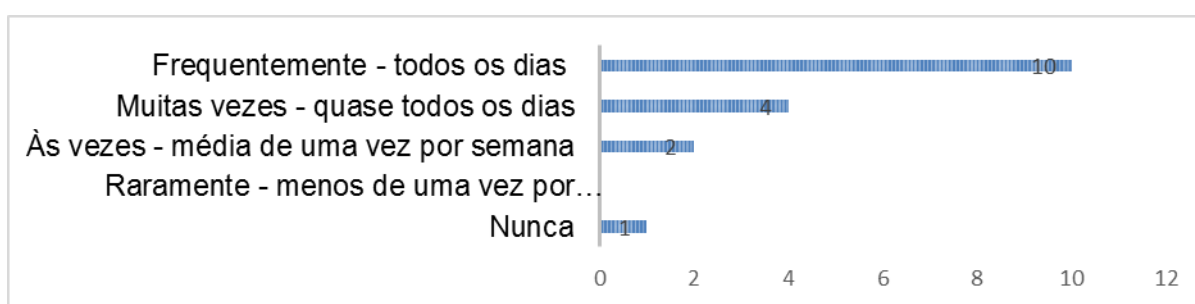
Foi informado aos estudantes, pela pesquisadora, no momento do convite para participarem da pesquisa, que o uso do telefone celular seria necessário para registro de imagens, mas que possuir um aparelho não seria requisito para participação. Foi explicado, ainda, que equipamentos seriam emprestados pela pesquisadora aos que não os possuíssem. Tal necessidade ocorreu somente em um dos encontros, para gravação de vídeos.

5.2.1 Familiaridade e hábitos

Sobre a familiaridade dos estudantes com a internet, verificada nos questionários aplicados antes de serem iniciados os diálogos em comunidade de investigação e o trabalho no AVA, dos 17 participantes da pesquisa um respondeu nunca ter

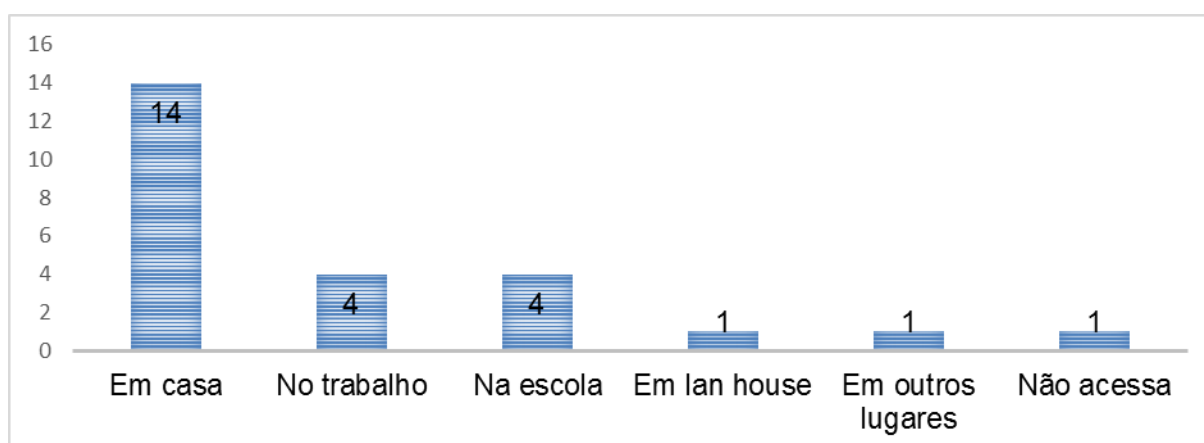
acessado a internet. Entre os demais, 10 (58,8%) responderam que acessavam a rede diariamente. Quase todos (14 deles, ou 82,3%) acessavam principalmente de casa, sendo que 8 (47%) acessavam a internet somente de casa. A escola e o local de trabalho também são pontos de onde parte dos alunos disseram costumar acessar a internet, tendo tido 4 respostas (23,5%) cada. O suporte mais utilizado pelos estudantes sujeitos da pesquisa para navegar na internet é o aparelho celular (14 deles, ou 82,3%), o que é um dado positivo, por configurar a ubiquidade e possibilitar o aprendizado e o acesso à informação de qualquer lugar onde seja possível o acesso à rede informatizada. É o que mostram os Gráficos 1, 2 e 3:

Gráfico 1 – Frequência de uso da internet



Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 2 – De onde acessa a internet com mais frequência

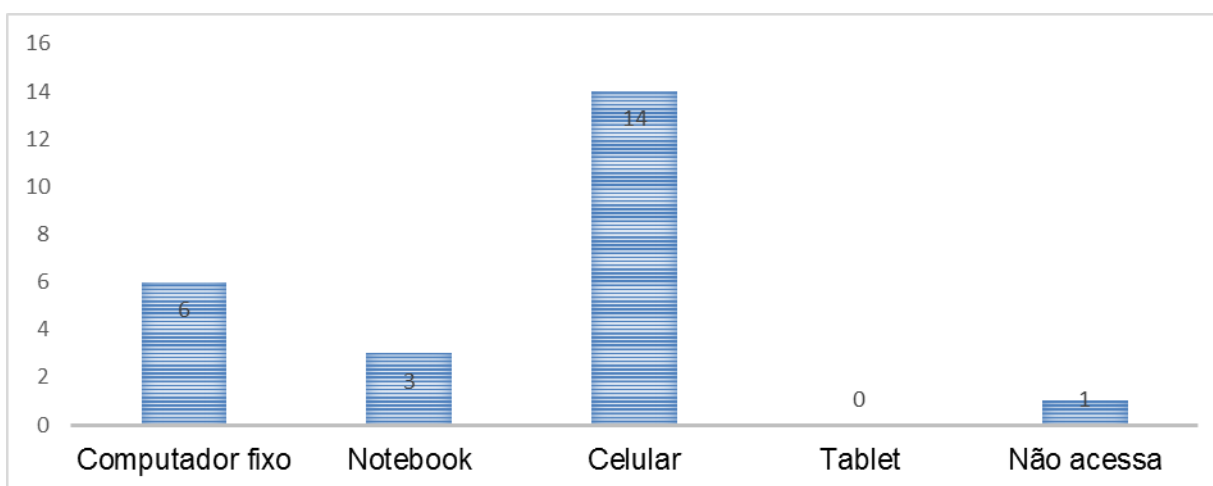


Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

As principais ações que os estudantes disseram desenvolver quando usam a internet foram o acesso a redes sociais (14 deles, ou 82,3%), o acesso a *e-mails* (10 deles, ou 58,8%) e pesquisa escolar (9 deles, ou 52,9%). Apenas um estudante respondeu acessar *blogs* quando está logado à internet. Sobre a postagem de mensagens em redes sociais, 12 (70,5%) alunos responderam já terem produzido e posta-

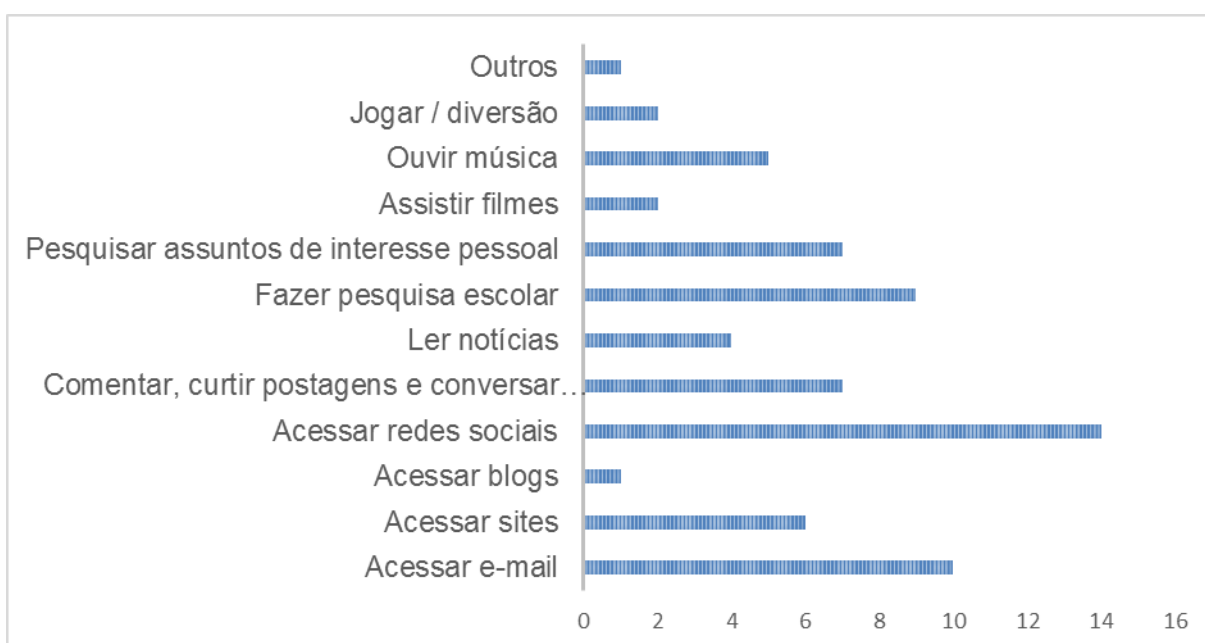
do textos, 10 (58,8%) disseram já ter produzido e postado fotos e 5 (29,4%) afirmaram já ter produzido e postado vídeos. A postagem de comentários e a ação de compartilhamento de mídias produzidas por terceiros obteve respostas positivas de, respectivamente, 10 (58,8%) e 9 (52,9%) dos alunos. Dois estudantes (11,7%) disseram nunca ter produzido, postado, comentado ou compartilhado mídias nas redes sociais. É o que mostram os Gráficos 4 e 5.

Gráfico 3 – Dispositivo mais usado para acessar a internet

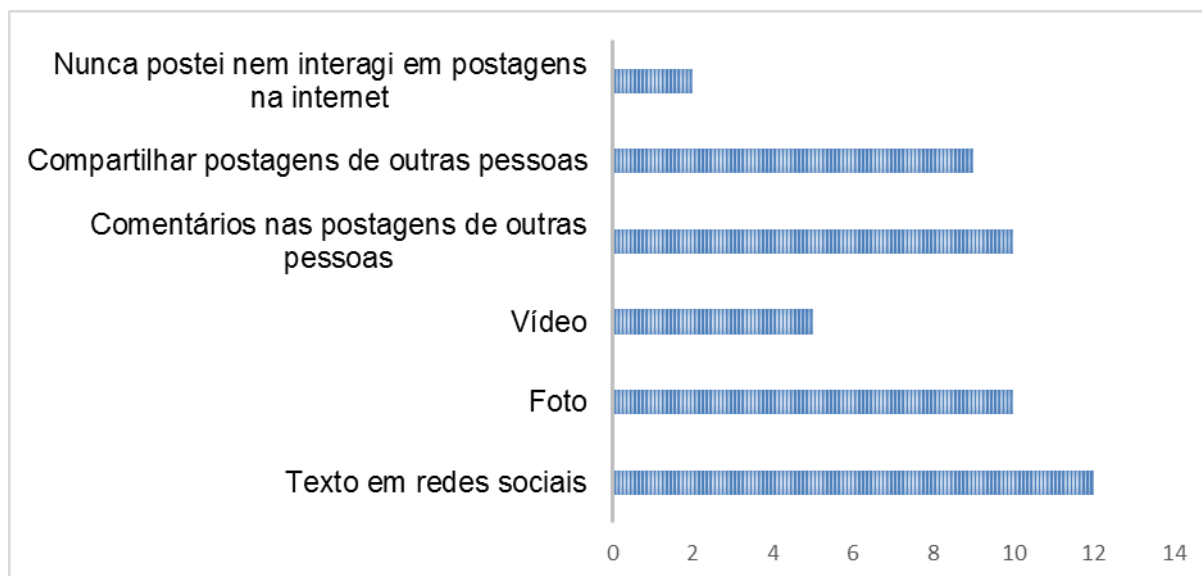


Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 4 – Atividades que desenvolve com mais frequência na internet



Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 5 – Produção e postagem de mídias e interação nas redes sociais

Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

5.3 Procedimentos

5.3.1 Procedimentos de Intervenção

O convite aos estudantes do segundo período do curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário do IFG – Câmpus Aparecida de Goiânia para participarem da pesquisa “A convergência das mídias como estratégia instigadora do pensamento reflexivo na Educação de Jovens e Adultos” foi feita durante aula do Projeto Integrador Educação Socioambiental, quando a pesquisadora apresentou informações sobre a pesquisa e sobre o produto educacional *blog*, que eles poderiam integrar como autores.

O procedimento foi antecedido por diálogos da pesquisadora com professores e uma servidora administrativa, que atuam com estudantes da EJA no IFG Aparecida de Goiânia e com um professor da área de Comunicação Social na Universidade Federal de Goiás (UFG), para um alargamento da visão da pesquisadora sobre possibilidades de trabalho unindo as duas áreas. Foram determinantes a concordância e as considerações advindas da coordenadora do curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário e da professora de Biologia que ministraria, no semestre 2018/2, o Projeto Integrador Educação Socioambiental, o qual fez a intersecção com o objeto de pesquisa. A investigação empírica esteve relacionada à temática socioambien-

tal, direta ou indiretamente, em todo o conteúdo trabalhado nos diálogos investigativos e nas postagens no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Vale ressaltar que foram discutidas, com os estudantes, as alternativas de dias e horários para realização da pesquisa. Quase todos os interessados em participar disseram não ter disponibilidade fora do horário normal de suas aulas – o que já era previsto no projeto de pesquisa – e duas alunas disseram não poder comparecer aos sábados por motivos religiosos. Ficou definido, assim, que os encontros seriam realizados à noite, nos dias e horários que pudessem ser disponibilizados pela professora do componente curricular. Posteriormente, a pesquisadora conseguiu apoio de outros cinco professores, que cederam parte de um horário de aula cada para auxiliar na realização do trabalho. A pesquisa contou também com o apoio da Direção-Geral do Câmpus Aparecida de Goiânia do IFG, que autorizou sua realização com o uso do Laboratório de Informática daquela unidade educacional e com o apoio da Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (Gepex), que autorizou a concessão de horas complementares aos participantes dos encontros como forma de incentivar a participação e evitar desistências.

A aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás deu-se no dia 10/09/2018 e a pesquisadora iniciou o trabalho empírico no dia 05/10/2018, quando foram realizadas, respectivamente, as seguintes ações: entrega e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice G) – para assinatura dos 17 estudantes que concordaram em participar do trabalho – e entrega do primeiro questionário – respondido de forma anônima pelos estudantes.

A pesquisa empírica com os sujeitos participantes foi realizada no período de 05/10 a 07/12/2018. Ao todo, foram realizados 11 encontros,³⁹ tendo sido dois para exibição de filmes e realização de discussões no formato comunidade de investigação e nove para construção e alimentação de blogs coletivo e individuais pelos estudantes, um deles também com exibição de filme. Os três vídeos exibidos estão citados no item 5.1.2 (Instrumentos de coleta e análise dos dados). As histórias inspiraram os diálogos investigativos, seguindo os preceitos de Matthew Lipman (1999) para a comunidade de investigação, conduzida pela lógica num processo em que os

³⁹ Os encontros da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa no IFG – Câmpus Aparecida de Goiânia foram realizados nos dias 05, 16, 18, 19, 23 e 26/10, 05, 09, 21 e 23/11 e 07/12/2018. Não houve desistências e foi pequeno o número de faltas no decorrer dos dois meses de trabalho conjunto.

estudantes, sentados em círculo, são estimulados pelo mediador a explicar seus pontos de vista e a expor os fundamentos e as implicações de suas opiniões, incentivados a interpretar, fazer inferências, buscar coerência, apresentar definições, buscar pressuposições, evitar conclusões apressadas, pedir razões e analisar alternativas.

A prática, que equivale ao pensar filosófico e foi exercida nesta pesquisa em um componente que agrega conteúdo de várias disciplinas, buscou aproximar-se da defesa de Lipman (1999) de que ela deve ser exercida dentro e entre todas as disciplinas acadêmicas, tanto para favorecer o pensar crítico destas sobre elas próprias como para que a educação exerça seu papel por uma democracia com comunidades efetivamente participativas.

A orientadora desta pesquisa foi mediadora dos diálogos investigativos, enquanto a pesquisadora conduziu o processo de levar os temas debatidos ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, composto por um *blog* coletivo construído e alimentado pelo grupo e por *blogs* individuais onde cada estudante poderia extrapolar os conteúdos trabalhados na pesquisa e publicar assuntos de seu próprio interesse. Os diálogos realizados antes das ações no ambiente virtual possibilitaram aos sujeitos da pesquisa a criação de textos e mensagens visuais mais ricas não somente de informação, mas de criatividade e autoexpressividade. O fato tem correspondência com os dizeres de Lipman (1999), ao destacar que saber mais não equivale a pensar melhor ou de forma mais crítica.

Aos sujeitos da pesquisa foram entregues, no primeiro e no último encontro prático, respectivamente, um passo a passo para a criação de *blog* na plataforma Blogger⁴⁰ (Apêndice C) e um guia básico para uso dos recursos disponíveis no referido ambiente virtual (Apêndice E). A elaboração do guia e sua distribuição aos estudantes justificou-se pelo fato de que o tempo disponível para o trabalho empírico foi suficiente apenas para introduzir o conhecimento técnico básico desse artefato tecnológico aos estudantes, tendo ficado muitos recursos, ainda não explorados, restritos a uma demonstração prática, feita no último encontro. O objetivo foi possibilitar aos estudantes que desejassem dar continuidade aos espaços que criaram. O nome

⁴⁰ Foi feita a opção pela plataforma Blogger por ser gratuita e oferecer instruções e modelos prontos de estrutura/*layout* e aparência/*design* para o usuário, que não precisa ter conhecimentos aprofundados de informática ou arte gráfica para construir o seu próprio espaço.

do *blog* coletivo, EcoModa, foi definido pelos estudantes após os primeiros encontros e sugestões trazidas pelo grupo.

5.3.2 Procedimentos de avaliação

A avaliação dos dados da pesquisa considerou os diferentes contextos organizados e vivenciados junto aos estudantes. Nos diálogos investigativos, foram consideradas as palavras utilizadas, as opiniões expressas, as situações narradas pelos sujeitos da pesquisa ao debater o tema colocado e a disposição do estudante em fazer intervenções e em colocar suas ideias aos colegas. O registro desses pontos foi feito por meio de anotação, pela pesquisadora, simultaneamente à realização dos debates. Após os diálogos, os sujeitos da pesquisa redigiram frases que cada um considerasse sintetizar o seu pensamento sobre o tema discutido. Os escritos da pesquisadora e dos estudantes foram armazenados para avaliação posterior.

Já na construção e alimentação dos *blogs*, etapa realizada nos laboratórios de informática do Câmpus Aparecida de Goiânia, foi levada em conta a alçada expressiva da mensagem em texto, foto ou vídeo em sua relação com algum ou mais de um dos seguintes itens: o tema que havia sido discutido no diálogo investigativo, o conteúdo que estava sendo trabalhado em aulas do Projeto Integrador Educação Socioambiental, as circunstâncias presentes no espaço escolar, residencial ou de trabalho do sujeito da pesquisa ou, ainda, circunstâncias relacionadas à sua história ou experiência de vida.

A pesquisadora forneceu aos estudantes orientações técnicas para produção e postagem de suas produções e, em alguns encontros, sugestões de fotos ou vídeos a serem feitos fora do horário do encontro ou dentro do horário no ambiente do Câmpus, para inserção no ambiente virtual posteriormente e junto da turma. A avaliação das postagens no *blog* EcoModa e das respostas a questões do segundo questionário foram feitas após concluídos todos os encontros práticos da pesquisa.

5.3.3 Procedimentos de análise

Para a análise dos dados, foram contextualizados os resultados obtidos dos instrumentos de coleta e das informações advindas do referencial teórico às manifestações dos sujeitos da pesquisa nos diálogos investigativos e nos registros deixa-

dos no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A chave de análise foi a alteração nas postagens de cada estudante, no decorrer dos dois meses de aplicação da pesquisa, de fatores como clareza, lógica, criticidade e investigação na produção das mensagens e, também, em manifestações que evidenciassem um colocar-se, por parte do sujeito da pesquisa, nas mensagens postadas.

5.4 Resultados e Discussão

A partir das ações expostas na metodologia da pesquisa, foi possível verificar que os sujeitos participantes do trabalho tiveram um bom envolvimento com as ações propostas e confirmaram o objetivo principal da investigação de que as mídias digitais em convergência e associadas a diálogos investigativos são capazes de instigar o pensamento reflexivo, com potencial de ampliar tal capacidade se aplicadas em uma ação sistemática e mais duradoura junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se, entre os resultados, a contribuição da comunidade de investigação para o aprimoramento da qualidade das expressões dos estudantes, seja oralmente, em manuscritos ou em diferentes linguagens em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Em suas narrativas, valendo-se das linguagens digitais, os sujeitos da pesquisa enaltecem valores humanos e suas próprias histórias de vida, associando também o conteúdo do componente curricular em estudo com a realidade social de seu bairro, sua escola, sua vida pessoal e o contexto global.

Alguns estudantes manifestaram preocupações com o uso correto da língua, buscando esclarecer dúvidas sobre ortografia e pontuação no momento de fazer registros textuais no *blog* e todos demonstraram cuidado com a estética do espaço virtual sob sua responsabilidade, mostrando consciência de que faziam postagens públicas e comprovando que o uso das mídias em convergência estimula o aprendizado, seja o da língua formal, seja o de outras elaborações. Tal constatação, ao ser relacionada com a afirmação de Lipman (1990, p. 122) de que “habilidades de raciocínio são correlatas à aquisição de significados” e que o significado⁴¹ pode estar na palavra, na proposição, na oração ou na relação que forma analogias e sentido, leva

⁴¹ Na obra *Natasha: diálogos vygotksianos*, Lipman faz referência a Lev Vygotsky para quem a palavra é unidade irreduzível advinda da relação linguagem e pensamento. Na mesma obra, ele coloca que o significado presente na oração ou proposição advém das ideias de filósofos como Ludwig Wittgenstein e Gottlob Frege. Sobre analogias e sentido, Lipman apresenta um poema e aponta que palavras formam uma rede de inumeráveis relações que se unificam em “percepção, sentimento e pensamento”.

à inferência de que essas habilidades são ainda mais estimuladas quanto mais possibilidades de expressão elas puderem compor.

Foi possível avaliar, em questões fechadas e abertas nos questionários aplicados, uma mudança de opinião ou na reflexividade dos sujeitos da pesquisa no período de dois meses de realização do trabalho, conforme se ilustra e analisa no item 5.4.2 (A diferença na igualdade). Os demais dados submetidos a análise no presente tópico foram coletados no período de tempo intermediário, quando foram realizados os encontros com exibição de filmes curtos com temáticas envolvendo artes, meio ambiente e sociedade, bem como a construção dos *weblogs*. Os filmes exibidos, especificados na Metodologia, foram inspiradores dos diálogos em comunidade de investigação, das pesquisas em internet e das postagens no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Todas as ações tiveram alguma intersecção com conteúdos do componente curricular Projeto Integrador Educação Socioambiental.

5.4.1 Interação e participação

Dentre as possibilidades de mídia para serem trabalhadas com os sujeitos da pesquisa, foram utilizados vídeos e fotografias digitais produzidos pelos estudantes com aparelho celular, imagens buscadas na internet, narrativas textuais produzidas pelos alunos ou copiadas de sites na rede mundial de computadores e vídeos curta-metragem reproduzidos da plataforma YouTube, tendo sido estes últimos os motivadores de diálogos em comunidade de investigação. O uso do e-mail e do aplicativo Whatsapp ocorreu para compartilhamento de fotos e vídeos entre os estudantes para postagem no *blog*, já que alguns faziam o registro do colega em seu aparelho celular ou recebiam a mídia do colega para auxiliá-lo a fazer a postagem no blog.

A ação cooperativa entre os sujeitos da pesquisa e a exposição de situações de seu cotidiano e de suas histórias de vida fizeram transparecer o caráter de convergência que vai além da interação, a participação, um estágio mais evoluído na cultura da convergência, segundo contextualizou Jenkins (2015). Para o autor, a interação está relacionada à tecnologia ou às possibilidades oferecidas por determinado aparato tecnológico para propiciar um *feedback* do consumidor ao produtor de conteúdo e vice-versa, enquanto a participação se refere às interações sociais e culturais que ocorrem em torno das mídias. “Permitir aos consumidores interagir com as mídias sob circunstâncias controladas é uma coisa; permitir que participem na pro-

dução e distribuição de bens culturais – seguindo as próprias regras – é totalmente outra.” (Jenkins, 2015, paginação irregular).

A interação em comentários de postagens dos colegas foi registrada em duas publicações. Entretanto, como o ato das postagens era realizado com os participantes presentes no mesmo ambiente físico simultaneamente, havia muita interação e comentários verbais sobre os trabalhos dos colegas, o que pode ter reduzido o interesse em eventuais comentários virtuais.

Nas narrativas textuais e em vídeo, além dos temas tratados nos diálogos da comunidade de investigação e no componente curricular Projeto Integrador, os estudantes falaram também de sua luta pessoal, de sonhos e em inferências nos quais transpareceu a valorização da autoestima. Destacam-se alguns exemplos extraídos do espaço “Quem sou eu”, nos *blogs* individuais, e dos vídeos que gravaram para responder “O que é arte?”. Ao se definir, uma estudante fala de sua presença na escola, realidade interrompida e agora retomada, como se voltasse no tempo:

Excerto 1

A vida passa muito rápido e não tem como voltar no tempo para fazer o que deveria ter feito ...só que às vezes essa vida rápida nos proporciona novas oportunidades, trazendo uma leve ilusão de que o tempo voltou em outro espaço da nossa vida. (Estudante do curso de Modelagem do Vestuário – EJA, em produção textual registrada em *blog* pessoal criado por ela durante a aplicação empírica da pesquisa que deu origem à presente dissertação)

Ao relatar que tem a “ilusão” de que o tempo voltou, a estudante reitera sua afirmação inicial sobre a consciência de que não será possível voltar e retomar o que perdeu. Ao mesmo tempo, essa dita ilusão demonstra que ela sabe ter se relocalado no caminho para prosseguir a caminhada a partir do lugar onde está. Essa retomada corresponde ao que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) afirmam ser a tentativa de o País saldar, por meio do Projeja, a dívida social que tem com grande parcela da população.

O retrato de uma vida interrompida, com a aspiração por tempos melhores, mostra-se em outra aluna ao falar de si, também em produção textual registrada em *blog* pessoal criado por ela durante a aplicação da pesquisa:

Excerto 2

[...] sou aquela menina que cresceu muito nova. Que teve que amadurecer bem antes do necessário, desde lá venho com essa caminhada rumo ao objetivo de crescer na vida.

Ao dizer que “teve que amadurecer bem antes do necessário” a estudante revela que perdeu parte de sua infância ou adolescência, tendo tido de adentrar a vida adulta em tenra idade, característica comum nas histórias de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

5.4.2 A diferença na igualdade

A heterogeneidade do grupo no quesito idade e na familiaridade e nos hábitos de uso da rede mundial de computadores é intrínseca a uma homogeneidade própria da Educação de Jovens e Adultos – “são jovens e adultos que já possuem uma história de vida e uma visão de mundo construída a partir das experiências vivenciadas no âmbito familiar, escolar, religioso e do trabalho” (RIBEIRO JÚNIOR; DE PAULA; XAVIER, 2017, p. 24) – e trouxe riqueza aos diálogos realizados em comunidade de investigação, posto que conhecimentos e experiências diversificadas foram colocados na roda de conversa e transpostos também nos textos, imagens e vídeos publicados nos *blogs* coletivo e individuais construídos pelos estudantes.

No diálogo sobre Arte, a partir da exibição do filme “A arte conta história”, destacaram-se, pela frequência, as palavras vida e expressão. Já as ideias que se sobressaíram pela diferença em relação às demais foram as de que a arte expressa o autor, mas também o observador, e de que a pessoa estimulada a conhecer e a pensar sobre a arte pode passar a ter um olhar diferente sobre ela. Os estudantes falaram sobre aulas de arte que tiveram no Instituto Federal de Goiás / Câmpus Aparecida de Goiânia e colocaram em discussão assuntos e conceitos nelas aprendidos.

No diálogo sobre valores e cuidado com o outro, provocado pela exibição do filme “La flor más grande del mundo”, os estudantes se mostraram mais à vontade para falar e os pronunciamentos foram mais longos e justificados. Uma das alunas revelou que não se sente bem morando na cidade, porque, na opinião dela, as pessoas não se dão atenção e raramente conversam; seu colega citou a Bíblia, dizendo que a primeira coisa que Deus fez foi a natureza, para ser desfrutada e não destruída; outros falaram do crescente individualismo e egoísmo no mundo e da importância do cuidado com a natureza e com os demais seres humanos. Tais pontos de vista, que confirmam a mediação das vivências pessoais, familiares, religiosas, escolares e laborais sobre as concepções que os sujeitos têm sobre os fatos, foram expressos nas postagens feitas no *blog*, algumas vezes unindo as ideias da discussão

anterior, como vídeos sobre arte destacando a natureza e a convivência com amigos, feitos por alguns dos estudantes.

Por outro lado, a diversidade no tocante à intimidade com a tecnologia foi fator que proporcionou resultados nem sempre favoráveis no momento de construção dos espaços virtuais de aprendizagem, pois os estudantes mais familiarizados com o uso do computador e da internet em alguns momentos ficavam entediados por terem que aguardar o andamento de quem tinha mais dificuldade, ao passo que estes algumas vezes ficavam impacientes diante da necessidade de uma atenção individual que não era imediata, posto que muitos tinham a mesma carência simultaneamente.

Em pouco tempo, a cultura de cooperação mostrou-se entre os estudantes, com os mais experientes ajudando os menos familiarizados, descobrindo com eles novas dúvidas e questionamentos, abrindo portas para novas investigações a si próprios. A vivência conjunta e cooperativa demonstrou que a riqueza proporcionada pelos diálogos em comunidade de investigação pode revelar-se de outras formas, em diferentes práticas. Confirma-se, assim, que

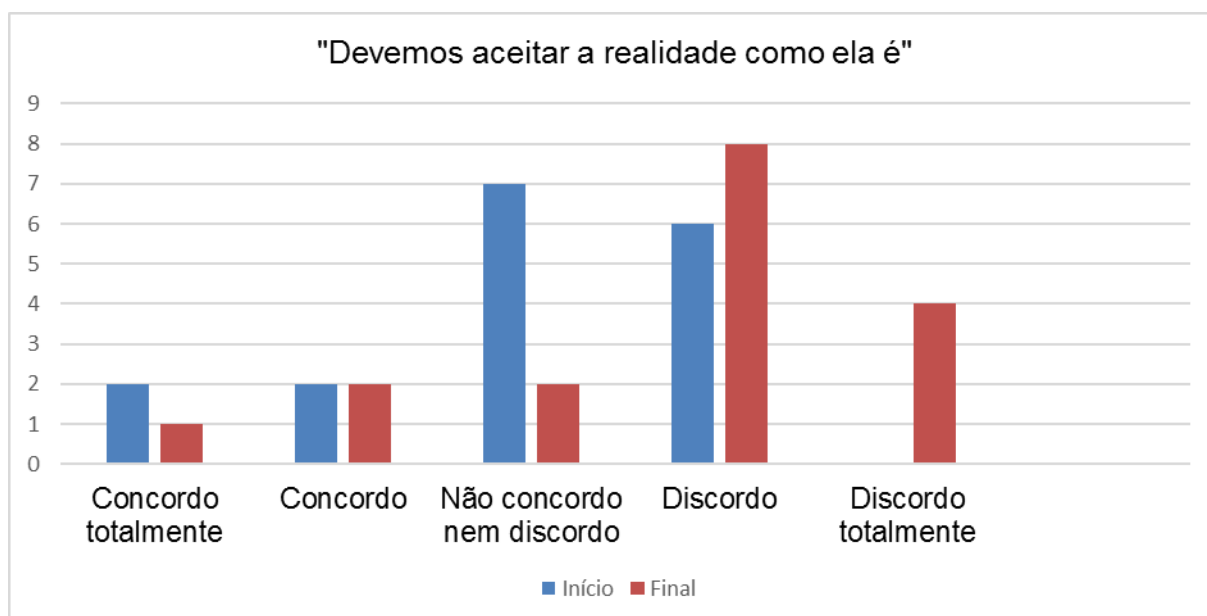
[a] comunidade de investigação, em certo sentido, é uma aprendizagem conjunta e, portanto, um exemplo do valor da experiência partilhada. Mas, em outro sentido, representa a exaltação da eficiência do processo de aprendizagem, visto que os alunos que acreditaram que toda a aprendizagem significava aprender sozinho descobriram que podem também utilizar a experiência das outras pessoas e beneficiar-se dela. (LIPMAN, 1999, p. 348).

O compartilhamento de ideias mostrou-se positivo também em inferências feitas pelos estudantes sobre assuntos que não foram diretamente trabalhados nos diálogos investigativos. Nesse sentido, um exemplo são os pontos dos questionários aplicados aos estudantes, que buscaram avaliar suas concepções sobre o grau de importância dos avanços tecnológicos na sociedade, o poder de diálogos e reflexões para mudanças e a disposição dos próprios estudantes em buscar transformações, inseridos em questões objetivas de múltipla escolha e com perguntas idênticas nos dois momentos. Apesar do curto espaço de tempo entre eles, dois meses, foram observadas mudanças significativas nas respostas.

Para a sentença “Devemos aceitar a realidade como ela é”, que pretendeu verificar o grau de resignação ou inconformismo do sujeito da pesquisa, o número dos que responderam “concordo totalmente” ou “concordo” caiu de 4 para 3 (redução de 25%) e o número dos que responderam “discordo” e “discordo totalmente” elevou-se

de 6 para 12 (acrécimo de 50%). A mudança foi provocada, principalmente, por aqueles que, no início dos trabalhos, haviam respondido “não concordo nem discordo”. Essa resposta foi reduzida de 7, no primeiro encontro, para 2 (redução de 71,4%), no último encontro da pesquisa. Depreende-se que a incerteza de muitos sobre se devemos ser resignados deu lugar à certeza da busca pela transformação de uma realidade dada. É o que mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Julgamentos sobre uma afirmação apresentada



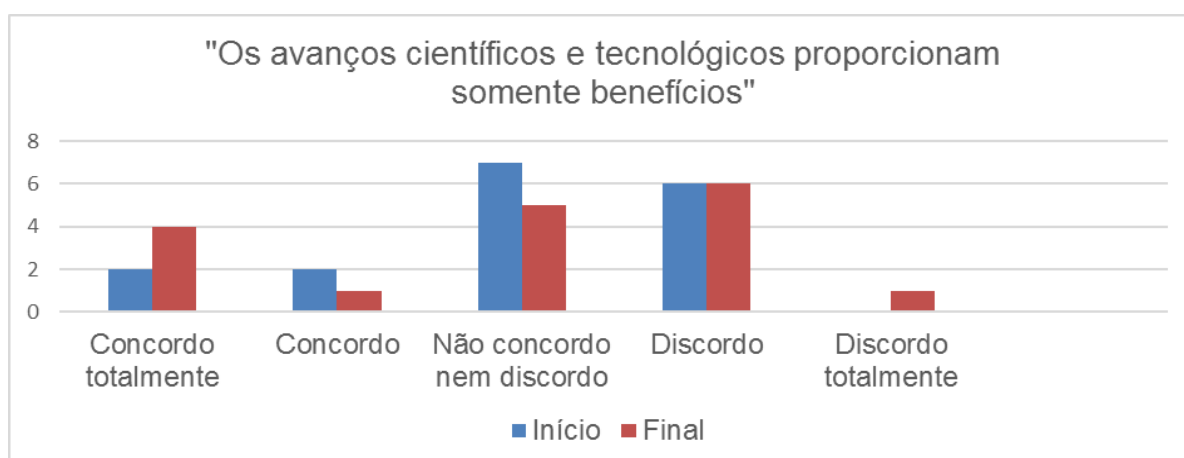
Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Para a frase “É possível mudar uma situação quando refletimos ou conversamos sobre ela”, que buscou identificar a confiança do grupo em sua capacidade individual e coletiva de transformação pela reflexão e pelo compartilhamento de ideias, os resultados também foram positivos. Entre os que responderam “concordo totalmente” e “concordo”, o número subiu de 14 para 17 (21,4%); já as respostas “discordo” e “discordo totalmente” reduziram-se de uma para zero e a resposta neutra “não concordo nem discordo” também caiu de uma para zero. Uma pessoa não respondeu a essa questão no primeiro momento, mas depois concordou com a sentença no questionário realizado após a aplicação prática da pesquisa. Os dados estão ilustrados no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Julgamento sobre uma afirmação apresentada

Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Já a afirmação “Os avanços científicos e tecnológicos proporcionam somente benefícios”, com o propósito de verificar a presença ou não de um pensamento tecnocêntrico entre os estudantes e a possível mudança para algum grau de desconfiança sobre a tecnologia ou de sua subordinação a interesses de quem a controla, obteve resultados um pouco menos favoráveis, mas com importante indicativo. O número de pessoas que responderam “concordo totalmente” ou “concordo” com a assertiva aumentou de 4 para 5 (25%), o dos que responderam “discordo” ou “discordo totalmente” aumentou de 6 para 7 (16,6%), enquanto os neutros tiveram redução de 7 para 5 (28,5%), conforme mostrado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Julgamento sobre uma afirmação apresentada

Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Sobre os julgamentos feitos acerca dessa assertiva, por ter sido utilizado um termo forte – “somente benefícios” – esperava-se um número menor de pessoas que concordassem com ela nos dois momentos. Considerando que nenhum dos temas das três assertivas foram tratados diretamente nos diálogos investigativos e que a reflexão dos estudantes é advinda das conjecturas que eles próprios inferiram no decorrer do tempo da pesquisa, a possível explicação para o fato de não ter se desfeito entre considerável parte dos estudantes (10 deles, ou 58,8%) uma imagem de reverenciamento à tecnologia é o fato de esse tema ter sido trabalhado em seu aspecto prático na construção do AVA, sem a realização de diálogos que o questionassem. Em um diálogo, que não pode ser confundido com mera conversação, seria inevitável o surgimento de diferentes abordagens sobre o tema, bem como a sua desmitificação. Isso porque

[n]o confronto entre a conversa e o diálogo, uma das coisas que chamam a atenção é a maneira como a conversa almeja o equilíbrio, ao passo que o diálogo almeja o desequilíbrio. [...] Uma conversa movimenta-se como uma gangorra entre os protagonistas, porém a conversa em si não se movimenta.

No diálogo, por outro lado, o desequilíbrio é provocado a fim de forçar um movimento progressivo. (LIPMAN, 1999, p. 335).

5.4.3 Habilidades de pensamento em diferentes linguagens

As habilidades de investigação, de raciocínio, de formação de conceitos e de tradução, que formam os principais grupos de habilidades de pensamento elencadas por Mathew Lipman, bem como as habilidades incipientes, foram identificadas nas narrativas textuais produzidas pelos estudantes após os diálogos. Sobre a habilidade de tradução, que envolve a capacidade de transitar entre linguagens, pode-se afirmar que todos os estudantes a praticaram ao representar com fotografias ou vídeos o que assistiram, sobre o que dialogaram ou o que escreveram, tendo demonstrado avanços na clareza de suas expressões.

As demais habilidades também foram identificadas nas produções dos estudantes, já no primeiro relato por alguns deles, antes de serem iniciados os diálogos e a construção dos *blogs*. A evolução desses e dos demais estudantes no uso das habilidades de pensamento para comunicar suas ideias, sentimentos e sua relação com o ambiente em que vivem, trabalham ou estudam, no espaço de tempo de aplicação da pesquisa, pode ser verificada em alguns exemplos a seguir. Destaca-se

que foi observada, em praticamente todos os relatos, a passagem de narrativas extremamente sucintas para colocações mais explicativas e justificadas.

Os registros aqui apresentados⁴² referem-se a produções manuscritas e a publicações no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os manuscritos estão relacionados a respostas dos questionários e a pequenos textos produzidos após a realização de diálogos em comunidade de investigação. As publicações no AVA foram produzidas pelos estudantes no decorrer da construção e alimentação do blog EcoModa. Desse modo, a alternância entre as diferentes linguagens comunicacionais proporcionou não apenas uma ampliação da expressão por parte de alguns estudantes, como também favoreceu a expressividade de sua autoidentificação na relação com contextos sociais e curriculares trabalhados.

Ao analisar o filme *Vida Maria*, por exemplo, a estudante G questiona a responsabilidade de todos pela situação difícil por que passam algumas pessoas e adentra a habilidade de investigação ao formular um problema:

Excerto 3

Somos cruéis quando olhamos somente para nossos interesses. Por onde começar?.

Em outro relato, a mesma estudante fala da “consciência que adquire no decorrer da vida” e que lhe mostra a “necessidade de rever conceitos aprendidos, adotados...”. Ao fazer tal afirmação, ela não apenas reflete sobre tal necessidade, mas já demonstra estar realizando essa revisão. A declaração se aproxima do que Lipman (1999) aponta como sendo o grau mais elevado das habilidades de pensamento, denominado “pensamento excelente” ou “pensamento complexo”, que é o que versa sobre si mesmo. Segundo o autor,

[o] pensamento complexo leva em consideração a sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, sua própria perspectiva e ponto de vista. O pensamento complexo está preparado para reconhecer os fatores que são responsáveis pelas tendências, preconceitos e autoilusões. Ele inclui pensar sobre seus procedimentos ao mesmo tempo em que pensa sobre seu tema principal. (LIPMAN, 1999, p. 42).

⁴² Embora nenhum estudante esteja identificado na presente dissertação, os que desejaram ou autorizaram sua identificação no *blog* coletivo assim o fizeram, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmado entre a pesquisadora e os estudantes antes do início dos trabalhos, posto que no *blog* coletivo cada participante tem acesso e total autonomia para editar ou excluir suas postagens se e quando desejar. Já os *blogs* individuais construídos pelos estudantes são de sua propriedade, sendo possível apenas ao próprio autor editar ou controlar o que foi ou vier a ser publicado em seu espaço.

Exemplo de expressividade crescente no decorrer da aplicação da pesquisa, com a presença de diferentes habilidades de reflexão, são as narrativas textuais produzidas pela estudante B:

Quadro 1 – Narrativas textuais da estudante B no período de aplicação da pesquisa

Data	Circunstâncias da produção do texto e observações	Perguntas e respostas
05/10/2018	Respostas às questões abertas no primeiro questionário. Afirmções muito sucintas, mas respondem com clareza ao que é perguntado.	P.: O que motivou você a participar desta pesquisa e da construção do produto educacional <i>blog</i> ? R.: Curiosidade. P.: Quais são suas expectativas em desenvolver um <i>blog</i> para si e com os seus colegas? R.: Interagir com os colegas.
09/11/2018	Após ter assistido ao documentário “A arte conta história”, a estudante apresenta uma narrativa mais ampla e, em sua abstração e subjetividade, também definidora. A resposta foi dada em manuscrito, feitos pelos sujeitos da pesquisa após a exibição do filme.	P.: O que é arte? R.: A arte é a vida, é o sol que nasce, é a chuva que cai, é a noite com as estrelas, é o colorido da natureza.
23/11/2018	Após assistir à animação “La flor más grande del mundo” e participar de diálogo sobre o filme, a estudante dá uma resposta objetiva e demonstra, ao utilizar o verbo no condicional, a compreensão de que seu pensamento não é o que prevalece no mundo. Resposta dada em manuscrito após a exibição do filme.	P.: Qual é a maior flor do mundo? R.: A flor mais grande do mundo deveria ser o respeito e o amor pelo outro.
07/12/2018	Após assistir à animação “Vida Maria”, relaciona o enredo com a realidade de “famílias pobres” e faz uma analogia com o nome da personagem central. Resposta dada em questão aberta do segundo questionário.	P.: Qual é a sua avaliação sobre o filme “Vida Maria”, que acabamos de assistir? R.: Acho que mostra a realidade com famílias pobres, uma vida triste e muito trabalho, sem perspectivas de uma vida melhor, uma vida sem orientações, sem estudos, sem o conhecimento de como sair dessa situação. O sofrimento, o trabalho é passado adiante para os filhos, acho muito triste isso, e existem muitas Marias nesse mundo.

Fonte: Dados colhidos em questionários e produções de textos dos sujeitos da pesquisa no decorrer do trabalho empírico.

Nos exemplos de relatos da estudante B, considerando as habilidades de pensamento elencadas por Lipman (1999), a habilidade de formação de conceito se faz presente nas definições que ela dá à “arte” e a habilidade de raciocínio se mostra em dois momentos: na inferência sobre a contradição acerca do que deveria ser, em sua opinião, o principal valor do mundo, e no relacionamento que ela estabelece en-

tre o enredo do filme e a realidade social. Considerando a manifestação da estudante de que se entristece com o sofrimento passado entre gerações e de que há muitas Marias no mundo, nota-se, ainda, a presença do chamado pensamento cuidadoso, que é um dos componentes do denominado pensamento de ordem superior.

A vivência dialógica e colaborativa entre os estudantes foi fator de transformação para alguns deles. É o que demonstram os relatos da Estudante P, nos questionários aplicados ao início e ao final de sua participação na pesquisa. No primeiro questionário, a estudante falou de suas expectativas sobre o desenvolvimento de um *blog* para si e com os colegas e disse que queria “surpreender a todos”. No final da aplicação da pesquisa, ela diz que o trabalho a fez perceber que “interação e objetivo andam juntos” e acrescentou que podemos “mudar os nossos conceitos pessoais”.

Suas respostas são um exemplo de transformação no sentido de formação da consciência crítica pela práxis. A estudante parte de um desejo individual idealizado, que sofre transformações ao ser colocado em prática e, a partir dessa prática, faz uma nova e diferente reflexão, incluindo, nesse caso, a importância da interação com os colegas para alcançar seu objetivo. Nas palavras de Freire,

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. (FREIRE, 2019, p. 176).

Na análise do filme “Vida Maria”, dos 17 participantes da pesquisa, 14 fizeram algum tipo de analogia com a realidade, tanto no aspecto social como individual ou mesmo abordando a discriminação de gênero. Desses, dois disseram ter se identificado com a história da menina que queria ler e escrever, mas não podia. O referido filme não foi objeto de discussão, mas o reconhecimento da própria história de vida pôde ser verificado nos textos produzidos pelos estudantes, com destaque para os relatos a seguir:

Excerto 4

[...] eu me vi naquela criança, só hoje estou realizando meu sonho de criança de volta à vida acadêmica. Isso pra mim não tem preço. (Estudante J).

Excerto 5

Eu vi a vida dos meus avós ser dessa forma e dos meus pais consequentemente foi pelo mesmo caminho. Por pouco a minha não foi. (Estudante M).

O reconhecimento da própria condição para assumir-se como sujeito é passo fundamental para o que Freire (1988, p. 46) discorre sobre a assunção da identidade cultural, numa prática educativa que considera o papel do sujeito na construção de sua história:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos.

A autoidentificação dos participantes da pesquisa e a comunicação de sua própria história também se revelaram em fotografias e vídeos postados por eles nos *blogs* coletivo e individuais. A mudança de linguagem comunicacional proporcionou enorme ampliação na expressão por parte de alguns estudantes.

A estudante H, que no relato textual feito após assistir ao vídeo sobre arte, escreveu “Arte é a minha produção”, levou seu texto ao *blog* como “A minha arte é minha produção” e ampliou sua expressão no espaço virtual com uma foto em frente a uma máquina de costura. Ela postou um vídeo de 1 minuto e 55 segundos em que ela circula no Laboratório de Costura do IFG – Câmpus Aparecida de Goiânia, mostra equipamentos e materiais de costura, enquanto explica sua condição de produtora de arte como costureira.

Esses saberes dos estudantes da EJA se mostram sutilmente ou de forma mais evidente no dia a dia do Câmpus Aparecida de Goiânia do IFG. Cabe citar, aqui, algumas situações que, embora vivenciadas fora do tempo de realização da pesquisa e por estudantes que não integram o grupo de participantes dela, demonstram que o saber levado à escola integra o ambiente acadêmico e contribui com a Instituição. São exemplos, nesse sentido, o reparo de uma peça de roupa para uma servidora do Câmpus, o preparo de alimentos confeitados para uma confraternização e o caso de uma estudante do curso de Modelagem do Vestuário que confeccionou todos os brinquedos de tecido para a brinquedoteca do curso de Pedagogia Bilíngue. Nesse último caso, a estudante, já bisavó, tinha os conhecimentos adquiridos no curso técnico, mas também uma história de experiência e habilidade em corte e costura.

O reconhecimento desses saberes permeia toda a realização da pesquisa, que os entrelaçou aos temas em estudo no componente curricular Projeto Integrador

Educação Socioambiental. Os assuntos discutidos nos encontros em comunidade de investigação, arte e meio ambiente, receberam narrativas bastante peculiares ao serem transportados para o ambiente virtual. O tema Arte diversificou-se mais no âmbito da opinião estética (a arte foi mostrada em vídeos e fotos relacionadas a pessoas, natureza, arquitetura e manifestações em artes plásticas), enquanto o Meio Ambiente levou muito em consideração os assuntos que estavam sendo estudados e trabalhado por eles e se manifestaram em pesquisas de internet e pesquisa de campo, com a observação do ambiente pelos alunos nos locais onde circulam no dia a dia.

As postagens feitas no *blog* EcoModa dentro da temática Educação Socioambiental, diretamente relacionada ao Projeto Integrador do qual se utilizou esta pesquisa, tiveram nítida evolução a partir do envolvimento dos estudantes com o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Em suas primeiras publicações, os alunos praticamente se limitaram a copiar fotos da internet e colar no espaço do *blog*; aos poucos foram se utilizando de recomendações feitas nos encontros, como a importância de indicar a fonte da imagem ou de um texto, levaram ao *blog* demandas e respostas a questões trabalhadas em aula de Biologia e, posteriormente, a pedido da pesquisadora e a partir de indicações da professora de Biologia sobre os assuntos que estavam sendo estudados em aula, os estudantes encontraram na cidade, no seu bairro, local de trabalho ou escola, aspectos relacionados ao Projeto Integrador Educação Socioambiental e também os levaram ao AVA.

Na postagem exibida na Figura 2, duas estudantes mostram e falam com orgulho de uma saia produzida por elas utilizando material reciclável, no caso tecidos de guarda-chuvas. Já nas postagens exibidas nas Figuras 3 e 4, as estudantes fotografaram, respectivamente, cenas de poluição visual no Setor Central da cidade de Goiânia e de poluição ambiental no Setor Serra Dourada, na cidade de Aparecida de Goiânia. As autoras das publicações falaram sobre o assunto, tendo a primeira relatado um pouco de sua própria rotina relacionada ao local e a segunda falado da amplitude do problema aos moradores da região.

Figura 2 – Print de postagem feita por estudante em 05/11/2018 no blog EcoModa

Projeto Integrador II. Moda Sustentável.



Nosso projeto foi criar uma moda exclusiva e totalmente sustentável, venho trazer em primeira mão esse projeto junto com minha Amiga e parceira, esperamos ansiosa pela nossa apresentação, acompanhada da nossa modelo. Vestida nessa Saia de guarda-chuva, para lhes dizer que Moda pode sim ser uma inovação a cada passo dado.

Fonte: Blog EcoModa (<http://blogmodelagem.blogspot.com/2018/11/projeto-integrador-ii-moda-sustentavel.html>).

Figura 3 – Print de postagem feita por estudante em 05/11/2018 no blog EcoModa

Poluição visual e ambiental em Goiânia



Eu passo todos os dias pelo centro de Goiânia e sempre gosto de observar tudo. Percebo que nas ruas podemos ver muita poluição visual feitas pelos vândalos e observo também que apesar de sempre ver pessoas fazendo os serviços de limpeza das ruas, as pessoas que andam pelas ruas não se importam e nem se conscientizam de que estão agredindo o meio ambiente onde vi jogando lixos na rua. Eu acho que deveria ter uma lei que impedisse ou que multasse essas pessoas.

Fonte: Blog EcoModa (<http://blogmodelagem.blogspot.com/2018/11/eu-passo-todos-os-dias-pelo-centro-de.html>).

Figura 4 – Postagem do dia 05/11/2018 por estudante participante da pesquisa



Fonte: Publicação feita por estudante em seu *blog* pessoal, criado durante realização da pesquisa.

A efetividade do ambiente virtual *blog* associado a diálogos investigativos sobre temas a serem nele trabalhados para atender aos objetivos da pesquisa, bem como a capacidade desse recurso para uma exteriorização dos sujeitos sobre o reconhecimento de si e do mundo, foram razões que interferiram diretamente na definição do produto educacional, que é uma exigência dos mestrados profissionais. Assim, é resultante da presente pesquisa o produto educacional “Blog: uma proposta para a EJA”, sobre o qual discorreremos na Seção 6.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional resultante da presente pesquisa enquadra-se nas categorias Mídias Educacionais e Proposta de Ensino. Denominado “Blog: uma proposta para a EJA”, o produto constitui-se na apresentação do *weblog* experimental construído e alimentado na etapa empírica deste trabalho e de uma Sequência Didática (SD) que serve de apoio a educadores que queiram desenvolver trabalho semelhante.

6.1 *Blog*: uma proposta para a EJA

A proposta de construção e alimentação de um *blog* junto a estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se, nesta dissertação, como uma forma de ampliar o potencial de expressividade desse público utilizando diferentes linguagens em registros digitais. O produto, acompanhado de uma Sequência Didática, é resultado da pesquisa “A convergência das mídias como estratégia instigadora do pensamento reflexivo na Educação de Jovens e Adultos” e se fundamenta em situação real por meio de aplicação empírica da pesquisa com estudantes da EJA. Toda a produção dos participantes em *blog* coletivo criado com a participação dos estudantes e alimentado totalmente por eles foi resultante de diálogos realizados no formato comunidade de investigação e em conteúdos que estavam sendo trabalhados no ano/semestre 2018/2 pelo componente curricular Projeto Integrador Educação Socioambiental.

Transportar os diálogos investigativos e a “ad-miração”⁴³ dos temas em problematização para o ambiente digital foram os primeiros passos para experimentar, com os sujeitos da pesquisa, uma forma tanto de adensar a reflexividade, por meio do estímulo à comunicação e leitura de significantes e significados em diferentes linguagens, como de estabelecer, no vínculo educação-tecnologia, não uma resposta instrumentalista para relações de produção, mas “o compromisso com um ensino

⁴³ Termo criado por Freire (2018) compondo a preposição ‘ad’, que significa o movimento ‘para’ ou ‘em direção a’, com o verbo mirar, indicando um deslocamento do sujeito em direção ao objeto que deseja conhecer. “[...] na ‘ad-miração’ do mundo ‘admirado’, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica” (FREIRE, 2018, p. 113).

em diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas, preocupado em fazer o aluno aprender a aprender” (CITELLI, 2014, p. 74).

O produto educacional *blog* apresentado por esta pesquisa é um demonstrativo do trabalho realizado pelos estudantes após as aulas e diálogos que embasaram as postagens. A SD que o acompanha possibilitará a construção de produtos semelhantes para utilização em diferentes contextos de ensino por educadores e estudantes que assim o desejarem. Reitera-se que o trabalho apresentado pode ser enriquecido de inúmeros recursos proporcionados pela plataforma e que podem ser explorados por quem for utilizá-lo. Resultados positivos de uso desse produto educacional podem ser conferidos nos resultados da pesquisa, apresentados no item 5.4 desta dissertação.

O acesso ao *blog* coletivo pode ser feito pelos internautas pelo endereço www.blogmodelagem.blogspot.com. Nele está disposta a relação dos 17 *blogs* individuais criados pelos estudantes, que também podem ser acessados pelos visitantes. Vale lembrar que a permanência do espaço virtual na forma como é relatada nesta pesquisa é totalmente condicionada a decisões dos autores das postagens e dos *blogs*.

A inclusão de *blogs* individuais na pesquisa, extrapolando a ideia inicial de um *blog* coletivo, foi proposta para que todos os sujeitos da pesquisa pudessem participar de todas as etapas de construção e uso das ferramentas de publicação. A decisão revelou-se acertada não apenas pelo fator que a motivou, mas principalmente porque foi verificado o interesse dos estudantes em “colocar-se” em seus *blogs*, com narrativas, cores e temas que consideraram mais bem representá-los.

A SD a seguir tem o objetivo de fornecer informações a educadores sobre os procedimentos para trabalhar diálogos em comunidade de investigação, a transposição das reflexões feitas nos diálogos e em aulas para diferentes formas de comunicação e linguagem em ambiente digital, além de apresentar um passo a passo básico para a criação do *blog*.

O termo Sequência Didática é definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 *apud* BORGES, 2012). Por sua vez, a definição de Zabala (2014) é de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que

têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 2014, paginação irregular).

Dos estudos de Zabala (2014) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, *apud* BORGES, 2012) sobre SD analisados para este trabalho, verificou-se que as orientações apresentadas deixam abertas ao professor a definição de seu objetivo, quais estratégias utilizar e como abordar o tema proposto. Embora o modelo de SD apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly seja direcionado ao trabalho com linguagens, optou-se por utilizar a proposta apresentada por Zabala em seu modelo número 4,⁴⁴ por ser anunciado pelo autor como sendo próprio de uma formação integral e conter elementos como diálogo, pesquisa e trabalho de campo, entre outros:

[...] se nossa concepção perseguisse a formação integral do aluno, só poderíamos nos inclinar para a unidade 4, já que é o único caso em que se trabalham explicitamente as diferentes capacidades da pessoa. Mas, inclusive neste caso, seria necessário comprovar posteriormente se existe uma coincidência com o tipo de cidadão e cidadã que se promove. No entanto, em nenhum caso podemos pensar que estas são as únicas formas de trabalhar e, portanto, podemos pensar que o próprio professor combina estes quatro tipos de unidades, além de outras. (ZABALA, 2014, paginação irregular).

Considerando tratar-se de uma proposta para estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos e levando em conta, ainda, a proposta do Proeja que prima pela valorização das experiências do indivíduo e por uma formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral, caberá ao professor contemplar as premissas da educação integral nas etapas sugeridas pela SD. Isso pode se dar inserindo nas aulas elementos que provoquem reflexão dos alunos sobre o tema tratado e a relação desse tema com fatores de sua realidade social e profissional, além de buscar a interdisciplinaridade e o aperfeiçoamento constante da SD a partir da própria experiência de sua aplicação.

A SD apresentada inclui informações para sete encontros e mais um tópico para que o educador que a utilize possa ampliá-la de acordo com a demanda de sua disciplina ou da turma. Ela também traz a proposta de realização de diálogos investigativos, um passo a passo para a construção técnica do ambiente virtual e informa-

⁴⁴ Antoni Zabala apresenta quatro modelos de sequências didáticas, que ele chama de unidades, sendo as três primeiras claras no propósito da transmissão de conteúdos, ficando a unidade 4 direcionada a um trabalho mais centrado no aluno e com uma sugestão de percurso que favorece mais a exploração de suas potencialidades.

ções para a produção e postagem de mensagens, uso de *hiperlinks* e outros recursos.

A proposta para se instigar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, unida a uma postura do professor no sentido de favorecer a autonomia dos educandos, mostra-se viável com o uso desse produto educacional na forma como se apresenta na SD, mas tais objetivos podem ser explorados e aprimorados indefinidamente, posto que o processo educativo não se esgota. No que diz respeito ao pensamento reflexivo, Lipman (1999) adverte que os diálogos investigativos não possuem um ponto de conclusão; sobre a busca de autonomia para os estudantes da EJA e o propósito de transformação social, Freire (1998) aponta a condição humana inacabada e consciente de seu inacabamento, o que nos move à curiosidade e ao fazer da História um tempo de possibilidades, e não de determinismos; e, por fim, no viés da tecnologia da informação e comunicação, estamos diante do desafio da alfabetização semiótica, direção a que este trabalho busca oferecer alguns passos:

Enquanto a era de Gutenberg, do apogeu do texto verbal, exigia de nós a alfabetização, agora a manipulação dessa malha inextricável de signos exige um outro tipo de alfabetização a alfabetização semiótica. Esta sem dúvida pressupõe a alfabetização verbal e é adquirida por meio do uso e da familiarização não apenas com textos, mas também com imagens, sons e suas misturas. (SANTAELLA, 2013, paginação irregular).

6.2 Sequência Didática

Encontro 1

Tema: Apresentação da proposta de trabalho

Objetivo geral: Oferecer conhecimento prévio à turma sobre *blogs* e verificar a disposição dos alunos em trabalhar como produtores de conteúdo no ambiente virtual.

Objetivos específicos:

- Proporcionar um nivelamento teórico da turma.
- Informar basicamente sobre o que é e quais são as funcionalidades e possibilidades de trabalho, educação, informação e entretenimento com o uso dos *blogs*.

- Informar o grupo sobre o que é uma comunidade de investigação e como todos poderão participar.

Tempo: 1 aula – 45 minutos

Desenvolvimento:

- Apresentar aos alunos a proposta de construção de *blogs*, em que eles serão autores em dois ambientes: um coletivo, para postagem de temas relacionados a uma ou mais disciplinas do curso em trabalho coletivo; e *blogs* individuais para que todos possam exercer sua criatividade no tema e com a finalidade de seu interesse.
- Acessar alguns *weblogs* em *datashow* para dar exemplos à turma de possibilidades de criação com esse ambiente virtual.
- Informar que ninguém necessita de conhecimento prévio de informática para participar, que a operacionalização técnica será orientada e que os conteúdos a serem postados serão discutidos antecipadamente, em diálogos inspirados em filmes, pequenos contos, fotografias ou outros recursos.
- Discutir coletivamente alguns temas de interesse da turma, dentro da abrangência da(s) disciplina(s), para iniciar o trabalho.

* Algumas sugestões de blogs que o professor pode apresentar à turma a título de exemplo:

<http://cadernodemoda.blogspot.com/>

<http://historiaemquadrinhosblog.blogspot.com/>

<https://esporterio.blogspot.com/>

<http://educandopeloporte.blogspot.com/>

<https://coordenacaodolivro.blogspot.com/>

* Algumas informações sobre história, uso e estatísticas relacionadas a *blogs* podem ser acessadas no item 4.3 (*Blog como Ambiente de Aprendizagem*) desta dissertação, para subsidiar o/a professor/a na conceituação e possibilidades de uso dos *blogs*.

Encontro 2

Tema: Construção do *blog* coletivo da turma e os *blogs* individuais.

Objetivo geral: Criar o ambiente virtual onde serão postadas narrativas relacionadas à(s) disciplina(s) vinculadas ao projeto do *blog*.

Objetivos específicos:

- Início de letramento digital.
- Exercício de estética no ambiente digital.

Tempo: 1h30min.

Desenvolvimento:

- Em um laboratório de informática, com cada aluno em um computador, o/a professor/a inicia, como projeção em *Datashow*, o passo a passo* de construção do *blog* coletivo, que é também distribuído em papel impresso a cada estudante. Cada passo é acompanhado pelos participantes, que o executam em seus computadores, construindo simultaneamente os seus *blogs* individuais.
- Ao *blog* coletivo é dado um nome provisório, até que o definitivo seja decidido conjuntamente pela turma, o que pode ser feito em outro momento, pelos próprios estudantes.
- O *design* do *blog* coletivo, cores, tipo e tamanho de letra também devem ser escolhidos pelo grupo.
- Cada estudante dá um nome ao seu espaço virtual individual, sendo informados de que todas as decisões sobre *design*, nome e outros recursos podem ser alterados quando e se desejarem.

* O passo a passo para a construção do *blog* na plataforma Blogger está publicado no Apêndice C desta dissertação e deve acompanhar esta SD em todos os espaços onde ela for disponibilizada.

Encontro 3

Tema: Diálogo Investigativo 1.

Objetivo geral: Desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Objetivo específico:

- Exercitar habilidades de reflexão como interpretação, compreensão, inferência e julgamento, formular perguntas, expor razões, apresentar critérios, apresentar o contraditório, fazer comparações, dar exemplos, apresentar argumentos, problematizar ou apresentar soluções, entre outras.

Tempo: 1h30min.

Desenvolvimento:

- Sentados em carteiras dispostas em círculo, os estudantes assistem ao filme que vai dar embasamento ao diálogo investigativo.
- O filme (que pode ser substituído por um pequeno conto, uma poesia, uma fotografia ou outro recurso) é exibido aos estudantes.
- O material a ser exibido deve envolver temática relacionada aos interesses demonstrados pelos estudantes no Encontro 1 ou ao conteúdo da disciplina em que se apoia a realização da comunidade de investigação.
- Em seguida, o/a professor/a dá início ao diálogo investigativo com uma pergunta. As intervenções do/a docente devem ser sutis, mas provocativas, para garantir que o máximo das habilidades de reflexão seja colocado em prática pelos participantes.
- As pessoas que se expressam devem tentar organizar seu pensamento de modo a não divagar sem um ponto concreto a manifestar. Os participantes não devem ser autoritários em seus pontos de vista e devem respeitar valores e opiniões dos demais participantes. A discussão reflexiva requer também o desenvolvimento do hábito de ouvir.
- Dez minutos antes de se encerrar o tempo disponível para o diálogo, o/a professor/a pede aos alunos que registrem em seus cadernos (ou onde preferirem) uma palavra, frase ou pequeno parágrafo que sintetize sua avaliação sobre o tema discutido.

- O registro será de grande utilidade quando, dias depois, o estudante for expressar, no ambiente virtual, o assunto tratado no diálogo, pois resgatará a reflexão desenvolvida por ele e pelo grupo para sua transposição a outra linguagem.

* Sugestão de filme para o primeiro diálogo investigativo:

“A arte conta história”, pequeno documentário produzido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Aborda a relação da arte com diferenças culturais, comunicação, questões sociais e emocionais, criatividade, estética e outros pontos. É feito um percurso histórico desde a pintura rupestre até as expressões contemporâneas (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RTQfpDJark8>).

* Mais informações sobre a comunidade de investigação, para mais esclarecimento do professor e dos alunos, podem ser obtidas na Seção 3 (Da Referência Lipmaniana) da dissertação que originou esta Sequência Didática.

Encontro 4

Tema: Primeira postagem no *blog*.

Objetivo geral: Desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Objetivos específicos:

- Exercício da habilidade de tradução (das linguagens verbal e textual para a digital em texto, foto e/ou vídeo).
- Exercício do pensamento criativo.
- Aprimoramento da familiaridade no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Tempo: 1h30min.

Desenvolvimento:

- Em laboratório de informática, os estudantes são orientados a postar no *blog* coletivo ou em seus *blogs* individuais algumas das seguintes alternativas: digitar a própria frase que criou após o diálogo investigativo; digitar um parágrafo desen-

volvendo um pouco mais a ideia da frase que criou; publicar uma foto ou um texto obtido por pesquisa em *site*, lembrando-se de colocar crédito para o autor ou para o *site*.

- Dar um título à sua publicação.
- Se algum aluno não concluiu a construção de seu *blog* individual em atividade realizada com a turma no Encontro 2, deverá ter prioridade de atenção em relação aos demais estudantes.
- Informações técnicas sobre postagens na plataforma Blogger devem ser impressas e distribuídas a todos os estudantes, de forma que os que já concluíram as primeiras atividades possam explorar outros recursos, enquanto os menos habituados com a informática recebem orientações específicas.
- No caso de haver mais de um estudante com dificuldades para criar o seu *blog*, recomenda-se que os alunos mais habilidosos auxiliem o/a professor/a a colocar toda a turma em um ponto semelhante para que seja dado andamento ao trabalho de forma homogênea.
- Antes de ser encerrado o tempo do encontro, pede-se aos estudantes que, para o próximo encontro, produzam fotografias ou gravem vídeos com seus aparelhos celulares, também relacionadas ao mesmo tema da discussão realizada, desta vez levando em conta sua história de vida, seu cotidiano, a escola ou o local de trabalho. Recomenda-se que o/a professor/a tenha um aparelho disponível para ser utilizado dentro do ambiente da escola por algum aluno que, porventura, não disponha de seu próprio celular.
- Pede-se também aos estudantes que pensem em sugestões de nomes para o *blog* da turma, caso não tenha sido ainda nomeado, para que no próximo encontro seja escolhido uma denominação que represente o grupo.

* Orientações técnicas para a postagem recomendada no Encontro 4, caso necessário, estão no Apêndice E (Revisão e Dicas) desta dissertação e devem acompanhar a SD em todos os lugares onde ela for disponibilizada.

Encontro 5

Tema: Aprimoramento do *blog*.

Objetivo geral: Desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Objetivos Específicos:

- Exercício da habilidade de investigação.
- Exercício do pensamento criativo.
- Aprimoramento das habilidades de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Tempo: 1h30min

Desenvolvimento:

- Em laboratório de informática, os estudantes que tiverem produzido fotos sobre o tema dos diálogos investigativos são orientados a postar uma ou mais imagens no *blog*, acompanhadas de legenda ou pequeno texto explicativo, se considerarem necessário, para informações adicionais ao público sobre a mensagem transmitida pela imagem.
- Ao aluno deve ser recomendado que não poste legenda ou texto descritivo que não acrescente ao que a imagem já diz por si.
- Levantar, junto aos estudantes, as sugestões de nomes que pensaram para o *blog* e fazer uma breve votação. O nome escolhido deve já ser postado no *blog* coletivo.

Encontro 6

Tema: Diálogo Investigativo 2.

Objetivo geral: Desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Objetivo específico:

- Exercitar as habilidades de reflexão, como as exemplificadas nos objetivos do Encontro 3, desta vez buscando associá-las a um ou mais temas que compõem a matriz curricular da(s) disciplina(s) do semestre em curso.

Tempo: 1h30min.

Desenvolvimento:

- O desenvolvimento dos diálogos em comunidade de investigação dá-se da mesma forma como recomendado no Encontro 3, alterando apenas o tema do recurso que inspirará a discussão.

* Sugestão: O *site* “Curta na Escola” possui diversas sugestões de filmes curta-metragem para uso em atividades educacionais, incluindo produções direcionadas à EJA: <http://www.curtanaescola.org.br>.

Encontro 7

Tema: Ampliando a convergência.

Objetivo geral: Ir além da união de mídias como linguagens no *blog* e realizar a convergência do ambiente virtual com outros no ciberespaço.

Objetivos específicos:

- Realizar pesquisa e exercitar o uso de *hiperlinks* para buscar e oferecer informações.
- Conhecer recursos do Blogger para compartilhar postagens.
- Possibilitar a provocação de efeitos cognitivos nos usuários-autores do *blog*, por meio do ingresso na cultura da convergência.*

* Exemplo de efeitos nesse sentido, vivenciados na realização da pesquisa que deu origem a esta SD, foi a preocupação de alguns estudantes com o uso correto da língua ao publicarem textos no ambiente virtual. O fato demonstrou resultados positivos para além dos previstos nos objetivos da pesquisa.

Tempo: 1h30min.

Desenvolvimento:

- Em laboratório de informática, orientar os estudantes a pesquisar em *sites* na internet sobre tema(s) em estudo na(s) disciplina(s) vinculadas ao *blog*.

- Redigir pequenos textos fundamentados nos diálogos realizados em comunidade de investigação e fazer *link* entre uma ou mais palavras com algumas das publicações que o estudante pesquisou na internet.
- Caso o estudante deseje, poderá utilizar os ícones de redes sociais que aparecem abaixo das postagens no *blog* para compartilhar alguma publicação.

* Orientações técnicas para a postagem recomendada no Encontro 7, caso necessário, estão no Apêndice E (Revisão e Dicas) desta dissertação e devem acompanhar a SD em todos os lugares onde ela for disponibilizada.

Encontro N:

Outras possibilidades de trabalho com o produto educacional *Blog*, utilizando conteúdos disciplinares da matriz curricular, podem ser exercitadas aos poucos, como a gravação do depoimento de professores ou trabalhadores de diferentes áreas relacionando um mesmo assunto com vieses ou visões diferentes; o uso de imagens do cotidiano dos estudantes também fazendo esses relacionamentos; ou outras situações que a criatividade do/a professor/a e dos estudantes decidir realizar, preferencialmente sempre precedidos dos diálogos investigativos. O fato de se fazer um trabalho novo no ambiente virtual estimula a curiosidade e o interesse, que trazem e são levados ao conteúdo que precisa ser apreendido.

Considera-se, assim, a correlação do produto educacional *Blog* com as bases de sustentação da Educação Profissional e Tecnológica, em que a formação integral do sujeito é considerada no ato de favorecer sua inserção na cultura da convergência que marca a contemporaneidade.

6.3 Validação do produto

A validação do produto educacional construído com a presente pesquisa dá-se com dois diferentes grupos e formas de concordância ou aprovação: a banca examinadora da dissertação de mestrado e os sujeitos da pesquisa. A banca examinadora, de acordo com o “Documento de Área 2013” (BRASIL, 2013b)⁴⁵ da área En-

⁴⁵ Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Último acesso em: 04/08/2019.

sino, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), integra as instâncias de validação de produtos educacionais aceitas pelo órgão.

Para efeito de avaliação são considerados apenas os produtos educacionais que passarem por pelo menos uma das seguintes instâncias de validação. Não há hierarquia ou comparação de valor entre as instâncias abaixo:

- Banca examinadora de dissertação
- Comitê científico de evento
- Comitê editorial de periódico
- Órgão de fomento [...]
- Prêmios reconhecidos na Área. (CAPES, 2013, p. 54).

No que cabe à banca examinadora, o conhecimento do produto deu-se no exame de qualificação da dissertação, quando o produto educacional definido ainda estava em fase muito incipiente na aplicação junto aos sujeitos da pesquisa. Foram feitas sugestões e apontamentos pela banca, no sentido de submeter a utilização do produto educacional à realidade social da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisadora procurou atender a todas as recomendações feitas, com destaque às sugestões de proporcionar aos estudantes oportunidades de mostrar as suas experiências, realçando o valor que os saberes adquiridos ao longo da vida têm no processo de transformação e mudança social; dar voz aos estudantes para que se manifestassem sobre a experiência com uma nova tecnologia; possibilitar que o pensamento reflexivo, além de cognitivo, ocorresse também na perspectiva da transformação, por meio da práxis. A atenção a essas recomendações mostra-se no item 5.4 (Resultados e Discussões) desta dissertação.

Especificamente no que diz respeito às vozes dos estudantes sobre a experiência de vivenciar uma nova tecnologia de forma ativa, cabe destacar que todos os 17 estudantes participantes responderam afirmativamente à pergunta sobre se foram atendidas suas expectativas de participação na pesquisa. Nas justificativas às respostas, cuja síntese é apresentada no Gráfico 9, podem ser destacadas algumas manifestações:

Excerto 6:

Pude aprender como funciona na íntegra um blog, me acrescentou conhecimento e desejo de usá-lo como veículo de comunicação. (ESTUDANTE G).

Excerto 7:

[...] foi legal a participação nesse projeto. Achei interessante, apesar de só manusear na sala de aula. Gostaria de continuar. (ESTUDANTE J).

Excerto 8:

Foi um primeiro contato com esse tipo de mídia. Gostei muito, apesar das dificuldades. [...] Consegui fazer coisas que nem imaginava. Adorei! (ESTUDANTE L).

Excerto 9:

[...] aprendi muito com essa pesquisa e através do *blog* podemos ver a realidade de como o homem está destruindo nosso Planeta, pois o *blog* se integrou com nossa matéria disciplina temática, na qual nós estávamos estudando o meio ambiente e tivemos pesquisa, colocamos fotos no *blog* relacionado ao assunto. (ESTUDANTE M).

Excerto 10:

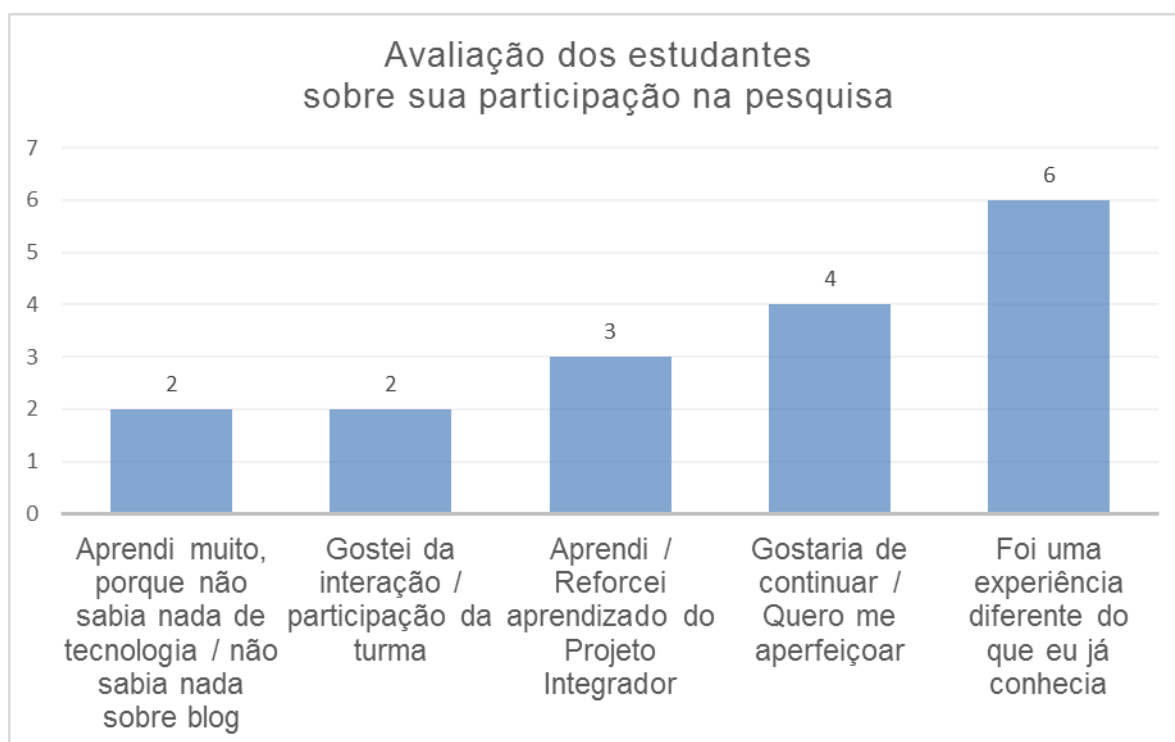
Eu no começo não dava muita importância, depois vi que era interessante. Por final, eu acho de suma importante debate e se envolve nos temas [...]. (ESTUDANTE N).

Embora o posicionamento dos estudantes sobre sua participação na pesquisa não seja uma exigência expressa no Documento de Área da Capes (BRASIL, 2013b), para efeito de avaliação do produto esta pesquisa o considera importante na validação, por demonstrar o envolvimento dos estudantes com o produto educacional, o que pode favorecer sua utilização futura com disciplinas da matriz curricular de cursos da EJA.

O documento “Considerações sobre classificação de produção técnica”,⁴⁶ da Capes afirma que ainda há a necessidade de se avançar sobre critérios de avaliação das produções técnicas exigidas pelos mestrados profissionais no Brasil, mas que encaminhamentos gerados por debates realizados nos últimos anos até 2017 possibilitam alguns parâmetros para tal avaliação, como os de que os produtos devem ser associados às dissertações e enquadrar-se em categorias específicas de materiais educacionais.⁴⁷

⁴⁶ Disponível em https://capes.gov.br/images/documentos/Classifica%C3%A7%C3%A3o_da_Produ%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_2017/46_ENSI_class_prod_tecn_jan2017.pdf. Último acesso em: 01/08/2019.

⁴⁷ As categorias de produções técnicas elencadas nas “Considerações sobre classificação de produção técnica” são mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos.

Gráfico 9 – Avaliação dos estudantes sobre sua participação na pesquisa

Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

O produto educacional *Blog* com Sequência Didática – criado no decorrer do desenvolvimento da pesquisa “A convergência das mídias como estratégia instigadora do pensamento reflexivo na Educação de Jovens e Adultos” – enquadra-se, respectivamente, nas categorias “Mídias educacionais”/“Materiais interativos” e “Proposta de ensino”. O *blog* EcoModa (com alguns resultados do trabalho relatados na dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT/IFG) e a SD para sua utilização (relativa à forma como foi construído e alimentado o Ambiente Virtual de Aprendizagem e outras possibilidades para sua utilização) estão disponibilizados de forma pública e gratuita em URL própria, também conforme demanda a Capes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou o desenvolvimento e o resultado de estudos bibliográficos e empíricos para responder ao problema de pesquisa “Em que medida a convergência das mídias é eficiente para o desenvolvimento do pensamento reflexivo em estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos?”. Envolvendo três eixos de sustentação, que são a cultura da convergência, a Educação de Jovens e Adultos e o pensamento reflexivo, concluiu que é viável a utilização das linguagens no ambiente digital e convergente para estimular o pensamento reflexivo, mas pontuou condições para um resultado efetivo relativo ao perfil dos estudantes trabalhadores da EJA.

Considerando o grupo de sujeitos participantes da pesquisa, confirmamos o que havia sido anunciado pela revisão de literatura de que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação opera positivamente no desenvolvimento cognitivo. A motivação da pesquisa, entretanto, deixava claro que se buscava algo além disso. A motivação levou em conta duas situações consideradas representativas para definir o objeto da pesquisa: o desejo de uma estudante da EJA de ser produtora de conteúdo no espaço virtual e a avaliação de um professor sobre a necessidade de uma “leitura crítica de mundo” pelos estudantes. Lançou-se aí, como desafio, atender aos anseios verificados junto à discente e ao docente citados, colocando-os no objetivo geral do estudo, que foi o de “verificar o potencial da produção de narrativas em mídias digitais convergentes para instigar o pensamento reflexivo de estudantes de Ensino Médio na modalidade EJA, a partir de diálogos em comunidade de investigação”.

Tendo se valido de uma intervenção empírica, em que os estudantes voluntários participantes construíram um *blog* coletivo e *blogs* individuais e alimentaram esses espaços com o conteúdo resultante de diálogos investigativos, a pesquisa demonstrou ser de fundamental contribuição recorrer à metodologia da comunidade de investigação para que, no ambiente digital, os estudantes tivessem uma extensão da reflexividade em outras linguagens, aliando habilidades de tradução (ao transportar a discussão oral para pequenos textos ou imagens), de inferência (entre disciplinas da matriz curricular e situações do cotidiano na região onde vivem ou trabalham), de

investigação (ao fazer pesquisas na internet com um olhar mais aguçado sobre o tema em que se debruçam), dentre outras.

Os benefícios apontados correspondem a dois dos quatro objetivos específicos da pesquisa: demonstrar o potencial de convergência de mídias para o relacionamento de assuntos em estudo com situações do dia a dia e verificar a contribuição do diálogo investigativo, no formato comunidade de investigação, para a habilidade de expressão e ressignificação de mensagens. Os outros dois objetivos específicos (verificar se aumenta a cooperação mútua entre estudantes a partir dos exercícios para a investigação da realidade e a produção de conteúdos no trabalho coletivo em mídias convergentes; e verificar se a participação ativa na produção de conteúdos em mídias convergentes eleva a capacidade de análise crítica das mensagens veiculadas em outras plataformas físicas ou virtuais de comunicação) também receberam respostas favoráveis, mas de forma indireta, em situações que não estavam buscando propriamente tais aferições.

A cooperação mútua entre os estudantes ocorreu, primeiramente, por iniciativa deles, que demonstraram já possuir esse comportamento internalizado. O fato que gerou tal verificação foi a dificuldade de alguns estudantes em operar os computadores, provocando a atitude de outros em auxiliá-los. Em alguns momentos posteriores, quando essa ajuda não aparecia ou não era suficiente, a pesquisadora solicitava o apoio de alguém, de forma não direcionada.

Quanto ao objetivo que versava sobre a análise crítica de mensagens veiculadas em outras plataformas de comunicação, os estudantes aprimoraram a capacidade de observação e a apreciação de temas já trabalhados por eles em aulas do componente curricular Projeto Integrador. Tal constatação se deu a partir do comentário de um estudante de que pôde, com o trabalho no *blog*, “ver a realidade de como o homem está destruindo nosso planeta”. Uma ação incipiente para análise crítica da mídia foi o trabalho de traduzir em imagens o que foi dialogado ou escrito, ação que auxilia no exercício da leitura de imagens, um fator largamente utilizado pelos veículos de comunicação para construção das mensagens que querem transmitir. Não foram realizadas, entretanto, atividades diretas para uma análise específica nesse sentido, lacuna que pode ser preenchida por uma pesquisa futura.

Reitera-se que este estudo ensejou a construção do produto educacional *blog*, apresentado com uma Sequência Didática para educadores que desejarem realizar trabalho semelhante. Um ponto positivo do estudo que levou ao produto,

além dos apresentados acerca do pensamento reflexivo e autonomia para estudantes da EJA, foi a inserção desses estudantes na cultura digital tendo a tecnologia como mediadora, e não de forma meramente operacional, o que é importante para uma valorização do humano sobre a máquina. Sugere-se considerar como fator de melhoria para novas experiências, caso seja verificada a necessidade e a possibilidade, que o trabalho tenha um apoio técnico em sala de aula para os estudantes menos familiarizados com a informática.

Dessa forma, abraçada à certeza de que os sujeitos da EJA acumularam no tempo em que estiveram fora da escola outros conhecimentos não menos valiosos que os ensinados na escola formal, a pesquisa foi planejada buscando reconhecer esses saberes na proposta que se valeria da convergência das mídias para instigá-los o pensamento reflexivo. Como resultado dessa premissa, houve a manifestação, por alguns estudantes, de aspectos de sua trajetória de vida como sendo uma história de luta pessoal e de sonhos.

Posto que as razões que normalmente levam uma criança ou adolescente a abandonar a escola no Brasil estão intimamente ligadas à histórica desigualdade social que marca o país e gera adultos excluídos dos espaços sociais e laborais, que exigem o conhecimento adquirido no ambiente de educação formal, esse fator precisa ser levado em conta no processo que visa a uma formação reflexiva pela autonomia desse sujeito no contexto social em que está inserido. A forma de a educação atuar efetivamente pela inclusão dessas pessoas é interferir em defesa da transformação social, pois se a estrutura que gera e se alimenta de desigualdades sociais não for alterada, as transformações cognitivas ficam limitadas a alguns indivíduos diante de uma demanda, cujas causas não cessam de se reproduzir.

Nesse entendimento, o elemento que vem a ser a pedra angular para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, para uma autonomia com vistas à transformação social, é o reconhecimento de si, do mundo e de si no mundo, elemento buscado e praticado no período de aplicação empírica da pesquisa. A própria presença da Educação de Jovens e Adultos em uma comunidade acadêmica, por exemplo, quando reconhecida a conjuntura que permeia a existência de um programa educacional como o Proeja, já é em si fator potencial de transformação, porque os membros dessa comunidade podem conscientizar-se de sua própria condição, inserida no mesmo país de desigualdades sociais imensas e históricas desde a colonização.

No processo de pesquisa, pessoalmente posso afirmar que muito aprendi com os estudantes com quem trabalhei e que me transformaram. Verifiquei que não falta aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos a anunciada “leitura crítica de mundo”, pois esta se mostrou presente sempre que o mundo a ser lido se relaciona àquele ao qual pertencem e que não lhes é estranho. Descobrimos, juntos, os caminhos quando o percurso não seguia o planejado e, o que é mais importante, a desejada reflexão crítica sobre a prática não ocorreu somente com os alunos da EJA, mas também comigo. Apesar de não ser professora e de ser consciente da condição de estudantes trabalhadores dos sujeitos da pesquisa, arrisquei-me em um projeto que só teve sua viabilidade possibilitada em função de uma rede de apoio de professores, em especial a coordenadora do Projeto Integrador Educação Socioambiental, além da disponibilidade dos estudantes e de sua paciência, posto que assumiram comigo o papel de educadores, auxiliando os colegas que tinham mais dificuldades no uso dos recursos tecnológicos e de internet.

“Eu gostaria de continuar”, afirmaram alguns deles antes de encerrarmos o trabalho, no que me coloquei prontamente à disposição. O pesado cotidiano dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de que muito se fala em teoria, mostra-se, contudo, real na vida de cada um dos sujeitos da pesquisa, que vão do trabalho para a escola e voltam no meio da noite às suas famílias, pelas quais são responsáveis, não dispendo de tempo e algumas vezes tampouco de equipamentos para dar seguimento a um projeto que foi possível utilizando parte das aulas de alguns professores e a estrutura da escola.

O saldo do trabalho realizado foi positivo na opinião dos estudantes em relação a seu aprendizado para a vida e ao que estavam estudando no período de realização da pesquisa. Para os objetivos da investigação, os resultados também foram muito favoráveis, constituindo-se em uma produção de conhecimento que poderá ser utilizada por professores que queiram se valer de linguagens narrativas e de mídias digitais em um Ambiente Virtual de Aprendizagem que possa ser construído e alimentado pelos próprios estudantes, como formas de ensino e de mediação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, inclusive como recurso de letramento digital, tendo a tecnologia como mediadora e não como finalidade.

As narrativas construídas pelos sujeitos da pesquisa nos diálogos, em manuscritos e nas postagens no Ambiente Virtual de Aprendizagem são uma forma de revelarem a sua leitura de mundo, que terá elevada sua criticidade ou reflexividade

quanto mais eles puderem expressá-la. Este é o ponto em que concordam os principais referenciais teóricos desta pesquisa, na defesa da dialogicidade e da autonomia dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- AGNELLO, Priscila R. de M. R.; MELO FILHO, Elias do N. Educação jurídica e o desenvolvimento da cidadania no ambiente escolar. **Educação e cultura contemporânea**, [S.l.], v. 14, n. 34, p. 243-258, 2017. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1076/1465>. Acesso em: 11/01/2018.
- AMARAL, Adriana; MONTARDO, Silvia; RECUERO, Raquel (Org.). **Blogs.com**: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 9. reimpr. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- BLOGS REPRESENTAM MAIS DA metade dos sites ativos no Brasil, diz pesquisa. **Itmídia.com**, 2017. Disponível em: <http://idgnow.com.br/internet/2017/11/13/blogs-representam-mais-da-metade-dos-sites-ativos-no-brasil-diz-pesquisa/>. Acesso em: 12/10/2018.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Hermenêutica. In: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BORGES, Flávia G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a07v12n1>. Acesso em: 12/08/2019.
- BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. (Revogado). Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília, DF, jan. 1964. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25/09/2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigo 208. Inciso I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/07/2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10/07/2019.
- BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. (Revogado) Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 25/09/2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25/09/2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005** (Revogado). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF, jun. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 24/09/2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 24/09/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base do Proeja**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 26/09/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 2013 – Ensino**. Brasília, 2013b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comissao_block.pdf. Acesso em: 01/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacaobasica-2013-pdf/file>. Acesso em: 17/09/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Considerações sobre classificação de produção técnica**. Brasília, 2016. Disponível em: https://capes.gov.br/images/documentos/Classifica%C3%A7%C3%A3o_da_Produ%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_2017/46_ENSI_class_prod_tecn_jan2017.pdf. Acesso em: 01/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Plano de ação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica - EJA/ EPT e para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja (2018-2019)**. Goiânia: Portal IFG, 2018. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/8433/Plano%20de%20ação%20EJA-EPT-PROEJA.pdf>. Acesso em: 26/09/2018.

CARMINATI, Celso J; RAMOS, Karine R. Estratégias de combate às desigualdades sociais na Rede Municipal de São José. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, jul.-set., p. 1557-1567, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6578/5925>. Acesso em: 14/01/2018.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. *In*: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006. p. 17-30. Disponível em: <http://eco.imooc.uab.pt/elgg/file/download/51670>. Acesso em: 11/07/2019.

CASTRO, Mad'Ana D. R. de. **O Proeja no Instituto Federal de Goiás**: contradições, limites e perspectivas. Curitiba: Appris, 2016.

CAVALCANTI, Marcos A. de P.; CHAMPAGNATTE, Dostoiewski M. de O. Cibercultura: perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. **Revista de Estudos de Comunicação**, Curitiba, v. 16, n. 41, p. 312-326, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/view/22532>. Acesso em: 12/12/2017.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação. *In*: CITELLI, Adilson *et al.* **Dicionário de comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014. p. 65-74.

COSTA, Antônio S. da; RODRIGUES, João L. A dimensão ontológica de Paulo Freire na educação profissional: algumas considerações. *In*: JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS – CAMPUS MACHADO, II. 2010, Machado. **Anais...** Machado, 2010. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pesquisa-pos-graduacao-inovacao/103-anais-da-jornada-cientifica/870-jornada-cientifica-volume-2-2010>. Acesso em: 05/06/2018.

COSTA E SILVA, Gildemarks. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf>. Acesso em: 07/09/2019.

CUNHA, Edna O. da. *et al.* Por amor à filosofia... e ao mundo que se abre com ela. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 90-103, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/20906/12579>. Acesso em: 11/01/2018.

DINIS, Carlos M. dos S. J. **O que é a filosofia para crianças**: programa de Matthew Lipman. 2011. 78 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia – Ética e Política) – Universidade da Beira Interior, Covilhã (Portugal), 2011. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Carlos%20Dinis.pdf. Acesso em: 11/07/2018.

EGÍDIO, Isabel V.; SOUSA, Danielle Marie M. Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas. **Holos**, Natal, v. 1, p. 55-68, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2808>. Acesso em: 30/12/2017.

ELIAS, Gizele G. P. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1287/1/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf>. Acesso em: 05/12/2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 19. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. *In: Revista de Informação do Semiárido – RISA*, Angicos, v. 1, n. 1, edição especial, p. 47-67, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/risa/article/view/3150>. Acesso em: 25/09/2018.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMÃO, Josianne D. **Desenvolvimento de projeto educativo na comunidade**. Montes Claros: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE Notícias. **Análise - PNAD C TIC 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-media.html?view=mediaibge&catid=2103&id=1780>. Acesso em: 08/10/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017a. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10070/64506?ano=2017>. Acesso em: 24/09/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**: suplemento de tecnologias de informação

2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2017b. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/49bcf11e47179d434bda979434770b0b.pdf. Acesso em: 08/10/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. **Agência IBGE notícias**, 18 de maio de 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em: 18/09/2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24/09/2018.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2015. E-book.

KAPLÚN, Mário. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: 10/12/2017.

LIBÂNEO, José C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. Cap. 1, p. 3-37. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em: 29/08/2018.

LIMA, Venício A. de. Paulo Freire. *In*: CITELLI, Adilson. *et al.* **Dicionário de comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 215-220.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **Harry Prime**. Montclair: IAPC Montclair State College, 1987.

LIPMAN, Matthew. **Natasha**: diálogos vygotskianos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLL, Jaqueline. Projeção e democratização da Educação Básica. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In*: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 09/12/2017.

MURARO, Darcísio N. Filosofia e educação, relações entre as concepções de John Dewey e Paulo Freire. *In*: DIAS, Eliane T. D. M.; LORIERI, Marcos Antônio (Org.). **Educação hoje: vários olhares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. E-book.

OLIVEIRA, Edna C.; ZEN, Eliezer T. O Projeto Integrador e a centralidade do trabalho para a formação humana no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Projeção) IFES Campus Vitória/ES. **Holos**, Natal, v. 2, p. 134-142, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1974/810>. Acesso em: 1º jun. 2018.

PARREIRA, Gizele G. **O sentido da educação em Martin Buber**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/692/1/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA.pdf>. Acesso em 06/07/2019.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do Mundo. *In*: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PAULA, Ádria A. S. de; RIBEIRO JÚNIOR, Ramon M.; XAVIER, Ghesley J. Perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás: implicações pedagógicas e curriculares. *In*: BARBOSA, Sebastião C.; CASTRO, Mad'Ana D. R. de; PEREIRA, Josué V. (Orgs.). **Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2017. p. 19-48.

PÉREZ-TORNERO, José M. Crisis de educación, crisis de comunicación. **Revista Agora Digital**, Espanha, n. 3, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963183>. Acesso em: 12/01/2018.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2019 ano base 2018**. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>. Acesso em: 10/07/2019.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada do artigo Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, acrescido de

aspectos do debate realizado em Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 09/12/2017.

RIBEIRO, Regiane Regina; SILVESTRINI, Celsi B. Uma abordagem paranaense sobre o consumo cultural juvenil e a convergência midiática: um relato analítico. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 98-119, mai.-ago. 2016. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/1085/pdf>. Acesso em: 30/12/2017.

RÜDIGER, Francisco. **Ciência social crítica e pesquisa em comunicação**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. E-book.

SANTOS, Fábio J. S. dos. As tecnologias de informação e comunicação como prática de inclusão na EJA. **Estação Científica**, Macapá, v. 3, n. 2, p. 31-40, jul-dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1510>. Acesso em: 30/12/2017.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 09/12/2017.

SHARP, Ann. **A filosofia na comunidade de investigação**: educar para o pensar e para valores. Palestra ministrada no Colégio Marista Santa Maria, em 2001. Disponível em: http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=143&Itemid=388. Acesso em: 27/09/2018.

SILVA, Cristiana B. da; SOUZA, Carlos Henrique M. de; CARMO, Gerson T. do. Educação de Jovens e Adultos e novas tecnologias da informação: uma abordagem educacional. **Holos**, Natal, v. 2, p. 312-325, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2666/1450>. Acesso em: 30/12/2017.

SOARES, Ismar de O. **Alfabetização e educomunicação**: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>. Acesso em: 27/09/2018.

SOARES, Rosana de L. Margens das mídias: comunicação, linguagem e discurso. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 131-146, 2006. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/74>. Acesso em: 08/09/2019.

SOBREIRA, Henrique G. *et al.* Inovação tecnológica na área de Educação em contexto de disseminação tecnológica – a experiência da Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S.l.], v. 10, n. 20, p. 395-419, 2013. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/395/341>. Acesso em: 30/12/2017.

TELES, Lucio F. Produção artística digital colaborativa e aprendizagem curricular no projeto Projeja-Transiarte. **Holos**, Natal, v. 2, p. 98-109, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1972/807>. Acesso em: 30/12/2017.

TRÄSEL, Marcelo. A vitória de Pirro dos *blogs*: ubiqüidade e dispersão conceitual na web. *In*: AMARAL, Adriana; MONTARDO, Silvia; RECUERO, Raquel (Org.). **Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação**. São Paulo: Momento Editorial, 2009. p. 93-108.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WELLER, Wivian. **A hermenêutica como método empírico de investigação**. Rio de Janeiro: Anped, 2007. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/hermeneutica-como-metodo-empirico-de-investigacao>. Acesso em: 30/10/2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014. E-book.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL DA PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Questionário inicial para os participantes da pesquisa “A Convergência das Mídias como Estratégia Instigadora do Pensamento Reflexivo na Educação de Jovens e Adultos”.

Pesquisadora responsável: Regina Aparecida Magnabosco de Sousa Marques

Informações ao participante

Caro colaborador da pesquisa “A Convergência das Mídias como Estratégia Instigadora do Pensamento Reflexivo na Educação de Jovens e Adultos”,

Para iniciarmos nosso trabalho, é preciso que você responda o questionário abaixo. São apenas 8 questões objetivas e duas subjetivas. Você não será identificado em nenhum momento.

O questionário está dividido em quatro partes:

- 1 – Dados pessoais (sem identificação de sua identidade)
- 2 - Hábitos de uso da internet
- 3 – Opinião sobre temas diversos
- 4 – Opinião sobre a pesquisa

QUESTIONÁRIO

Parte 1 – Identificação

Idade: _____ anos

Sexo: () masculino () feminino

Três primeiros números do RG: _____

Parte 2 - Hábitos de uso da internet

2.1 - Você tem o hábito de acessar a internet?

- () Nunca
- () Raramente – menos de uma vez por semana
- () Às vezes – média de uma vez por semana
- () Muitas vezes – quase todos os dias
- () Frequentemente – todos os dias

2.2 – Onde você costuma acessar a internet com mais frequência?

- () Em casa
- () No trabalho
- () Na escola
- () Em lan house
- () Em outros lugares

2.3 - Qual dispositivo você costuma usar para acessar a internet?

- () Computador fixo
- () Notebook
- () Celular
- () Tablet
- () Não costumo acessar a internet

2.4 – Quais atividades você desenvolve na internet com mais frequência?

(Marque até três alternativas)

- () Acessar e-mail
- () Acessar sites
- () Acessar blogs
- () Acessar redes sociais
- () Comentar, curtir postagens e conversar em redes sociais
- () Ler notícias
- () Fazer pesquisa escolar
- () Pesquisar assuntos de interesse pessoal
- () Assistir filmes
- () Ouvir música
- () Jogar / diversão
- () Outros

2.5 – Quais conteúdos você já produziu e postou na internet?

- Texto em redes sociais
- Foto
- Vídeo
- Comentários nas postagens de outras pessoas
- Compartilhar postagens de outras pessoas
- Nunca poste nem interagi em postagens na internet

Parte 3 – Opinião

Marque a opção que mais representa a sua opinião

3.1 - Os avanços científicos e tecnológicos proporcionam somente benefícios.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

3.2 - Devemos aceitar a realidade como ela é.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

3.3 - É possível mudar uma situação quando refletimos ou conversamos sobre ela.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Parte 4 – Questões Abertas

4.1 – O que motivou você a participar desta pesquisa e da construção do produto educacional “blog”?

4.2 – Quais são suas expectativas em desenvolver um blog para si e com os seus colegas?

Agradeço a sua participação!

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Questionário final para os participantes da pesquisa “A Convergência das Mídias como Estratégia Instigadora do Pensamento Reflexivo na Educação de Jovens e Adultos”.

Pesquisadora responsável: Regina Aparecida Magnabosco de Sousa Marques

Informações ao participante

Caro colaborador da pesquisa, sua participação neste trabalho tem sido muito importante. Para o encerramento de nossas atividades em conjunto, preciso que você responda às perguntas abaixo, que serão unidas às respostas do primeiro questionário aplicado no início da pesquisa.

Parte 1 – Identificação

Idade: _____ anos

Sexo: () masculino () feminino

Três primeiros números do RG: _____

Parte 2 - Opinião

Marque a opção que mais representa a sua opinião

3.1 - Os avanços científicos e tecnológicos proporcionam somente benefícios.

- () Concordo totalmente
- () Concordo
- () Não concordo nem discordo
- () Discordo
- () Discordo totalmente

3.2 - Devemos aceitar a realidade como ela é.

- () Concordo totalmente
- () Concordo
- () Não concordo nem discordo
- () Discordo
- () Discordo totalmente

3.3 - É possível mudar uma situação quando refletimos ou conversamos sobre ela.

- () Concordo totalmente
- () Concordo
- () Não concordo nem discordo
- () Discordo
- () Discordo totalmente

Parte 3 – Questões Abertas**3.1 – Suas expectativas de participação nesta pesquisa, que envolveu a construção e alimentação de um blog foram atendidas?**

Sim () Não ()

Por quê?

APÊNDICE C – PASSO A PASSO PARA CONSTRUÇÃO DO BLOG

Roteiro para a plataforma Blogger:

1 – Acesse a página do Blogger (www.blogger.com/)

2 – Faça o login com seu e-mail e senha. É necessário que o e-mail seja de uma conta GMail. Se você não tiver uma, precisará criá-la.

3 - **NOME DE ASSINATURA** - o Blogger vai pedir para você criar um nome de exibição. O nome só aparece assinando postagens em seu blog pessoal. No blog coletivo, o autor somente é identificado pelo visitante se digitar sua assinatura.

4 – Clique em **NOVO BLOG**

5 - **TÍTULO** – Será aberta uma caixa para você digitar o título que quiser dar ao seu blog e o endereço que o visitante vai utilizar para acessar seu blog na internet.

Exemplo: Título – EcoModa / Endereço – blogmodelagem.blogspot.com

6 – Clique em **“Verificar disponibilidade”** – se o nome que você tiver escolhido para o blog e/ou o endereço já estiverem sendo utilizados por outra pessoa, o Blogger vai pedir para você definir outro nome.

7 - **MODELO** - escolha o modelo inicial entre as opções oferecidas (ele pode ser alterado a qualquer momento por outro modelo disponível ou por um personalizado)

Seu blog está pronto!

➤ Para inserir suas postagens, clique no link “Nova postagem”, que fica na barra de navegação (parte superior direita da página principal do blog).

➤ A qualquer tempo, você pode alterar a apresentação do seu blog. Para isso, clique no link “Design”, que também está na barra de navegação. Ao clicar, será aberta uma página de edição, onde você pode conhecer todos os recursos e possibilidades de edição e personalização do seu espaço virtual.

APÊNDICE D – UM BLOG – VÁRIOS AUTORES

Orientações para construção e administração de um blog coletivo

Para construir um blog na plataforma Blogger onde mais de um autor possa publicar, siga os seguintes passos:

- 1 – Crie o blog ou faça login para a página de administrador em um blog já criado, onde queira incluir novos autores;
- 2 – Na página do administrador, acesse “Configurações” e então acesse o serviço chamado “Permissões”.
- 3 – Reúna os endereços de e-mail dos autores a serem adicionados e clique em “Adicionar autores”. Digite os e-mails na caixa aberta e os futuros autores vão receber o convite para participarem do blog. É possível enviar o convite para vários e-mails de uma vez.



Convide mais pessoas para escrever para o seu blog

Digite os endereços de e-mail das pessoas que você deseja

CONVIDAR CANCELAR

- 4 – Ao abrir o e-mail, se a pessoa convidada clicar em “Aceitar convite”, estará automaticamente configurada como autora do blog e poderá fazer publicações.
- 5 - No mesmo local de “Permissões”, o administrador pode gerenciar os autores, excluir autores ou permitir mais de um administrador.

Fonte: Site Ferramentasblog. Informações organizadas pela autora. Disponível em: <https://ferramentasblog.com/como-adicionar-mais-autores-e-administradores-pelo-novo-painel-do-blogger/>. Acesso em: 29/08/2018.

APÊNDICE E – REVISÃO E DICAS

Revisão e Dicas para a acessar e alimentar o seu blog

Complemento da aplicação da pesquisa “A convergência das mídias como estratégia instigadora do pensamento reflexivo na Educação de Jovens e Adultos”

*Distribuído aos participantes da pesquisa no último dia de encontro do grupo

Pesquisadora responsável: Regina Aparecida Magnabosco de Sousa Marques

Neste material você vai rever alguns conteúdos trabalhados em nossos encontros do blog EcoModa e receber algumas informações novas para aplicar em seu blog pessoal, caso queira.

Acesse o seu blog:

Você verá seu blog como ele aparece aos visitantes.

Para publicar ou fazer edições, clique em “login”, “fazer login” ou “iniciar” (no canto superior direito da tela).

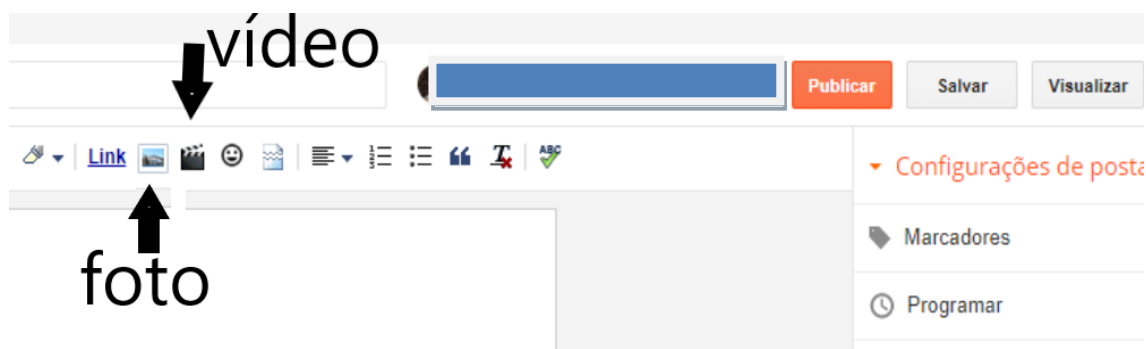
Digite seu e-mail

Será solicitada sua senha – digite sua senha

Para novas publicações, clique no botão laranja “Nova Postagem” ou “Publicar”

Digite o seu texto e, se desejar, insira fotos e/ou vídeos

Lembre-se: os ícones para postar foto e vídeo são diferentes. Veja:



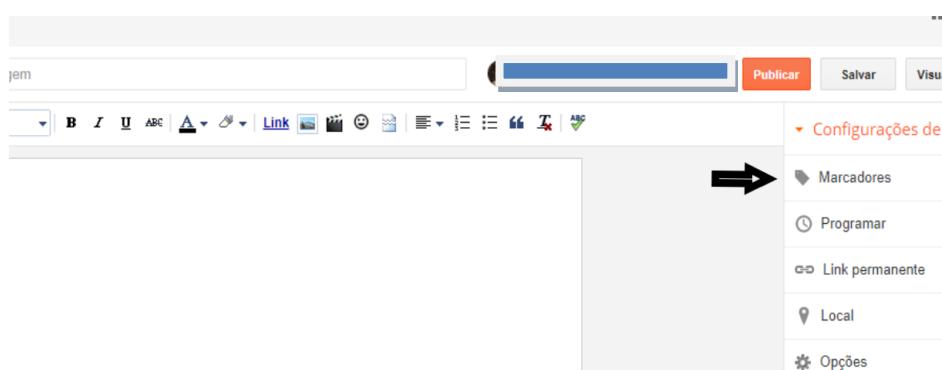
Não se esqueça de dar um título à sua postagem!

MARCADORES

Para dividir suas postagens em categorias, você pode utilizar o botão **“Marcadores”**

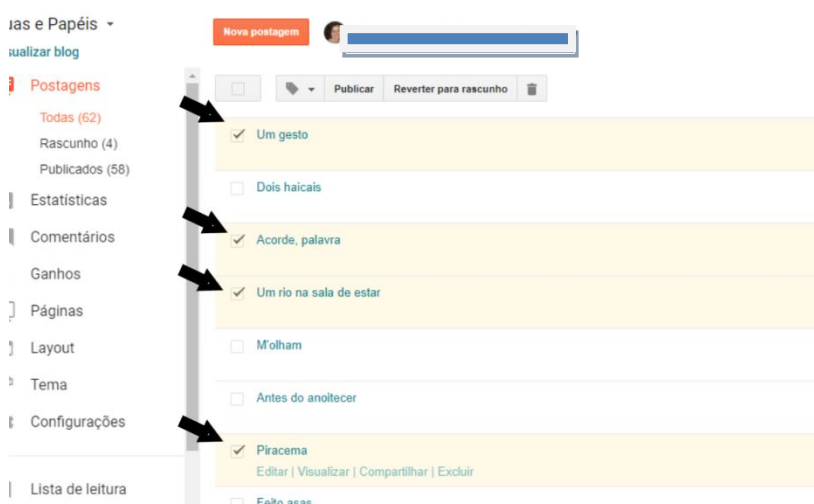
Exemplo: se o seu blog possui postagens sobre **Moda, Aulas e Relatos pessoais**, você pode usar esses três termos para facilitar a organização das postagens.

Como criar “Marcadores”: Na página de criação da postagem, clique em Marcadores.

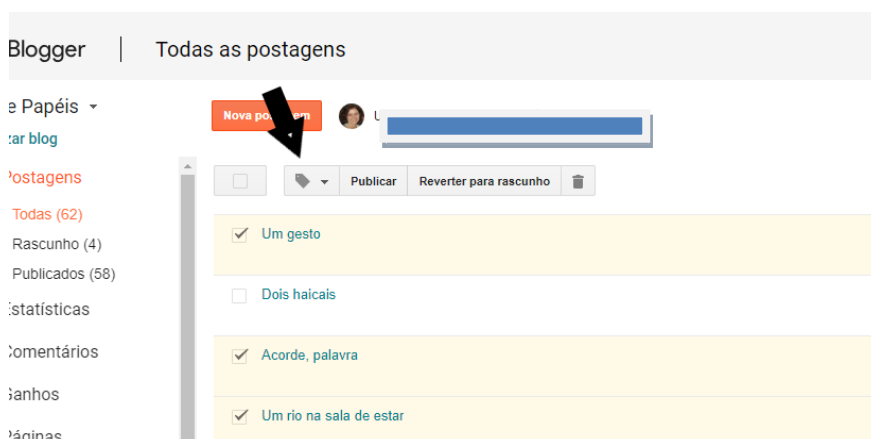


Será aberta uma caixa, onde você digita o nome do marcador que deseja e depois clica em **“Concluído”**.

Para incluir todas as postagens da mesma categoria no mesmo marcador, vá para a seção onde é visualizada a lista de postagens e selecione as que você deseja, clicando no quadradinho que aparece à esquerda do título:



Em seguida, clique no ícone Marcador:



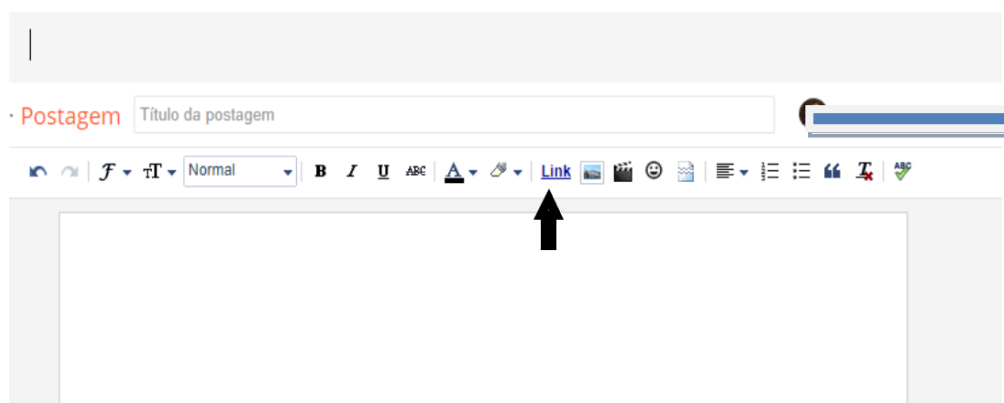
Vão aparecer os marcadores que você já tiver criado. É só selecionar, clicando naquele que você deseja usar para as postagens marcadas.

LINKS

Para inserir um link em uma palavra ou frase:

No texto criado em sua página de “Nova publicação”, selecione a palavra ou frase (clique com o lado esquerdo do mouse no início da palavra ou frase, arraste o mouse até o final da palavra e solte o dedo do mouse).

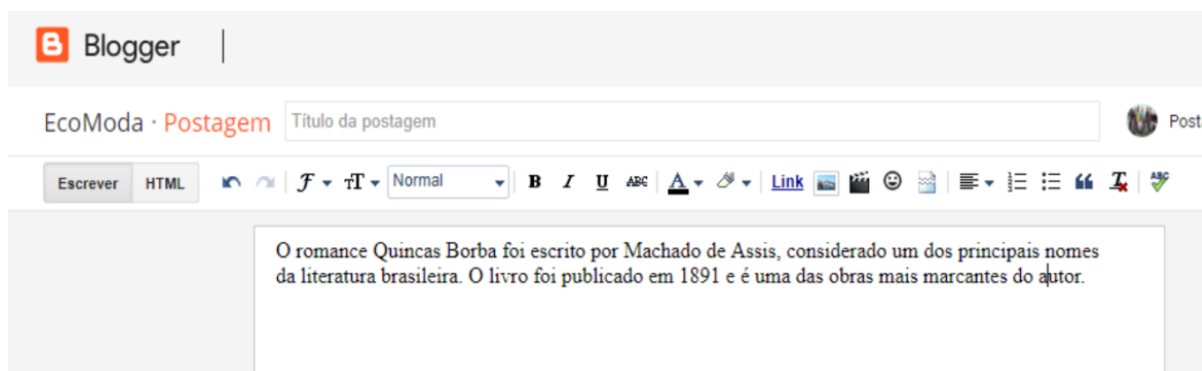
Com a palavra ou frase selecionada, clique em “link”, como mostra a figura abaixo:



Ao clicar em “link”, será aberta a página para você inserir o endereço na internet onde está o texto, imagem ou vídeo que você deseja relacionar com a palavra ou frase de seu texto.

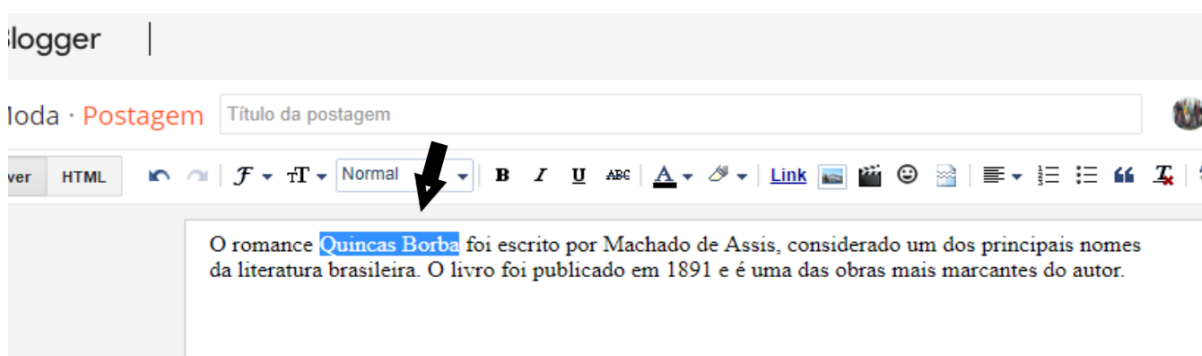
Veja os passos no exemplo a seguir.

Foi digitado este texto na página para publicação:

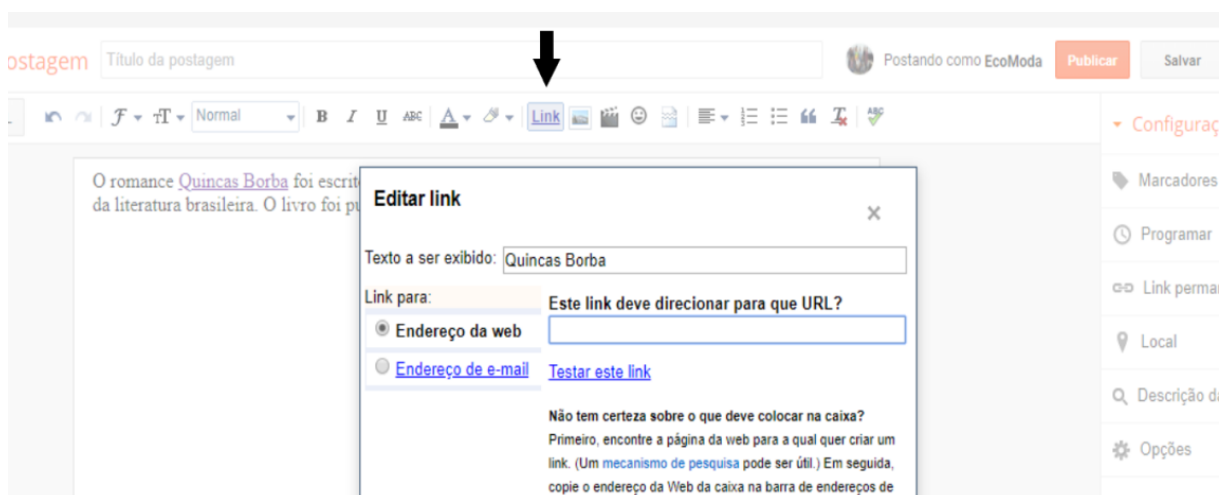


Seleciono o que quero ter como link:

(para selecionar, clica com o botão esquerdo do mouse no início da palavra ou frase, arrasta o mouse até o final da palavra e solta o dedo do mouse. O termo selecionado fica marcado com cor diferente, normalmente azul.).



Ao clicar na palavra “link”, será aberta uma caixa com o termo selecionado e com um espaço em branco para você inserir o endereço da internet que você deseja “linkar” ao texto selecionado:

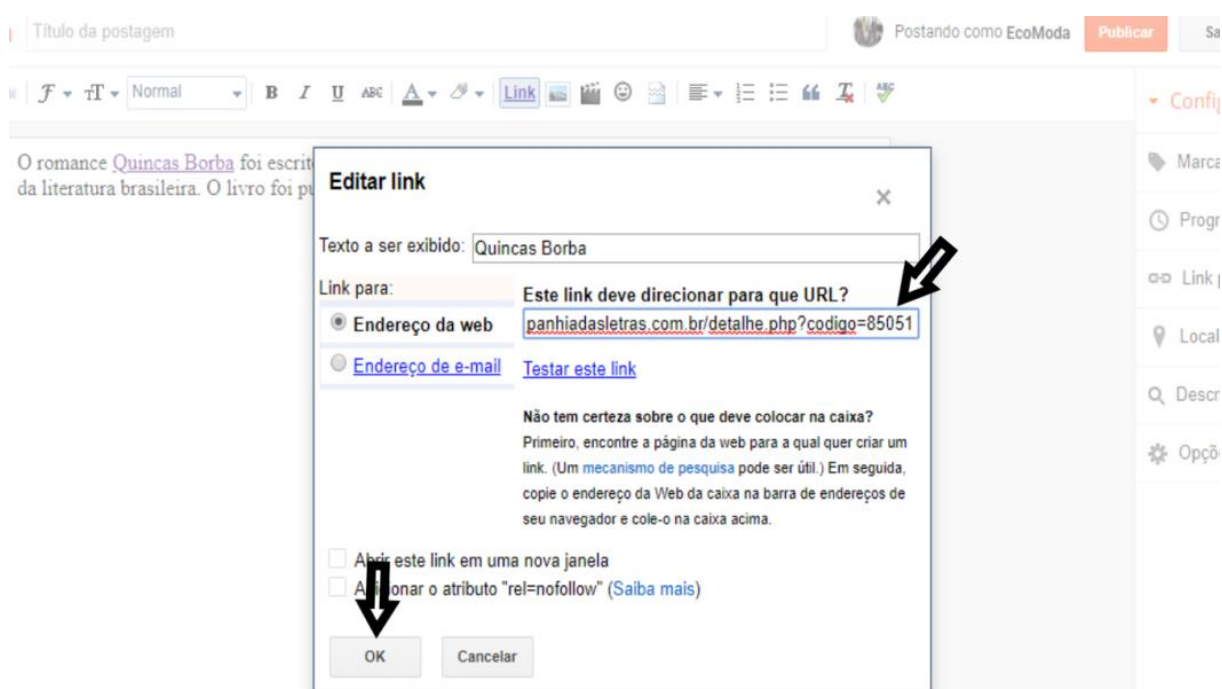


Vou ao site onde está o que desejo mostrar para os leitores do meu blog. Neste exemplo, é um site que fala do livro cujo nome selecionei no texto do meu blog:



Com o endereço selecionado, clique na tecla CTRL do teclado, segure a tecla e clique também a tecla C (CTRL + C).

Vá para a caixa que foi aberta no blog, clique no espaço em branco e clique, da mesma forma, as teclas CTRL + V. Em seguida, clique em "OK":



Prontinho! Agora, ao clicar em “Publicar”, o texto poderá ser visualizado em seu blog. Quando o leitor clicar nas palavras selecionadas, ele será direcionado para o site que você indicou no link:



COMPARTILHAR EM REDES SOCIAIS

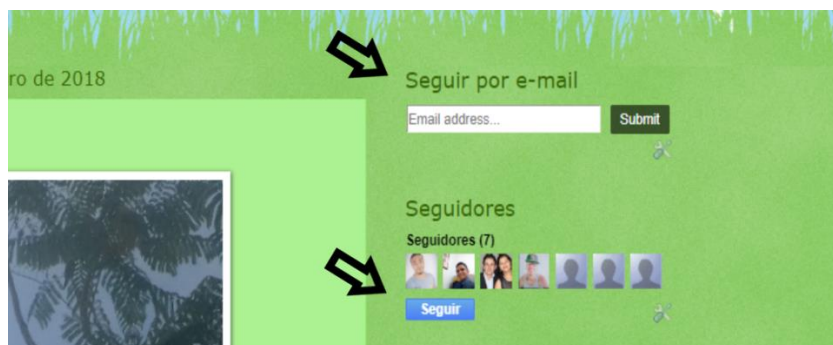
Quando você publicar algo interessante e quiser divulgá-lo em seu blog pelas redes sociais, abra a publicação e clique, logo abaixo dela, no ícone da rede social onde você quer que a postagem apareça:



Assim, o seu blog vai ficando mais conhecido e começa a ganhar seguidores.

SEGUIR E SER SEGUIDO

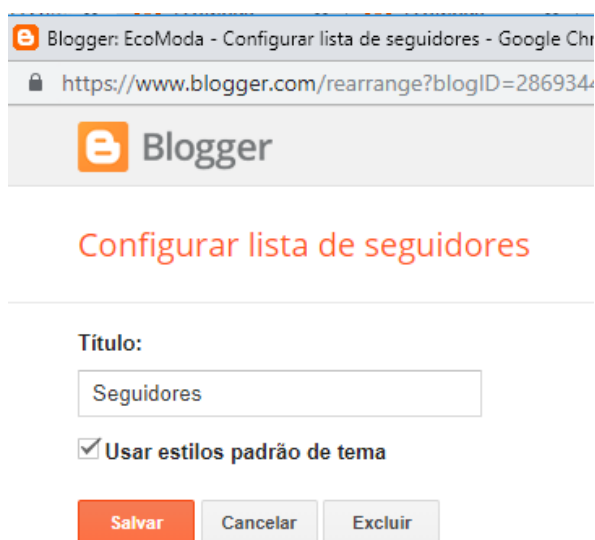
Deixe aberta uma ou as duas possibilidades para os visitantes seguirem seu blog e ficar sabendo mais facilmente do que você divulga:



Se essas opções não estiverem aparecendo na página principal do seu blog, siga esses passos:

1 - vá ao link “Layout”

2 – escolha as caixas que deseja ativar e clique em “editar” (ao abrir a caixa de edição, coloque título, marque “utilizar estilos padrão” e clique em “salvar”.



3 – Lembre-se de salvar as mudanças que você fez na página de edição do Layout, clicando em “Salvar organização”.

Uma forma que costuma dar muito certo para seguir e ter seguidores que gostam dos mesmos assuntos que você, é procurar blogs que são do seu interesse e começar a segui-los. Alguns blogueiros vão seguir você de volta e poderão compartilhar nas redes sociais deles as suas postagens que ele achar mais interessantes.

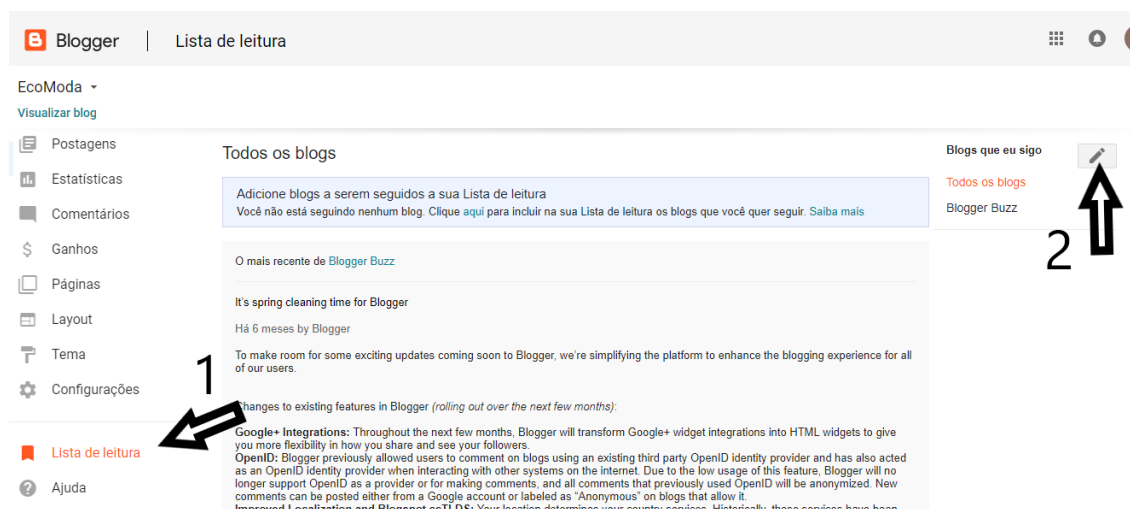
Para começar, que tal seguir os blogs dos autores do Eco Moda?

Se algum deles não tiver a opção de “Seguir” na página inicial, é só copiar o endereço do blog no alto da página principal:



Ao seleccionar o endereço, clique CTRL + C.

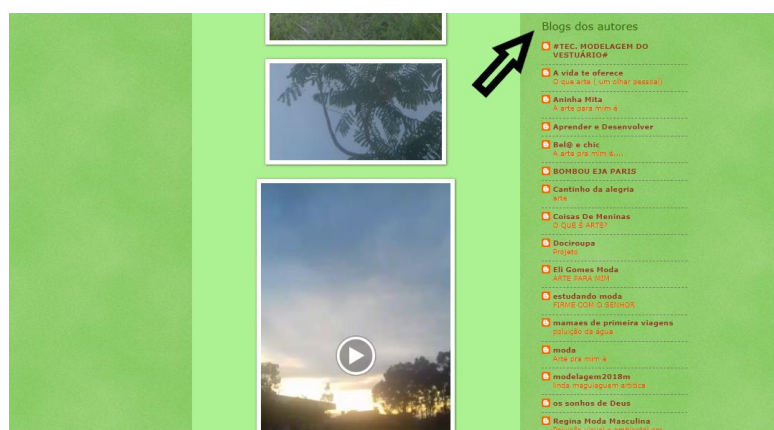
Depois vá ao link “Lista de Leitura” e, em seguida, clique em “Blogs que eu sigo”:



Será aberta uma página onde você clica no botão “Adicionar”.

Finalmente, será aberta uma caixa para você inserir, com CTRL + V, o endereço do blog que você quer seguir.

Você pode acessar os blogs mais facilmente a partir do blog Eco Moda (blogmodelagem.blogspot.com), onde todos os blogs dos autores estão visíveis. Basta clicar em cada um deles e navegar!!!



INDICAR FONTE

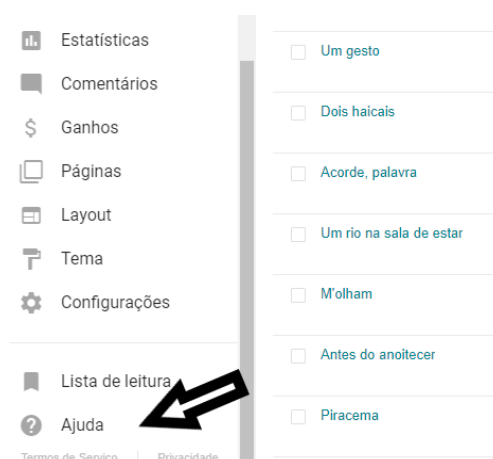
Importante!

Sempre que usar texto, foto ou vídeo de outros blogs ou sites, lembre-se de citar o nome do autor ou o nome do blog/site de onde você retirou o texto ou imagem. Os direitos autorais são regulamentados em lei e precisam ser respeitados.

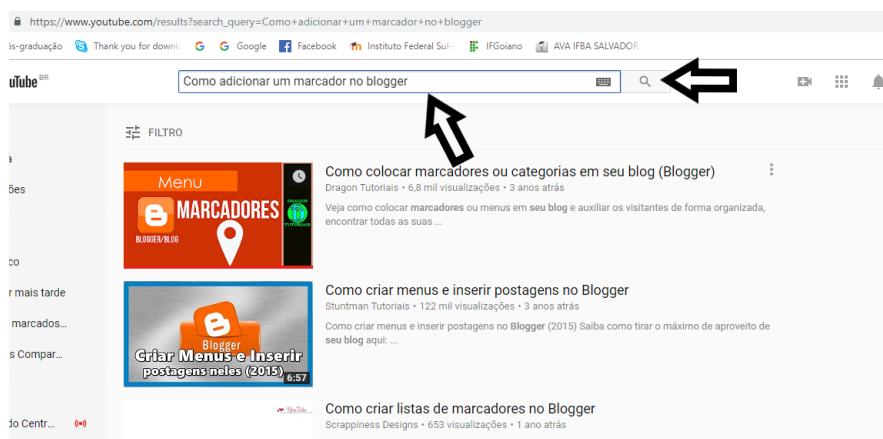
DÚVIDAS

Você pode esclarecer suas dúvidas sobre a alimentação do seu blog nos seguintes caminhos:

1 – No link de “Ajuda” do próprio blog:



2 – No YouTube (www.youtube.com), digitando o que você quer saber na linha de busca. Há diversos vídeos tutoriais explicativos que pode ajudar você. No exemplo abaixo, digitei “Como adicionar um marcador no blogger”:



3 – Ou entrando em contato comigo (por e-mail, whatsapp ou telefone). Terei o maior prazer em poder colaborar com o que você precisar. O que eu não souber responder, comprometo-me em buscar a resposta pra você:

e-mail: XXXXXXXX

Telefone/whatsapp: XXXXXX

Quanto mais você navegar e publicar, mais vai aprender e se aperfeiçoar!

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____,
autorizo o uso de minha imagem no blog EcoModa
(blogmodelagem.blogspot.com), em publicações feitas no período de 05 de
outubro a 07 de dezembro de 2018, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

Estou ciente de que imagens publicadas por mim no blog EcoModa que
contenham outras pessoas serão deletadas ou descaracterizadas, caso alguma
pessoa presente na imagem não autorize sua publicação.

Aparecida de Goiânia, _____ de agosto de 2019

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Anápolis
 Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
 Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **A Convergência das Mídias como Estratégia Instigadora do Pensamento Reflexivo na Educação de Jovens e Adultos**. Meu nome é Regina Aparecida Magnabosco de Sousa Marques, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a **Comunicação Social**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (reginamagnabosco@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do contato telefônico (██████████) ou via whatsapp pelo mesmo número. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2200.

1. Informações importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada "A Convergência das Mídias como Estratégia Instigadora do Pensamento Reflexivo na Educação de Jovens e Adultos" propõe um trabalho coletivo com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a presença cada vez maior das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas atividades sociais, educacionais e de trabalho. A pesquisa estabelece a ligação da tecnologia com a educação, tendo como foco as relações humanas e os conteúdos vivenciados em aulas.

Esta pesquisa tem os objetivos de verificar quanto a produção de conteúdos em mídias digitais convergentes pode instigar o pensamento reflexivo; demonstrar que a produção de narrativas em mídias convergentes é eficiente para o relacionamento de assuntos em estudo com situações do cotidiano dos estudantes; verificar a contribuição do diálogo para expressão de mensagens em mídias digitais; e verificar se a produção de conteúdos em mídias convergentes faz elevar a capacidade de análise crítica de mensagens veiculadas em outras plataformas de comunicação.

A pesquisa será realizada no decorrer do segundo semestre de 2018 e inclui os seguintes procedimentos: preenchimento de questionários antes e depois de realização da pesquisa; acompanhamento, pela pesquisadora, de aulas do Projeto Integrador Educação Socioambiental; encontros semanais dos voluntários com a pesquisadora para construção e alimentação de um blog, com textos, fotos, áudios e vídeos sobre assuntos trabalhados em diálogos nas aulas do Projeto Integrador.

IFG – Câmpus Anápolis: Av. Pedro Ludovico, s/n, bairro Remy Cury – Anápolis/GO
 Fone: (62) 3310-2800

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Anápolis
 Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
 Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Qualquer risco de constrangimento dos participantes pela exposição de trabalhos e pela manifestação de opiniões e ideias será evitado ao máximo no decorrer da pesquisa, posto que os participantes não são obrigados a identificar sua autoria nas postagens publicadas, caso assim preferam, e os diálogos em sala de aula serão conduzidos buscado sempre um ambiente de respeito mútuo entre os participantes quanto às individualidades e à liberdade de expressão uns dos outros.

Os benefícios esperados com esta pesquisa são a ampliação de atitude reflexiva dos participantes por meio de diálogos e da produção de narrativas digitais, a ampliação da capacidade de expressão em diferentes linguagens comunicacionais e a inclusão digital de estudantes que ainda não tiverem habilidade em lidar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Outro benefício esperado é que a proposta do produto educacional blog a ser criado possa ser aplicada pelos estudantes em seus respectivos trabalhos ou interesses pessoais, bem como por outras pessoas ou instituições de ensino, na educação formal ou não formal.

A pesquisa não implicará qualquer despesa financeira aos participantes, mas demandará sua participação nos encontros para construção e alimentação do blog. Os encontros serão no local em que os participantes estudam, o IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia, em horário compatível e não prejudicial às aulas regulares dos voluntários.

A pesquisa não gera nenhum tipo de cobrança nem pagamento aos participantes.

O participante tem total liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

O participante pode se recusar a responder questões que lhe causem desconforto nos questionários da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, mas não serão divulgados os nomes dos participantes voluntários no resultado dissertativo da pesquisa, apenas nas postagens do produto blog quando autorizadas a identificação.

O participante tem direito de pleitear indenização, garantida em lei, caso sinta-se lesado de alguma forma pela pesquisa.

Os dados coletados nos questionários poderão ser armazenados em banco de dados do Instituto Federal de Goiás e poderão vir a ser usados em pesquisas futuras (com garantia de sigilo na identificação nominal dos participantes nas respostas dos questionários). Com a justificativa de atender a necessidade de pesquisas futuras em benefício à Educação, à Ciência e à Tecnologia, preciso que você se manifeste rubricando entre os parênteses em uma das opções abaixo:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Anápolis
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,
inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado,
concordo em participar do estudo intitulado "A Convergência das Mídias como
Estratégia Instigadora do Pensamento Reflexivo na Educação de Jovens e Adultos".
Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta
pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo
pesquisador(a) responsável, Regina Aparecida Magnabosco de Sousa Marques, sobre
a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis
riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que
posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer
penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de
pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, 04 de julho de 2018

Assinatura por extenso do(a) participante

Regina Aparecida Magnabosco de Sousa Marques
Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

