

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JERUSA PEREIRA DE ANDRADE

JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CULTURA DIGITAL:
Conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens

JOÃO PESSOA

2020

JERUSA PEREIRA DE ANDRADE

JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CULTURA DIGITAL:

Conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens

Tese de Doutorado apresentada como requisito para conclusão do curso de Doutorado e obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

Linha de Pesquisa: Educação Popular.

Orientadora: Prof^a Dra. Emília Maria da Trindade Prestes.

JOÃO PESSOA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

A553j Andrade, Jerusa Pereira de.

Jovens da educação de jovens e adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens / Jerusa Pereira de Andrade. - João Pessoa, 2020.

197 f. : il.

Orientação: Emília Maria da Trindade Prestes.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Jovens da EJA. 3. Letramentos. 4. Sociabilidades. 5. Aprendizagens. 6. Dispositivos móveis. I. Prestes, Emília Maria da Trindade. II. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7(043)

JERUSA PEREIRA DE ANDRADE

JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CULTURA DIGITAL:

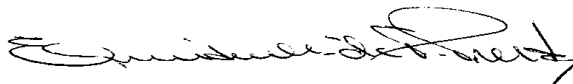
Conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens

Tese de Doutorado apresentada como requisito para conclusão do curso de Doutorado e obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

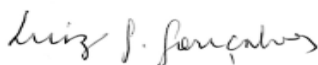
Linha de Pesquisa: Educação Popular.

Data de defesa: João Pessoa, PB ____/____/____.

Membros da Banca de Defesa



Prof^a Dra. Emilia Maria da Trindade Prestes (Presidente)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGE



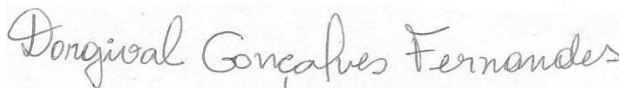
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGE



Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGDH



Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevêdo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/PPGE



Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



Prof^a. Dra. Quêzia Vila Flor Furtado (Suplente Interno)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof^a Dra. Waldênia Leão de Carvalho (Suplente Externo)
Universidade de Pernambuco – UPE/PPGE

Aos jovens da Educação de Jovens e Adultos, que mesmo em tempo de instabilidade e incertezas, encaram tensões lutando por afirmação e dignidade em trajetórias heterogêneas, de expectativa e esperança.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pai, pela existência e por permitir alcançar este propósito, apesar das adversidades enfrentadas, dando-me força e resiliência; ao Senhor e Salvador Jesus Cristo que me ensina, com palavras e obras, amar ao próximo como a mim mesmo, praticar a justiça, a equidade, a bondade e o perdão; e ao Espírito Santo, fiel companheiro e inspirador, que convence o ego da humildade.

Ao marido, João Neto, e ao filho, Micael, pela força, cumplicidade e compreensão nos momentos de rendição a esse pleito; à minha mãe, Maria do Céu, professora dos anos iniciais, por ensinar com rigor a exercer as inúmeras incumbências da vida; e, saudosamente *in* memória, ao meu pai, que deixou a marca da inventividade e um singular modo de contagiar alegria, ao tocar saxofone.

À Sílvia, colaboradora dos serviços domésticos, que permitiu minha dedicação horas ininterruptas a estudos e produção e, sempre com sorriso estampado e gentileza, oferecia um cafezinho ou um copo de suco para aliviar o estresse.

Ao meu irmão, sogra, cunhadas, cunhados, demais familiares e amigos, os quais durante encontros para conversas, partilhas e confraternizações revigoraram meu ânimo para avançar.

Ao Prof. Dr. Luiz Gonzaga e à Prof^a. Dra. Quézia Furtado pela criação do grupo de estudos de Educação de Jovens e Adultos no fomento a leituras e a discussões dinâmicas de modo que, ao emergirem histórias sobre percursos escolares, estas se transformaram no livro *Memórias Escolares: quebrando o silêncio...*

À Prof^a. Dra. Emília Prestes, orientadora, que com maestria e delicadeza contribuiu, consideravelmente, na produção desta tese.

Aos Doutores e Doutoradas que lecionaram na turma 37, encarregando-se da seleção e elaboração de assuntos e ementas, bem como de pautas de estudo e metodologias propícias à formação crítica, autônoma e de qualidade.

Ao Prof. Dr. Timothy Ireland, por fomentar a imersão em Políticas Nacionais e Internacionais de Educação de Jovens e Adultos e promover o Seminário sobre Políticas de Educação e Aprendizagem de Jovens e Adultos, na Contemporaneidade, com a participação da turma.

À Prof^a. Dra. Elisa Gonsalves, por ser capaz de sistematizar e conduzir a Pesquisa, em Educação Popular, com tal desenvoltura e propósito resultando na construção da metodologia de pesquisa constante nesta tese.

Aos queridos/as colegas de turma, pelo espírito de companheirismo, parceria e comunhão capaz de construir laços mais humanos e relações de respeito e valorização às diferentes opiniões, identidades, culturas e regionalidades, cujo legado importa ser replicado para setores e práticas, em prol de vivências amorosas e solidárias.

À Coordenação, à Secretaria e aos funcionários do PPGE sempre disponíveis a prestar ajuda e a executar os devidos procedimentos burocráticos.

À banca de qualificação e de defesa do Doutorado na prontidão, disponibilidade, e nas contribuições significativas para o aprimoramento desta tese.

Gentilmente, agradeço à equipe da escola, campo de estágio, especialmente aos jovens da EJA, por permitirem observar, conversar, aproximar-me e capturar relatos que constam nesta tese.

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, perdem, para mim, sua significação

(FREIRE, 2015, p. 127).

RESUMO

Nesta tese, tem-se o propósito de verificar, junto aos jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os processos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens que emergem do uso dos dispositivos móveis ligados à internet, no contexto de uma sociedade marcada por desigualdades sociais. Os jovens da EJA pertencentes às camadas populares, embora participem, de forma limitada, da sociedade do consumo, ao apropriarem-se do celular tipo *smartphone*, não se diferenciam de outros jovens melhor situados socialmente demonstrando, assim, nesse contexto, disposição e potencialidade para interagir com distintos grupos na recepção, produção e reprodução de informações, comunicações, saberes e linguagens. A hipótese de estudo é a de que os jovens da pesquisa se valem dos dispositivos móveis para interagir e ampliar suas redes de comunicação com o mundo, cabendo à escola o papel de possibilitar o acesso ao conhecimento formal e crítico. As evidências foram capturadas na aproximação da pesquisadora com a escola, inspirada na pesquisa qualitativa e na abordagem etnográfica, por meio da observação, da escuta, do diálogo e da entrevista de grupo focal com os jovens enturmados no Ensino Médio na Modalidade EJA. As tecnologias digitais são vistas de um lado, sob a ótica de teorias que apostam em benefícios da autoria e na democratização do saber e, de outro lado, de teorias que acreditam em vantagens e desvantagens sobre riscos e incertezas. Para fundamentar as discussões sobre os achados, procurou-se dialogar com as contribuições teóricas de Bauman (2008), Buckingham (2010), Charlot (2000, 2001), Freire (1987, 2015), Kleiman (1995, 2010, 2016), Lévy (1998), Simmel (1983), entre outras. A hipótese confirma-se com os relatos dos jovens da pesquisa que admitem a apropriação do dispositivo móvel, o celular, para a obtenção de letramentos formais e informais, em diferentes práticas sociais, para a produção de sociabilidades com grupos de afinidades e pertencimentos ligados ao lúdico e ao entretenimento. Além disso, esses jovens utilizam o celular para a aquisição de aprendizagens em relação ao mundo interconectado pela cultura digital, remetendo-os à inserção em programas de benefícios sociais, em políticas públicas e na resolução de questões relacionadas ao exercício da cidadania. Entretanto, esses jovens se queixam do uso adverso do celular para veicular *fake news*, atos de violência e destruição. Ainda, denunciam a escassez de infraestrutura de suporte à conexão *online* capaz de potencializar a mediação pedagógica escolar para o alcance de conhecimentos referentes aos diversos campos. Outra demanda trazida por esses sujeitos da pesquisa se refere ao papel da escola no desenvolvimento da consciência crítica e ética.

Palavras-Chave: Jovens da EJA. Letramentos. Sociabilidades. Aprendizagens. Dispositivos móveis.

ABSTRACT

In this thesis, the purpose is to verify, close to young people of the Youth and Adult Education (EJA), the literacy, sociability and learning processes that emerge from the use of mobile devices connected to the internet, in the context of a society marked by social differences. Although the young people of the EJA belonging to the lower classes participate, in a limited way, in the consumer society, by appropriating the cell phone such as smartphone, they are not different from other young people better socially situated, thus demonstrating, in this context, willingness and potential to interact with different groups in the reception, production and reproduction of information, communications, knowledge and languages. The study hypothesis is that young people in this research use mobile devices to interact and expand their communication networks with the world, with the school having the role of enabling access to formal and critical knowledge. The evidences were captured in the researcher's approach to the school, inspired by qualitative research and the ethnographic approach, through observation, listening, dialogue and focus group interview with high school youth of the EJA modality. Digital technologies are seen on the one hand, from the perspective of theories that bet on the benefits of authorship and on the democratization of knowledge and, on the other hand, from the perspective of theories that believe in advantages and disadvantages on risks and uncertainties. In order to support the discussions on the findings, we sought to dialogue with the theoretical contributions of Bauman (2008), Buckingham (2010), Charlot (2000, 2001), Freire (1987, 2015), Kleiman (1995, 2010, 2016), Lévy (1998), Simmel (1983), among others. The hypothesis is confirmed by the reports of the young people of the research who admit the appropriation of the mobile device, the cell phone, to obtain formal and informal literacies, in different social practices, for the production of sociability with affinity groups and belongings linked to the ludic and entertainment. In addition, these young people use cell phones to acquire learning in relation to the world interconnected by digital culture, referring them to the insertion in social benefit programs, in public policies and in resolving issues related to the exercise of citizenship. However, these young people complain about the adverse use of cell phones to spread fake news, acts of violence and destruction. Still, they denounce the scarcity of infrastructure to support the online connection capable of enhancing school pedagogical mediation to reach knowledge related to the various fields. Another demand brought by these research subjects refers to the role of the school in the development of critical and ethical awareness.

Keywords: Young people of the EJA. Literacies. Sociabilities. Learning. Mobile devices.

RESUMEN

En esta tesis, el objetivo es verificar, junto a los jóvenes de Educación para Jóvenes y Adultos (EJA), los procesos de alfabetizaciones, sociabilidades y aprendizajes que surgen del uso de dispositivos móviles conectados a Internet, en el contexto de una sociedad marcada por diferencias sociales. Los jóvenes de la EJA que pertenecen a los estratos populares, aunque participan, de manera limitada, en la sociedad de consumo, al apropiarse del dispositivo móvil tipo teléfono inteligente, no son diferentes de otros jóvenes mejor situados socialmente, demostrando así, en este contexto, disposición y potencial para interactuar con diferentes grupos en la recepción, producción y reproducción de informaciones, comunicaciones, conocimientos y lenguajes. La hipótesis del estudio es que los jóvenes de la investigación usan dispositivos móviles para interactuar y expandir sus redes de comunicación con el mundo, cabe a la escuela el rol de posibilitar el acceso al conocimiento formal y crítico. Las evidencias fueron recogidas al acercamiento de la investigadora con la escuela, inspirada en la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico, a través de la observación, la escucha, el diálogo y de entrevista de grupo focal con jóvenes agrupados en la enseñanza media en la modalidad EJA. Las tecnologías digitales se ven, por un lado, desde la perspectiva de las teorías que apuestan por los beneficios de la autoría y la democratización del conocimiento, y, por otro lado, las teorías que creen en las ventajas y desventajas sobre los riesgos y las incertidumbres. Para apoyar las discusiones sobre los hallazgos, buscamos dialogar con las contribuciones teóricas de Bauman (2008), Buckingham (2010), Charlot (2000, 2001), Freire (1987, 2015), Kleiman (1995, 2010, 2016), Lévy (1998), Simmel (1983), entre otros. La hipótesis se confirma con los informes de los jóvenes en la investigación que admiten la apropiación del dispositivo móvil, el teléfono móvil, para obtener alfabetizaciones formales e informales, en diferentes prácticas sociales, para la producción de sociabilidades con grupos de afinidades y pertenencias vinculadas al lúdico y al entretenimiento. Además, estos jóvenes utilizan los teléfonos móviles para adquirir aprendizajes en relación con el mundo interconectado por la cultura digital, remitiéndose a la inserción en programas de beneficios sociales, en políticas públicas y la resolución de cuestiones relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, estos jóvenes se quejan del uso adverso de los teléfonos móviles para transmitir noticias falsas, actos de violencia y destrucción. Aun así, denuncian la escasez de infraestructura de soporte para la conexión en línea capaz de mejorar la mediación pedagógica educativa para alcanzar los conocimientos que se refieren a diferentes campos. Otra demanda presentada por estos sujetos de la investigación se refiere al papel de la escuela en el desarrollo de la conciencia crítica y ética.

Palabras clave: Jóvenes de la EJA. Alfabetizaciones. Sociabilidades. Aprendizajes. Dispositivos móviles.

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
EP	Educação Popular
CONFINTEAS	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
PB	Paraíba
SEE/PB	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
TCLE.	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS	Organização Mundial da Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
PNJ	Política Nacional de Juventude
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
SEECT/PB	Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	JUSTIFICATIVA.....	19
3	DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	24
3.1	PROBLEMA DE PESQUISA	24
3.2	HIPÓTESE TEÓRICA	27
3.3	OBJETIVO GERAL	29
3.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
3.5	CONCEITOS TEÓRICOS	29
3.5.1	Letramentos.....	30
3.5.2	Sociabilidades.....	32
3.5.3	Aprendizagens.....	33
3.5.4	Dispositivos móveis.....	35
3.6	REFERÊNCIAS A ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O TEMA.....	37
3.6.1	Síntese de artigos.....	38
3.6.2	Síntese de teses e dissertações	40
4	REVISÃO DE LITERATURA.....	44
4.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR	44
5	METODOLOGIA.....	50
5.1	TIPO DE PESQUISA	50
5.2	ABORDAGEM DE PESQUISA	51
5.3	SISTEMÁTICA DE TRABALHO DE CAMPO	54
5.4	QUESTÕES ÉTICAS PREVISTAS	59
6	CAPÍTULO I - ABORDAGENS SOBRE JOVENS/JUVENTUDES.....	61
6.1	JUVENTUDES POPULARES: DILEMAS ENTRE TRABALHO, ESCOLA, CULTURA DO LAZER E O DESAFIO DA DESOCUPAÇÃO	71
7	CAPÍTULO II – OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	79
8	CAPÍTULO III - DE DENTRO DA ESCOLA, CAMPO DE PESQUISA	86
8.1	OBSERVAÇÕES ETNOGRÁFICAS	86
8.2	OS JOVENS DA EJA: RELATOS SOBRE PONTOS CONVERGENTES COM A ESCOLA.....	101

9	CAPÍTULO IV - OS JOVENS E A CULTURA DIGITAL.....	107
10	CAPÍTULO V – DE PERTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA:	
	ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL.....	119
10.1	OS JOVENS DA EJA: RELATOS SOBRE CONTEXTOS E CONEXÕES EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS, SOCIABILIDADES E APRENDIZAGENS NA MEDIAÇÃO COM OS DISPOSITIVOS MÓVEIS.....	120
10.1.1	Dimensão escolar	122
10.1.2	Dimensão social.....	130
10.1.3	Dimensão lúdica	136
10.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INTERCONEXÕES ENTRE LETRAMENTOS, SOCIABILIDADES E APRENDIZAGENS	141
11	CAPÍTULO VI - LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS.....	144
12	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICES.....	166

1 INTRODUÇÃO

Esta tese centra seu interesse nos processos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens dos jovens das camadas populares, que frequentam o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tais processos foram verificados considerando-se a relação destes jovens com os dispositivos móveis (o telefone celular *smartphone*). Nesse sentido, é importante destacar que, em tempos de profusão de tecnologias digitais, é perceptível a demonstração dada pelos jovens acerca do domínio e da habilidade na gestão das ferramentas midiáticas e, mais que isso, a expressividade quanto ao interesse na conectividade e na participação ativa no mundo virtual. Objetivamente, o interesse concentra-se em conhecer os processos que permitem os jovens, nas suas interações virtuais e de forma autônoma, estabelecer conexões com o particular e o mais geral, o local e o global, no trato com seus interesses, saberes e curiosidades, gerando diferentes formas de conhecimentos e experiências, dentro e fora do espaço da escola.

Diante destas considerações, elencamos como objetivo geral, verificar, junto aos jovens da EJA, os processos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens que emergem do uso dos dispositivos móveis ligados à internet, enturmados no contexto escolar da referida modalidade de ensino, espaço de encontro, de interação e de apropriação de saberes. Especificamente, importa caracterizar os jovens da EJA na apropriação dos dispositivos móveis, considerando idade, identidade, interesses, formas de agrupamento, questões de gênero, renda familiar e ocupação. Importa relatar a dinâmica dos jovens com os dispositivos móveis ligados à internet, tipo o celular/*smartphone*, em conexões que contribuem para a apropriação da lecto-escrita e matemática, ou seja, como isso implica em processos de letramentos formais e informais, sociais e críticos que circundam ou extrapolam o ambiente escolar. Importa, ainda, explorar práticas de letramentos, sociabilidades e aprendizagens construídas na participação dos jovens na conexão online.

O intuito é verificar, além das práticas e eventos que produzem letramentos, a repercussão das conexões na esfera da obtenção e construção de sociabilidades, já que o espaço *online* favorece ambientes de comunicação, interação e entretenimento e, em que medida, as conexões oportunizam aquisição e troca de aprendizagens, a partir do conjunto disponibilizado de funções e aparatos no acesso a informações, conhecimentos e ao mundo, cada vez mais, ampliado.

Neste contexto de interação, a heterogeneidade das capacidades dos jovens desfaz qualquer tentativa de criar conjunto unívoco de produção e recepção aos estímulos, advindos

do mundo digital, na tentativa de manter conexão com os demais jovens e pertencer ao universo de possibilidades da conexão *online*. Isso significa não ser possível abranger todas as implicações dos acessos que esse tipo de engajamento permite. O dispositivo móvel, tipo *smartphone*, permite que distâncias físicas se diluam e espaços geográficos se aproximem, possibilitando as pessoas acionarem recursos de interlocução, trocas e pesquisa minuciosa do universo virtual em relação a objetivos individuais ou interesses coletivos.

Não obstante, as dificuldades econômico-financeiras que, supostamente, obstaculizam o acesso às ferramentas tecnológicas e à rede de internet, principalmente por parte dos jovens das camadas populares, a realidade revela que estes jovens vêm se apropriando, cada vez mais, dos dispositivos móveis, tipo *smartphones*, e que acionam a internet. Eles sentem-se atraídos, em contar com ferramentas que sirvam de pontes para exploração do universo de possibilidades da conexão *online*, na condição de sujeitos ativos no que concerne à dinâmica de relações com o mundo e com as pessoas. Ainda foi possível verificar que estes jovens se sentem desafiados na sociedade de avanços tecnológicos afeita aos apelos do mercado e do consumo.

A mediação eletrônica, para Bauman (2008, p. 8-9), tornou-se inevitável, portanto, “uma necessidade real, generalizada e urgente”, independentemente da idade, geração e dos objetivos em mira. A vida social, eletronicamente mediada, diz ele, “não é mais uma opção, mas uma necessidade do tipo ‘pegar ou largar’” (grifo do autor), a despeito de ficar à margem do espaço social conhecido como mercado, que compõe a sociedade dos consumidores, explica Bauman. Segundo o teórico, a “característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias” (BAUMAN, 2008, p. 20). Bauman, mesmo dizendo que a mediação eletrônica era inevitável, fazia a crítica da tecnologia alegando que as pessoas se transformam em mercadoria.

Em se tratando de uma sociedade em que as tecnologias digitais assumem papel preponderante como mercadorias de consumo e em que os consumidores são cooptados a se tornarem mais objetos e menos sujeitos, nas suas escolhas, cabe lembrar do alerta de Paulo Freire (1987) sobre o estado de irracionalidade que imergem os consumidores, os quais, somente, por meio da problematização e do pensar crítico vão emergindo até a tomada de consciência. Para isso, estes precisam ser desafiados, continuamente, a refletir sobre tal situação e, conseqüentemente, a atuarem criticamente sobre ela, desta forma, estes consumidores vão se percebendo sujeitos capazes de não simplesmente se adaptarem a ela, mas de nela se inserirem.

O inevitável acesso aos dispositivos móveis digitais tem levado ao exacerbado circuito de informações e exposições sociais, isso pode causar implicações e danos sem medida, um fato nebuloso, para o que, em situações como essa, Freire recomenda a problematização como elemento indispensável à reflexão sobre situação de irracionalidade na busca do desenvolvimento da consciência crítica. Nesse sentido, enuncia Freire (1987, p. 102): “Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai desvelando” (grifos do autor).

Está à vista, no cenário brasileiro, o uso do celular *smartphone*, ligado à internet, para a inserção de jovens e adultos das camadas populares em políticas e direitos sociais. Estes dispositivos servem de mecanismo para o alcance do auxílio financeiro emergencial, em tempos de pandemia, ainda é importante para o repasse de atividades curriculares via ensino remoto, as quais são destinadas a crianças, adolescentes, jovens e adultos confinados ou em situação de distanciamento social. Esses mecanismos tecnológicos que se colocam a serviço do ser humano e social imprimem a maneira certa de significar os meios para os fins necessários, como vemos, agora, em contexto conjuntural.

Na tese em foco, os jovens da EJA na produção de letramentos, sociabilidades e aprendizagens mediados pelos dispositivos móveis, reportamo-nos ao paradigma de Educação Popular (EP) que tem sua atenção voltada para as formas de produção de saberes dos sujeitos das camadas populares nas práticas sociais em comunidade, expressando culturas, valores, maneiras de pensar e fazer coletivos. Como disse Carlos Brandão (2002, p. 39 - 40): “*educação popular* é o processo do gesto pedagógico – e, nem por isso, menos poético – de escolha de falar *com* eles, *entre* eles e *a respeito* deles. De dirigir a eles de uma maneira preferencial a fala de seu ofício”.

O paradigma de EP tem como pressupostos básicos a valorização da autonomia, o exercício do pensamento reflexivo e crítico em torno da sociedade capitalista marcada por grandes contrastes e desigualdades sociais. Essas desigualdades provocam a exclusão e a desumanização, diante do que são necessárias atitudes de indignação e questionamento na perspectiva de transformação de mundo. Nesse sentido, a EP se coloca ao lado do povo para construir essa perspectiva por meio de conhecimentos, valores, crenças, estratégias pedagógicas dialógicas, e democráticas, participativas e críticas tendo em vista a emancipação individual e coletiva (FÁVERO; VASCONCELOS, *In*: STRECK; ESTEBAN (Orgs.), 2013).

O referido paradigma propicia a tomada de consciência e posição diante do mundo atual em que a perspectiva de consumo de bens materiais assume maior importância do que as questões concernentes à dignidade e justiça humana. Lançar mão desse paradigma é, antes de

tudo, aprender a observar e respeitar o lugar onde os jovens se encontram com seus anseios, dilemas e identidades numa sociedade tecnológica consumista. Por conseguinte, é válido escutar o que eles têm a dizer sobre suas condições no mundo, suas escolhas, como estudantes da EJA e, no papel de pesquisadora, investigar suas valorações frente à cultura digital. Assim, é possível perceber se a postura é a de quem se adapta ou a de quem busca uma suposta inserção crítica e cidadã no universo da conexão *online*, mundo temível e de incertezas, embora muito atrativo e explorado.

No que concerne ao respaldo teórico, pautamo-nos pela procura de situar os sujeitos jovens populares nas suas identidades, anseios e condição social, para isso, recorremos a autores como Abramo (1997, 2009), Bauman (2008), Dayrell (2007, 2008), Pais (1990, 1993, 2016) e outros. Além destes teóricos, utilizamo-nos de consulta a teorias que tratam dos conceitos de letramento, sociabilidades e aprendizagens, a exemplo dos escritos de Charlot (2000, 2001), Kleiman (1995, 2010, 2016) e Simmel (1983). Estes foram conceitos chaves para a compreensão de como os jovens constroem essas experiências nas conexões *online*. Outras teorias respaldam a compreensão da cultura digital em relação aos limites e possibilidades da apropriação dos dispositivos móveis ligados à internet, à democratização do acesso ao conhecimento e às implicações para a educação crítica, ética e humana, na autoria de Buckingham (2010), Lemos (2004, 2007), Lévy (1998), Preto (2011), entre outros.

Dessa forma, consta no corpo desta tese, além da Introdução e das Considerações Finais, a Justificativa da escolha da temática e a Definição da Problemática geradora do projeto de pesquisa com os seus elementos constitutivos: Problema, Hipótese Teórica, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Referência a estudos realizados sobre o tema, ou seja, em torno da questão que relaciona os jovens da EJA à cultura digital na construção de letramentos, sociabilidades e aprendizagens. Além destes itens, constam a Revisão de Literatura, em que tecemos considerações sobre a relação entre Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular e, a Metodologia de pesquisa, em que utilizamos a pesquisa qualitativa na abordagem etnográfica capaz de possibilitar a investigação, aberta, dinâmica e indutiva. Essa metodologia propicia a escolha de instrumentos que melhor se adequem à sistemática de trabalho de campo.

Em seguida, desenvolvemos os Capítulos: I – Abordagens sobre Jovens e Juventudes, em que tratamos da conceituação, identidades e condição social dos jovens/juventudes; II – Os Jovens do Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos que referenda o lugar onde os jovens se encontram matriculados, enturmados e em socialização, submetidos a processos de aprendizagem escolar; III – De dentro da Escola, Campo de Pesquisa, este

apresenta as observações descritivas do contexto escolar e as conversas informais realizadas com os sujeitos de pesquisa em referência a aspectos de moradia, trabalho, renda e situação, portanto, aspectos convergentes com a escola; IV – Os Jovens e a Cultura Digital em que comentamos as contribuições teóricas que dão significado à mediação *online* dos jovens na produção de saberes e experiências; V – De Perto dos Jovens da Pesquisa: Entrevista de Grupo Focal que revela as opiniões dos jovens sobre o uso dos dispositivos móveis ligados à internet na construção de letramentos, sociabilidades e aprendizagens cuja construção se realiza nas dimensões escolar, social e lúdica; por fim, o Capítulo VI - Letramentos e Multiletramentos, o qual aborda concepções que dão significado a práticas sociais que envolvem diferentes linguagens, na comunicação e interação, em contextos de vivência cotidiana.

2 JUSTIFICATIVA

O interesse pelo tema desta tese surgiu, no cotidiano escolar, no contexto da prática com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, em que a presença ativa dos jovens nos chamou atenção, especialmente, pela devoção que prestavam ao vínculo com o celular, ora individualmente, ora em grupo subsumindo diante dos estímulos acionados: música, fotos, jogos, troca de mensagens, partilha de informações, exploração das redes sociais, que provocavam gestos: risadas, gritarias, conversas indecifráveis, cochichos, num movimento tal que, se deixasse por conta deles, seria interminável. Ao toque para o início das aulas, comumente, apelávamos para que os jovens deixassem o celular, entrassem na sala de aula e se inserissem na proposta dos professores, muitas vezes, já aguardando em sala.

O/a professor/a mais sensível ao entendimento dessa disputa, entre o ambiente virtual e o não virtual, aproveitava para fazer uma relação entre o que os jovens diziam, quando perguntados sobre o elo de curiosidades com o celular, e nesse diálogo, introduzia a aula. Um/a ou outro/a profissional se preocupava em fazer do celular uma ferramenta pedagógica de auxílio ao tratamento dos conteúdos curriculares, enquanto, outros profissionais achavam mais oportuno, relatar as queixas nas reuniões pedagógicas ao ponto dessa situação suscitar a criação de regras impondo limites ao uso do celular,¹ construídas juntamente com os jovens. Embora as regras tenham minimizado a problemática do manuseio do celular, na sala de aula, em seguida, foi necessário discutir e direcionar o uso do fone de ouvido, forma encontrada pelos jovens para driblar as regras e não perder a sintonia com o virtual. Mesmo adotando medidas de minimização dos ruídos provocados pelo celular, era constante a ruptura e a transgressão dos jovens movidos pelo desejo de estar enredados no ambiente virtual.

Diante deste contexto, ficamos a pensar o que move os jovens a se enredarem com tanta profusão aos mecanismos do celular/*smartphone*, equipamento mais acessível aos jovens das camadas populares, ocupando o tempo destinado ao tratamento dos conteúdos curriculares, tempo considerado restrito para a realidade dos jovens e adultos com histórias de interrupções no percurso escolar. Porém, o ímpeto dos jovens pelo mundo virtual, por meio do *smartphone*, não é só perceptível na escola, mas em outros espaços sociais: na rua, nos *shoppings*, nas igrejas, espaços nos quais, percebemos a mesma euforia. Em todo lugar, os jovens conversam e, ao mesmo tempo, acessam os celulares, num ato contínuo e de aparente disputa com qualquer outra programação.

¹Numa turma de dezesseis alunos frequentando, 75% possuíam celular com dispositivos online de comunicação midiática, em 2016.

São cada vez mais frequentes a apropriação e a desenvoltura dos jovens no trato com essas mídias e, é comum verificar que, regras impeditivas de tal acesso são facilmente dribláveis quando se trata de uma geração fascinada e ligada em quase tudo que se passa no mundo *online*, como ocorre na realidade escolar que, aos poucos, vai abrindo espaço, pressionada por sujeitos dispostos a desbravar o mundo e seus processos sem mais tempo a esperar que outras pessoas ou instituições colaborem com eles. Plugados nas redes sociais, esses jovens são insaciáveis na busca de, quem sabe, informações que se enlaçam com seus pensamentos, curiosidades e interesses.

Sem dúvida, esse tipo de conectividade deixa os jovens ligados nos fatos e motivos que dizem respeito aos seus interesses e curiosidades, mas no cenário desenhado, no contexto escolar, perguntamo-nos sobre outros benefícios ou dividendos que essa conectividade permite na esfera da construção de processos de letramentos, vez que envolve operações com os códigos da leitura, da escrita e da matemática, na esfera dos processos de sociabilidades, enquanto formas de afinidades e agrupamentos por interesses manifestos, na esfera da partilha de saberes e dos processos de aprendizagens, que podem ocorrer nas buscas e trocas de informações e habilidades diversas.

Nesse sentido, o espaço escolar instituído para a socialização de conhecimentos, no qual ocorrem situações pedagógicas voltadas à produção de aprendizagens, permite o encontro real com e entre os jovens. Logo, é nesse espaço onde é possível perceber a apropriação do equipamento *smartphone* pelos jovens e os mecanismos disponíveis por este equipamento na dinâmica de mútuas influências, estudos e partilhas, nos ambientes do espaço escolar, com repercussões que podem ultrapassar tal espaço.

Sabemos que, no universo espaço-tempo mundial e local, é cada vez mais disseminado o uso dos dispositivos móveis ligados à internet como ferramentas de interação, liberdade de expressão, comunicação e entretenimento, mesmo entre os jovens das camadas populares. Não há como desconhecer o amplo alcance dessas tecnologias na realidade social, modificando formas de viver e de agir, tampouco, os efeitos que a sociedade tecnológica exerce em relação aos jovens, condicionados por um mundo propenso a sucessivos avanços tecnológicos que reformulam tempos e espaços e redefinem comportamentos sociais. Dotados de poder criativo, os jovens estão sempre dispostos a seguirem perscrutando no curso das mudanças, cujas implicações repercutem nas diversas dinâmicas vivenciais dos jovens populares, entre elas nos relacionamentos, na comunicação, na informação e no entretenimento (BUCKINGHAM, 2010; LEMOS, 2007; LEVY, 1998; PRETTO, 2011).

Há quem afirme, também, mudanças no comportamento em relação ao desenvolvimento de aprendizagens formais e informais (BUCKINGHAM, 2010; DEMO, 2009; JENKINS, 2009). Isso quer dizer que, os dispositivos móveis ligados à internet estão impregnados na vivência dos jovens, logo causa impactos e novos comportamentos nas relações e interações sociais, bem como na busca e na troca de saberes e conhecimentos.

Henry Jenkins (2009) menciona relatos de sujeitos, de grupos virtuais, operando no sentido de partilharem informações sobre livros, filmes, histórias, movidos pelo desejo de ser agentes da produção e socialização do conhecimento. Nesse contexto, as tecnologias digitais favorecem processos de letramentos, como autoria de textos e diversas formas de expressão (imagem, som, jogos, animação, comunicação, interatividade), tais processos promovem o letramento digital. O teórico citado afirma que “os dispositivos móveis são instrumentos agregadores de várias funções de comunicação midiática e têm se tornado um referencial demonstrativo de como ocorre a cultura da convergência” (JENKINS, 2009, p. 31).

O entusiasmo gerado por esse universo de possibilidades de conhecer e se fazer conhecido, de agregar mecanismos de descoberta do aqui e do além, por intermédio da apropriação dos dispositivos digitais, denota uma forma específica de mediação dos jovens com o mundo, com os outros e consigo mesmo, (CHARLOT, 2013). Dessa forma, eles constroem novas relações de alcance de interesses e aprendizagens.

Se os dispositivos digitais ligados à internet são capazes de provocar impactos nas relações sociais com o mundo local e global, torna-se imperativo tentar entender como acontecem tais mudanças, principalmente, no contexto de vida dos jovens populares nas suas práticas e experiências no e com o mundo, de perto e de longe, na e com a escola.

Nessa perspectiva, o educador Paulo Freire (2015) exprime a importância de estar no mundo problematizando-o, portar-se, existencialmente, sem simplesmente se adaptar a ele, mas se inserindo e intervindo nele conscientemente, como sujeitos autônomos e capazes de compreendê-lo e transformá-lo. Por exemplo, a importância de problematizar, no contexto de vida global, as questões ambientais e climáticas; no contexto local, a questão da violência urbana; no contexto de vida comunitária, a questão da infraestrutura; e, no contexto da escola, os espaços de participação na tomada de decisões, estas são questões pulsantes e, certamente, válidas para o debate propositivo. Essa disposição, em participar de processos que ativam o exercício da cidadania, o poder de participação e a tomada de decisões frente aos problemas do mundo real, deve ser constante e encorajadora, pois resulta em benefícios coletivos de inserção consciente e transformadora no destino do mundo, da comunidade, da escola.

Na escola, lugar de socialização, repasse e produção de conhecimentos e de construção da autonomia participativa, existem prováveis processos internos que possibilitam práticas de letramentos, sociabilidades e aprendizagens tipo grêmios estudantis, liderança de projetos, representação de turma ou outras formas de inserção. Não sabemos se, os sujeitos, nesses processos, contam com o auxílio da mediação dos dispositivos móveis digitais nas interlocuções, na viabilização, fortalecimento e propagação das articulações, que venham contribuir para a formação cidadã, crítica e autônoma e o posicionamento estratégico diante do fazer ou agir na sociedade. Sabemos que, na rotina escolar, os dispositivos móveis são comumente utilizados no repasse de informações sobre aulas, conteúdos e avaliações para os educandos ausentes. Dessa forma, verificar se e como os dispositivos móveis favorecem a mediação de tais processos de participação pode ser um elemento que pode se tornar relevante na busca de compreensão dos significados que as ferramentas tecnológicas assumem na construção do letramento crítico e social.

Todavia, no que concerne ao fenômeno da cultura digital, que define novos modos de viver, no tempo e no espaço social, nem sempre a incursão nesse fenômeno é pautada no pensar crítico e responsável, levando a situações diversas e inusitadas. A avidez dos jovens na exploração do mundo virtual, por meio dos dispositivos digitais, desperta curiosidade e também preocupação quanto à postura não orientada à reflexão crítica e à formação da consciência humana e ética. Para a construção de experiências, saberes, aprendizagens, movidos pelo espírito de descoberta, faz-se necessário ativar a capacidade de pensar com criticidade e agir transformando comportamentos e práticas existentes, a demarcar presença em relação ao mundo, com autonomia e dignidade e na relação com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2013), com ética e responsabilidade (FREIRE, 1987).

Numa sociedade capitalista, marcada pela exploração e exclusão social e pautada no domínio do consumo, parece ser contraditório afirmar que a maior parte dos jovens das camadas populares tem se apoderado dos dispositivos móveis ligados à internet, pois indivíduos condicionados pelas desigualdades sociais, de uma sociedade marcadamente excludente, são afastados tanto do gozo de direitos humanos como do acesso aos diferentes bens materiais e imateriais. Entretanto, hoje, o dispositivo móvel parece ter se disseminado entre as pessoas, independentemente de classe. Aliás, não se precisa de uma investigação mais profunda para se chegar a essa conclusão. Basta observar o cotidiano das pessoas e das escolas. Por serem dispositivos portáteis, de fácil condução, acessíveis à informação, liberdade de expressão, comunicação e entretenimento, são a alternativa que, contemporaneamente, se apresenta mais viável diante da dificuldade de acesso à rede de

internet, ainda insuficiente e cara no país². Vemos que os próprios jovens se empenham para remover os empecilhos que surgem na realidade de contradições e, portanto, de disputas desiguais, lutando na apropriação equitativa do universo *online*. Eles/elas enfrentam o problema do baixo poder aquisitivo, das precárias condições estruturais do bairro onde moram, em relação à perda de alcance de benefícios sociais, a exemplo da rede elétrica com sustentabilidade. Esses e outros quesitos são entraves que os/as jovens vão tentando administrar na busca de acesso a direitos e benefícios que de outro modo deveriam ser concedidos indistintamente a todos os cidadãos.

Dessa forma, os jovens como sujeitos sociais ativos na cultura digital são uma realidade, portanto, convidam a um estudo sobre o que são capazes de potencializar, como interagentes dos dispositivos móveis na produção de novas formas de interação com outros sujeitos, com saberes e com o mundo de perto e distante, reconfigurando suas relações com os processos educativos, na escola, a partir de processos de letramentos ou multiletramentos.

Assim, o tema, Jovens da Educação de Jovens e Adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens, anuncia o propósito de observar e compreender como esses sujeitos, na apropriação dos dispositivos móveis, constroem linguagens, valores, significados e agrupamentos de interesses.

² Carlos Humberto Spezia afirma que, 39% dos domicílios brasileiros ainda não têm nenhuma forma de acesso à internet, em palestra realizada no Seminário sobre Políticas de Educação e Aprendizagem de Jovens e Adultos na Contemporaneidade, nos dias 13 e 14 de setembro de 2018 – UFPB/CE.

3 DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

3.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Inicialmente, é imprescindível considerar os sujeitos jovens a quem nos reportamos, estando integrados às camadas populares e que cursam o Ensino Médio na modalidade EJA, em escola pública. Estamos nos referindo aos jovens das classes trabalhadoras, excluídas dos meios de produção e proprietárias apenas da força de trabalho que é vendida e comprada sob a forma de salário. Esses jovens, são sujeitos que pensam, escutam, falam, agem e constroem suas histórias, na família, na comunidade, na rua, na escola. Sujeitos considerados na significação dada por Charlot (2013) ativamente no mundo de relações, construindo histórias, identidades, representações, gostos e pretensões, abertos a descobertas, experiências e aprendizagens. Ativos no mundo, os jovens se aproximam e, ao mesmo tempo, distanciam-se na pertença a diferentes grupos, seja o da família, da comunidade, da igreja, das festas, do esporte, da escola, entre outros. Esses jovens exercem relações biunívocas que envolvem participação e assimilação de fatos e informações, produção e reprodução de saberes, influenciando e sendo influenciados nas vivências relacionais, exercitando-se no campo das vivências virtuais, relacionais e autorais.

Marcados pela condição de classe social, esses jovens, nem sempre estão no centro das políticas públicas, nem são considerados sujeitos nas instituições vigentes destinadas à oferta de serviços, cultura e educação, que afetam o alcance de direitos e o tipo de formação. Isso quer dizer que pertencer à EJA não significa contar com processos de escolarização que preenchem os anseios por formação digna e de qualidade. Muitas vezes, as políticas públicas, moldadas pela lógica dominante de distribuição dos bens materiais e imateriais, elaboram e selecionam programas desiguais para a rede de atendimento³. Entretanto, os jovens da EJA, apesar das desigualdades sociais provocadoras de exclusão, demonstram estar atentos e atuantes no mundo ao seu redor, eles desafiam obstáculos e intervêm em situações que garantam sua gestão nas múltiplas dimensões da vida. Enquanto gestores de suas próprias escolhas individuais e coletivas, esses jovens constroem significados e representações nem sempre compreendidos devido a estigmas geracionais, culturais, sociais e educacionais.

O sociólogo José Pais (1990, p. 149) especifica dois eixos de sentido ao encarar os jovens ou “a juventude” como segmento conceitual: “quanto à suposta homogeneidade no que

³ Embora grande parte das escolas públicas conte com laboratório e monitor de informática, esse serviço nem sempre está garantido para os jovens da EJA.

tange a aspectos etários; e quanto à diversidade no que toca às diferentes características que distinguem uns dos outros”. Pais (1990, p. 140) adverte que, “os jovens não devem ser homogeneizados nas suas reações mesmo estando submetidos a estímulos similares tais como, situações sociais, expectativas, aspirações, consumos culturais, etc”. Tanto Pais (1990) quanto Dayrell (2007) e Charlot (2013) defendem ser característica dos jovens a curiosidade aguçada e, portanto, a exuberância dos sentidos investigativos diante do que os cerca. Desse modo, os autores enxergam-nos como produtores e consumidores de culturas, impregnados de valores construídos na pertença aos diferentes setores das camadas populares, círculos culturais e dada a essa condição, os jovens são heterogêneos na forma de pensar, sentir, falar e agir. Além de atentos a tudo que acontece ao redor, existe a condição social de classe que estabelece as formas de assimilação, recepção e reação. Há diferenças de pertença a grupos culturais diversos, identificados por gênero, cor, gostos artísticos, heterogeneidades de amizades, crenças e aspirações. Assim, os jovens estão abertos aos diversos estímulos advindos do mundo em aceleradas mudanças, esforçando-se para a adoção de atitudes que os deixem mais próximos e participantes das mudanças, isso resulta em dois movimentos que não se excluem mutuamente, o da integração ou da resistência (PAIS, 1990).

O problema de investigação incumbe-se da observação da relação dos jovens com o uso dos dispositivos móveis ligados à internet, especificamente, o *smartphone*, em processos de letramentos que passam por interações aqui chamadas de sociabilidades e por aprendizagens tangentes à inserção na cultura digital. Os letramentos se referem à apropriação da leitura, da escrita e dos códigos matemáticos em diferentes situações de comunicação, interação e entretenimento mobilizadas, dentro ou fora da escola, com a mediação dos dispositivos móveis.

O significado de letramentos inclui formas de linguagens de grupos que tiveram o acesso à escrita negado ou interditado ao longo de sua história (KLEIMAN, 1995). Kleiman e Sito (*In*: KLEIMAN; ASSIS (Orgs.), 2016, p. 170) empregam a expressão “letramentos múltiplos” ao se reportarem à noção sócio-histórica e cultural do letramento e a possibilidade de se compreender práticas de letramento intragrupos identificando valores, especificidades e diferença linguístico-cultural. Para as autoras, há outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico, indo além da escrita convencional. Num contexto de mudanças e inovações tecnológicas, as quais permitem novos espaços de interação e de comunicação a distância, as autoras denominam “multiletramentos” outros sistemas de significação, bem como as produções envolvendo linguagens de grupos excluídos, subalternizados e invisibilizados.

No propósito desta tese, intentamos conceber letramento num sentido mais amplo do que o voltado para a aquisição da norma culta da escrita. Tomamos o significado de letramentos atrelado a práticas sociais e culturais de uso dos códigos da leitura, da escrita e do cálculo em diversas situações que possibilitam a comunicação clara, eficiente e eficaz, ou seja, articulada aos meios e fins desejados. Portanto, as práticas de letramentos, aqui referidas, não se restringem às ensejadas na escola, embora oportunas para averiguar situações, significados e finalidades em relação ao desenvolvimento social e à formação cidadã e crítica.

Sobre sociabilidade, George Simmel (1983, p. 166) enuncia o sentido dado pelo termo “sociação”, que significa o modo mais amplo de nomear os diferentes tipos de agrupamento. Entendemos, com base em Simmel, que sociabilidade são formas de interação que se definem em agrupamentos ou o “estar juntos” e variam em formas e conteúdos. Como forma, a sociabilidade assume uma feição própria a depender do sentido dado pelo grupo, variando desde um encontro sociável momentâneo a encontros definidos por objetivos em comuns. Como conteúdo, a sociabilidade consiste nos motivos, interesses e objetivos de natureza diversa sejam “sensuais ou ideais, temporários ou duradouros, conscientes ou inconscientes” (SIMMEL, 1983, p. 166).

Há pesquisas indicadoras de que, no contexto de mudanças tecnológicas propícias ao surgimento de novas práticas e produções culturais, emergem, também, formas diversas e diferenciadas de agrupamentos das tradicionais, ou seja, novas sociabilidades (OLIVEIRA, 2016). Diante dessas considerações, refletimos até que ponto a escola cria formas de sociabilidades objetivando a expressão livre, a comunicação interativa e a organização de processos participativos de discussão, decisão e ação, o que é interessante observar.

No que se refere à aprendizagem, Charlot (2001; 2013) considera essencial estar na relação com o mundo, com os outros e com objetos, na “dialética entre interioridade e exterioridade” implicando uma “conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito”. Para o teórico, aprender é “apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu aprenda, exterior a mim” (CHARLOT, 2001, p. 20, 21). Com isso, o autor enuncia que “toda relação com o saber é também relação com o outro” “é entrar na comunidade virtual (e, às vezes, presente) – grifo do autor - daqueles que aprenderam o que eu aprendo...” (CHARLOT, 2001, p. 27). Diz também que “aqueles que aprenderam antes não são os mesmos de quando se aprende matemática, quando se aprende a consertar um motor ou quando se aprende a sobreviver em uma comunidade, significando diferentes relações com saber”. Ele afirma que a aprendizagem se dá numa relação seletiva diante do mundo como celeiro de aprendizagens. Há coisas para o

sujeito mais importantes, interessantes e de maior valor do que outras e, por isso, valem mais a pena de serem aprendidas.

O aprendizado, segundo Vygotsky (1998), é considerado um aspecto necessário e universal no processo de aperfeiçoamento e desperta vários processos internos de desenvolvimento psicológico, cultural e social, que são capazes de operar quando o sujeito interage com objetos em cooperação com seus companheiros. Logo, as trocas e partilhas ocorrem em diversos modos de perscrutar as tecnologias digitais, descobrir, aplicar funções e adentrar no mundo virtual. Constatamos que, tanto as sociabilidades, quanto as aprendizagens se situam no campo de vivências e relacionamentos humanos não sendo diferentes os letramentos, construídos no convívio comunitário, em práticas de leitura e escrita vivenciadas no cotidiano.

Assim, reconhecendo a efervescente incursão dos sujeitos de EJA na cultura digital e tendo como objeto de verificação as apropriações/usos dessa ferramenta, perguntamos: quais processos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens emergem dos jovens do Ensino Médio, na Modalidade EJA, intermediados pelos dispositivos móveis da cultura digital?

Como já comentado, dada à especificidade dessa tese, reportamo-nos aos jovens, engajados no Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA oferecido pelo poder público. Nesta modalidade, os jovens são matriculados na faixa etária, a partir dos 18 anos de idade. Dessa forma, eles são contemplados nos seus modos de ser e agir, nas suas múltiplas dinâmicas e relações com os colegas, com os componentes curriculares e com a escola, intermediados, pelos dispositivos móveis ligados à internet. Especificamente esse olhar incumbe-se de observar e perceber como os jovens enturmados em práticas educativas da EJA e, ao mesmo tempo, interagentes no ambiente *online*, constroem práticas de letramentos, sociabilidades e aprendizagens, em sua cotidianidade.

3.2 HIPÓTESE TEÓRICA

Os sujeitos jovens, na mediação com as tecnologias digitais, desenvolvem atos de assimilação, produção e reprodução, que precisam ser conhecidos como aspectos das culturas juvenis (DAYRELL, 2003; 2007). A assimilação ou recepção, produção e reprodução ocorrem, na mediação dos dispositivos móveis para o acesso às redes sociais obtendo, desse modo, diversos estímulos e informações, bem como para a interação, comunicação, expressão e modos próprios de autoria. Em referência a culturas juvenis, Dayrell afirma que tem se ampliado o número de jovens “que se colocam como produtores culturais e não apenas

fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias”, dentre outras formas de expressão (DAYRELL, 2007, p. 1109). Supomos que os sujeitos jovens desenvolvem uma identidade própria na experiência com os dispositivos móveis, especificamente com o *smartphone*, na construção de significados, letramentos, sociabilidades e aprendizagens, a partir dos interesses e práticas despertados na vivência social (CASTELLS, 2003).

Além disso, os jovens colaboram na constituição da cultura digital com a afirmação e difusão de suas expressões culturais e representação social, suas crenças, cor da pele, escolhas sexuais e formas de ser, conectados tecnologicamente. Reconhecemos a capacidade inventiva dos jovens sobrepujarem os usos comuns de acesso e explorarem outras possibilidades de recepção, produção e reprodução que cooperam para práticas de letramentos com ou sem a iniciativa dos processos pedagógicos da escola. Entre vantagens e desvantagens conferidas no espaço da conexão *online*, os jovens da EJA empregam as funções disponíveis na produção de significados, na construção de sentido com respeito a si mesmo, aos demais colegas ou interagentes e na reflexão comparativa entre o mundo local e global.

Do pressuposto da existência de interagentes *online* legitimando o poder de produção e autoria, por grupos, minorias, comunidades sintonizadas, movidos por interesses e curiosidades, a pesquisa, aqui empreendida, leva em consideração que os jovens da EJA, enturmados na conectividade eletrônica, desenvolvem sentidos e relações favoráveis ao cultivo de um imaginário próprio acerca dos dispositivos móveis na formação de sua identidade, saberes e experiências na dinâmica entre recepção e produção.

Portanto, como hipótese do projeto que norteou esta tese, defendemos que a recepção, reprodução e produção ocorrem nos processos de partilha de informações, comunicação e interação e redundam em práticas de letramentos cujos significados construídos pelos jovens cultivam a linguagem usual e informal em interação no espaço *online*, na representação de códigos, imagens e modos singulares que dão sentido aos assuntos e objetos dos seus interesses. É importante destacar que a escola, com restrições, possibilita contato, por meio digital, com o conhecimento formal para a realização de leituras e pesquisas e isso gera a indagação sobre as diferentes linguagens, conceitos e códigos da língua escrita e dos números, criando novas perspectivas de aquisição e criação.

Defendemos ainda que, a mediação eletrônica serve para fruição, diversão e entretenimento (BUCKINGHAM, 2010). Assim, essa troca e partilha de saberes gera, entre os jovens, formas de sociabilidades em diferentes contextos de agrupamento e pertencimento e formas de aprendizagens, já que se encontram inseridos em relações de descoberta e de

curiosidade. Ressaltamos que esses jovens acessam as mídias digitais em busca da produção cultural e dos artefatos de interesse, ensejando um tipo de aprendizagem “depositada em objetos, locais, pessoas”, como diz Charlot (2000, p. 68) que assume a função de mediação, ou seja, aprendizagem que busca identificar um saber virtual para se apropriar dele na vivência real.

Assim, da parte dos jovens da EJA, inferimos a capacidade de recepção, reprodução e produção criativa no uso de linguagens, códigos, imagens, jogos, na promoção de letramentos, sociabilidades e aprendizagens, como também a expectativa de que a escola seja um espaço propício à mediação dos dispositivos móveis digitais na produção e socialização do conhecimento.

3.3 OBJETIVO GERAL

- Verificar, junto aos jovens da Educação de Jovens e Adultos – EJA, conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens que emergem da apropriação dos dispositivos móveis ligados à internet.

3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar os jovens da EJA na apropriação dos dispositivos móveis, considerando idade, identidade, etnia, gênero, renda familiar e ocupação.
- Relatar a dinâmica dos jovens da EJA com os dispositivos móveis, em situações de leitura, escrita e cálculo, que contribuem para a apropriação de processos de letramentos formais e informais, sociais e críticos, dentro e fora da escola.
- Explorar práticas de letramentos, sociabilidades e aprendizagens construídas na participação dos jovens na conexão *online*.

3.5 CONCEITOS TEÓRICOS

O tema da pesquisa, Jovens da Educação de Jovens e Adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens, remete ao entendimento de conceitos chaves que servem de base à construção do pensamento teórico, investigativo e

analítico. Alguns conceitos chaves encontram-se referenciados em capítulos específicos, que tratam da abordagem sobre jovens/juventudes populares na Educação de Jovens e Adultos - EJA e sobre os jovens na cultura digital. A princípio, definimos letramentos, sociabilidades e aprendizagens que representam os campos da investigação em que nos reportamos aos jovens em conexões, mediados pelos dispositivos móveis.

3.5.1 Letramentos

O conceito de letramento não está sendo concebido, nesta tese, especificamente na perspectiva psicolinguística, no âmbito cognitivo, ou seja, partindo de uma habilidade individual adquirida com base no uso da variedade da língua culta. Dessa forma, tal conceito se pauta por uma possibilidade mais ampla, na correlação com práticas sociais e culturais dos diversos contextos do uso da escrita, cujas práticas são consideradas plurais e heterogêneas e vistas na interação interpessoal (KLEIMAN; ASSIS (Orgs.), 2016). Nesse contexto, consideramos práticas de uso da linguagem oral e escrita que se integram ao ambiente *online* de interações dos participantes, em processos de sociabilidades e aprendizagens, quer dentro ou fora da escola, compreendendo os significados dados em processos de comunicação e interconexão. Nessa perspectiva, consideramos práticas de letramento social, em vivências do cotidiano, que permitem perceber o significado atribuído, pelos sujeitos, à leitura, à escrita e ao conhecimento letrado em diferentes situações de apropriação dos dispositivos móveis.

Kleiman e Sito (In KLEIMAN; ASSIS [et al] (2016, p. 36 e 170) empregam a expressão “letramentos múltiplos” ao se reportarem à noção sócio histórica e cultural do letramento que incorpora a ideia de práticas de escrita constituídas em instituições e práticas sociais, a construção de práticas de letramento intragrupos que identificam valores, especificidades e diferenças. As autoras empregam também a expressão “multiletramentos” com base no surgimento das tecnologias digitais que apontam para outros tipos de linguagens em textos que não se compõem apenas de palavras, mas de imagens, sons, ícones e outros códigos como sistemas de significação. As autoras consideram que as novas tecnologias são as responsáveis pelo surgimento de novos letramentos, condicionando o deslocamento do foco de documentos e livros impressos, a criação de gêneros na comunicação e a criação de novos estilos de aproximação, linguagem e produção textual. De acordo com as autoras, essa mudança é provocada pelas,

tecnologias digitais, que abriram novos espaços de interação e de comunicação a distância, fato que se reflete nas pesquisas, pois os estudos sobre os multiletramentos giram, em sua grande maioria, em torno das tecnologias digitais, por um lado, e das transformações sociais por elas provocadas, por outro. Considerando seu impacto nas relações sociais e nos nossos modos de interagir, esse interesse faz pleno sentido: a pesquisa e o ensino sobre a escrita precisam incorporar as tecnologias do século XXI, inclusive para fins aplicados, isto é, para atender às diferentes necessidades dos que estão começando seus percursos letrados: maciçamente, crianças e jovens em idade escolar (KLEIMAN; SITO et al *In*: KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 170-171).

Em relação aos multiletramentos, Kleiman e Sito tratam da importância em incluir estratégias de letramento oriundas dos grupos subalternizados e invisibilizados, a exemplo da população negra, comunidades indígenas e outros grupos. São chamados de multiletramentos da cotidianidade na relação com a sociologia das emergências, proposta pela sociologia pós-colonial de Boaventura Santos. No âmbito da invisibilidade, terminologia de Santos (2010), encontram-se os conhecimentos populares, camponeses, indígenas, ciganos, ou seja, subalternos, uma vez que não aparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis, por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso e das regras e lógicas da ciência moderna.

Foi relevante compreender os multiletramentos, uma vez que a presente investigação imergiu nos modos de comunicação, interação e relacionamento dos jovens das camadas populares e educandos da escola pública, respeitando suas linguagens, culturas e formas de pertencimentos a determinados grupos, com suas particularidades e interesses, situados numa sociedade multicultural.

Em relação ao letramento digital, Ilana Snyder (2010) define-o como habilidade de usar e compreender informações em múltiplos formatos advindos de variadas fontes de equipamentos ligados às infovias. A autora cita exemplos de formas de letramento digital como: fazer buscas na internet, navegar no hipertexto, avaliar conteúdos criticamente e reunir conhecimentos. Ela afirma que, “a cada avanço tecnológico corresponde uma mudança na maneira como o letramento é praticado e na maneira como seu papel social é compreendido” (SNYDER, 2010, p. 270). E ressalta que, a capacidade de pensar criticamente é a forma de letramento mais significativa, pois “se for atingida, todas as outras se encaixam em seus lugares; se for ignorada, a internet permanecerá um ambiente sedutor, mas frequentemente enganador”.

Portanto, diante das diversas possibilidades de construção de letramentos sociais, e considerando a designação, por Keiman e Sito, na obra já citada, de “letramentos múltiplos” ou “multiletramentos”, optamos por utilizar o termo no plural, letramentos. Desse modo, consideramos letramentos e múltiplos letramentos ou multiletramentos, as linguagens, os

códigos e formas de expressão empregados pelos sujeitos jovens em diversas situações do cotidiano de vida, na escola e fora desta, mediados pelos dispositivos móveis. Assim, são levados em consideração eventos e práticas em que utilizam a leitura, a escrita e outros códigos, da linguagem formal e/ou informal, em situações e contextos sociais referenciados pelos sujeitos da pesquisa.

3.5.2 Sociabilidades

De acordo com George Simmel (1983, p. 166) a sociabilidade se refere a sujeitos em processo de “sociação”, que significa o modo mais amplo de nomear os diversos modos de agrupamento entre os indivíduos. Sendo assim, “sociação” inclui processos de sociabilidade, que são formas de interação com objetivos mais definidos. Para Simmel (1983, p. 168), a sociedade é constituída por múltiplas formas de “sociação”, entre as quais estão as formas de interação por sociabilidade, cujo sentido é “estar juntos”. A sociabilidade se define por possuir forma e conteúdo na sua constituição e por apresentar propósitos e objetivos que a tornam diversificada. Para o teórico, a sociabilidade assume uma determinada forma que depende do sentido dado pelo grupo afetado, cabendo um encontro espontâneo, movido pelas circunstâncias ou um encontro com objetivos comuns pré-definidos.

O encontro dos jovens, na escola, pode surtir o efeito de “sociação”, condição favorável ao surgimento de sociabilidade criada a partir de objetivos comuns ou pré-definidos, como os grupos que se formam para estudar sobre determinado assunto utilizando conexão *online*. Há também, a sociabilidade criada de modo espontâneo, como a que ocorre no momento do intervalo. Em relação ao conteúdo, a sociabilidade ganha sentido pelos motivos, interesses e objetivos diversos, que podem ter uma especificidade de assunto, uma consistência diferente quanto ao tempo e a durabilidade, e um perfil consciente ou inconsciente (SIMMEL, 1983, p. 166). O sociólogo defende que formas e conteúdos podem existir independentemente um do outro no contexto da sociabilidade, quando as formas ao adquirem sentido próprio liberam o elo com o conteúdo e adquirem autonomia “por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços” (p. 168). É isto precisamente o fenômeno a que Simmel chama de sociabilidade.

No contexto da cultura digital, os jovens se relacionam por meio dos dispositivos móveis ligados à internet gerando formas de sociabilidades⁴. Tomando esse conceito,

⁴ De acordo com Amanda Nogueira de Oliveira, no artigo intitulado “Sociabilidades juvenis e o uso de dispositivos móveis: práticas socioculturais entre jovens habitantes de periferias urbanas”, os aparelhos celulares

podemos inferir que é notável a disponibilidade juvenil em construir sociabilidades adotando formas e conteúdos diversos do que comumente é perceptível, seja com interesses na busca de informação nas redes sociais, em estabelecer a comunicação no contexto relacional com outros jovens, em entretenimentos e, no campo das aprendizagens, em captar outras formas de saberes diferentemente dos instituídos pela escola de modo que, nas sociabilidades, os modelos e motivos se diferenciam. Há quem defenda que os jovens são “nativos” no uso das tecnologias digitais investindo todo seu potencial para explorá-las e extrair delas benefícios quanto à busca de informação, comunicação, interação e entretenimento.

O termo, “nativos”, refere-se à grande facilidade que os jovens exercem no manuseio e operacionalização das mídias digitais sem que seja necessário um manual de instruções tampouco a intervenção da escola com propósito coadjuvante (DEMO, 2009). Entretanto, isso não exclui a escola do papel de se inteirar e intervir ajudando os jovens a se posicionarem no universo digital e no clima relacional via recursos midiáticos e, de forma inteligente, ativar a capacidade dos educandos no sentido de estes interagirem em ambientes outros que não a sala de aula.

Tanto as sociabilidades quanto as aprendizagens ultrapassam o tempo e o espaço restritos ao contexto escolar ou a espaços tradicionais formais e informais e permanecem vigorantes nos encontros virtuais. Sendo assim, julgamos que ambas estejam associadas, pois surgem circunstanciadas por encontros e interações, independente da forma tomada, evocam olhares, diálogos, trocas, objetivos e conteúdos que se transformam em aprendizagens.

3.5.3 Aprendizagens

Em Vigotsky (1998), o conceito de aprendizagem está relacionado ao de desenvolvimento humano e diretamente ligado ao desenvolvimento de funções psicológicas responsáveis pela memória, atenção, pensamento e consciência, sobrepujando o simples papel de aptidão em fazer algo ou do exercício de habilidades. Tais funções psicológicas, além de receberem *status* superior, auxiliam na formação de outras novas funções que possibilitam a formação de sistemas funcionais complexos. Para Vigotsky, a interação social obtém grande valor no processo de desenvolvimento das capacidades humanas superiores, pois, segundo ele, originam-se sempre entre pessoas, isto é, surgem no plano da relação com outras pessoas para

ocorrerem depois no plano estritamente individual. O teórico da psicologia defende que “(...) as relações sociais ou as relações entre as pessoas são subjacentes geneticamente a todas as funções superiores” (In: COLL *et al.*, 2000, p. 260).

Bernard Charlot (2001, p. 19-22) faz constatações acerca do aprender que ocorre com base em um conjunto de relações “requeridas e mobilizadas em situações distintas”, dando a entender que aprender uma coisa ou algo demanda, para cada tipo, uma relação específica. Nas suas constatações sobre a relação com o saber, ele aborda cinco pontos: a importância da mobilização do sujeito cognoscente; a participação do sujeito portador de desejo e socialmente relacionado; a relação com o saber propicia uma dialética entre sentido e eficácia; o sujeito aprendiz apropria-se de legados humanos, entre os quais se encontram gestos, formas de interações e dispositivos relacionais; e ainda, a relação com o saber implica uma metodologia. Todos os pontos citados, o intelecto, os desejos, as relações sociais, os meios ou legados existentes e a didática, são recursos que entram no bojo dos processos de aprendizagem. Então aprender é uma relação desenvolvida em busca de sentido e eficácia entre o sujeito - na sua inteireza humana portando informações e meios existentes - e o objeto ou objetivo.

Assim, defende o autor:

Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é ‘interiorizá-lo’. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu aprenda, exterior a mim. A problemática da relação com o saber recusa-se a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. O que importa, como já se explicou, é a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito (CHARLOT, 2001, p. 20 - 21).

Bernard Charlot (2000) defende que o ser humano nasce inacabado e está submetido a aprendizagens para apropriar-se do mundo pré-existente, já estruturado. Ele diz que penetrar nesse mundo é entrar em um conjunto de relações e processos de aprendizagem, que constituem um sistema de sentido. Para tanto, apresenta o conceito de mobilização: “mobilizar é pôr recursos em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 55). Segundo Charlot, a relação com o saber ocorre com a mobilização de recursos e da ação dos “móviles”, que são as “boas razões” para a atividade ou ação. Ele define móbil tendo como referência uma atividade. Atribui à atividade um conjunto de ações impulsionadas por um móbil e que têm em vista uma meta. Defende o autor: “ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. O móbil, que deve ser distinguido da

meta, é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55). No trajeto entre “mobilização, atividade, ações e meta” o autor acredita na ocorrência de aprendizagens.

Os sujeitos jovens empregam seus “móviles”, no uso dos dispositivos movidos ligados à internet, por diferentes razões. A atividade no campo do espaço virtual, ou “ciberespaço”,⁵ pode variar desde o diálogo constante no cultivo de um grupo de amizade, a comunicação gerada entre os colegas de uma turma com as demandas da escola, um trabalho coletivo escolar requisitado por uma área de conhecimento, o repasse das regras de um jogo de entretenimento, o debate sobre questões relacionadas ao trabalho profissional, comunicações diversas, entre outras atividades, para o que são utilizadas várias ferramentas disponibilizadas pelo celular (*whatsApp, web, Skype, etc.*).

Cada uma dessas atividades aciona um conjunto de ações, que determina o alcance da meta. Assim, as ações correspondem aos processos operacionais de trocas, partilhas e resoluções efetuadas entre os jovens internautas com o intuito de cumprir as metas das atividades estabelecidas em comunidade. Esse conjunto de ações possibilita formas de conectividade dos jovens associadas a processos de letramentos sociais, voltados à utilização da leitura, da escrita e do cálculo no cotidiano do convívio coletivo, também, sociabilidades construídas nos vínculos sociais de amizade e interação, bem como processos de aprendizagens formais e informais na conexão com a cultura digital.

O desejo pelo saber ou conhecer gera aprendizagens e estas movem a ação, intervenção e interação num movimento contínuo de buscas, redescobertas e novas tentativas de desvelamento de mundo. Movidos por essas forças imanentes, os jovens encontram, nos dispositivos digitais ligados à internet, possibilidades de estabelecerem novas relações com o mundo, com seus pares e refazerem sua própria identidade.

3.5.4 Dispositivos móveis

Em razão dos dispositivos móveis ligados à internet, tipo celular *smartphone*, servirem a diversos fins, a perspectiva da “inteligência coletiva” (LÉVY, 1998) aponta na perspectiva da elevação da qualidade nas relações humanas, da ampliação do conhecimento de mundo e da consciência de sujeito capaz de contribuir para transformar valores e atitudes no âmbito virtual e social. Vale dizer que a conexão *online* diminui distâncias e amplia espaços na

⁵ Pierre Lévy (1998, p. 105), entre outras definições, remete ciberespaço ao sentido de “... pontes e calçadas líquidas do Espaço do Saber... maneiras de perceber, sentir, lembrar-se, trabalhar, jogar e estar junto”.

dimensão do globo terrestre e pode contribuir ainda para diminuir distâncias e ampliar o alcance na valorização da existência humana em comum, na formação da consciência ambiental sustentável, no alcance e desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico.

Não podemos negar o poder de sedução dos dispositivos móveis em permitir a conexão *online* para fins diversos, desde a satisfação no acesso a informações e na efetivação da comunicação por várias modalidades, no usufruto do lazer e entretenimento, no benefício do compartilhamento de saberes e no alcance de maior conhecimento de mundo o que implica o bem comum. Todavia, a conexão *online* permite, contrariamente à perspectiva do bem coletivo, disseminar inverdades, notícias falsas (*fake news*) e malefícios que acarretam inimizades, violência e destruição de vidas, traduzindo-se num universo ainda pouco conhecido e, portanto, temido.

Em um cenário de grandes avanços tecnológicos que revolucionam as relações no âmbito da comunicação, interação, entretenimento, produção e disseminação de conhecimentos, surgem na mesma proporção incertezas, preocupações e dilemas de grande repercussão no campo educacional. Enquanto os jovens buscam a ampliação das formas de acesso à internet, por meio dos dispositivos móveis, no atendimento às suas demandas e curiosidades, observamos o descaso dos poderes públicos no fomento à manutenção e ampliação da rede de internet e das infovias nas escolas. Esse descaso colide com o fato de os sistemas públicos de ensino terem aprovado, em 2018, a versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para a Educação Básica, que evidencia como uma das dez competências o desenvolvimento da cultura digital. A aparente contradição revela a distância entre o proclamado, no currículo oficial, e as condições oferecidas pelas escolas.

Outra forma de recuo ou restrição dos órgãos públicos quanto ao uso dessas ferramentas ocorre por meio de medidas proibitivas⁶, ao invés de ampliação de canais de diálogo, orientações e normas que oportunizem o debate crítico e responsável em torno de tais mídias. Comumente, a escola não tem dado a devida atenção e valorização à cultura digital no sentido de torná-la, não somente, parte dos processos didáticos de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, tema de discussão e análise quanto aos benefícios e às controvérsias geradas pelo uso indiscriminado dessas ferramentas.

⁶ Até dois anos atrás, documentos do órgão responsável pelo sistema da rede municipal de ensino, enviados à escola, proibiam o uso do celular em sala de aula. Com a regularização das práticas didáticas fazendo uso desse dispositivo foi aberta a concessão apenas para o uso pedagógico.

Não dá mais para escamotear a realidade da apropriação, em massa, dos dispositivos móveis pelos sujeitos jovens, delegando a eles próprios a gestão e regulação. Paralelamente a isso, verifica-se certa indiferença por parte das instituições educacionais quanto ao dever de coparticipação na formação da consciência crítica e responsável no tratamento de tais dispositivos (BUCKINGHAM, 2010). Acreditamos ser esse um papel inadiável da escola, melhor dizendo, esta deve criar situações de problematização quanto aos fins permitidos e permissivos via dispositivos móveis que consentem na transposição de barreiras geográficas, culturais, sociais e éticas. Supomos que a escola pode se organizar para dar maior sentido a essa interatividade, envolvendo seus profissionais e estudantes na apropriação das tecnologias digitais com o objetivo de promover o conhecimento crítico, a participação consciente e a capacidade de intervenção prática, em prol dos letramentos múltiplos, da emancipação humana e do bem coletivo.

Diante dos estímulos e desafios à curiosidade que os dispositivos móveis provocam aos jovens, é papel da escola interessar-se em problematizar tal influência, ao ponto de propiciar a estes sujeitos a redescoberta do percurso da curiosidade, segundo Freire (2015), feita de imaginação, de emoções e intenções. Traçar esse percurso envolve investigação e reflexão, ou seja, um pensar que promove a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2015, p. 86). Freire defende o constante ato de curiosidade diante do mundo, na existência humana e explica como esse ato, conduzido lúcida e indagativamente permite a “transitividade de nossa consciência” (Ibidem, p. 85). O primeiro instante do ato é inebriador e cativante, o qual deve ser submetido, no instante seguinte, à análise apurada da consciência. Esse processo de “transitividade da consciência” permite a obtenção da visão crítica da curiosidade. No entrelaçamento dos jovens com os dispositivos móveis, faz-se necessário indagar sobre seus interesses e curiosidades.

3.6 REFERÊNCIAS A ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O TEMA

Rosana Souza e Sílvia Medeiros (2015) desenvolveram uma pesquisa, em 2013, com o objetivo de analisar como se dá a apropriação da cultura digital pelos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social. Para as autoras, o entendimento de como desenrola esse movimento é essencial para a identificação de ações que podem ajudar a minimizar as diferenças sociais. Na pesquisa de natureza exploratória, foram realizadas entrevistas aprofundadas de cunho narrativo com cinco jovens de 15 a 18 anos, moradores do bairro Mario Quintana, uma das regiões mais pobres, localizada na cidade de Porto Alegre, no Rio

Grande do Sul. A pesquisa propôs captar as percepções destes jovens sobre as próprias práticas a partir das narrativas acerca do uso de dispositivos digitais e sites de redes sociais e constatou que os jovens se sentiram excluídos socialmente, quando não tinham acesso à internet, por não terem determinadas informações ou ficarem sabendo de acontecimentos depois da maioria das pessoas.

Alguns destaques da pesquisa referendados pelas autoras foram: o papel da internet, especialmente do *Facebook* e *Instagram*, enquanto fonte de entretenimento; a menção feita por todos eles de que se divertem consideravelmente quando estão lendo e vendo o que é postado nas redes sociais; que são eles, os jovens, os principais disseminadores dos benefícios da cultura digital para a comunidade e sua própria família; que eles, os jovens, precisam estar conectados para se divertir, estudar e buscar uma vaga de emprego. Sintetizam as pesquisadoras que, os jovens, se mostraram capazes de diferenciar o que os auxilia na construção do conhecimento e o que nada lhes acrescenta quando precisam navegar, estudar e compartilhar.

Com vistas a identificar o que está sendo trabalhado sobre o tema, no Brasil e na América Latina, apresentamos algumas sínteses de pesquisas, artigos, teses e dissertações sobre os jovens das camadas populares e a cultura digital.⁷

3.6.1 Síntese de artigos

CHAPARRO-HURTADO, Héctor Rolando; GUZMÁN-ARIZA, Claudia Maritza. **Consumo digital de jovens escolarizados en Villavicencio, Colombia.** *Educación y Educadores*, 01 August 2013, Vol.16(2), pp.229-243 [Periódico revisado por pares] Directory of Open Access Journals (DOAJ).

O artigo parte do reconhecimento da crise de paradigma que envolve as instituições educativas em relação com as emergentes subjetividades juvenis e suas práticas de consumo digital que exigem uma revisão profunda sobre o que dizem e fazem os jovens frente às Tecnologias da Informação e da comunicação (TIC) e como suas mediações transformam o mundo da escola, seus esquemas de interação e as formas em que constroem sua identidade. O trabalho de campo desenvolveu-se com atividades exploratórias em dois contextos: a escola e a internet, a partir da observação participante, num exercício etnográfico. Conclui-se que

⁷ Base de dados do Portal de Periódicos da CAPES/MEC (www.periodicos.capes.gov.br). Consulta em 30/11/2017. Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Consulta em 03/06/2020.

existem espaços de ócio que lutam em termos quantitativos e qualitativos com os espaços para a aprendizagem formal: tempos para o jogo e tempos para o saber formalizado.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. **Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 01 August 2017, Vol.12, pp.1349-1371.

O artigo problematiza a relação entre sujeitos, novas tecnologias e sociedade e levanta considerações sobre o papel da escola nessa nova organização social. Foram realizadas 64 entrevistas com professores numa escola de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. A análise encontra-se dividida em: práticas pedagógicas relacionadas à tecnologia como cultura; e inclusão digital, democratização e habilidades para o século XXI. Os resultados apontam para a existência de um distanciamento cultural percebido pelos professores entre si, os estudantes e a própria cultura escolar.

NOGUEIRA, Márcia Gonçalves; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. **Digital youth culture: the TIMS invade peripheries, and now?** ETD: Educação Temática Digital, 2014, Vol.16(2), pp.60-78 [Periódico revisado por pares].

O trabalho objetiva apresentar uma revisão da literatura sobre Cultural Digital Jovem e as transformações provocadas pela disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e sem FIO (TIMS) nas periferias da região metropolitana do Recife. Busca identificar como jovens de periferia, estudantes do ensino médio de uma escola pública, vivenciam a cultura digital em diferentes espaços sociais; dentre eles a escola, palco de muitas tensões e conflitos geracionais e de linguagem quanto ao uso social e cultural desses dispositivos móveis.

SALES, Shirlei Rezende; FERREIRA, Aline Gonçalves; VARGAS, Francielle Alves. **Juventude em diálogo: tecnologias digitais na extensão universitária**. Revista Conexão UEPG, 2015, Vol.11(2), pp.182-193

O trabalho mostra que as práticas no ciberespaço têm produzido a cibercultura, a qual tem sido especialmente vivida pelos/as jovens. A juventude ciborgue que ocupa o ciberespaço tem levado diferentes demandas para as escolas de ensino médio brasileiras. Nesse contexto é apresentado o Portal EMdiálogo (www.emdialogo.uff.br): um projeto de extensão universitária – desenvolvido pelos grupos do Observatório da Juventude da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais – MG) e Observatório Jovem da UFF (Universidade

Federal Fluminense – RJ). O artigo desenvolve o argumento de que o Portal EMdiálogo oferece possibilidades para alterar as práticas curriculares no ensino médio, na medida em que opera com elementos característicos da cultura juvenil, especialmente da cibercultura.

3.6.2 Síntese de teses e dissertações

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **Informática na Educação de jovens e adultos: Análise de um Programa de Intervenção a favor da inclusão social e digital**. 2015. 170 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015.

O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver e analisar um programa de intervenção em Informática na Educação de Jovens e Adultos e suas possíveis contribuições no processo de inclusão social e digital dos educandos. Os resultados finais da investigação apontaram de que forma pode ser desenvolvido um programa de intervenção em informática para a EJA. Além disso, constatou-se também que o programa de intervenção contribuiu para a aprendizagem e para desenvolvimento, ainda que inicial, da inclusão social e digital dos sujeitos da pesquisa.

BERSI, Rodrigo Martins [UNESP]. **O blog escolar em um centro de educação de jovens e adultos: a autobiografia como emancipação dos sujeitos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2020.

O estudo objetivou utilizar a autobiografia como elemento de emancipação dos sujeitos pelo uso da linguagem nas atividades escolares a partir de posts no blog, valorizando as vozes e histórias de vidas desses sujeitos. Foi utilizado o blog, enquanto uma biblioteca popular digital, e investigado, nos posts dos sujeitos, suas vozes a partir dos conteúdos e enunciados produzidos de maneira autoral. Assim, a análise dos conteúdos das publicações dos sujeitos e a reflexão sobre este processo de criação evidenciou suas vozes e a efetiva participação dos sujeitos em atividades de letramento e de emancipação, exercendo o direito ao uso da palavra e da linguagem. O blog foi tomado como um instrumento de suporte de linguagem importante no ambiente escolar no CEEJA.

FALCÃO, Sayonara Leite. **O celular na sala de aula: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos** – UFPB/CCHLA (Data: 04/03/2017).

Dissertação que investigou o uso adequado do aparelho tecnológico celular, nas ações pedagógicas em sala de aula para a promoção da inclusão digital. O trabalho foi desenvolvido em seis turmas do primeiro ciclo da EJA nas Escolas Municipais de Boa Vista – PB. A análise permitiu a percepção de que a ação docente, quando está direcionada à construção da escrita, limita-se a práticas voltadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e à normatividade, desvinculando-se, muitas vezes, dos usos sociais da escrita.

NOGUEIRA, Márcia Gonçalves. **Letramento(s) Digital(is) e Jovens de Periferia: o transitar por (Multi)letramento(s) Digital(is) durante o Processo de Produção de Vídeos de Bolso'** 28/02/2014 241 f. Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco - Recife, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.

O trabalho objetivou analisar os tipos de letramento(s) digital(is) mobilizados por jovens de periferia durante a produção de vídeos de bolso a partir de uma Pesquisa Participante. Os resultados evidenciaram a capacidade dos jovens pesquisados transitarem por diferentes letramentos digitais, de modo hipertextual e não linear, buscando informações de forma autônoma no espaço virtual, (re)significando, desta forma, seus usos e aplicações. Ainda, foram observados novos aprendizados e novos letramentos aflorando da geração jovem que mesmo com todas as dificuldades conseguem interagir e usufruir das Tecnologias Digitais em benefício próprio e da coletividade.

PEREIRA, Julio Cezar Matos . **Os usos das tecnologias móveis nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos** – UFMG (Data: 14/12/2017).

Tese realizada com professoras, educandas e educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública municipal, uma escola pública federal e duas escolas privadas, todas em Belo Horizonte. Objetivou conhecer os usos das tecnologias móveis por professores e educandos da EJA, a partir da escola, para compreender como eles se apropriam dessas tecnologias e as utilizam em seu cotidiano em situações de pesquisa, aprendizagem, comunicação e socialização.

PEREIRA, Phillipe Halley Martins [UNESP]. **Interação e relacionamento dos jovens em tempos de cultura da conexão**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018.

O estudo teve como objetivo analisar as relações provenientes da Cultura da Conexão, suas representações, construções simbólicas e consequências no convívio coletivo do jovem curitibano. Os objetivos específicos abordaram as influências que o ciberespaço e suas possibilidades de interatividade ocasionam na vida de jovens curitibanos, estes com faixa etária de 18 a 24 anos, essencialmente no que compete seu consumo e comportamento midiático no ambiente virtual. Como resultado, observou-se a consequência da relação multiconectada desses jovens, fruto da Cultura da Conexão, com a atualização do termo interagente, para multiagente. A partir da análise do conteúdo das entrevistas, da tabulação e tratamento dos dados, o autor da dissertação traçou um perfil do jovem nas mídias digitais, seu consumo e criação de conteúdo, tempo dedicado às redes sociais, necessidade de manter-se atualizado e de comunicar-se instantaneamente.

RUFINO, Emmanoel de Almeida. **A racionalidade comunicativa em tempos de cibercultura: pela formação de coletivos inteligentes no espaço do saber** – UFPB/PPGE (defendida no dia 12/12/2017).

Tese de Doutorado que investigou o projeto formativo de coletivos inteligentes no contemporâneo Espaço do Saber, fundamentando-se nos conceitos de razão comunicativa e inteligência coletiva. Baseia-se na Teoria do Agir Comunicativo (TAC), seguindo a esteira emancipatória vislumbrada na teoria da inteligência coletiva. Objetivou compreender a formação de coletivos inteligentes a partir de aprendizagens cooperativas racionalmente motivadas, seguindo a tese de que a razão comunicativa fomenta processos cooperativos de aprendizagem capazes de formar coletivos inteligentes no Espaço do Saber.

Tanto a síntese de artigos como a síntese de teses e dissertações recém-citadas tratam, na quase totalidade, de estudos e pesquisas realizados com jovens, da Educação de Jovens e Adultos – EJA e/ou sujeitos pertencentes às camadas populares, na relação com a cultura digital. Os resultados indicam que a apropriação das tecnologias digitais ou dos dispositivos móveis contribui para o acesso ao conhecimento formal e informal, para novas aprendizagens e novos letramentos, além de influir em formas de comunicação, socialização e autonomia. Dessa forma, os jovens conseguem interagir para a produção individual e coletiva de artefatos midiáticos. Em relação aos dois últimos estudos citados, um trata os jovens como interagentes

da cultura digital numa abrangência maior, diante do que elucida a categoria de multiagentes na cultura da conexão. Já o outro estudo foca na teoria da racionalidade comunicativa e em estudos sobre a cibercultura, defendendo o espaço de interação *online* como sendo fomentador de processos de aprendizagem cooperativa e da formação de coletivos inteligentes.

4 REVISÃO DE LITERATURA

4.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR

Destacamos que a revisão de literatura se encontra presente, ao longo dos capítulos, inscritos neste estudo. Mesmo assim, consideramos importante, aqui, ressaltar a relação da temática voltada à Educação de Jovens e Adultos com a linha de pesquisa em Educação Popular. Desse modo, voltamo-nos ao contexto da prática educativa da EJA, que envolve história de vida, vivência profissional e convivência com essa prática educativa. Na realidade, parte de nossa história de vida foi tecida no contexto de uma cidade interiorana e pacata convivendo, desde a infância, com gente simples de saber construído na experiência com o trabalho da agricultura de subsistência e com o mundo vivido. Gente que, na curiosidade atenta de quem quer conhecer as leis do universo e da natureza para melhor e, em respeito a elas, lograr seu trabalho e sua sobrevivência, essa gente interpreta os sinais da natureza e se prepara para os tempos de verão ou inverno, tempos de calamidade ou de bonança. O que esses sujeitos são capazes de elucidar na situação de sujeitos que pensam, sentem e agem foi muito bem descrito por Gonçalves:

São pessoas, em geral, não escolarizadas, que estudam os fenômenos climáticos, prevêem precipitações pluviométricas a partir de indícios reveladores. Esses homens e mulheres, não versados em domínios científicos explícitos, adotam critérios interessantes para orientar suas buscas e indagações sobre fenômenos que ainda estão por acontecer. Baseiam-se em um ancestral acúmulo de testagens prévias e na observação cuidadosa e sutil dos indícios oferecidos pelas plantas, pelos animais domésticos, pelos insetos, pela posição do sol, pela posição das estrelas, pelo movimento do vento (GONÇALVES, *In*: DINIZ; PRESTES; SCOCUGLIA (Orgs.), 2010, p. 145).

Supomos ter sido essa origem, de proximidade com saberes populares, o motivo de ser atraída, logo que logramos aprovação no concurso do Sistema Municipal de Educação de João Pessoa/PB, ao exercício da prática educativa no contexto da EJA, como uma das primeiras vivências profissionais, participando atenta e avidamente dos processos e fatos que marcam o cotidiano dessa prática educativa, estreitamente vinculada ao enfrentamento de enormes desafios, de um mundo complexo, de múltiplos condicionantes sociais, econômicos, políticos e educacionais.

A EJA, como modalidade de ensino, deve ser compreendida no contexto de uma sociedade desigual, excludente e de negação de direitos sociais. De acordo com Margarida Machado (2009, p. 9), desde a promulgação da Lei 9.394/96, a política voltada pra EJA foi

concebida com o propósito de desencadear ações que buscassem combater uma das piores formas de exclusão social: o analfabetismo. A maneira de lidar com a problemática do analfabetismo, considerado uma das piores formas de exclusão social, é sempre de amenizar apenas os índices alarmantes que denunciam a inocuidade das políticas públicas, defende Machado. Além do analfabetismo, a política traçada pra EJA, por meio de programas, projetos e ações de caráter contínuo ou compensatório, tem o propósito de oferecer aos jovens e adultos o maior acesso ao conhecimento sistematizado aos que um dia abandonaram a escola por força das circunstâncias sociais, de trabalho e sobrevivência.

Diante da possibilidade de retorno à série/ano ou ciclo para dar continuidade aos estudos parciais ou à obtenção da certificação, os jovens e adultos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, na Modalidade EJA, são diretamente atingidos pela política de mercado para beneficiar o sistema capitalista em vigor na preparação de mão de obra. Contudo, é dever do Estado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, no art. 4º, fazer valer o direito de jovens e adultos à educação no sentido mais amplo, de natureza pública, obrigatória e gratuita:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]. (BRASIL, 1996a).

Tratar a Educação de Jovens e Adultos no sentido mais amplo ou pleno implica ir além do repasse de conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores. Implica considerar a produção de conhecimentos produzidos no mundo de cultura, trabalho e nos diversos espaços de vivência social em que os jovens e adultos constroem sentido, valores e representações como sujeitos. Implica, portanto, tratar a educação como um direito inalienável e inegável que se encarrega do desenvolvimento pleno do ser humano e do significado e expressão dos direitos e liberdades fundamentais.

Muito bem declarou Ireland: “Embora não seja possível nem desejável hierarquizar os direitos fundamentais, não há dúvida de que o direito à educação cumpre um papel essencial no sentido de operar como um direito-chave que abre o conhecimento de outros direitos” (IRELAND, 2009, p. 47). Este autor faz referência à construção de um progressivo consenso, desde a década de 90, em torno da compreensão e redefinição do conceito de desenvolvimento social centrado no desenvolvimento humano em todas as fases de vida,

necessidades, direitos e aspirações. Para Ireland, esse acordo vem sendo firmado nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), em outros espaços de debates e em documentos que tratam da educação democrática e de direito para todos e ao longo da vida.

Porém, a luta pelo direito à educação plena e democrática é mitigada pelos interesses do mercado em suprir mão de obra visando à produtividade e à empregabilidade. Enquanto a educação democrática induz a uma formação mais ampla e ao longo dos anos, as propostas de formação focam seu interesse na produtividade e são de curta duração e aligeiradas. Do mesmo modo, a luta pelo acesso à escola pública, gratuita e de qualidade é entrecortada e fragilizada pelas rupturas no percurso de vida dos sujeitos jovens na concomitante luta por outras causas tanto quanto necessárias e julgadas de maior urgência no que tange à busca de garantia de direitos básicos para viver. No emaranhado de desafios e forçados a determinadas escolhas, estudar parece não ser a opção mais premente diante da opção de assumirem uma oportunidade de emprego.

Em meio aos desenlaces das adversidades reais, os sujeitos da EJA lançam seus trunfos no enfrentamento dos problemas cotidianos de uma realidade dicotômica entre estudar ou ter de trabalhar registrando uma trajetória irregular na busca de escolaridade e de trabalho. São esses os sujeitos mais vulneráveis ao fluxo de entradas e saídas da escola no sombrio emaranhado de escolhas, próprias da vida das camadas populares, as quais são carregadas de ausências, urgências e incertezas, desejos e sonhos. Por isso, buscam, na EJA, a oportunidade de retomada periódica ou a conclusão de etapas de estudos concomitante a outras experiências que se somam na efetividade da condição de sujeito de múltiplas necessidades.

De acordo com Prestes (2010), foi na década de noventa que a juventude passou a ser percebida e considerada no contexto das políticas e conferências internacionais da EJA, que coincide com a visível aceleração dos processos de globalização e as mudanças nos modelos educacionais. Portanto, diz Prestes: “No âmbito da América Latina e Caribe, o jovem analfabeto ou de pouca escolaridade, agregando-se ao adulto e agora ao idoso, passou a ser um dos principais sujeitos de preocupação da EJA, diante de uma população em crescimento e da crise do trabalho” (PRESTES, *In*: DINIZ; PRESTES; SCOCUGLIA. (orgs.), 2010, p. 42). A constatação da crescente presença dos jovens, nas turmas da EJA, é confirmada nos estudos empreendidos por Quézia Furtado (2015).

Parte-se do pressuposto de que os jovens são sujeitos que constroem saberes, aprendizagens e significados na experiência de vida e na relação com outros sujeitos, movidos de vontades e escolhas nem sempre conhecidas ou perscrutadas e, às vezes, despercebidas.

São jovens ativos na relação com o mundo de saberes e aprendizagens, bem como abertos a descobertas, fazeres e compartilhamentos. Compreender quem são os jovens, na esfera da condição social, econômica e na esfera formativa e relacional faz sentido quando se quer estudar algo que lhes diga respeito como sujeitos sociais na construção e/ou recuperação da condição de ser, na sua humanidade, liberdade e dignidade.

Para Groppo (2017), o conceito de jovem como sujeito social requer atenção quanto à “importância de se ouvir, entender e considerar as vozes juvenis no mundo público: na escola, no trabalho e na política, inclusive na formulação das políticas públicas para a juventude” (GROPPO, 2017, p. 12). Desse modo, aprender a ouvir o que o jovem espera da escola é o princípio da superação de questões e “situações-limites” que enredam o seu cotidiano e, com a participação efetiva de todos, transformá-las em desafios e “situações-inéditas” (FREIRE, 1987, p. 107).

Para Paulo Freire (1987; 2015), o conhecimento se efetiva na relação com o mundo presente, problematizando-o por meio do diálogo, entre sujeitos, da dúvida e da investigação metódica, formando a consciência crítica e culminando com a intervenção nele para transformá-lo. Não basta adentrar no mundo do conhecimento, mas importa fazer a relação do conhecimento com o mundo vivido, a partir dos saberes constituídos na experiência de vida. É preciso aprender a duvidar e a questionar sobre a existência das coisas, dos fatos e das relações sociais. Assim, Freire apostou no diálogo como estratégia democrática, que permite a pronúncia do que se sabe no mundo e sobre o mundo até formar a consciência crítica da realidade vivida. A ação dialógica é libertadora e cria autonomia para falar e dizer a visão de mundo ingênua, que se vai fazendo crítica nos encontros fecundos entre educadores e educandos.

A EJA, na sua especificidade e propósito, de oferecer o instrumental de conhecimento produzido pela humanidade, de fomentar a construção de saberes com a população jovem, de possibilitar maior inserção no mundo do trabalho, permitir o alcance de maior autonomia e maior consciência para decidir, é uma realidade constituída de diversas nuances e problemáticas no interior de sua prática educativa, entre outras, podemos citar, a formação dos educadores, a organização do ensino, dos métodos e do tempo curricular que distam das questões propriamente de interesse dos sujeitos das camadas populares. Por esse motivo, a EJA tem buscado diminuir a distância entre uma proposta formal de educação e uma prática que envolva o cotidiano dos jovens, inspirando-se no paradigma ou na concepção de Educação Popular - EP, que tem em vista valorizar os sujeitos sociais na condição de ser, na sua humanidade, liberdade e na constituição de suas diversas identidades e singularidades.

Historicamente, a EP tem em vista se identificar com os anseios do povo, com suas formas de organização, na busca pela inclusão e justiça social (SILVA, 2016). Na compreensão de que a EP é uma concepção que ultrapassa sua origem, enquanto teoria inicialmente voltada ao campo de atuação das organizações não governamentais e distante ou à margem das políticas públicas de Estado, remetemos à Silva (2016) quando diz que,

O discurso atual concebe a EP como um movimento (teórico-prático) de luta pela inclusão social, através da formação político-pedagógica de sujeitos críticos-reflexivos e construtores de sua história, inclusive, valorizando-a, sem menosprezarem outras existentes ou os demais atores sociais surgentes (SILVA, 2016, p. 54).

A EP leva os sujeitos sociais a se reconhecerem capazes de pensar, sentir e agir em função da sua própria emancipação, num processo dinâmico de ação-reflexão-ação na esteira da pergunta, da curiosidade e da dúvida diante do mundo e dos objetos que os cercam e com que se deparam para apreensão, conscientização e inserção autônoma. Em torno desta práxis, há o cabedal para um projeto de transformação social, em que os sujeitos, excluídos e subalternos se percebam autores das suas histórias e da reconstrução social. Como afirma Vasconcelos,

A EP se inspira em projeto político e em uma utopia de construção de uma sociedade justa, solidária e amorosa, em que os que são subalternos, marginalizados, oprimidos e empobrecidos sejam protagonistas ativos e altivos. Diferentemente de muitos outros projetos e utopias sociais, busca esta construção com eles e não para eles (VASCONCELOS, *In*: STRECK; ESTEBAN (orgs.), 2013, p. 112).

Contudo, a EP não se trata apenas de uma concepção construída na perspectiva da dignidade humana, da sociedade igualitária e justa e da educação democrática e crítica. Não se trata apenas de uma teoria ou de um método voltado ao trabalho pedagógico, dialógico e de valorização de saberes. Segundo Brandão (2002, p. 41), a EP “é o imaginário e a vocação múltipla de uma ou de algumas vocações de escolhas. Escolhas de sujeitos, de modos de interação, de sentidos e de significados dados a destinos humanos através do saber”.

A EP valoriza os saberes construídos pelos sujeitos das camadas populares nos seus vínculos com a realidade social, nos diversos espaços de vivência familiar, do trabalho, das igrejas, comunidades, escolas, associações e em outros espaços. Esses saberes são o ponto de partida para a relação com outros saberes, inclusive os conhecimentos sistematizados, a linguagem, a literatura, as artes, a matemática e as demais ciências.

Fundamentando-se na EP, a EJA pode construir uma prática educativa dialógica com os jovens das camadas populares considerando suas diferenças e particularidades no que tange à raça, à etnia, ao gênero, ao sexo, à religião, aos saberes e formas de inclusão na cultura

digital, fazendo da escola um espaço democrático de diálogo, participação e tomada de decisões, de modo que sejam autores de sua história de vida e construtores de um projeto maior de educação e de sociedade.

Assim, é possível superar o estigma de fracasso produzido por uma escola excludente, autoritária e burocratizada. No cotidiano escolar, a construção de uma educação construída com os jovens e inspirada na educação popular é feita de estudo, diálogo, discussão, dificuldades, avanços e desafios.

Dada à especificidade desta pesquisa, referimo-nos aos jovens, sujeitos que se encontram na EJA e que se apropriam e marcam, de maneira bem singular, o uso dos dispositivos móveis na cultura digital. É provável que, alguns aspectos em comum aproximem, ainda mais, os jovens no pertencimento às turmas de EJA como também é provável que outros aspectos e interesses os distanciem e os particularizem. A escola, lugar de encontro e partilha de saberes, é apenas um dos espaços que contribui para a formação de suas heterogêneas identidades e um lugar de passagem entre diversas trajetórias que os jovens são levados a trilhar.

5 METODOLOGIA

5.1 TIPO DE PESQUISA

Alguns teóricos apontam para a relevância da pesquisa qualitativa no estudo das ciências sociais e humanas, por possibilitar a apreensão de vários aspectos no movimento real em que o fato, o fenômeno ou processos ocorrem (FLICK, 2009; STAKE, 2011; YIN, 2016). As mudanças sociais aceleradas criam novas esferas de vida o que geram novos contextos, relações e perspectivas sem que a pesquisa tradicional dedutiva e, por vezes, quantitativa responda às demandas dos novos objetos e temas de pesquisa. Além disso, segundo Flick (2009), os aspectos considerados essenciais da pesquisa qualitativa voltam-se, entre outros, para a escolha adequada de métodos e teorias, uso de diferentes perspectivas e inclusão das reflexões particularizadas dos pesquisadores no tratamento com as questões de pesquisa, como parte do processo de produção do conhecimento. Flick afirma que,

os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Os autores acreditam nos benefícios da pesquisa qualitativa também por permitir a combinação de diversos métodos, dando a cada um, o devido valor, bem como a utilização de diversas abordagens teóricas, o que eles chamam de “triangulação” (FLICK, 2009; STAKE, 2011). Outra possibilidade de combinar abordagens metodológicas e pragmáticas, que foge à restrita filiação de um único discurso metodológico é o mecanismo de “hibridação” (FLICK, 2009). Além disso, a pesquisa qualitativa está voltada para ênfase nos processos, o que requer do pesquisador a atitude de constante reflexão sobre o tema em estudo e durante a definição e utilização dos métodos imprime a atitude de “curiosidade, abertura e flexibilidade” (FLICK, 2009, p. 36).

No lugar de uma definição autêntica de pesquisa qualitativa, Yin (2016) listou cinco características que configuram singularmente esta abordagem:

- 1- estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2- representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo (participantes); 3-

abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4- contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5- esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 7).

As características, citadas por Yin, dão um panorama substancial orientando por onde deve se enveredar uma pesquisa pautada nos métodos qualitativos. Além destas, outra característica da pesquisa qualitativa referenciada por Yin (2016) é propiciar uma abordagem indutiva, que significa partir de baixo para cima na construção do entendimento das questões, a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes, conduzindo ao desenvolvimento de conceitos mais amplos. Por ser flexível, viabiliza a intervenção diagnóstica do investigador na revisão dos métodos e procedimentos adotados, escolhendo aqueles que possam dar-lhe maior autenticidade e legitimidade. Ainda, o citado autor recomenda que “a pesquisa qualitativa seja feita de uma maneira publicamente acessível” e seus procedimentos sejam transparentes (YIN, 2016, p. 17), garantindo, assim, a confiança e a credibilidade.

Diante das considerações teóricas explicitadas, aceitamos a legitimidade da pesquisa qualitativa ao permitir um estudo aberto, processual, flexível e dinâmico, com características que primam pela originalidade dos pontos de vista dos sujeitos, situados na realidade concreta em que ocorrem os fatos e experiências. O método qualitativo possibilita, ainda, o uso de uma diversidade de estratégias capazes de captar ideias, crenças e circunstâncias, no tempo e espaço em que a pesquisa é vigorosamente desenvolvida.

5.2 ABORDAGEM DE PESQUISA

O ambiente escolhido para consolidação da abordagem de pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Antônia Rangel de Farias, situada num bairro central da cidade de João Pessoa/PB. A referida instituição oferece a Modalidade EJA nos turnos diurno e noturno, lugar de encontro com os jovens, sujeitos da pesquisa. Numa estrutura de organização institucional, moldada por determinações legais do sistema de ensino, os jovens se agrupam em anos/ciclos, turmas e turnos escolares, ou seja, de uma forma estruturalmente enrijecida. Todavia, em meio à rigidez, ou durante os tempos livres, existem outras formas de agrupamentos e vinculações oriundas da socialização.

Apesar das regras institucionais, os jovens encontram uma dinâmica própria de fomentar brechas e espaços que ensejem o contato com seus pares inserindo os dispositivos móveis, tipo *smarthphones*, como peças insubstituíveis no circuito de suas engrenagens de

entrosamento. Isso denota que, através dos dispositivos móveis, os sujeitos jovens assumem um jeito próprio na busca e, também, uma oportunidade para estarem juntos, partilhando informações e experiências, desenvolvendo letramentos, criando sociabilidades e produzindo aprendizagens e saberes e, esse movimento é preciso ser considerado durante o convívio com eles. É no contato direto com os sujeitos, no seu cotidiano escolar, marcado por relações institucionais, regras e normas estabelecidas e momentos livres que fluem o olhar e a escuta, prática coerente com a pesquisa etnográfica.

Magnani (2002) chama a atenção para o fato de que fazer etnografia muda o ponto de vista do olhar. O enfoque passa do macro para o micro, das organizações para os atores, dos interesses políticos e econômicos para os dos sujeitos sociais implicados em práticas ou em comunidades com suas maneiras de pensar, sentir e agir no mundo. O autor, no texto “De Perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana”, ao qual me reporto, refere-se à proposta de uma etnografia urbana em que a cidade seja vista diferentemente da perspectiva de quem está fora ou distante, “de fora e de longe” (MAGNANI, 2002), na direção do enfoque fundamentado na etnografia, que se efetiva no olhar “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002), ou seja, lançando o olhar etnográfico dos lugares, espaços, práticas e convivências, onde a vida pulsa nas suas subjetividades e onde os sujeitos estão engajados. Ele diz,

Sem ignorar a contribuição da ação engajada e organizada, no entanto, há uma gama de práticas que não são visíveis na chave de leitura da política (ao menos de uma certa visão de política): é justamente essa dimensão que a etnografia ajuda a resgatar. A incorporação desses atores e de suas práticas permitiria introduzir outros pontos de vista sobre a dinâmica da cidade, para além do olhar “competente” que decide o que é certo e o que é errado e para além da perspectiva e interesse do poder, que decide o que é conveniente e lucrativo (MAGNANI, 2002, p. 15).

O enfoque “de perto e de dentro” propõe o estudo, dar atenção ao que os sujeitos têm a dizer sobre suas dinâmicas com os dispositivos móveis ligados à internet, no seu cotidiano, na escola, nos grupos de pertencimento, nas práticas humanas e sociais, nos espaços e atividades aos quais estão vinculados. Todos esses movimentos possibilitam conhecimentos e vivências com processos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens.

No caso desta pesquisa, a nossa primeira atitude foi a de, ao lançar o olhar de fora e de longe, irmos na direção de aproximação dos sujeitos interagentes dos dispositivos móveis precisamente dos celulares/*smartphones*, cujo interesse centrou-se em observar os modos como esses educandos lidam e se apropriam do equipamento bem como as finalidades destinadas a essa ferramenta tecnológica. À medida que estes jovens vão sendo percebidos, descritos e conhecidos, vamos adentrando nos grupos formados pelos objetivos e interesses

dos sujeitos, ou seja, nos modos de sociabilidades. Mais de perto, identificamos relações, formas de aquisição de saberes e aprendizagens e de dentro dos grupos, por meio da escuta e do diálogo, percebemos as trocas, as conversas, as interações e os compartilhamentos em processos de aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita cooperando nos processos de letramentos.

Desse modo, constatamos que a etnografia permite o olhar mais detalhado e mais próximo do mundo dos sujeitos, ou seja, permite resgatar, como diz Magnani, “um olhar de perto e de dentro capaz de identificar, descrever e refletir sobre aspectos excluídos da perspectiva daqueles enfoques que, para efeito de contraste, qualifiquei como de fora e de longe” (MAGNANI, 2002, p. 17). Ao pesquisador cabe ouvir, sentir, ver, perceber e registrar tais impressões e observações.

Mattos (2011) defende que fazer etnografia propicia

dar voz a uma minoria silenciosa é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadão. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS, 2011, p. 45).

Mattos (2011, p. 51) afirma, ainda, que essa forma de investigação é também conhecida como, observação participante, pesquisa interpretativa e pesquisa hermenêutica, compreendendo o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, da maneira de viver de um grupo. A observação participante inaugura o processo de ver, sentir e escutar ou representa a porta de entrada do método etnográfico, ou seja, a mais importante estratégia de “conviver, espreitar dentro daquele contexto [...], o primeiro nível do sentir” (BRANDÃO, 2007, p. 14). É uma estratégia também referenciada por autores que escrevem sobre etnografia, alguns já citados nesta tese como, Brandão (2007); Creswell (2014); Flick (2009); Magnani (2002); Mattos (2011); e outros como, Geertz (1989); Gray (2012).

Segundo Ghedin e Franco (2008, p.180), a pesquisa baseada nessa abordagem “aproxima o investigador das experiências alheias, de sorte que faça a experiência do que é o outro na compreensão que este tem de si mesmo”. O pesquisador aproxima-se da experiência do outro para, de forma exploratória, descrevê-la, analisá-la e compreender seus significados na relação intercultural com outros sujeitos.

A aproximação com os jovens da Educação de Jovens e Adultos - EJA possibilitou-nos perceber o que eles pensam sobre os dispositivos móveis, além de capturar como eles

constroem letramentos, produzem sociabilidades e aprendizagens. “De perto e de dentro”, citando Magnani (2002), descobrimos a importância da escuta e da fala num diálogo entre os jovens e, assim, aliada à pesquisa etnográfica, desenvolvemos a entrevista de grupo focal, a fim de obtermos dos diferentes sujeitos os pontos de vista sobre o tema de modo associado, aberto, concordante ou discordante, assim, isto possibilitou, a discussão em grupo como defende Flick (2009, p. 188).

O grupo focal, como método de pesquisa, havia sido recomendado pela banca, durante a qualificação da presente tese. Portanto, utilizamos as seguintes estratégias no convívio e na produção de captura de dados: observação participante, anotações de campo, entrevista de grupo focal, bem como conversas informais. Foram contemplados doze (12) jovens, entre 18 e 23 anos de idade, pertencentes às turmas A e B do Ciclo V (1º e 2º anos em período semestral) do Ensino Médio na Modalidade EJA; oito (8) jovens educandos da turma A, sendo cinco do sexo masculino e três do sexo feminino, e quatro (4) jovens educandos da turma B, sendo três jovens e uma jovem. Os/as jovens, entrevistados/as, não representam a totalidade dos/as educandos/as das turmas citadas. O tempo de convívio com os/as jovens, destinado à observação, à captação de informações e às demais atividades de campo girou em torno de três meses.

5.3 SISTEMÁTICA DE TRABALHO DE CAMPO

Na perspectiva da investigação etnográfica, realizamos uma prática de observação participante com registro descritivo, construindo uma relação de escuta, sensibilidade e diálogo com o interlocutor, num permanente processo de ação-reflexão-ação em que a observação participante é avaliada pela reflexão e esta é enriquecida pela ação aprendente e dinâmica junto à prática cultural dos sujeitos.

A observação participante consistiu na aproximação da pesquisadora com jovens entre 18 e 23 anos enturmados, no contexto escolar, em etapas e ciclos da Educação Básica, matriculados no Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. A delimitação etária levou em conta que, nessa etapa/modalidade de ensino ingressam jovens, a partir dos 18 anos de idade, no primeiro ano do Ensino Médio/EJA. De fato, encontramos jovens situados na faixa etária entre 18 e 23 anos, bem como jovens, com idade maior que essa, adultos e idosos, no Ciclo V, que corresponde ao 1º e 2º anos do Ensino Médio/EJA. A escola, campo de pesquisa, é pública e pertencente à rede estadual de ensino, denominada de

Professora Antônia Rangel de Farias, situada no Expedicionário, um bairro localizado na região central da capital paraibana, João Pessoa/PB.

A escolha da referida escola deu-se em função de ser uma unidade de ensino voltada à oferta da Educação de Jovens e Adultos nos três turnos: manhã, tarde e noite. A amostragem foi aleatória levando em consideração que os jovens estão enturmados em etapas ou ciclos de estudos, de acordo com a organização escolar, cada turma composta por aproximadamente vinte (20) alunos. A aproximação dos jovens deu-se, primeiramente, dentro da dinâmica organizativa da escola, observando seu funcionamento nos três turnos, em que atende jovens do Ensino Médio Regular e EJA nos modos presencial e semipresencial. Nessa primeira aproximação, participamos da agenda de atividades da escola, constando de palestras, exposições, culminância de projeto, mostra pedagógica de pessoas com deficiência e outras atividades. Outro estágio de aproximação deu-se na relação com as turmas dos sujeitos da pesquisa, turmas A e B - Ciclo V, primeiro da turma B e, logo em seguida, nos aproximamos da turma A, do Ensino Médio/EJA, regime presencial noturno.

Nos momentos iniciais de aproximação das turmas, trocamos cumprimentos, uma conversa, aqui outra ali, nos corredores e nos espaços de encontro e partilha coletiva. Essa aproximação se efetuou por meio do olhar, da escuta, da conversa e da atitude curiosa da observação aberta, de que os integrantes da pesquisa estavam cientes. O momento mais estreito e singular, dessa aproximação, foi quando pudemos ver seus rostos, seus traços, sua fisionomia diante de nós ou à nossa volta.

Dialogar com os sujeitos jovens e interagir com eles, fazendo um contraponto entre quem se aproxima e, ao mesmo tempo, observa, é um exercício de rigor científico que exige constante atenção. Por isso, a necessidade de fundamentação e instrumentalidade no desempenho do trabalho de campo, na captação das falas, dos gestos e do significado dado pelos jovens educandos na cultura digital, seja no seu convívio escolar, social e cultural.

A experiência vivenciada como pesquisadora estabelece a atitude de estranhamento quando se trata de uma geração que cultua as ferramentas tecnológicas nas relações comunicativas e interativas de modo ousado e desafiador. Esse processo de aproximação, observação e estranhamento entre pesquisador e interlocutores com a cultura digital é, sobretudo, desafiante.

Flick (2009) aborda a relação entre aproximação, observação e estranhamento como algo que deve ser encarado e combinado, durante a pesquisa de campo, conferindo a esta, de um lado, o caráter de familiaridade e, de outro, de cientificidade, conforme alega: “a observação participante elucida o dilema entre a participação crescente no campo, da qual

resulta apenas uma compreensão, e a manutenção de uma distância, da qual a compreensão torna-se meramente científica e verificável” (FLICK, 2009, p. 212). Portanto, o autor recomenda que o pesquisador, que pretende ir além da compreensão cotidiana do campo em estudo, sem perder a perspectiva interna e os pontos de vista compartilhados no campo, deve manter a distância de um estranho, o que significa não se envolver psicologicamente. Para David E. Gray (2012), “o desafio é manter um equilíbrio entre a condição de ser alguém ‘de dentro’ e ‘de fora’(...) sem se tornar completamente imerso” (GRAY, 2012, p. 323).

Optamos por desenvolver uma etnografia crítica, que busca valorizar os saberes, as produções, as práticas de letramento e sociabilidades dos sujeitos excluídos e pouco ou nada visibilizados numa sociedade elitista, desigual e excludente, cuja ciência válida é a das certezas lineares e objetivas advindas da relação entre sujeito e objeto e de causas e efeitos. Para John Creswell (2014, p. 84), uma etnografia crítica permite o deslocamento de foco e de controle da lógica linear e objetiva da ciência, em razão de dar aos sujeitos sociais o direito a se pronunciar com autoridade, visibilidade e empoderamento.

Nesse sentido, previamente ao trabalho de campo, entramos em contato com a liderança da escola, para informar sobre a realização da pesquisa, protocolamos solicitação de autorização junto à Secretaria de Estado da Educação – SEE/PB e providenciamos documentos requeridos pela Comissão de Ética, tais como termos de abertura para validar a pesquisa, descrição do projeto de pesquisa, certidões, bem como manutenção de *feedback* até obtermos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Em um dos primeiros contatos mantidos com a liderança da escola, recebemos informações basilares sobre a etapa de ensino ofertada, ou seja, a de Ensino Médio Regular e na Modalidade EJA, presencial e semipresencial, a organização de turmas, turnos e horários, informações específicas sobre a prática educativa da EJA e, uma visão geral do funcionamento da escola.

As primeiras impressões colhidas, logo que adentrarmos no campo de pesquisa, tão importantes quanto à observação participante, foram registradas no caderno de anotações e alguns acontecimentos fotografados. No decorrer do trabalho de campo, além das anotações diárias, utilizamos a entrevista de grupo focal e conversas informais, instrumentos que nos permitiram fazer a captura dos dados e informações. Ainda, havíamos elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, caso isso fosse necessário, para aprofundar alguma questão abordada no grupo focal. De fato, pensamos em executá-la com jovens que se mostraram hábeis na interação com jogos *online* e que, aparentemente, por motivo de timidez não se pronunciaram. Todavia, a suspensão das aulas em razão do isolamento social, como uma das medidas de contenção da pandemia – Covid-19 impossibilitou esse intento.

Durante o trabalho de campo, lançamos mão dos instrumentos considerados relevantes na captura dos dados, referenciados a seguir:

Anotações de campo – compreendem os relatos dos fatos observados na escola e de escutas detalhadas quanto ao significado dos dispositivos móveis para o cotidiano dos jovens. Estas anotações foram escritas no calor do momento ou o mais próximo possível do ocorrido e consistiu na principal ferramenta de produção de dados durante a observação. De acordo com Lankshear e knobel (2008, p. 195), as principais condutas durante as anotações de campo são: escrever de forma legível; fazer os registros com marcação de tempo e regulares para verificar a duração da atividade ou comportamento observado; realizar descrições dos fatos e de citações diretas; usar códigos tais como pseudônimo, letras do alfabeto; desenhar mapas e diagramas. Para as anotações de campo, foi usado caderno grande e com capa dura e, dentro do possível, registros fotográficos.

Grupo focal – é por si mesmo um método, mas pode ser utilizado em combinação com outros métodos. Uma das marcas que caracteriza o grupo focal é a discussão de grupo, que segundo Flick (2009, p. 188) “é o uso explícito da interação do grupo para a produção de dados e insights que seriam menos acessíveis sem a interação verificada em um grupo”. Na interação do grupo focal, além da discussão sobre os significados atribuídos aos assuntos tratados, surgem pontos de vista diversos e diferentes, isso consiste na pluralidade de argumentos (FLICK, 2009). Para Lankshear e knobel (2008 p. 179), alguns benefícios da entrevista ensejada no grupo focal são: a riqueza de dados, a flexibilidade na interação, incentivo aos respondentes, colaboração entre os membros, levantamento de questões não previstas e pertinentes, aglutinação de um maior número de entrevistando.

Os autores citados ainda argumentam que as entrevistas de pequeno grupo são métodos de coleta de dados úteis para conhecer pontos de vista alternativos e esclarecer, consensos ou divergências. A entrevista, segundo eles, começa com a identificação dos entrevistados, obtendo dos participantes o consentimento informado por escrito e agendamento da data, horário e lugar para o encontro.

Dessa forma, elaboramos o roteiro de entrevista de grupo focal, contamos com a anuência e participação dos jovens da EJA, Ciclo V turmas A e B, na obtenção das informações e, passamos a captar a opinião deles sobre os significados atribuídos aos dispositivos móveis no contexto da cultura digital, na produção de letramentos, sociabilidades e aprendizagens. A captura das informações deu-se por meio da utilização de gravador convencional e dispositivo móvel digital, tipo *smartphone*. O roteiro e a transcrição de entrevista de grupo focal constam nos APÊNDICES A e B.

Conversas informais – possibilitaram a pesquisadora imergir, informalmente, na compreensão que os sujeitos têm das mídias digitais e na cultura instalada entre os indivíduos ou no grupo quanto aos arranjos facilitadores da comunicação, interação e entretenimento. Foi um recurso valioso para indagar sobre os processos de sociabilidades, aprendizagens e letramentos que emergiram durante os momentos de conexão livre e espontânea dos sujeitos.

Os teóricos Lankshear e knobel (2008) tratam da coleta de dados verbais relacionada aos usos e processos da linguagem e seus efeitos com o propósito de obter informações contextualizadas. Embora, estes teóricos não mencionem a conversa informal, explicam que “o registro contextualizado dos dados verbais requer a máxima preservação possível da complexidade dos usos das interações, das atividades e da linguagem – e das relações entre elas que ocorrem durante um evento” (LANKSHEAR e KNOBEL 2008, p. 167).

A linguagem foi um fator considerado na comunicação midiática, como representação simbólica da cultura dos jovens, cuja identidade está vinculada a determinados grupos de pertencimento. Durante as conversas informais, tratamos de aspectos ligados à identidade dos jovens educandos, como nome, idade, estado civil, família, aos lugares de moradia, à condição social, situação de trabalho, à ocupação, à renda familiar, etnia e ao gênero, captando as falas em recursos de gravação convencional e digital, conforme transcrições no APÊNDICE C.

Análise de textos e documentos – trata-se da consulta a fontes documentais de informações, tanto aquelas produzidas no âmbito do ambiente dos sujeitos ou grupo de pesquisa que tipificam formas de registro de interação e comunicação digital, quanto aquelas fontes produzidas no campo do saber da cibercultura, por meio de pesquisas, estudos e artigos. Flick (2009) adverte que a utilização de documentos em um estudo deve vir acompanhada de perguntas, compondo um tópico de pesquisa, envolvendo sua autoria, seu objetivo, sua finalidade, suas características, etc. Segundo Flick, “os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (FLICK, 2009, p. 234).

Entrevista semiestruturada – consiste numa conversa dirigida entre pessoas, permite ao pesquisador aprofundar questões em busca de respostas mais detalhadas sobre o assunto tratado. Com base em Gray (2012) perguntas adicionais podem ser feitas, surgidas no contato com o grupo, à medida que o conhecimento vai se desdobrando e revelando novas questões. O entrevistador conta com uma lista de questões e perguntas que vão sendo respondidas e esclarecidas pelos respondentes de acordo com a fluidez da conversa.

Em busca de informações complementares há, ainda, os “métodos projetivos”, que na ótica de Lankshear e knobel (2008, p. 181) têm o objetivo de gerar dados de auxílio à

entrevista como um “dispositivo de evocação”, ou seja, “informações sobre contextos, participantes do estudo, eventos ou práticas passadas, atitudes e motivações, crenças, vida cotidiana, esperanças e expectativas, etc.” (LANKSHEAR e KNOBEL 2008, p. 182). Segundo os autores “isto pode assumir a forma de uma fotografia, um desenho, um filme, um trabalho produzido pelo aluno, uma lembrança específica, um jogo de computador,... etc.” (Ibidem, p. 181).

No caso desta pesquisa, previmos conversas sobre eventos ou práticas específicas de leitura, escrita, linguagens, símbolos, e outras experiências produzidas na apropriação das tecnologias digitais e sobre a relação entre cultura digital, produção de sociabilidades e aquisição de aprendizagens. Como foi dito, anteriormente, durante as conversas informais e entrevista, descobrimos a existência de jovens afinados na cultura dos jogos *online*. Todavia, a entrevista semiestruturada ficou prejudicada em razão da suspensão das aulas como medida de contenção do avanço, no contexto da pandemia.

5.4 QUESTÕES ÉTICAS PREVISTAS

Ao tratar das considerações éticas, reportamo-nos ao teórico John Creswell (2010), o qual chama a atenção do pesquisador, aquele voltado principalmente para a pesquisa etnográfica, cuja abordagem, no seu entendimento, é sempre mais invasiva. Refere-se à observação do participante no local ou situação em que os participantes ficam totalmente visíveis. Assim, ao invadir a vida do informante, muitas informações, internas ao grupo ou comunidade, são reveladas. Portanto, vale a preocupação, defende o teórico, do pesquisador para com “a obrigação de respeitar os direitos, as necessidades, os valores e os desejos dos informantes” (CRESWELL, 2010, p. 232-233). Para proteger os direitos do informante ele recomenda as seguintes formas de proteção:

os objetivos da pesquisa serão articulados verbalmente e por escrito, para que sejam claramente entendidos pelo informante; 2- o informante concederá uma permissão por escrito para o prosseguimento do estudo como está articulado; 3- um formulário de isenção da pesquisa será preenchido...; 4- o informante será informado de todos os dispositivos e as atividades da coleta de dados; 5- as transcrições literais e as interpretações e os relatórios escritos serão disponibilizados para o informante; 6- os direitos, os interesses e os desejos do informante serão considerados em primeiro lugar quando forem feitas escolhas com relação aos dados; e 7- a decisão final com relação à anonimidade do informante caberá ao próprio (CRESWELL, 2010, p. 233).

Coube-nos adotar tais recomendações até como pré-requisitos para um relacionamento respeitoso com os participantes da pesquisa e coerente com a postura de quem pretende

contribuir na produção do conhecimento, uma vez que as recomendações sinalizam para o extremo cuidado com o que é informado, observado e escutado, mais precisamente na metodologia etnográfica, quando ficamos, durante maior tempo, na convivência com os interlocutores, no seu ambiente cultural, grupal e de pertencimento.

Outro aspecto, que consideramos de grande relevância, foi o que se reporta ao ingresso no local de pesquisa, como sendo a porta de entrada de quem pleiteia um investimento sério, uma entrada balizada pela atitude de humildade, transparência dos objetivos, respeito aos dogmas ou às regras da instituição, às posições ocupadas e coerência com os acordos firmados.

Ainda é válido ressaltar, a importância que assumiram o exame, a avaliação e os requisitos prestados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, representado no caso específico desta pesquisa, pelo Comitê de Ética de Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na defesa da pesquisa de cunho científico, oferecendo as normas, os esclarecimentos e documentos de autenticidade que nos permitiram transitar pelo campo de pesquisa com tranquilidade, confiabilidade e transparência. Destas normativas e documentos nos apropriamos com o fim de obtenção do rigor necessário.

6 CAPÍTULO I - ABORDAGENS SOBRE JOVENS/JUVENTUDES

Antes de tudo, faz-se necessário explicitar o sentido atribuído a jovens ou juventudes⁸ como fio condutor, ao longo desta tese, sujeitos socialmente ativos na sociedade e nos lugares, espaços e relações em que estão presentes. Autores como Sposito e Carrano (2003) consideram importante pluralizar os termos jovens ou juventudes no sentido de melhor representar a diversidade de situações existenciais a que eles estão sujeitos. Importa considerar o que a sociedade tem construído acerca dessa etapa de vida e dos aspectos relacionados à ideia de jovem no imaginário social. No entanto, não cabe, aqui, descrever a concepção histórica tecida, ao longo dos anos sobre juventudes, mas assinalar o que convém para a compreensão do escopo desta tese.

Com base em José Pais (1990), a sociologia tem transitado entre duas tendências na representação da juventude: uma delas toma a juventude como conjunto social, em que pesa o fato de se reportar à fase de vida com valores homogêneos e próprios a uma cultural juvenil; outra tendência toma a juventude como conjunto social feito de diversidade de culturas juvenis, formadas por diferentes classes, diferentes situações econômicas e diferentes ocupações, interesses e oportunidades (PAIS, 1990, p. 140). O termo juventude, como categoria social, tem sido analisado em projetos, debates e pesquisas, apontando para a importância de se repensar conceitos e concepções sobre os jovens, na contemporaneidade, enfocando sua diversidade cultural e formas de sociabilidades vivenciadas nos variados espaços cotidianos inclusive na escola que assume um papel importante em sua trajetória humana (CATANI; GILIOLI, 2008; DAYRELL, 2008).

É consenso entre autores como, Pais (1990), Melucci (1992b), Peralva (1997), Sposito e Carrano (2003), Dayrell (2007), Groppo (2017), a construção histórico-sociológica do conceito de juventude incorporada a uma diversidade de variáveis para estudo e análise, que rompe com uma explicação única e homogênea de fase de vida entre a adolescência e a fase adulta, eivada de imaginações e problemas que assustam as demais gerações. A construção conceitual na ótica dos autores incorpora um conjunto de variáveis de análise quanto à formação das expressões diversas das juventudes como, cultura, classe social, gênero, cor, etnia, religião e outras. Se há algo em comum que aproxima as juventudes, diferenças maiores

⁸ Para Sposito e Carrano (2003) jovens e juventudes assumem o mesmo teor conceptual, como sujeitos submetidos a diversidades de situações de vida. Para os autores não há delimitação clara que justifique a diferenciação entre jovens e juventudes como sujeitos sociais, e juventude como fase de vida, tal qual ocorre com os termos “crianças e infância”, que assumem significados específicos (nota de rodapé, p. 17). Dayrell (2007), do mesmo modo, não enrijece fronteiras na terminologia ao se referir aos sujeitos jovens.

existem na subjetividade e no contexto social que as afetam singularmente, tornando-as expressões de um coletivo e ao mesmo tempo portadoras de diferentes particularidades.

A começar pela idade, não há no Brasil, uma faixa de idade única determinada para a definição da população jovem. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE considera a população jovem na faixa etária entre 15 e 24 anos⁹, inspirado nos organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde - OMS e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (GIL, 2011).¹⁰

A Política Nacional de Juventude (PNJ), criada em 2005,¹¹ considera jovem toda pessoa que se encontra na faixa etária entre 15 e 29 anos, estabelecendo três grupos etários dentro deste universo: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos. Do ponto de vista de Roselani Silva e Vini Silva, (2011, p. 667), o primeiro grupo encontra-se contemplado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os demais grupos, de jovens situados acima dessa faixa etária, de 15 a 17 anos, “pouco se têm beneficiado de políticas específicas, sendo atendidos pelas políticas públicas voltadas para a comunidade em geral”. As autoras citadas, ainda, advogam que um dos grandes avanços da PNJ foi considerar os jovens da faixa etária dos 15 aos 29 anos de idade como sujeitos de direitos, ou seja, reconhecer o papel dos jovens como agentes ativos e autônomos, portanto, aptos a participar da construção das políticas voltadas para esse coletivo.

Apesar do avanço esboçado numa política de juventude no âmbito federal, ainda se faz necessário lutar pela concretização de uma política pública de Estado para as juventudes e que esta permaneça, independentemente, de quem esteja no poder. Nesse sentido, ainda expõem as autoras que, um dos desafios a ser enfrentado com o intuito de evitar a dispersão de programas desconectados das faixas etárias estabelecidas legalmente e, conseqüentemente, dos interesses peculiares desses recortes etários, é compatibilizar “os diversos grupos etários estabelecidos pela PNJ com as faixas de atendimento adotadas pelos programas dos diferentes órgãos públicos” (2011, p. 670).

Ainda mais, existem pesquisas que consideram população jovem entre os 18 e 29 anos de idade como referência à base etária adotada pelo governo federal na constituição das políticas públicas para a juventude (ABRAMO, 2009, p. 7). É o caso da pesquisa quantitativa

⁹ Ver Censo de 2010.

¹⁰ Se considerar que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA estabelece como faixa etária de 0 a 12 anos para criança e de 12 a 17 anos e 11 meses e meio para adolescente, faz-se necessário atribuir parâmetros para designar o conjunto de jovens que se pretende estudar.

¹¹ A Lei nº. 11.129, de 2005, institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e cria o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) e a Secretaria Nacional de Juventude.

realizada sob a consultoria técnica de Helena Abramo¹², que aponta o objetivo de levantar percepções e opiniões dos brasileiros a respeito das juventudes, nessa faixa etária, e suas questões, tendo como base o reconhecimento das demandas juvenis e a importância de contar com dados e informações para a construção de políticas públicas democráticas que tenham respaldo nessas percepções e achados. (ABRAMO [et al], 2009, p. 4, 7).

No âmbito da política educacional, para Educação de Jovens e Adultos – EJA, a regulamentação legal atribui a idade mínima de 18 anos para ingresso no Ensino Médio na Modalidade EJA. Para além da idade, há teóricos e pesquisadores tais como, Melucci (1992b), Peralva (1997), Pais (1993), Sposito (1997), que relacionam a categoria da juventude a diversos atributos conceituais, tais como moratória, consumo, esfera pública, tempo, entre outros. Essas variáveis demandam maior tempo de estudo e análise, não sendo possível, neste trabalho, aprofundá-las.

Todavia, não podemos deixar de fazer referência à questão do consumo, que atinge diretamente os jovens, na sociedade dos apelos à escolha de um estilo de vida consumista. A definição de consumo, na ótica de Bauman (2008), representa um conjunto de condicionamentos existenciais que leva as pessoas a ser interpeladas e cooptadas pela cultura consumista. Para Bauman (2008, p. 75) consumir significa “investir na afiliação social de si próprio, o que numa sociedade de consumidores, traduz-se em ‘vendabilidade’...” Assim, no contexto da sociedade de consumidores, o objetivo principal do consumo, segundo Bauman, não é a satisfação de necessidades humanas, mas o de posicionar e reposicionar o consumidor a desejar os objetos oferecidos pelo mercado tornando-o dependente e submetido a aparente ilusão de felicidade.

Ademais, para Bauman, o consumidor é posto no mesmo patamar das mercadorias vendáveis e passa a ser objeto do usufruto do mercado, ou seja, os membros da sociedade de consumidores tornam-se mercadorias de consumo. A sociedade de consumidores, composta por agências de coerção e persuasão tem o papel de cooptar o indivíduo para depender desse estilo de vida e afiliar-se ao sistema de consumo.

A respeito disso, o teórico afirma que na sociedade de consumidores não importa idade, gênero e distinções de classe, tanto que,

o pobre é forçado a uma situação na qual tem de gastar o pouco dinheiro ou os poucos recursos de que dispõe com objetos de consumo sem sentido, e não com suas

¹² Pesquisa sobre Juventudes no Brasil, inscrita no âmbito do Projeto “Juventudes Sul-americanas: diálogos para a construção da democracia regional”, realizada em 2008, que consta no livro Relatório Nacional Brasil (ABRAMO [et al], 2009).

necessidades básicas, para evitar a total humilhação social e evitar a perspectiva de ser provocado e ridicularizado (BAUMAN, 2008, p. 74).

Assim, os jovens, das camadas populares, são bombardeados por apelos de que precisam se equipar com os produtos fornecidos pelo mercado para manter a aparência da posição social desejada, desempenhar papéis sociais, pertencer aos grupos de interesses e elevar a autoestima. Uma vez cooptados pelo mercado a se tornarem consumidores, os jovens de ambos os sexos, tentam responder aos apelos para não se sentirem ainda mais excluídos socialmente, já que sujeitos de desejos e vontades.

Diante disso, tomamos para a fundamentação deste trabalho de pesquisa, conceituações atinentes aos jovens como sujeitos sociais, movidos por aspirações e desejos, submetidos a fatores sociais, econômicos, culturais e educacionais que moldam identidades e vivências juvenis.

Para Bernard Charlot (2000) e Paulo Freire (2015), esses sujeitos encontram-se em processo de formação humana, portanto, se acham inacabados e inconclusos. De acordo com Paulo Freire (2015), a radicalidade do ser humano sustenta-se na inconclusão própria da experiência vital, na curiosidade, dúvida e na busca de ser mais na relação com os outros e com o mundo, sujeitos em busca de descobertas, aprendizagens e conhecimentos. Para Freire, o conhecimento se efetiva na relação com o mundo presente, problematizando-o por meio do diálogo, entre sujeitos da dúvida e da investigação metódica, formando a consciência crítica e culminando com a intervenção nele para transformá-lo. Freire (2015) adverte sobre a postura no e com o mundo:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2015, p. 53).

Conceber os jovens como sujeitos implica, antes de tudo, vê-los inseridos no mundo estruturado dentro de uma ordem, com normas e valorações que produzem o imaginário social, que, por sua vez, é consolidado com respaldo na sequência dos fatos historicamente constituídos ao longo das gerações. Entretanto, o mundo globalizado e interconectado, que aproxima tempos, espaços e interesses, condiciona formas singulares de ser, estar, perceber e novos padrões de relacionamento, tornando mais complexa a inserção do jovem, no mundo, como sujeito reflexivo, ativo e participativo.

Na sociedade moderna, o desenvolvimento econômico e social suscitou distanciamento entre as gerações e entre os interesses de aprendizagem dessas gerações, criando um fosso entre diferentes saberes e conhecimentos que se traduzem em conflitos (GROPPO, 2017). No setor econômico, por exemplo, a seleção de mão de obra para a indústria beneficiou a força de trabalho dos adultos, o que ocasionou a separação de tarefas entre os membros da família, tendo sido delegado às crianças e aos adolescentes, a tarefa da escolarização. As mudanças operadas, na sociedade, concorreram para gerar novas culturas, formas de comportamento e disparidades entre os interesses e necessidades dos jovens e dos adultos e os conhecimentos que são produzidos pela/na escola.

Na escola, a organização das etapas de ensino dá-se por faixa etária, ocasionando a separação entre os diferentes segmentos etários. É fato que, ainda hoje, os adultos têm dificuldade em lidar com os mais jovens¹³, porque os concebem como indisciplinados, rebeldes e barulhentos e os jovens consideram aqueles retrógrados e lentos para aprender. Essa polaridade é baseada na concepção difundida, tradicionalmente, de que a experiência e a maturidade são atributos dos adultos, cabendo-lhes o repasse do legado de valores, condutas e saberes aos mais jovens, restando a estes o papel de obediência aos adultos e às normas institucionais contribuintes no processo de transição para a fase adulta. A escola, como dito, prefere adotar a concepção de juventude como fase de transição para a maturidade, obtendo dos adultos a grande chancela para essa transição. Afirma Groppo (2017):

as imagens da juventude como perigo e da juventude como transição, combinadas, reforçam o poder das instituições sociais dadas e dos adultos sobre os jovens, tratados como seres vulneráveis ou incapazes, porque ainda incompletos, em formação. Tendem a desconsiderar as perspectivas distintas dos jovens acerca do mundo e do tempo, desvalorizadas diante da suposta superioridade da “experiência” dos adultos (GROPPO, 2017, p. 13).

Quando se trata da relação do jovem com a escola, é observado que, o sistema de educação formal estabelece que as turmas sejam organizadas em função das idades e o currículo se baseie em concepções que tratam os jovens como indivíduos que precisam chegar à idade adulta e ao alcance de responsabilidades como assumir postos de trabalho, constituir família, ser um cidadão de bem e, portanto, assumir a vida adulta naturalmente. Essa versão deixa de lado aspirações, afetividade e a ideia de corpo munido de suas especificidades ou diversidades manifestas na cor da pele, no gênero, nas preferências e escolhas pessoais.

¹³ Nas turmas da EJA, verifica-se conflitos entre jovens e adultos, estes reclamando de que aqueles são inquietos, barulhentos. Já os jovens por conseguirem fazer as atividades com maior rapidez taxam os adultos de lentos e incapazes.

Ali são considerados indivíduos automatizados desvinculados de interesses que, humanamente, os jovens esboçam nas suas inteirezas como pessoa e que, por força da ordem, seguem partidos na sua multidimensionalidade. Sendo assim, permeia a ideia de que importa o cognitivo e o emocional envolvidos com aprendizagem de conhecimentos e a disciplina escolar, enquanto as demais dimensões só cabem à realidade fora dos muros. Tal concepção representa a opção de o jovem submeter-se ou ser excluído da instituição, algo que consiste em mais um tipo de exclusão produzido na sociedade e isso constitui-se em mais uma forma de desamparo dentro das condições sociais vividas pelos jovens, que reagem criando formas próprias de superação, resistência e enfrentamento ao mundo.

Peralva (1997, p. 16) admite haver a “cristalização social” das idades com a escolarização difundida na consciência moderna, quando o Estado institucionaliza a educação graduando as etapas de escolarização e retardando a entrada do adolescente nos processos de trabalho. Os adolescentes estudam enquanto os pais ou responsáveis trabalham, padronizando-se uma estrutura escolar para uma organização social fraturada em classes e camadas desiguais com necessidades, interesses e aspirações diferentes.

Para a autora, o prolongamento da escolarização também é um recurso que concorre para desordenar os atributos da entrada na fase adulta, dando a entender que os marcadores responsáveis por tais modificações são moldados pela estrutura e valores da sociedade. Mas isso, de acordo com a autora, não ocorre de forma homogênea, uma vez que esbarra na questão de classe social, quando os jovens das camadas populares têm seus percursos desestabilizados por fatores econômicos ligados ao emprego que os obrigam a optar pela urgente garantia de sobrevivência. A heterogeneidade, nas condições de vida, custa aos jovens das camadas populares o adiamento de satisfações materiais, o achatamento do tempo de espera pelo convívio a dois, a antecipação na reprodução e embaraços na independência financeira e na autonomia familiar, obrigando-os, muitas vezes, a permanecerem por tempo indeterminado sob o mesmo teto dos pais.

Por outro lado, os jovens, das classes privilegiadas, exercem o percurso escolar sem os abalos constantes provocados pelo conflito em torno de quem busca formas de sobrevivência imediata, obtendo uma carreira mais longa e profícua de escolarização com implicações diretas na garantia de ingresso no mercado de trabalho. Já os jovens das camadas desfavorecidas são pressionados a abandonar a escola em detrimento dos estudos que poderiam oferecer funções profissionais mais qualificadas, num tempo correlato, e são conduzidos ao trabalho precário ou aos “ganchos” (PAIS, 1993).

Nessa perspectiva, Pais confronta a tentativa institucionalizada de ordenação da vida dos jovens divorciada da sua disposição e condição juvenis. Há uma fratura entre o que é compreendido, teoricamente, por transição progressiva de fases de vida e o que se vê na realidade de uma juventude multifacetada, heterogênea e incluída em diversas condições e experiências de vida. Nesse sentido, o autor citado critica a transição linear de sucessão de etapas previsíveis até a fase adulta.

Então, surgem as teorias críticas questionando a uniformidade de interpretação de juventude ligada à fase etária ao tempo em que acrescentam outras variáveis na compreensão de juventude, como as questões de classe e o caráter transformador da participação juvenil no campo social (GROPPO, 2017, p. 10). A identidade dos jovens é reconhecida como sujeitos sociais que, ao tempo em que são influenciados pelo conjunto de condicionantes econômicos, culturais e sociais, influenciam este conjunto também.

Esta noção de identidade, construída na relação de coparticipação do jovem com a sociedade, surge a partir de teorias críticas que analisam com maior profundidade e abrangência a sociedade moderna, a exemplo de teóricos como Hall e Jefferson (1982) e Pais (1993). Entretanto, essa concepção que considera múltiplas variáveis na compreensão do sujeito jovem e a participação ativa deste na construção de sua identidade não é comungada por todos. Para algumas correntes de teor crítico, como as denominadas crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1991, p. 27), a percepção dos jovens não recai sobre sua condição como sujeito social ativo, mas como indivíduo que sofre os efeitos de um mundo estruturalmente compartimentado em classes e camadas sociais que determina o arcabouço e status cultural, ou ainda, “arbitrário cultural” ou “capital cultural” (BOURDIEU, 2014).

O indivíduo sofre os efeitos das classes sociais, como defende a vertente reprodutivista, sob a estrutura de dominação numa sociedade desigual. Essas teorias defendem a reprodução de estrutura de classes por meio das instituições sociais disseminadoras do sistema cultural pertencente às classes dominantes que legitima a posição do indivíduo na sociedade, seja ele vinculado às classes ou camadas dominantes, seja vinculado às classes ou camadas dominadas, considerando os valores culturais ou “arbitrário cultural” de sua classe ou camada social (BOURDIEU, 2014, p. 30). Bourdieu, ao tratar do sistema de ensino e seus mecanismos de institucionalização, cita a ação pedagógica como um mecanismo de imposição de um “arbitrário cultural” e defende que esse mecanismo “(...) tende sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social (...)” (BOURDIEU, 2014, p. 30).

As teorias pós-críticas evidenciam outros conceitos capazes de significar a compreensão de juventude, não somente pelo fator idade, socialização primária (família, escola) e secundária (outras instituições sociais), preparação para o mundo do trabalho, mas alargam as formas de socialização, reconhecem a participação ativa dos jovens e enaltecem os símbolos, relações e práticas construídas pelos sujeitos jovens na vivência no e com o mundo (BECK; GIDDENS; LASH, 1997; BAUMAN, 2003). De acordo com Groppo (2017), fatores lineares que determinavam a saída da juventude e ingresso na fase adulta são questionados e reformulados com expectativas mais complexas e plurais na ótica de socializações múltiplas e ativas.

E assim, defende Groppo (2017, p. 11) “rompe-se com aquela expectativa criada na primeira modernidade, na qual, a juventude findava com a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho, a união conjugal, a saída da casa dos pais ou responsáveis e a experiência de paternidade ou maternidade”. Nessa perspectiva, a separação entre jovens e adultos, tão somente pela idade, não é condizente com a complexidade que se coloca na configuração das experiências comuns vividas entre as diferentes gerações no mundo de mudanças rápidas e constantes nas áreas econômicas, políticas, culturais e tecnológicas derrubando muros entre distintas identidades, típicas das sociedades tradicionais.

Groppo (2017) chama a atenção para formas de conceber juventude que permeiam políticas públicas e programas socioeducativos no final do século XX: uma em que a juventude é vista como problema social; e outra em que os jovens são vistos como sujeitos sociais (GROPPO, 2017, p. 12).

A primeira concepção vê a juventude como um repertório de problemas, que causa risco à sociedade, vulnerável à violência, à promiscuidade e às drogas, tendo sido taxada, durante quase todo o século XIX e parte do século XX, de inconveniente, problemática e inconsequente (PERALVA, 1997; ABRAMO, 1997). Groppo diz que as políticas públicas e ações educativas se voltam para esse público na busca de resgate dos riscos sociais, citando como exemplo o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem. Já José Pais (2016, p. 8) afirma que, muitas dessas “políticas criam uma lógica de linearidade que nem sempre se ajusta às trajetórias não-lineares (ioiô) do curso de vida de muitos jovens” que sofrem os reveses de uma sociedade injusta e desigual.

A segunda concepção reconhece nos jovens a força da inovação, mudança e autoafirmação, nos diversos espaços sociais que ocupam: a escola, o trabalho, a rua, as festas. Esta concepção perpassa as políticas públicas calibrando-as sob o signo do protagonismo juvenil. Todavia, são políticas que visam canalizar as energias dos jovens para atividades que

se revestem de ocupações e benefícios sociais imediatos sem prolongamento na vivência social. Sua força e vontade juvenis terminam sendo despendidas em ações de pouca repercussão no seu crescimento sustentável, bem como suas vozes deixam de ser escutadas na efetivação de políticas públicas mais consistentes para o seu bem-estar e contribuição no lastro da melhoria da sociedade. Na realidade, defende Groppo (2017), são políticas de atendimento imediato aos anseios dos jovens, que sonham o direito de serem ouvidos, como sujeitos que pensam, agem e participam ativamente da vida social.

A dificuldade de diálogo entre gerações é outra característica embutida nas políticas públicas que incidem na crença da maturidade suficiente de vida alcançada pelos adultos em detrimento da experiência dos jovens. A crença percorre as correntes de pensamento que defendem que os adultos precisam ensinar os jovens e que estes nada têm de valores e aprendizagens a compartilhar com os adultos. Essa crença omite o fato de que tanto os jovens quanto os adultos são seres inacabados e enquanto estiverem na relação no e com o mundo estão construindo aprendizagens (CHARLOT, 2013).

Na visão de Groppo (2017), a tendência pós-moderna permite que os jovens se aproximem dos adultos e estes dos jovens em tempos e espaços mutantes de aceleradas mudanças tecnológicas e econômicas na perspectiva da mutualidade. Os jovens como força potencializadora de sentido e os adultos portadores de repertórios de experiência e maturidade se intercambiam dando sentido à configuração social, política, econômica e cultural e especificamente, no campo das inovações tecnológicas, os jovens expandem o mundo da comunicação, interação e entretenimento, ressignificam noções de tempo, espaço e relacionamentos criando novos significados e comportamentos.

Se por um lado, as mudanças econômicas, sociais e culturais impõem novos significados na representação do imaginário relativa às diferentes gerações, é bem verdade também que novos comportamentos e estilos de vida vão se instalando e produzindo outras tendências. Um fator de mudança desencadeia outras mutações como ocorre na relação entre prolongamento da vida e o tratamento dado ao consumo.

As mudanças biológicas ocorridas com a elevação da expectativa de vida trazem benefícios no cuidado com a saúde enquanto cria outras expectativas. De acordo com Peralva (1997, p. 21), “o tempo linear aparentemente se esgota, cedendo lugar a um tempo funcionalmente diferenciado”, pois com a elevação da expectativa de vida, cria-se a “rejuvenização” na terceira idade e a reordenação dos ciclos etários, o que não significa maior tolerância com os diferentes ciclos da vida, mas possivelmente, novas reações e representações específicas referentes à “des-cronologização e à “des-estandardização” (p. 22).

A autora comenta que a superação da ideia de linearidade progressiva das etapas etárias e a perda na padronização moderna recai sobre a valorização da vida com a característica de juvenialidade, principalmente na terceira idade. Para a autora, ocorre uma aproximação entre as gerações pelo fator de maior longevidade, cujo “envelhecimento postergado” torna o jovem um modelo necessário da indústria cultural do presente (PERALVA, 1997, p. 23).

Esse ponto é também enfocado por Carmem Gil (2011), para quem os jovens são o elenco mais preferido no palco atrativo do consumo, tornando-se objetos de manipulação,

as “juventudes presentes” são atores desse momento histórico, atravessado por crises de ordem econômica, social e cultural e, nas convocatórias e cooptações do discurso dominante ao consumo capitalista, os jovens são transformados em objetos do mercado (GIL, 2011, p. 31).

Nesse contexto, as transformações nas relações de trabalho e o prolongamento da escolarização são, provavelmente, as mudanças mais impactantes, na sociedade contemporânea, que beneficiam as camadas dominantes numa direção oposta ao alcance das camadas populares, uma vez que, para aquelas, tais transformações representam instrumentos de força para sua ascensão social, enquanto que, para estas, as mudanças representam empecilhos encontrados, sobretudo, pelos jovens das camadas populares na disputa de lugar e espaço na realidade social, uma vez que estão em desvantagem diante das condições precárias de vida.

Faleiros (2008, p. 65) atribui à relação escola/trabalho o significado de “capitais” que se dispõem no campo social em certas condições objetivas disputáveis pela mediação e prática dos sujeitos munidos dos respectivos “capitais”. Reporta-se ao sentido dado por Bourdieu (1992), que defende ser o volume de capitais econômico, cultural e simbólico, o aferidor de forças para disputa e ganhos numa sociedade desigual. Para Bourdieu, os capitais exercem influência com efeitos mobilizadores dentro de um determinado campo de disputa medido pela correlação de forças de interesses que estão em jogo. Na sociedade, capitaneada pela contradição existente entre os interesses das classes dominantes e das classes dominadas, prevalecem os indivíduos com maior capital em jogo, maior competência nas regras técnicas para ganhar a vida de concorrência com capitais obtidos ao longo dos treinamentos e táticas.

É considerando o jovem nas suas múltiplas dimensões, que Dayrell, (2007, p. 1108), trabalha com a locução conceitual “condição juvenil”¹⁴ para se reportar ao modo como a

¹⁴ Sposito e Carrano (2003) trabalham com dois conceitos: “condição juvenil”, forjada pela estrutura, composição e significação social; e “situação juvenil” fundada nos percursos vividos nos mais diferentes recortes

sociedade concebe essa etapa da vida na esteira do significado histórico-geracional, constituindo o entendimento da situação do jovem no contexto de mundo imbricado pelas diferenciações sociais e questões de classe, gênero, etnia, cor, etc. Nesse sentido, Dayrell valoriza duas dimensões da “condição juvenil”, uma ligada à compreensão sobre juventude dada no contexto estrutural, histórico e geracional incorporada e difundida nas instituições sociais e, a outra, ligada à dinâmica na relação dos jovens com o seu cotidiano marcado pela sua condição de classe e por questões sociológicas de gênero, etnia, cor, religião e outras particularidades que formam identidades.

A “condição juvenil” retratada por Dayrell (2007) inclui duas forças em movimento contínuo que atuam na significação sobre juventude. Uma força origina-se da multiplicidade de fatores estruturais da sociedade que conjuntamente condiciona o imaginário e a representação social. A outra força move-se na atuação dos próprios jovens em relação às experiências com o mundo vivido, expressando potencialidades, interesses e capacidades operativas.

6.1 JUVENTUDES POPULARES: DILEMAS ENTRE TRABALHO, ESCOLA, CULTURA DO LAZER E O DESAFIO DA DESOCUPAÇÃO

Para Dayrell (2007) inexistiu um único modo de ser jovem, considerando-se entre outros fatores, as diferenças que distinguem os sujeitos nas suas especificidades individuais ou coletivas. No caso dos jovens inseridos nas camadas populares, embora recebam influências das situações próprias das suas condições sociais, em que a produção social da juventude se desenvolve, eles possuem suas identidades singulares e suas próprias maneiras de se situar e de se relacionar com a realidade social.

Os jovens das camadas populares esbarram diante de desafios e dilemas semelhantes, embora a partir de experiências e práticas sociais acumuladas diferentemente. Há que considerar algumas variáveis na identificação dos jovens, relacionadas à classe e camada social, aos direitos humanos, ao trabalho produtivo, à educação escolar, à cultura do lazer e ao desafio da desocupação.

Os sujeitos jovens, aqui tratados, estão condicionados a uma sociedade desigual com direitos previstos, mas, pouco efetivados. Questões como trabalho e renda, moradia, alimentação, educação, saúde e transporte, são desafios enfrentados por estes sujeitos jovens

culturais e individuais (Sposito e Carrano, 2003, nota de rodapé, 2003). Dayrell (2007) reúne as duas dimensões na definição de “condição juvenil”.

em torno da sobrevivência posta como urgência inadiável. Estes desafios, que acompanham os sujeitos jovens, desde a infância, concorrem com o tempo de estudo capaz de oferecer-lhes maior nível de inclusão e dignidade humana e se tornam meios disputados na busca da aquisição mínima de direitos constituídos no curso da humanização e satisfação da vida.

Todo ser humano carece de direitos proclamados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁵, como direitos iguais e inalienáveis, todavia, nem sempre tratados de forma equânime e justa. Diante da amplitude da esfera dos direitos humanos e da complexidade social, econômica e política que condiciona a realidade brasileira, e da impossibilidade de fazer tamanha tessitura na análise dessa realidade e suas implicações para as juventudes como sujeitos sociais tratamos, aqui, neste subcapítulo, de comentar de forma abreviada dilemas que se entrelaçam na trajetória dos jovens das camadas populares, sobretudo, entre o trabalho e a escola.

Para Marx (2016), o trabalho está relacionado à essência humana que, uma vez tratado e expresso como trabalho criador, consciente e livre permite a pessoa reconhecer-se na ação ou atividade que realiza. Logo, enquanto exerce o trabalho e, à medida que, ao realizar o trabalho a pessoa se reconhece no produto gerado, na atividade desenvolvida e nas relações que constrói com as demais pessoas, essa atividade é construtivamente satisfatória e dignifica o ser humano. Marx defende que o trabalho assim concebido, ou seja, o trabalho criativo, que envolve o pensar, o sentir e o fazer humanos, nunca se concretiza na existência do ser humano, se divorciado de sua existência, tornando-se trabalho alienado por que negado na existência social e histórica. Durante o surgimento e a consolidação do capitalismo, interessado na produção e no lucro, o trabalho que dignifica e liberta foi cedendo lugar à exploração e desumanização.

Portanto, afirma Vázquez (2011), “a essência do homem nunca se deu efetiva, real ou historicamente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 408). Historicamente, a sociedade capitalista divorciou da existência humana o real significado de trabalho como essência humana permanecendo na prática o sentido de trabalho alienado, desumanizado e controlado pelos interesses do capital.

No contexto hegemônico do capitalismo neoliberal, as juventudes das camadas populares vivem tempos de maiores incertezas e riscos, sem perspectivas de oportunidades de trabalho pelo agravamento das desigualdades sociais. As mudanças econômicas trazem, no seu bojo, valores e formas de composição de modelos geracionais correspondentes aos interesses do mercado.

¹⁵ Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Em relação ao mercado de trabalho, os jovens das camadas populares lançam todas as suas possibilidades como num jogo de cartas em que as regras e a inventividade são primordiais para o embate contra forças e capitais dominantes. Esses capitais estão ligados à bagagem socialmente herdada, que se refere ao capital econômico, ou seja, os bens e serviços a que têm acesso; ao capital social relacionado ao *hábitus* e valores da família; e ao capital cultural, ligado aos títulos escolares (BOURDIEU, 2014).

Para Pais (2016, p. 24), cada dia dos jovens¹⁶, em situação de vulnerabilidade social, “representa uma nova partida, um novo jogo” e, a saída para arrumar trabalho é “como um lance num jogo de cartas”, em que valem os dotes a oferecer representados pelos títulos escolares, a experiência em lidar com alguns processos, habilidades, conhecimentos e a astúcia do jogador. Isso mostra a regra desleal do mercado ao incentivar os jovens a participarem da absorção dos produtos lançados na esfera do consumo de forma a elevar o escoamento da produção, entretanto, por mecanismos próprios, filtra o ingresso na esfera da produção de grande parte do contingente jovem economicamente excluída e que não apresenta perfil compatível com o processo produtivo em voga. Com isso, distorce a relação que deveria estar equilibrada entre produção e consumo, mais uma contradição do sistema capitalista.

É assim que se organiza a ideia de consumo em torno da juventude, mecanismo de cooptação para respaldar o mercado capitalista, que funciona na base da intrínseca relação entre produção e consumo. Nessa lógica, a produção é acelerada para obter-se maior consumo, que resulta em maior giro de dinheiro e lucro. Entretanto, nem sempre o aceleração da produção é respaldado pelo ritmo de consumo, gerando crise no mercado.

Para Pais (2016, p. 18) há dois fatores que dão sustentabilidade à economia capitalista: “o mercado de consumo” e a “flexibilização do mercado de trabalho”. O primeiro voltado à lógica da capacidade de testagem do produto estimula o consumo e, o segundo, ligado à lógica da capacidade de maior produtividade flexibiliza o modelo de produção adequando-o tanto às técnicas tradicionais do trabalho quanto às inovações do desenvolvimento tecnológico. Os jovens das camadas populares estão subordinados ao consumo, influenciados pelas propagandas e pela sociedade consumista, mas em condição de pouco ou nenhum poder aquisitivo. Já no quesito de produtividade, os jovens não contam com o know-how exigido de competitividade tendo que enfrentar o desafio da desocupação.

¹⁶ Os jovens tratados no livro “Ganchos, tachos ou biscates: jovens trabalho e futuro” (PAIS, 2016, p. 23) referem-se àqueles inseridos em trajetórias de exclusão social.

Entre o proclamado e a realidade, o dito e o vivido, o sonhado e o obtido, os jovens das camadas populares vivem o dilema das ausências e emergências, como diz José Pais (2003, p. 15), uma “vida enrascada”, própria de quem vive em dificuldades levando ao enfrentamento do dia-a-dia ou à indiferença para o afastamento da dor.

O autor refere-se ao trabalho como fator prioritário concebido pelos jovens das camadas populares na busca pela afirmação da vida e, ao mesmo tempo, campo de disputas e significações. José Pais (2003) acredita que os jovens “valorizam a realização pessoal e os desfrutes relacionais que possam retirar do trabalho” (PAIS, 2003, p. 17), embora rejeitem a acepção de trabalho como instrumentalidade e obrigatoriedade. Mesmo que, tradicionalmente o termo trabalho incorpore o sentido de esforço, disciplina e até sofrimento, a conotação dada pelos jovens a trabalho, de valorização das relações e da satisfação com os ganhos advindos, pode indicar que, uma e outra acepção ao invés de serem opostas podem ser unificadas cabendo a hipótese da possibilidade de os jovens encararem sob uma ótica diferente o conceito de trabalho (PAIS, 2003). Porém, na dureza do cotidiano dos jovens das comunidades desfavorecidas, de onde surge a exigência por sobrevivência devido às ausências, a opção por trabalho significa, antes de tudo, a garantia mínima de vida, resultando, assim, numa necessidade básica inadiável.

Logo cedo, os jovens apelam para o ingresso no mercado de trabalho, buscando aumentar o volume de renda familiar e melhorar as condições mínimas de vida. Contudo, a busca de trabalho conquanto esteja relacionada com as questões de classe, também se configura pelo viés de cor, etnia e gênero. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA apontam que “os jovens pobres são majoritariamente não-brancos (70,3%), enquanto os jovens brancos são 77,7% dos não-pobres” (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 26). No que pese a exclusão das camadas populares pela condição social, o viés de cor é um atributo que torna essa exclusão ainda maior. Há pesquisas que apontam diferenças de renda nas camadas populares, em que a renda constituída por pessoas negras é menor do que aquela constituída por pessoas brancas (ABRAMO, 2009).

O aspecto de ingresso, no mundo do trabalho, é uma característica associada à entrada na vida adulta (GROPPO, 2017) e este elemento serve para tornar mais caótica a situação do jovem, na sociedade brasileira, como afirma Faleiros (2008, p. 65): “resta à juventude a perspectiva da ‘viração’, do trabalho informal” e isso ocorre de forma ainda mais contundente em relação às gerações anteriores, a fim de conseguir espaços de sobrevivência. De acordo com o autor, “as mudanças no mundo do trabalho afetam profundamente a juventude, pois

não só geram desemprego, como exigem qualificação e escolaridade maiores, que repercutem no chamado apagão de mão de obra” (FALEIROS, 2008, p. 68).

Acrescente-se que faltam, no Brasil, políticas voltadas para a qualificação humana em grau crescente de escolarização, com a garantia de “moratória”, que é o tempo de investimento na fase de transição dos jovens para a fase adulta (PERALVA, 1997; PAIS, 1993) em sintonia com a vocação e oferta do mercado de trabalho, avaliando produtividade, consumo e grau de satisfação social. Não bastasse isso, faltam cursos sequenciais de aperfeiçoamento, por modalidade produtiva, em sintonia com a criação de postos de trabalho requeridos pelo ritmo de desempenho econômico e tecnológico, algo que geraria maior motivação dos jovens no empenho em profissionalizar-se e em buscar maior reconhecimento formativo diante das opções do mercado.

Assim, existe uma descarreira para os jovens desfavorecidos, na sociedade capitalista e desigual, no sentido coletivo e individual, reforçando a distância existente entre o que eles pensam ser e o que de fato a sociedade oferece de garantia. A passagem para a vida adulta que, deveria ter como um dos símbolos o trabalho, condição em que os jovens satisfariam alguns dos seus anseios e desejos, para a aquisição de bens materiais necessários a uma vida digna, como casa, meio de transporte, vestimenta, calçados e outros tipos de consumo, representa uma tensão constante entre a busca por sobrevivência e a satisfação mediata, o que torna mais distante um possível projeto de futuro.

No caso da escola, há uma racionalidade de organização com base nas ideias e concepções geracionais construídas, ao longo do tempo, que se transforma em um conjunto de normas e valores em conflito com os interesses das juventudes. Nesse modelo de escola deixa-se de pensar em um currículo mais próximo das identidades, anseios e disposição juvenil, reforça-se a separação entre escola e mundo vivido, inspirada no modelo de sociedade moderna e lega-se à escola o papel unicamente de socialização das “novas gerações”. Assim, a escola volta-se para o conjunto da sociedade com a inculcação de normas, valores e saberes, cujo objetivo é integrar o indivíduo e, ao mesmo tempo, dar-lhe a proclamada autonomia. A tendência em separar o currículo escolar do que se passa fora da escola enuncia a concepção de escola voltada à transmissão de conhecimentos e pautada na ideia homogênea de aluno escolarizável distante da concepção de jovem de identidade heterogênea na relação com o mundo de múltiplos letramentos e de múltiplas aprendizagens e sociabilidades.

Partindo desse princípio, a escola utiliza medidas tuteladas pelos adultos e regras disciplinadoras que direcionam as juventudes a se integrarem socialmente como alunos, mantendo distância do que representam os jovens nas suas experiências variadas de

socialização em contextos sociais múltiplos (DAYRELL, 2007). Contudo, afirma Dayrell, está ocorrendo uma reversão do espaço de socialização assumido pela escola na busca de redução da noção de aluno para abrir-se à realidade da compreensão da “condição juvenil”. Isso ocorre, na medida em que os jovens rompem com a normatização disciplinadora da escola, “que é invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo” (DAYRELL, 2007, p. 1120). O autor defende uma desconstrução de modelos instaurados levando em consideração o curso das mudanças atribuídas pela presença da juventude contemporânea, munida de suas experiências, estabelecendo relação entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno.

Por sua vez, a escola, instituição tradicionalmente incumbida de oferecer aos jovens alunos uma carreira estruturante, tem a urgente necessidade de rever seu papel e prever a possibilidade de oferecer a esses grupos maior qualificação e inserção no mundo social; oferecer possibilidades diversas de continuidade de estudos colaborando com a formação de competências para o mundo do trabalho e dando maior estabilidade à vivência dos jovens. Por enquanto, a escola ainda não está conseguindo manter o jovem no prolongamento de estudos que proporcione maiores ferramentas de enfrentamento ao mundo.

A escola está dissociada tanto da perspectiva dos jovens sobre o que esperam dela, quanto das demandas do mercado diante das aceleradas transformações econômicas e tecnológicas. Essa desarticulação entre escola e mundo do trabalho dificulta a tomada de decisão pelos jovens entre uma carreira a seguir e a decisão de estudar para obter um posto mais promissor ou obter um emprego emergencial que lhe dê o mínimo de provisão, diminuindo suas perspectivas de melhoria a médio ou longo prazo. Não dá para esquecer que as mudanças aceleradas são as responsáveis por redefinir cenários, postos e cadeias de trabalho absorvendo os mais aptos para ocuparem posições no insidioso e competitivo mercado de trabalho e penalizando indiscriminadamente os jovens das camadas populares.

De acordo com Carrano (2011), Dayrell (2007) e Groppo (2017), há um grupo de sociólogos em defesa da aproximação da escola rumo ao que se passa fora dos seus muros, ou seja, indo ao encontro das experiências dos jovens e suas culturas. O grupo defende o diálogo entre Ensino Médio e as culturas juvenis, dando vez aos jovens para falar e narrar suas experiências no intuito de articular a vivência de mundo ao currículo formal. Ao romper os muros da escola, cria-se a possibilidade de associar as criações juvenis com a produção de conhecimentos mais significativos e tornar a escola um espaço social de participação ativa dos sujeitos jovens, com abertura a outras possibilidades educativas (GROPPO, 2017).

Nesse sentido, reconhece-se a abertura de espaços como a escola na direção de parceria com outros espaços sociais, práticas culturais e políticas públicas que viabilizem, não simplesmente, a integração social do jovem, mas, preferencialmente, perspectivas de vivências de autoria e produção de saberes, dando-lhe oportunidades de ser, estar e contribuir com suas diferentes disposições que manifestam aspirações e desejos.

Outra variável que precisa ser analisada, nesse bojo, é a cultura do lazer. O sociólogo Michel Maffesoli (2010) trata do desprezo que é dado à diversão, ao tempo livre e ao que emana de dentro do ser. Ele reporta-se a esse desprezo como sendo o fundamento do *habitus* ocidental, que manifesta uma profunda hostilidade a tudo que é imanente e prazeroso, portanto, o desprezo pelo corpo, pelo desejo, pelo prazer de viver. Logo, tudo que harmoniza o ser humano com o mundo é considerado sem importância, na lógica ocidental. Para Maffesoli (2010, p. 69), “é essa ‘lógica do dever ser’ (grifo do autor) que vai ser encontrada na educação, na vida social, na organização asséptica da existência”. O sociólogo faz uma crítica contundente a essa lógica e, menciona, o fato de a sociedade admitir que o ser humano, estar livre da fome e do frio é o suficiente para justificar uma existência humana de tédio. Essa crítica do mundo ocidental leva Maffesoli a acreditar numa nova dinâmica social que demarca novas manifestações do ser social, expressas na fluidez, na mobilização emocional, estética e prazerosa, em contraposição a um social rígido, racional e institucionalizado.

Nesse sentido, a cultura do lazer, como sendo uma das variáveis de constituição da identidade juvenil precisa ser considerada e melhor fundamentada, tendo em vista a compreensão dos jovens como sujeitos constituídos de uma totalidade, formada de corpo, alma, sentimentos, emoções e desejos. Ao mesmo tempo, faz-se necessário aprofundar a relação entre a cultura do lazer e o desafio da desocupação, numa sociedade desigual e excludente, o que não é possível neste trabalho.

Transcrevemos, a seguir, partes da trajetória de vida de Festo, descrita e registrada pelo sociólogo Pais (2016, p. 154 - 164), experiência que entrelaça dilemas entre trabalho, escola, cultura do lazer e o desafio da desocupação, na vida de um jovem angolano.

Na percepção de Pais, “Festo vive menos mal do que muitos dos seus irmãos africanos. Possui o 12.º ano, obtido em Angola, e chegou a frequentar a Faculdade de Benguela, curso de Bioquímica. Abandonou os estudos por necessidades econômicas:” (PAIS, 2016, p. 154).

Razões financeiras, sobretudo, tinha que trabalhar... Tinha a minha família para ajudar, a minha mãe e outras pessoas também. Pronto, não queria que eles sentissem o meu peso e não queria depender totalmente deles, então tinha que me virar (PAIS, 2016, p. 154).

Em Angola trabalhei (...) como disc-jockey, mas na altura estudava. Basicamente, a minha vida... a minha ocupação foi quase toda na escola até acabar o 12.º e nos últimos anos fazia alguns trabalhos ali... também já fui barman (risos)... depois foram... negócios que a gente tinha que fazer para coiso, né? Vendas de mercadorias e por aí fora... (PAIS, 2016, p. 155).

Quando eu cheguei cá a Portugal, em 96, foi difícil... muito sinceramente... sem armas na mão para guerrear é mesmo muito difícil. Comecei a trabalhar como servente, não é? – numa obra de electricidade de alta tensão, mas para abrir valas... valas para montar ramais de electricidade e postes eléctricos... foi duro, né? (PAIS, 2016, p. 156).

(...) Vou trabalhando no que aparece. A trabalhar regularmente como disc-jockey foi no Kissângua... Também fazia algumas coisas (pinturas, partir paredes, às vezes), mas ultimamente estava mais na discoteca e... na escola. (Recomeçaste a estudar?) O curso que eu acabei de desenhador, que comecei em Janeiro deste ano (PAIS, 2016, p. 158).

O sociólogo Pais (2016, p. 162) comenta que o grande anseio de Festo, é conseguir um emprego estável, de preferência na área de desenho e que sua grande paixão é continuar ligado à música. Pais, ainda, comenta que Festo expressa profunda alegria e prazer ao tratar da música, da dança e das luzes de discoteca, em Kissângua, lugar, segundo Pais, onde o negro é valorizado, pois é frequentado por negros da periferia de Lisboa, ou seja, por jovens que revivem a África na discoteca do ritmo pulsante de suas origens.

7 CAPÍTULO II – OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os jovens, inseridos na EJA, são sujeitos sociais que constroem suas vivências, no cotidiano, nas diversas teias do emaranhado da vida. Tal como uma tecelagem, os jovens se enredam nas tramas da vida, como bem escreveu José Pais:

A vida é uma urdidura enredada de constrangimentos. Da mesma forma que as lançadeiras de um tear lançam a trama que atravessa a urdidura, os jovens lançam-se com igual fervor na urdidura da vida. Urdindo sonhos e desejos, inquietações e temores, expectativas e ilusões. O sucesso em ponto-cruz com o fracasso. Tramando o destino, se possível antes que este os trame. As urdiduras da vida vão-se reconfigurando, ganhando novas malhas, novos enlacs, novas texturas. Por vezes bastam pequenos acontecimentos para que novos rumos sejam dados à vida. A obtenção de um bom trabalho pode significar uma mudança de vida (PAIS, 2016, p. 8-9).

É assim que esses jovens, semelhantes na condição de desvantagem social, econômica e cultural, tensionados por desejos, conflitos e ilusões, fora da faixa de idade regulamentada pelo sistema de ensino, apresentam-se heterogêneos, nas suas histórias de vida, identidades, gostos e escolhas. Sua condição de classe social subalterna é o lastro, no qual sonhos e realidades se confrontam, se diluem ou se erguem em forma de superação. Na sociedade capitalista, desigual e excludente, esses jovens são invisibilizados nas esferas de poder, nas decisões políticas, na cultura, na educação e na esfera econômica. São alijados das instâncias de participação política e de decisões, na esfera do poder público, quanto aos empreendimentos do tipo programas e projetos educacionais e assistenciais, quando muito contemplados em empregos instáveis ou enquadrados no fluxo de concorrência aos empregos menos qualificados.

Ocupantes, na maior parte, das periferias da cidade, os jovens sofrem com o descaso das políticas públicas e com a ausência de direitos, sempre à mercê da assistência à saúde, à educação, ao esporte, às artes, construindo a “urdidura” do seu ser na trama da vida. Essas lacunas tendem a acirrar o conflito entre a expectativa do discurso das políticas afirmativas e a vivência cotidiana na esteira da negação de direitos. No emaranhado da tessitura da existência, a vulnerabilidade aumenta com os riscos de sedução ao crime, à violência e a drogas, resultando na perda da dignidade humana.

Há quem diga que, um ponto importante, nessa tecelagem, é a orientação e o afeto da família (ABRAMO, 1997), cuja influência ultrapassa o sentido no campo da proteção e do cuidado incidindo sobre a escolarização dos/as filhos/as, tão bem evidenciada na pesquisa

realizada por Jerusa Gomes (1997, p. 56). De acordo com a pesquisa, avós, pais e tutores pobres habitantes das metrópoles não inspiram filhos/as, netos/as e agregados/as a serem escolarizados, porque além de terem estudos primários incompletos e precários sem sequer alcançar o antigo primeiro grau, que corresponde ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996), a escola não exerce impacto na realidade dessas famílias e, por isso, não agrega valor positivo.

A pesquisa revela que a história de escolarização familiar repercute na trajetória escolar dos descendentes refletindo no fluxo de frequência, na dinâmica da sequência dos anos escolares, na sucessão de etapas de escolarização e na decisão quanto ao prosseguimento na carreira escolar.

Nesse sentido, a escola cumpre o essencial papel de fornecer a essas famílias os códigos de leitura, escrita, cálculo, alguns conhecimentos gerais, reconhecidamente, úteis para vida e socialização em família e, às vezes, atendem algumas exigências do mercado de trabalho. A proporção de anos seguidos de escolaridade pode significar desencantos e recusa no contato com outros saberes não considerados prioritários na construção do modo de vida familiar, conforme se deduz com base na experiência acumulada.

Para Gomes, “a escola perde valor para os mais novos à medida que eles vão se dando conta do fraco impacto da escolaridade na vida da geração anterior” (GOMES, 1997, p. 56). A pesquisadora sinaliza o baixo valor atribuído à escola pelos jovens devido à baixa ou à recente participação de contingentes familiares pobres na escola. Concernente a isso, ela enuncia que, “o valor que as pessoas atribuem à educação escolar é proporcional à familiaridade delas com as coisas que dizem respeito à escola” (Idem, p. 56). Não descarta que, à medida em que um maior número de pessoas das famílias das camadas populares acesse a escola e esta apresente maior relevância à melhoria das condições de vida, existe a possibilidade de haver maior valorização da cultura escolar e dos seus benefícios.

Vemos, portanto, que dentro da estrutura socialmente sedimentada para a existência juvenil aparecem, como eixos estruturantes, família, trabalho e escola, cada um deles estabelecendo fronteiras entre aspectos geracionais, econômicos e culturais na esteira da compreensão de quem são os jovens inseridos nas turmas da EJA. Na realidade, a escola e o trabalho são ou deveriam ser dois eixos estruturantes dos percursos de vida dos jovens das camadas populares, porém, ao perceberem a falência desses eixos na garantia de direitos e satisfação humana, os jovens se submetem ao “dilema do labirinto” (PAIS, 2016), ou seja, veem-se diante de caminhos ou atalhos atraídos pelo poder de escolha e liberdade que exercem. “O ideal, para muitos jovens, é explorar simultaneamente vários rumos possíveis

que num labirinto surgem em simultâneo a quem com eles se confronta”, afirma Pais (2016, p. 10).

As ramificações labirínticas permitem múltiplas experiências, extrínsecas realidades que moldam a trajetória heterogênea dos jovens, mas também permitem a dúvida, o medo e o desejo de retorno:

A retomada é um voltar a tomar caminhos que se abandonaram: retomada de estudos inacabados; retomada de uma relação amorosa que entrara em crise; regresso a casa dos pais, depois de um período de experimentação de autonomização de vida; reincidência no consumo de drogas depois de uma tentativa falhada de desintoxicação, neste caso fala-se mesmo de recaída; retomada de velhas convivências; retomada de ganchos ou biscates quando a falta de dinheiro aperta... (PAIS, 2016, p. 9).

Segundo Faleiros, em se tratando de escolaridade, como já comentado anteriormente, ela “é fundamental, não só como capital de inclusão, mas como capital político para a democratização e desenvolvimento, no sentido mais amplo, pois implica o acesso ao conhecimento, a condições de participação social e política, e a melhores salários” (FALEIROS, 2008, p. 66). Se o papel da escola é o de oferecer capital que instrumentalize os jovens na construção de forças para o enfrentamento das duras condições de vida, a realidade educacional brasileira mostra-se desanimadora na movimentação quanto à entrada e saída escolar desse seguimento nas diferentes etapas de ensino.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD), em 2017, 95,5% das crianças de 6 a 10 anos estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto 85,6% das pessoas de 11 a 14 anos de idade frequentavam os anos finais do referido seguimento; já na faixa etária de 15 a 17 anos, 87,2% que deveriam estar no Ensino Médio regular, a taxa de verificação da frequência escolar avaliou em 68,4% apontando quase 2 milhões de estudantes fora da idade prevista e 1,3 milhão fora da escola; 853 mil pessoas acima de 15 anos frequentavam o Ensino Fundamental na Modalidade EJA e 811 mil pessoas acima de 18 anos o Ensino Médio na modalidade EJA. Entre as pessoas de 18 a 24 anos, houve uma queda na taxa de escolarização de 32,8% em 2016 para 31,7% em 2017, com apenas 23,8% cursando o Ensino Superior.

De modo mais nítido, a queda na participação escolar se manifesta em referência às questões de gênero e de cor, pois nos anos de 2016 e 2017, a participação das mulheres diminuiu de 34,1% para 32,6% e dos negros e pardos de 29,4 para 28,4% (PNAD, 2017). No escalonamento de grupos etários quanto maior a idade menor o volume de pessoas em processo de formação ou qualificação. De modo preocupante, os dados revelam que o maior

crescimento, entre 2016 e 2017, se deu entre as pessoas de 18 a 24 anos não ocupadas nem estudando, correspondendo a 26,3% em 2016 e 28% em 2017(PNAD, 2017). A título de comparação Faleiros (2008, p. 69) faz referência à taxa de desocupação, de 17,8% na faixa etária dos 18 aos 24 anos, em 2006, o que demonstra o aumento considerável de jovens desocupados na passagem dos anos.

Então, é perceptível o enfraquecimento da rede de proteção aos jovens, caso se atribua à escola o papel na qualificação desse segmento na participação social, profissionalmente ativa e produtivamente satisfatória. De um lado, com a queda na taxa de escolarização e de outro, o aumento da taxa de desocupação, entre jovens de 18 a 24 anos, estima-se a gravidade da situação dos jovens no Brasil. Sem o atendimento da escola, sem a preparação para o trabalho vinculada a mecanismos de inserção do jovem nos ambientes que lhe abram as portas para a prática profissional é preocupante pensar no lastro de alternativas e possibilidades viáveis, na sociedade contemporânea, ao jovem das camadas populares.

Sobre a falta de perspectivas para um futuro melhor, Conceição Paludo (2001, p.195-196) afirma:

Não há ilusões de que, frente ao atual modelo de desenvolvimento, a educação básica, acrescida do ensino profissionalizante, vá resolver os problemas das classes populares inserindo-as, assim, na sociedade mediante o trabalho/emprego. Há clareza de que o desemprego é estrutural e de que a mobilidade social, no Brasil, é cada vez mais difícil de ser efetivada.

Atualmente, o cenário de grave crise de acesso ao trabalho regulamentado leva à aprovação de modalidades empregatícias e contratuais que implica a flexibilização da jornada e do salário, a exemplo do chamado trabalho intermitente, contabilizado por hora de serviço, uma das nuances da reforma trabalhista (2017). A alta taxa de desemprego, que chega a 11,8% de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019)¹⁷ é outra questão que aflige os jovens brasileiros que precisam trabalhar.

Na realidade brasileira, aguçam-se as dúvidas e preocupações relacionadas com a defesa e afirmação de direitos sociais voltadas para os diversos segmentos, incluindo as juventudes. O aumento do desemprego, da violência, do feminicídio, da criminalidade, da corrupção, da impunidade, dos cortes em investimentos na educação, faz emergir o protesto social e movimentos dos que se encontram nos setores de base da sociedade. Protestos¹⁸ de professores, funcionários, estudantes, principalmente jovens, que superlotam as avenidas

¹⁷ Dados divulgados pelo IBGE, no dia 27 de setembro de 2019.

¹⁸ Como o que ocorreu no dia 15/05/2019, em 222 cidades brasileiras contra o bloqueio de recursos para a educação anunciado pelo Ministério da Educação (MEC), conforme g1.globo.com.

reivindicando o funcionamento público, gratuito e de qualidade das universidades, são iniciativas incisivas diante de um governo que retrocede a direitos anteriormente conquistados. Fechamento de cursos voltados para EJA é flagrante em escolas da capital.¹⁹ Portanto, o tempo é de preocupação e, acima de tudo, de reflexão, organização, participação e luta.

Para Quézia Furtado (2015, p. 50), a realidade da juventude que se encontra matriculada na EJA é oriunda da produção de fracasso escolar, definido como percurso descontínuo ou irregular de entradas e saídas, durante uma determinada etapa de ensino, acarretando reprovação escolar, baixa frequência, desistências e evasão e histórias de insucessos desde a infância. O fracasso tende a se repetir no decurso da passagem escolar da juventude reingressante e submetida a situações similares produzidas pela própria escola.

Todavia, tanto Furtado (2015) quanto Charlot (2001, 2013) e Certeau (1994) acreditam que, os sujeitos escolares reagem ao sistema de organização formal e criam ações contrárias que não fazem do sistema escolar tão somente reprodutor da estrutura de poder. Os autores rompem com a teoria da reprodução e da vitimização, por parte da escola, enunciando a tese da importância da “atividade do aluno” (CHARLOT, 2013, p. 143), segundo a qual, o ser humano é um sujeito que atua e sua atividade tem efeitos sobre o mundo, modificando situações.

Nesse sentido, a observação de Charlot é de que “alunos dos meios populares sejam bem-sucedidos na escola, apesar de todas as probabilidades contrárias...” (p. 146). Embora a desigualdade seja construída fora da escola, essa realidade repercute e é, por vezes, reforçada dentro dela, admite Charlot (2013), porque a referida instituição desconhece o poder do exercício da atividade mobilizadora. Já Certeau (1994) emprega o conceito de “invenção do cotidiano” no tocante a não passividade do sujeito ao usar “táticas” em proveito das situações presentes. Nesse caso, a escola é vista, não apenas, como instrumento de reprodução ideológica da ordem vigente, mas capaz de reverter a lógica operante em práticas pedagógicas capazes de reinventar processos e formas de resistência. Na escola, as histórias de sucesso e fracasso refletem as profundas contradições de uma sociedade marcadamente excludente.

O espanhol, Victor Soler Penadés (2014, p. 45), na tese de doutoramento, defende a necessidade de verificar o fracasso escolar associado ao êxito escolar, bem como a ocorrência desses fatores como processo e não apenas como resultado, assinalando elementos que estas noções incluem ou deixam de incluir, numa relação dialética, de múltiplas causas e atores que valem destacar por trás de tais fatores. Soler acredita que a escola precisa reinventar-se no

¹⁹ Em João Pessoa – PB, mais de 26 escolas do Sistema Municipal de Ensino tiveram os cursos de EJA extintos, entre 2017 e 2019.

contexto da sociedade informatizada, pois deixa de ser a única possibilidade de acesso ao saber, como tem sido na sociedade moderna, para as classes mais desfavorecidas. Diz que,

éxito y fracaso escolar no son meras etiquetas, sino que, además de incorporar una gran carga connotativa, tienen efectos reales y performativos. Aparte de sus posibles consecuencias psíquicas y personales (sobre la autoestima del individuo y la confianza en sí mismo), ser alumno o alumna con éxito o con fracaso escolar –en términos de haber titulado o no en la Secundaria obligatoria, o más allá, en la postobligatoria o en Educación Terciaria– conlleva consecuencias administrativas inmediatas, dado que permite o impide la promoción de curso académico y el acceso a la siguiente etapa (PENADÉS, 2014, p. 46).

Frente ao fracasso ou insucesso escolar, uma alternativa viável é incluir a participação efetiva do jovem, como ser capaz de pensar, comunicar e agir inteligentemente nos vários projetos e espaços destinados à socialização de saberes e aprendizagens, tendo em conta as diferentes identidades, condições sociais, desejos, anseios, modos de encarar o novo, lidar com o mundo acelerado e movido pelas inovações tecnológicas. Isso pode ser feito, quando se ativa as conexões *online* como canais abertos de diálogo, participação e ação conjunta no convite ao jovem para opinar sobre a rotina e agenda escolar, o projeto pedagógico da escola e o planejamento das atividades curriculares. E assim, as tecnologias digitais possibilitam criar pontes para elevar o significado do ser, saber, fazer e do conviver na condução de uma escola voltada para a formação juvenil, através de regras comumente estabelecidas.

O convite e a abertura à participação juvenil, nos diferentes turnos, etapas ou modalidades de estudo, como a EJA presencial ou semipresencial, utilizando as tecnologias digitais, pode ser a tática que possibilita atender, de forma mais envolvente, à diversidade dos jovens, nos seus desejos, anseios e dilemas, amenizando disparidades e igualando benefícios. Ao invés do desperdício de suas inteligências é preciso envolver o exercício da participação instigante e ativa dos jovens, na promoção de uma escola mais próxima de sua condição juvenil, mais propositiva nas questões do tratamento com o conhecimento epistêmico, enfim, comprometida com o corpo, a sensibilidade, a sociabilidade e o intelecto de uma educação integral (CHARLOT, 2013, p. 199). Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que a escola e os educandos tenham ao seu dispor condições estruturais para a apropriação das tecnologias digitais, especialmente, os dispositivos móveis, providas com internet, como meios para estabelecer uma melhor relação entre o saber globalizado, o popular e o sistematizado e científico propagado pela escola.

A força propulsora da juventude a mobiliza a angariar o que o mundo de vivência ou, no dizer de Pais (2016), o mundo de labirintos pode oferecer em saberes, descobertas e

achados. As inovações tecnológicas possibilitam que os jovens sejam desafiados a manipularem estas ferramentas com desembaraço e criatividade, tornando-se hábeis desbravadores e interagentes dos dispositivos móveis da cultura digital. Como logram obter essas habilidades com baixa escolaridade e, também, para que utilizam essas ferramentas, isso merece escuta, observação e investigação. Uma coisa é certa, os jovens são ávidos pelos dispositivos móveis ligados à internet e inventam ou criam formas de se sentirem incluídos na cultura digital, contribuindo para a recepção, produção e assimilação de informações e para o processamento da comunicação. Ainda, nessa esteira de potencialidade juvenil, a mediação das ferramentas digitais possibilita que esse segmento produza formas de letramentos, sociabilidades e aprendizagens, no compartilhamento de um mundo local e globalizado na conexão *online*.

8 CAPÍTULO III - DE DENTRO DA ESCOLA, CAMPO DE PESQUISA

8.1 OBSERVAÇÕES ETNOGRÁFICAS

Dia de alegria, de encontros e comemorações para todos/as os integrantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Antônia Rangel de Farias²⁰. Educandos, professores/as, funcionários/as e convidados/as expressavam entusiasmo num dia permeado de celebrações em motivo da realização do Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP, com o título: Letramento e suas múltiplas linguagens: despertando habilidades, sensibilidades e saberes; também a comemoração dos 45 anos do Centro de Estudos de Jovens e Adultos – CEJA; e a reinauguração da Biblioteca.

O volume de pessoas, mais jovens que adultos, quase não comportava no auditório, mesmo com cadeiras avulsas enfileiradas nos seus corredores. Ouvíamos o barulho das vozes indistintas e tumultuadas se propagar até ser superado pelo som de uma voz enfática soar no microfone dando início ao evento, com boas-vindas aos presentes e nomeando os convidados para a mesa de destaque: diretor, adjunta, presidente do Conselho Deliberativo Escolar, representantes da Associação e da Academia de Poesia, representante do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Semipresencial, secretário da escola e representante dos professores. Todos/as em pé, cantamos o Hino Nacional e em seguida, o diretor da escola é convidado a falar dirigindo saudação aos presentes e tratando dos motivos daquele dia festivo: a reinauguração da biblioteca, mobilização pela leitura e os 45 anos de existência da EJA. Ao retomarmos os assentos, ouvimos a palestra da Profa. Francisca Vânia Rocha Nóbrega, representante da Academia de Poesia, sobre “Anayde Beiriz: uma questão de gênero”.

A palestrante relata que Beiriz nasceu em 1905 e logo, ao se por jovem, foi tida como leviana por sua maneira de se vestir e de se portar, sempre ativa e irreverente, no combate às hostes de uma sociedade machista e preconceituosa. Tornou-se professora aos dezessete (17) anos de idade, antes já tentado desempenhar a referida função ao obter o primeiro lugar em um concurso público em João Pessoa-PB, mas não logrou êxito, vindo a exercer tal função, somente depois, em Cabedelo – PB. Também poetisa e cronista, Beiriz lutou com bravura pela liberdade de amar, de viver plena e ativamente na sociedade e pelo direito de trabalhar. Beiriz amou o médico Heryberto, intensamente, deixando fluir a pulsão desse amor em poesia... depois, enamorou-se a João Dantas, que foi preso acusado da morte de João Pessoa, pretenso

²⁰ Fotos da faixa da escola e de espaços internos no APÊNDICE D.

candidato à presidência da República, cujo romance custou-lhe o apelido de prostituta, contou a palestrante. Mas, seu grande amor continuou sendo “Hery”, como demonstrou uma das cartas lidas pela palestrante à plateia do auditório:

(...) O amor que não se sente capaz de um sacrifício não é amor, será, quando muito, desejo grosseiro, expressão bestial dos instintos, incontinência desvairada dos sentidos, que morre com o objetivar-te, sem lograr atingir aquela altura onde a vida se torna um elevô, um doce arrebatamento, a transfiguração estética da realidade... E eu não quero amar, não quero ser amada assim (...). Não, meu Hery, não é assim que as mulheres amam. Amam na plenitude do ser e nesse sentimento concentram, por vezes, todas as forças da sua individualidade física ou moral (ARANHA, 2005)²¹.

A palestrante relatou que aos 25 anos, Anayde Beiriz perdeu a esperança de viver, num contexto de tensão política e pressão social, sobretudo, por revelar seus desejos, vontades e sua forte paixão. Acreditava que, a irreverente jovem se viu incapaz de enfrentar o moralismo de uma sociedade machista e preconceituosa e que, movida pelo sentimento de angústia e fadiga, entendeu ter chegado ao fim da sua labuta, vindo a tirar a própria vida. Mesmo jovem, deixou um legado crítico e inteligente à literatura paraibana.

Inicialmente cheio, o auditório foi se esvaziando da presença dos jovens. Apesar de serem eles/elas o público mais numeroso e os principais destinatários da festa, eles/elas não se fizeram representar na mesa dos convidados, tampouco por meio da fala, apenas através de um vídeo, no qual, os jovens apareceram produzindo literatura de Cordel. No vídeo, esses jovens educandos, sob a orientação de um dos professores, estavam escrevendo, lendo e manuseando as poesias nos livretos, demonstrando interesse na arte de quem sabia manejar, como um quebra-cabeça, palavras que contavam histórias da cultura popular. A literatura de Cordel era mencionada como fazendo parte do Projeto de Intervenção Pedagógica - PIP, com o título: “Letramento e suas múltiplas linguagens: despertando habilidades, sensibilidades e saberes”. A reinauguração da biblioteca consistia, segundo informou a vice-diretora, numa iniciativa de fortalecimento do projeto citado, bem como a ação de Mobilização Nacional pela Leitura.²²

Por fim, a representante do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA assumiu a fala contando resumidamente a história do CEJA, que inicialmente foi denominado de Centro de Estudos Supletivos, surgido no governo de Ernani Sátiro, em 1974. Em 2018, o

²¹ Fragmento da carta de Anayde Beiriz para Marcus Aranha, transcrito de um documento xerografado e sem página.

²² A Biblioteca recebeu o nome da Profa. Maria Inês Nunes (in memória) graduada e especialista em História, formada também em Comunicação Social e Jornalismo, natural de Patos, residente em João Pessoa e professora da escola, que faleceu no dia 13 de julho de 2018, vítima de um infarto, quando passeava no Shopping Tambiá.

CEJA foi incorporado à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Antônia Rangel de Farias, com o caráter de escola inclusiva e com o propósito de escolarizar e preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, oferecer continuidade de estudos, obter o acesso ao ENEM e o ingresso na universidade. A representante do CEJA iniciou sua fala, citando Nelson Mandela: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” e concluiu a fala, citando Monteiro Lobato: “Um país se faz com homens e livros”.

A festa não terminou e dando continuidade ao evento, todos/as saímos do auditório e, fomos convidados/as para a reinauguração da biblioteca, onde o parente da Profa. Maria Inês Nunes (in memória) cortou o laço de entrada e os presentes circularam pelo ambiente, visitando os livros nas estantes identificadas com os diversos gêneros textuais como contos, romances, poesias, crônicas, além de enciclopédias, dicionários e outros tipos de gêneros.²³ O diretor, nesse momento, explicou a importância da biblioteca para a aquisição de conhecimento em conjunto com outros equipamentos, como o laboratório de informática, ciências e matemática.

Ali, junto do diretor, identifiquei-me como estudante e pesquisadora, já que ele não se encontrava na escola quando me apresentei. Ele convidou-me para ir à sala da direção, repassando diversas informações sobre o funcionamento da escola, as expectativas quanto às reformas realizadas no currículo do Ensino Médio, referindo-se aos diferentes arranjos de disciplinas em razão do atendimento aos vários ramos de atuação profissional, na parte diversificada do currículo da chamada Escola Cidadã. A preocupação explicitada foi a de conciliar a rotina de trabalho de gestor com o volume de mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio emitida a cada ano, sem que houvesse tempo para amadurecer as propostas encaminhadas. Assim, num tom de boa acolhida, fui orientada a comparecer no turno noturno, porque no referido turno, concentravam-se as turmas da EJA presencial e semipresencial.

Em relação à preocupação do diretor escolar no que diz respeito às reformas realizadas no currículo do Ensino Médio, deduzimos que, ao mencionar no plural o termo reformas, ele estava se reportando a cada uma das vezes em que eram emanadas determinações da Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) em torno da reorganização curricular desta etapa de ensino. Essa dedução baseia-se na explicação dada pelo diretor de que comumente essas mudanças são implantadas sem que sejam suficientemente discutidas e amadurecidas.

²³ Fotos e outras descrições a respeito do referido evento encontram-se no APÊNDICE D.

Os gestores escolares estão na linha de frente de implantação das mudanças, envidando esforços no enfrentamento das questões que exigem capacidade resolutiva, além de recursos humanos, materiais e financeiros nem sempre disponibilizados a contento. Nesse caso, a única alternativa cabível ao gestor é contar com o aparato do sistema de ensino, moroso e burocrático, o que de certa forma inviabiliza o encadeamento das medidas de ajustes. Assim, no terreno da prática educativa escolar, o cotidiano revela a grande responsabilidade do gestor em arcar com a aplicabilidade das diretrizes e orientações emanadas do sistema de ensino, o que evoca a necessidade de um trabalho participativo, descentralizado e em parceria com a comunidade escolar.

Temos visto que, os processos de mudança são inviabilizados porque não se respeitam o tempo necessário para o amadurecimento da experiência do pensar e fazer coletivos, logo, os prazos e interesses do sistema de ensino ganham proeminência. A experiência de implantação de ações, no contexto escolar, deixa de ser algo decidido coletivamente, amadurecido e reconstruído para se tornar uma aplicação impositiva. Em meio a dúvidas e a apreensões, os agentes responsáveis pela ação educativa escolar vão tentando adequar, ao longo do ano letivo, as determinações do sistema de ensino com a realidade concreta que condiciona o ritmo da operacionalização das propostas. Nesse sentido, qualquer tipo de alteração na proposta de ensino desencadeia um processo de estudos, discussões e adequações e, com isso, um tempo necessário de compreensão, assimilação e aplicação gradual para a acomodação das mudanças. Isso é feito com a participação dos agentes da ação educativa. O ritmo acelerado com que os órgãos decisórios desejam que ocorram as mudanças gera o acúmulo de expectativas, preocupações e estresse como vimos no depoimento do diretor da escola, onde realizamos a pesquisa.

Diante das observações e escutas, fomos à procura de maiores informações sobre as modificações em curso. Deparamo-nos com a criação da Lei nº 13.415, aprovada em fevereiro de 2017, em âmbito federal, voltada para a reformulação do Ensino Médio. Pesquisadoras²⁴ (DUARTE [et al], 2020) incumbidas em analisar a referida Lei comentam que o espírito dela inclina-se ao enrijecimento das demandas e reivindicações das juventudes, tendo sido pensada e elaborada sem o diálogo e a articulação dos estudantes, profissionais da educação, famílias e setores da sociedade civil. As referidas pesquisadoras denominam essa proposta de “contrarreforma” do Ensino Médio e entendem que ela segue na contramão de um processo

²⁴ As pesquisadoras são também professoras da UFMG: Adriana Duarte, Juliana Reis, Licinia Correa, Shirley Sales. Escreveram o artigo: A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22528> - Acesso em: 13 jul. 2020.

de luta e manifestação de anseios e de direitos sociais dos segmentos jovens do Brasil (DUARTE [et al], 2020). Elas comentam que a “contrarreforma”,

quebra o conceito de educação básica construído na LDBEN/1996, reduz a educação a um aprendizado instrumental voltado a atender às mudanças do capitalismo contemporâneo, à flexibilização do mercado de trabalho e às demandas do empresariado, desconsiderando os saberes docentes e os anseios das(os) jovens brasileiras(os) por uma educação de qualidade, em diálogo com seus interesses e necessidades (DUARTE [et al], 2020, p. 4).

De acordo com a análise feita por Duarte e outras pesquisadoras (2020), a “contrarreforma” materializou-se na reestruturação curricular do Ensino Médio com o intuito de amoldar essa etapa de ensino aos interesses do mercado, restringindo o direito do estudante de ter acesso a uma formação mais ampla e propedêutica. Antes da mudança estabelecida na Lei nº 13.415/2017, o currículo do Ensino Médio constava de treze (13) disciplinas, distribuídas ao longo de três anos (3), cada uma com carga horária específica, compondo dois terços da parte geral do curso. Segundo as pesquisadoras, a nova proposta é constituída de uma parte geral e uma parte flexível composta de cinco itinerários formativos. Houve uma diminuição nas disciplinas obrigatórias para apenas três (3), que são Português, Matemática e Inglês, além disso substituíram as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física pela modalidade de estudos e práticas.

Com base na Lei 13.415/2017, a carga horária anual de 800 horas deverá ser paulatinamente ampliada para 1.000 horas até chegar em 1.400 horas por meio de ensino em tempo integral. Para a formação geral, estão previstas 1.800 horas no total, já para a parte específica, a reforma regulamentou 2.400 horas que correspondem a quase 60% do curso e devem incorporar os cinco itinerários formativos, denominados: Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Formação Técnica e Profissional. De acordo com a análise das pesquisadoras, a Lei aponta que esses itinerários deverão ser implantados gradualmente a depender das condições estruturais das escolas, de pessoal e de disponibilidade financeira dos sistemas de ensino.

Não bastassem essas alterações na organização curricular do Ensino Médio regular, que resultam numa série de implicações para a vida cotidiana dos jovens, dos profissionais da educação e dos gestores, outra implicação é evidenciada e vista com preocupação pelas pesquisadoras. Trata-se da ampliação da jornada escolar para sete horas de duração, que entra em colisão com o Ensino Médio noturno, que está à margem dessas alterações. A

“contrarreforma” reordena o fluxo de atividades do turno diurno, repercutindo na forma de funcionamento do Ensino Médio noturno e da Educação de Jovens e Adultos, modalidade voltada para o atendimento dos jovens trabalhadores. Ademais, na ótica das pesquisadoras, o Ensino Médio noturno, até então ofertado para atender as pessoas jovens e adultas, impossibilitadas de estudarem no turno diurno, pode ser prejudicado e suas matrículas direcionadas para o ensino supletivo, restringindo, dessa forma, o direito à educação geral dos jovens das camadas populares (DUARTE [et al], 2020).

O documento emitido pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB), denominado Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, para o ano letivo 2020 subsidia a reorganização curricular do Ensino Médio, desde o ano de 2016, e delega ao currículo o papel de considerar a formação integral do estudante, voltada para a construção de seus projetos pessoais de vida e dos aspectos sociais, físicos, cognitivos e emocionais. Aliada a essa incumbência, a SEECT/PB subsidia a implantação do programa de escola de tempo integral, passando a atender os estudantes durante sete (7) horas diárias, no turno diurno. Essa reorganização curricular aparece incorporada no Programa Escola Integral que dá origem às Escolas Cidadãs Integrais e às Escolas Cidadãs Integrais Técnicas²⁵.

Com o surgimento das mudanças na reestruturação curricular, previstas na Lei 13.415/2017, a SEECT/PB vem agregando, ao currículo do Ensino Médio, as novas determinações, dentre elas, a elevação da carga horária mínima para 1.000 (hum mil) horas por série, a ampliação do número de escolas que oferte o Ensino Médio em tempo integral e a oportunidade de escolha, por parte dos estudantes, de aprofundamento de estudos em áreas de formação de seu interesse. Desse modo, defende que o Ensino Médio deve ter seu foco,

na consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos até então pelos estudantes, na preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como a compreensão dos fundamentos científico- tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria à prática, no ensino de cada componente curricular (SEECT/PB, 2020, p. 41).

Na Paraíba, as mudanças pautadas no Programa Escola Cidadã e na Lei 13.415/2017 aparecem refletidas na Matriz Curricular do Ensino Médio Modalidade Integral 2020. Percebe-se que o Estado da Paraíba vem implantando paulatinamente as mudanças em escolas

²⁵ Sobre o Programa Escola Integral ver o texto de Ana Cláudia Silva Rodrigues e Rafael Ferreira de Souza Honorato. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21782>. Acesso em: 10 ago. 2020.

pilotos. Na parte geral do currículo, ainda permanecem as treze (13) disciplinas que se relacionam com as quatro (4) áreas de conhecimento²⁶ e, na parte diversificada do currículo são ofertados sete (7) módulos que se relacionam com os chamados itinerários formativos²⁷, totalizando 1.845 horas anuais.

Para fortalecer a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Gerência Executiva da EJA/SEECT/PB propôs o Programa Ser EJA Cidadão, pautado nos direitos humanos e de aprendizagem das pessoas jovens e adultas e na ótica de três dimensões: “reparação da vulnerabilidade escolar e de aprendizagem; a equidade de acesso e permanência e a qualidade de formação para a vida com o pleno exercício de cidadania, podendo ser articulada a qualificação profissional” (SEECT/PB, 2020, p.51). A recomendação da referida Gerência da EJA é que, as unidades de ensino devem tratar essa Modalidade, no Projeto Político-Pedagógico, em articulação com a diversidade de cursos e modalidades de ensino, dando unidade e a mesma importância sem distinção, bem como garantir o direito de igualdade para o alcance de aprendizagens aos diferentes sujeitos sociais que procuram as unidades da rede estadual de ensino.

Nos diferentes estados da federação, essa política reformista vai ganhando contornos diferentes de acordo com a ótica política, social, econômica e educacional. Nesse processo, vale considerar a correlação de forças e atentar para que o processo de conquistas históricas não seja aniquilado. Ademais, vale atentar para as implicações dessas reformas no contexto da EJA presencial do turno noturno, visto como um espaço de desafios, bem como de luta e de enfrentamento diante do fechamento de turmas e de escolas, já referenciadas em outra parte desta tese.

Ainda sobre as informações repassadas, pelo diretor escolar, quanto ao funcionamento da unidade de ensino, campo desta pesquisa, transcrevemos aqui um trecho do caderno de anotações de campo:

A Escola Profa. Antônia Rangel de Farias atende a alunos/as nas diversas etapas e modalidades de ensino. Oferece o Ensino Médio Regular nos turnos manhã e tarde enquanto que as etapas de Ensino Fundamental e Médio na Modalidade EJA são oferecidas nos três turnos: a EJA Semipresencial funciona manhã, tarde e noite e a EJA Presencial apenas à noite. A escola ainda oferta a modalidade de Educação Inclusiva, sendo adaptada com mapa tátil de localização dos espaços da escola e atendimento por meio de Assistência Educacional Especializada – AEE. A estrutura da escola guarda o estilo barroco com padrão bonito e bem conservado, após uma

²⁶ Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

²⁷ Projeto de Vida, Preparatório Pós-Médio, Colabore e Inove, Avaliação Semanal, Orientação de Estudo, Práticas Experimentais e Disciplinas Eletivas.

reforma em 2016, ostentando ambientes amplos, arejados e organizados. São 15 salas de aula, Biblioteca, um laboratório de Ciências da Natureza e um de Matemática, um gabinete de Educação Física, sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, sala da Direção, sala de Professores, sala de Apoio Pedagógico, Secretaria, Refeitório, Almojarifado, Banheiros e Quadra Esportiva. Nos fundos do terreno, ainda há uma casa, cuja moradora é a merendeira da escola (A autora).

No mesmo dia dos eventos festivos e da obtenção de informações acerca do funcionamento da escola, ainda tivemos a oportunidade de ver de perto a exposição de telas do Artista Plástico Rui Rocha²⁸. A referida exposição fazia parte das homenagens à EJA e as obras do artista atraíam o olhar pela beleza dos traços singulares aparentemente talhados em madeira pressupondo diversos temas de inspiração.

Logo a seguir, no mesmo corredor, havia a exposição das produções dos educandos em papeletas, contendo escritos e desenhos coloridos, os quais deduzimos ser uma alusão à importância das diferentes linguagens. As produções revelaram os modos particulares dos educandos se expressarem, com criações próprias, citações de autores e referências a diversas fontes de conhecimento. Frases expostas atribuíram à leitura de livros como sendo o caminho do saber e da busca de conhecimento. Citaram músicas, provérbios populares e bíblicos, reconhecendo o poder da sabedoria.

As produções dos educandos estavam afixadas nas paredes do corredor do refeitório, como vemos nas fotos que seguem:

Figura 1 - Citações e frases de educandos sobre a importância do livro



²⁸ Foto da exposição de Artes Visuais encontra-se no APÊNDICE D.

(Continuação da Figura 1)

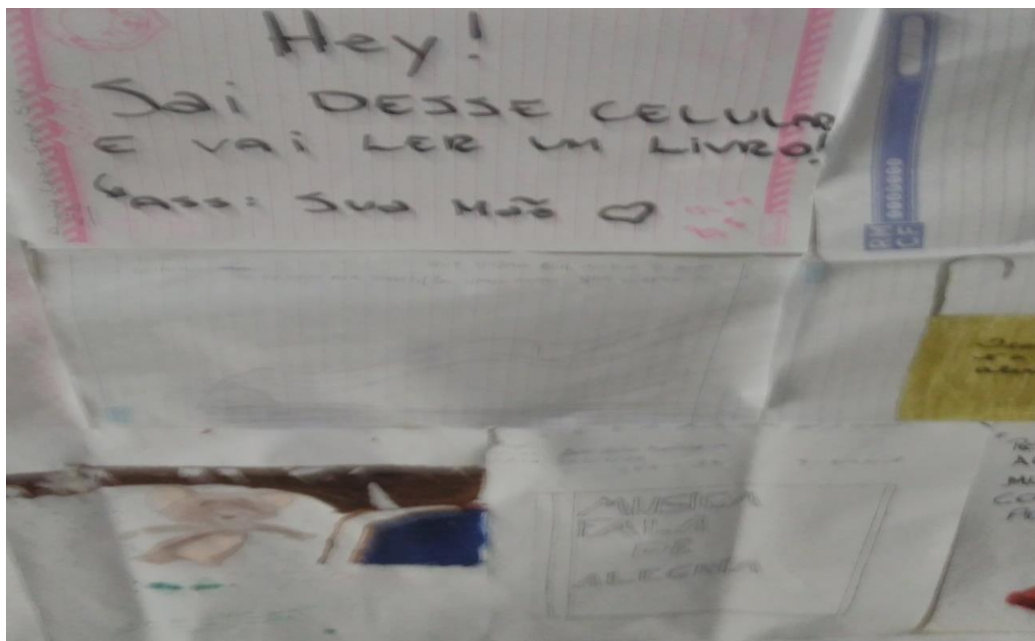


Foto: Jerusa Andrade (2019)

Entre os escritos dos educandos, expostos em papeletas na parede, chamou a atenção um escrito: “Hey! Sai desse celular e vai ler um livro! Ass: sua mãe”. A frase pareceu demonstrar o valor e o significado do livro em detrimento do celular, dando a entender, entre outras suposições, o fato de que o celular não contava como meio de acesso à leitura e ao conhecimento, enquanto o livro sim. Deduzimos que o educando não expressou um pensamento seu, mas reproduziu algo que havia escutado em referência à importância do livro. Dias depois, perguntamos aos jovens da EJA, qual era a opinião deles sobre a frase, responderam: “Eu prefiro o livro, porque eu fico concentrada” (Jovem da turma A). Outro jovem retrucou: “É relativo isso porque o que tá no livro tá no celular...” (Jovem da turma A).

O dia onze de outubro foi mais um dia de festa na escola e, ao chegar à noite, fui convidada a ir ao Auditório. Logo na entrada, havia uma mesa com livros diversos doados pelos professores, trabalhos artísticos e manuais e, ao lado, havia um cordão com livretos de cordéis pendurados. Enquanto folheava os livros e os cordéis, a poetisa e professora cordelista, que também faz parte da Academia de Poesia, mencionava os autores e os temas, entre eles os que ela havia escrito, a exemplo do Cordel: Letramento e suas Múltiplas Linguagens. Só entendi o motivo da celebração quando recebi o folder com a programação da manhã, tarde e noite, convidando os educandos e a comunidade escolar, em geral, para a culminância do Projeto de Intervenção Pedagógica - PIP “Letramento e suas múltiplas linguagens: despertando habilidades, sensibilidade e saberes”, com destaque para: VII Mostra Cultural da Pessoa com Deficiência; e Mostra Cultural do PIP. No folder, havia uma relação entre o PIP e

o Prêmio Escola de Valor da Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia – SEECT/PB, que anualmente oferece bônus às escolas vencedoras.

Além da mesa ornamentada para a cerimônia de abertura, com as devidas cadeiras, havia um banner bem colorido que expunha imagens de linguagens enfocadas no projeto, imagens de computador, de celular, de livros, de dois agentes da comunicação, símbolos representando a habilidade humana, a luz do conhecimento e a força da conectividade, em referência às múltiplas linguagens do letramento ²⁹.

No folder, foi explicitado o objetivo geral do projeto: “trabalhar o tema transversal, protagonismo juvenil e sustentabilidade, inclusão digital e da pessoa com deficiência, promovendo a formação cidadã e integral do aluno através da prática da leitura e interpretação, inclusão social e domínio de tecnologias da informação”. Encontramos então, um elo entre o projeto da escola, de difundir o letramento e as diversas linguagens, com o intuito de contribuir para a inclusão digital do jovem e da pessoa com deficiência, e a pesquisa que empreendemos no sentido de investigar processos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens que emergem no uso dos dispositivos móveis ligados à internet, tal como o celular. Ficamos surpresa com essa relação entre o projeto da escola e a temática de pesquisa, despertando, mais ainda, a curiosidade em observar como essas linguagens eram retratadas no cotidiano da prática escolar.

Na mesma cerimônia, entre outras homenagens dirigidas aos presentes e a pessoas que um dia contribuíram com o legado educacional da referida escola, foi feita uma homenagem a um ex-aluno, deficiente visual, estudante do curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que foi acometido de uma infecção generalizada e veio a falecer no mês de outubro corrente. A representante do Conselho Escolar, que fez a homenagem, leu a biografia dele e mencionou que ele fazia parte de um dos grupos do *WhatsApp* de alunos da escola e que, durante algum tempo, esteve silenciado no grupo até ser veiculada a notícia da morte do ex-aluno. Fez a homenagem relacionando o fato à efemeridade da vida, nesse caso representada pela vida de um jovem subitamente ceifada.

O fato de citar o *WhatsApp*, como um meio de ligação entre educandos da escola, retrata o poder da mídia na comunicação, na diminuição de distâncias espaciais, até mesmo em tempo simultâneo. Todavia, o motivo do jovem ter silenciado a comunicação com o grupo, trouxe à reflexão o que Bauman (2008) diz quando se refere à mídia no efeito contrário ao de aproximação, quando permite o contato que não exprime individualidades, tampouco

²⁹ Imagens ampliadas dos símbolos do Banner – Figura 11 no APÊNDICE D.

subjetividades, denotando que a mídia não cumpre influente papel quando se refere às relações humanas. Um acontecimento desse tipo traz à tona o papel das mídias digitais no relacionamento humano que, embora aproxime as pessoas por meio dos contatos viabilizados, torna as relações “líquidas”, como diz Bauman (2008), no sentido de superficiais e sem profundidade. Para o autor, o que interessa, na sociedade dos relacionamentos fluidos, são as trocas de postagens, cada qual exibindo alguma coisa que chame atenção. Ao viabilizar o contato a qualquer tempo entre as pessoas com o pretexto de aproximá-las, enredando-as no tocante a questões supérfluas e a fatos ocorridos, em tempo real, as mídias digitais distanciam as pessoas de relacionamentos mais sólidos e consistentes e, conseqüentemente, parecem sucumbir valores condizentes com o ser mais, humano e solidário.

Entre as idas à escola, participando de eventos e com o olhar e a escuta que a investigação requer, aproximamo-nos dos educandos para os informes a respeito da pesquisa, antes de iniciar a aula de Língua Portuguesa. Era o dia 09 de outubro, havia cerca de dez educandos, na turma B do Ciclo V, quase todos jovens, chegando depois mais dois. Um adulto com surdez estava acompanhado de uma intérprete. Ao me identificar e dizer o objetivo da pesquisa, eles e elas se mostraram receptivos e dispostos a colaborar. Dois ou três se expressaram livremente acerca do uso do celular para buscar informações e estudar e um deles acrescentou que o celular não ajudava na escrita ortográfica, pois favorecia a abreviatura sempre ao gosto de quem escreve. No momento, coloquei-me à disposição de alguma pergunta e, para quebrar o silêncio, perguntei se podíamos, no próximo encontro, formar um grupo para uma conversa em torno do que pensam e fazem com o celular e se era possível fazer a gravação, como meio capaz de melhor reter as informações, sem que, para isso, fossem revelados os nomes. Os educandos não colocaram nenhuma objeção, confirmando coletivamente a indicação da data de 16 de outubro, para o objetivo mencionado. Em seguida, agradecemos a Professora de língua Portuguesa, que retomou a aula.

Chegamos por volta das 19 horas do dia 16 de outubro, encontramos educandos dispersos nos corredores e nas salas e, diferentemente dos demais dias, o refeitório estava fechado, apesar de indicar acúmulo de pessoas, no seu interior, de onde ouvíamos o barulho de vozes misturadas. Dirigimo-nos à sala da turma B, Ciclo V, onde combinamos, no encontro anterior, começar a pesquisa por uma conversa em grupo, desenvolvendo assim, a entrevista de grupo focal. Estava conversando com uma educanda/senhora, aparentando mais de 60 anos de idade, ainda não vista por mim, que disse ter faltado uns dias por motivo de doença, enquanto outros educandos estavam no corredor proseando também. Ao esclarecer àquela senhora o motivo de estarmos ali para uma pesquisa sobre o jovem da EJA e o uso do celular,

ela, durante a conversa, confessou preocupação com a obsessão pelo uso do celular e relatou que uma amiga, há poucos dias, estava mexendo no celular, encostada no parapeito da varanda de um prédio, quando despencou de uma altura de mais ou menos doze andares vindo a falecer. Outra jovem que escutava a conversa contou que uma mãe levava o filho para o jardim, onde havia uma piscina, e ao ficar distraída no celular o filho caiu e se afogou. De repente, entra outra jovem na sala falando do que se passava no refeitório, então constatamos que era mais um dia festivo, comemoração surpresa ao Dia do Professor. Portanto, mais uma celebração, com falas de alunos/as em homenagem à direção, coordenadores/as e professores/as, vídeos reprisando ações da prática educativa e outros momentos vivenciados que incluíam atividades culturais, lúdicas e artísticas. Eram quase 21 horas quando as pessoas foram se dispersando e deixando a escola. A entrevista de grupo focal, portanto, foi adiada.

No dia 23 de outubro, realizamos a entrevista de grupo focal nas turmas A e B do Ciclo V, nas quais estão matriculados educandos situados na faixa de idade estabelecida na pesquisa que é de 18 a 23 anos, cujos relatos estão referenciados em um capítulo específico.

A ida à escola, no dia 13 de novembro, teve o intuito de buscar informações complementares sobre renda, trabalho e/ou ocupação, junto aos jovens entrevistados, mas grande parte dos educandos estava ausente. Aproveitamos para verificar o horário de aulas com o pretexto de organizar um momento posterior para uma conversa, mais informal e pessoal, com esses jovens, sem que ocupasse o horário de aulas. Mais uma vez, a professora de Língua Portuguesa se colocou à disposição para contribuir. Alegou que era semana de jogos internos no turno diurno e, mesmo que a programação só incluísse as turmas do Ensino Médio regular diurno, isso repercutia na frequência da EJA/noite.

Outro motivo para as ausências consta no caderno de anotações:

A Coordenadora da EJA fez menção a uma palestra realizada com a equipe da Uninassau e a representante da SEDEC, na noite do dia 12 de novembro. De acordo com uma das funcionárias, que atua como inspetora, nem sempre os jovens e adultos são consultados ou avisados em relação a esses eventos acarretando certa insatisfação. Ela destacou, apontando para um jovem que passava no corredor, “ele é um morador de rua, um excelente aluno, faz questão por aulas das diferentes matérias com os professores e não gosta de palestras”. Ela acrescentou que outros educandos também pensam da mesma forma (A autora).

Os dois motivos alegados para a baixa frequência levantaram a suposição da não consulta aos jovens e adultos sobre a realização de eventos ou até mesmo sobre o planejamento de atividades anuais ou semestrais de enriquecimento curricular, afastando deles a possibilidade de opinar acerca do que consideram relevante, bem como de participar da

construção do projeto pedagógico escolar. Havia afixado, na parede do restaurante, que fica em um dos corredores da escola, o cronograma dos jogos internos, totalmente voltado para o público das turmas do Ensino Médio regular diurno. Talvez a inadimplência na frequência a determinados eventos signifique a falta de opção, da parte do público jovem da EJA do noturno, de escolher e definir propostas que se afinem com as suas peculiaridades e condições, respeitando seus modos de pensar, sentir, desejar e agir, até mesmo, possibilitar aos jovens da EJA definirem formas de inserção parcial ou total nos calendários e programações, apesar do projeto escolar acolher o conceito de protagonismo juvenil e formas de comunicação envolvendo as mídias digitais que simbolizam formas de expressão e de interação. Essa baixa frequência ainda pode ser uma reação de discordância com um sistema refratário e homogêneo, reflexo de uma sociedade desigual e excludente, na qual, mais uma vez, há o cerceamento na tomada de decisão.

Parece ser algo comum nas práticas escolares da EJA, a rejeição dos jovens a programações que não estejam voltadas aos conteúdos curriculares. Talvez tenha uma relação direta com a vivência social, no cotidiano de incertezas e vulnerabilidade, com as condições impostas pelo mercado de trabalho e, ainda, com os temas enfocados, muitas vezes, distantes de seus interesses, por isso, a preferência pelos conteúdos sistematizados e pela apropriação das habilidades prometidas e arregimentadas através da escola como elementos agregadores na disputa por postos de trabalho. Além do que, a certificação escolar é, cada vez mais, cobrada e publicizada pela sociedade capitalista como instrumento de empoderamento para admissão em certas funções que exigem produtividade e tem se tornado uma medida imposta pela lógica do mercado.

De um lado, importa considerar os anseios e desejos peculiares à identidade dos jovens, bem como os tipos de atividades que causam bem-estar e se afinam com as suas pretensões e que podem ser referenciados no currículo escolar. Convém que essas possibilidades se convertam em propostas concretas, preponderantemente, com o propósito de afirmar a condição juvenil e de reinventar práticas que produzam processos formativos relevantes e condizentes com os interesses dos jovens. Por outro lado, importa equacionar os fatores econômicos e sociais que exercem peso nas opções e escolhas dos jovens educandos em relação aos saberes e conhecimentos que são relevantes,³⁰ no processo escolar, para

³⁰ Na mesma noite de 13 de novembro, em que estávamos na escola, acontecia na sala reservada ao Serviço de Orientação Educacional – SOE, um brechó, como um meio de arrecadar fundos para ajudar os/as alunos/as mais necessitados/as a comprar e inserir bônus ou crédito no cartão ou Passe Legal Estudantil e assim, ajudar no transporte de ida e volta à escola, pois uma funcionária declarou que a frequência irregular à escola está atrelada aos gastos com passagem. Ao contrário da gestão municipal, o sistema estadual não oferece ajuda de custo para o

oportunizar uma formação consistente ao que é requerido na vida social e ocupacional. Entretanto, é preciso a atitude de falar com eles/elas, ouvir deles/as e construir com eles/elas.

Considerando que a concepção de educação vinculada à produtividade do mercado está presente no imaginário das classes e camadas sociais, inclusive das camadas populares é compreensivo o depoimento dos jovens de irem à escola para participarem de aulas diretamente oportunizadas pelos professores das diversas áreas ou componentes curriculares e, qualquer outra programação, pode gerar desconforto e fuga da escola. Essa mesma ponderação vale para a educanda que deixou a escola se sentindo penalizada pela ausência de aulas, no dia em que faltaram professores. Isso mostra que o ensino formal oferecido pela escola é ainda um instrumento que viabiliza o acesso dos jovens das camadas populares aos conceitos, competências e habilidades exigidos pela sociedade do século XXI.

Remetemo-nos a um comentário de Conceição Paludo (2001, p. 162) ao abordar aspectos da concepção de educação que se relacionam, unilateralmente, com a produção, modelo de desenvolvimento econômico e mercado. Um dos aspectos citados pela autora consiste em “que o mercado e a sua competência é que devem dizer qual a educação necessária, para quem, em que níveis e em que quantidade. O mercado dita a demanda e o sistema educativo deve responder”. Outro aspecto citado é que, “incrementando o capital humano dos pobres, via ensino público no nível básico, estes tornar-se-ão aptos para produzir e, conseqüentemente, gerar suas vidas de modo sustentado e, cada vez menos, dependentes das políticas sociais do Estado”.

Essa correlação entre educação, mercado e produtividade, de acordo com Paludo, serve para aferir o grau de eficiência, eficácia e produtividade dos sistemas de ensino e quando o termômetro indica baixa produtividade da educação, dentro da lógica do mercado, declara-se que é uma crise decorrente da improdutividade das práticas pedagógicas e do modelo de gestão administrativa, vindo dessa concepção, a justificativa para a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. Transfere-se a nuance da improdutividade para o âmbito interno da escola restringindo suas causas à condução do modelo de práticas educativas ou gerencial que desencadeia a crise, e não a fatores que poderiam favorecer o acesso, a continuidade e a permanência à etapa ou nível de ensino democrático, gratuito, público, eficiente e de qualidade, defende Paludo (2001).

A não participação dos jovens no planejamento das programações educativas e no cultivo de espaços de representação, em que possam ser coautores no seu processo formativo pode implicar o impedimento desses sujeitos construírem processos significativos de efetivação da cidadania livre e ativa. Espaços como grêmios estudantis, lideranças de turma, de ciclo ou de etapas de ensino têm sido, cada vez menos, valorizados em alusão ao tempo resumido dos jovens da EJA, o que parece um grande desserviço à formação da consciência crítica e da cidadania ativa.

A inexistência dos grêmios estudantis ou de outras entidades, que têm o caráter de agregar a participação juvenil nos destinos da formação educativa, é um sinalizador da ausência de espaços organizativos de deliberação dos anseios e interesses do público jovem com respeito a questões educacionais locais e gradualmente mais amplas atinentes à preocupação com a qualidade de vida e os destinos do mundo humano, ambiental e social.

A formação dos Grêmios consta no documento, Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, SEECT/PB (2020, p. 72), já citado neste capítulo, como um organismo representativo e de mobilização dos estudantes que induz as demandas, os interesses e o protagonismo dos jovens nos assuntos escolares, sociais, culturais e esportivos. O documento enfatiza o papel do Grêmio Estudantil como um espaço participativo, de convivência, de cidadania e de luta por direitos dos jovens estudantes. Além disso, constam no mesmo documento as orientações para a organização da comissão Pró-Grêmio, formada por líderes de turma, para a elaboração do estatuto, para a condução da assembleia geral e para a escolha da comissão eleitoral, que acompanhará a escolha dos novos membros. Portanto, o Grêmio, como descrito no documento, deve ser um espaço, indiscutivelmente, propício à prática de letramentos, sociabilidades e aprendizagens.

Nesse sentido, a escola precisa contar com espaços dialógicos e participativos. Precisa criar canais abertos de debate sobre as questões surgidas no cotidiano escolar e sobre as programações com a participação de todos/as, bem como melhor se preparar para responder aos anseios dos jovens e adultos que mais diretamente são pressionados pelo sistema econômico e social na atual conjuntura. Devem ser estabelecidos canais abertos de diálogo e consulta constante, presenciais e *online*, envolvendo os diversos níveis da hierarquia escolar, de modo a aglutinar os diferentes interesses e adequar programações inerentes ao que tange ao currículo do Ensino Médio na Modalidade EJA, como também no que tange aos anseios e desejos dos jovens, sobretudo, de se sentirem autores de decisões e propostas afinadas à condição social e juvenil, bem como participantes de processos de construção da consciência crítica, coletiva e democrática.

Vimos que os jovens conseguem dialogar, interagir e partilhar propósitos e atividades escolares utilizando a mediação do celular *smartphone*. A conexão *online*, que ocorre nas sociabilidades produzidas no contexto da escola, flui principalmente entre educandos intermediados por objetivos e assuntos de interesse em comum. Há uma conexão entre a gestão da escola e os educandos no grupo do *WhatsApp* administrado pela coordenação pedagógica para tratar de programações que fazem parte do calendário escolar.

Outro contato direto e marcante, com os jovens da EJA, deu-se no dia 20 de novembro, mediante conversa informal, mais uma vez, fomentada pela professora de Língua Portuguesa, quando ouvimos dos jovens do Ciclo V A e B, suas opiniões sobre assuntos que dizem respeito a local de moradia, família, trabalho, ocupação, religião e escolha pela EJA, e que se entrelaçam com as questões do percurso escolar.

8.2 OS JOVENS DA EJA: RELATOS SOBRE PONTOS CONVERGENTES COM A ESCOLA

O círculo de conversa com os jovens da EJA, no dia 20 de novembro, foi suscitado em função da necessidade de obtermos informações sobre o contexto de vida complementar ao da escola, na busca de compreensão de quem é o jovem da EJA. A pretensão foi conhecer mais sobre a realidade de vida dos jovens populares, que na condição de sujeitos, dividem-se entre responsabilidades impostas pela posição que ocupam na estrutura social desigual, portanto, de ausências e emergências. Partindo desse princípio, levantamos algumas perguntas sobre bairro onde moram, família, trabalho ou ocupação remunerada, religião e a opção de estudar na EJA.

Entre os aspectos relatados pelos jovens, o que nos chamou mais atenção foi a diversidade de locais de moradia, convergindo para distintos e distantes locais geográficos. Além dos bairros citados, como Alto do Mateus, Geisel, Jaguaribe, 13 de Maio, Bairro dos Estados e Mandacaru, foi citada a cidade de Bayeux, que compõe a região metropolitana de João Pessoa.

No que tange ao aspecto das localidades de moradias dos jovens estudantes, distintas e distantes uma das outras, foi ouvido da parte deles/as que inexistem escolas que ofereçam EJA nos seus respectivos bairros ou cidade. Os jovens alegam dificuldades em encontrar escolas que ofereçam a modalidade EJA, o que implica em maiores gastos, com passagem ou despesas com motocicleta, maior percurso e tempo. Assim, precisam se deslocar para outros bairros e até outras cidades em busca da oferta de ensino que se adeque a seus interesses e a suas necessidades, como mencionam dois jovens das turmas A e B:

Eu digo assim, a EJA deveria ter em mais bairros. Porque tem gente que mora em outra cidade, não tem EJA. Eu tive, por exemplo, atrasado, era pra ter terminar com 17 anos, tenho 19, tem muita gente aí mais atrasada do que eu e não tem como adiantar (Jovem da turma A).

O bairro que agente mora tem o Supletivo, mas não tem EJA. Agente teve que correr pra cá pra poder concluir os nossos estudos. Se tivesse no bairro não teria que vir pra cá, não teria que pagar passagem (Jovem da turma B).

A escassez de oferta da EJA, em escolas dos bairros de João Pessoa e dos municípios localizados no entorno desta capital, dificulta o acesso à escolaridade de quem já enfrenta uma trajetória de empecilhos na continuidade da carreira escolar. Essa escassez é citada pelos jovens como fator que provoca atraso no percurso escolar, isso implica, entre outros revezes, o deslocamento dos jovens de suas localidades para outras mais distantes em busca de matrículas e em despesas com passagens de ônibus. Muitas vezes, as escolas existentes, no bairro ou cidade, além de não ofertarem a modalidade EJA deixam a desejar em condições estruturais relacionadas à inadequação do espaço físico, como também no aspecto pedagógico com a falta de professores, conforme comentário a seguir:

Porque primeiro eu estudei em outros colégios de Ensino Médio e tive algumas coisas que atrapalhou meus estudos e quando fui procurar no Lyceu não tinha mais EJA. Então eu procurei e achei este colégio, e me matriculei, pois outros colégios que funcionam à noite não têm esse preparo, a EJA, nem incentivo que o governo dá, como ar-condicionado, alimento, professores; já está sucateado o Ensino Médio à noite (Jovem da turma A).

Nesta fala, o jovem comenta que cursava o Ensino Médio diurno e devido a alguns percalços recorreu ao Lyceu Paraibano, localizado no centro da capital, em busca de matrícula na EJA, modalidade de ensino não mais oferecida pela dita unidade de ensino. Logo em sequência ao aspecto da escassez de oferta de cursos voltados à EJA relatado por os/as jovens, estes/as associaram, ainda, ao fato de estarem ocupados, durante o dia, e precisarem estudar à noite, para concluírem o Ensino Médio, o mínimo exigido socialmente para que estes sujeitos consigam uma ocupação básica ou para que possam seguir rumo à universidade.

Implicitamente, o comentário, a seguir, leva a deduzir que a EJA se volta para quem recuou, ao longo das etapas de estudos, como declarado também na fala citada antes, quando o jovem faz a comparação entre as idades. Só não é explicitado por quais motivos e por quem a modalidade EJA é, então, a opção mais pretendida, se tem algo a ver com a maior flexibilidade de matrícula em casos de reincidência de evasão e, também, com a proposta curricular compactada em período semestral, abrangendo dois anos, ao invés de três anos,

como ocorre no Ensino Médio regular, mesmo quando oferecido à noite. No entanto, fica destacada a importância da EJA para quem recuou, em algum momento, no percurso escolar:

A maioria dos alunos tem suas atividades durante o dia e chega à noite precisa estudar. Eu escolhi porque, assim, a comunidade está muito avançada no quesito Ensino Médio e, baseando ou focando no que quero exercer, a faculdade. Eu sempre presto concurso público. Eu escolhi a EJA porque foi um dos mais procurados e outra você não arruma emprego se não tiver o Ensino Médio. Tem que ter o Ensino Médio completo até pra se tornar gari. Futuramente eu pretendo entrar na universidade e alcançar meus objetivos. A maioria dos alunos aqui teve muitas coisas que repetiram de conclusão de Ensino Médio, que atrasaram, que acuraram (Jovem da turma A).

O jovem, autor do relato recém-citado, não evidencia o porquê da EJA ser um dos cursos mais procurados, quando diz ser um candidato frequente de concurso público. Ele relaciona a questão do atraso ou recuo nos estudos a uma proporção maior de jovens, referindo-se aos demais colegas, dando a entender que são por “muitas coisas”. Supomos que a expressão grifada se refere a motivos diversos que os fizeram deixar de estudar, levando-os, repetidamente, procurar a escola para estudar e, a estarem ali, naquela turma, do 1º e 2º anos conjugados, buscando concluir a etapa do Ensino Médio.

Em relatos reincidentes, durante a pesquisa, alguns ainda a ser citados, constatamos o desejo dos jovens frequentarem cursos de maior qualificação, tanto é que não ingressam em cursos médios com teor profissionalizante de curta duração, entretanto, procuram cursos de maior abrangência curricular, que permitem o acesso ao conhecimento mais amplo e que respaldam o ingresso na universidade, embora o atraso no percurso, o dilema em conciliar trabalho e escola, bem como o anseio em conseguir melhor posição no mercado de trabalho, levem estes jovens a procurar cursos que respondam satisfatoriamente aos seus ideais, como a EJA. Enquanto estão na labuta entre trabalho e estudos, eles tentam uma posição mais estável no mercado de trabalho, submetendo-se, como dito no relato anterior, a concursos públicos. Do ponto de vista do autor do relato, a seguir, a EJA é a única alternativa para quem enxerga um rumo na busca de superação dos nós ou tramas, enfrentados na tessitura da vida:

O EJA é excelente pra quem está atrasado. Acho que se não existisse o EJA, assim, o ser humano ia ficar sem estudar, porque não é fácil você estudar com o aluno jovem e você já estar adulto regressando com o jovem. A EJA tem essa ferramenta de crescimento. Tem gente que diz que na EJA é muito fácil estudar, não aprende quase nada, mas tem um determinado tempo para terminar (Jovem da turma B).

A paráfrase do relato, “você estudar com o aluno jovem e você já estar adulto regressando com o jovem” indica a possibilidade de aglutinação na EJA de diferentes idades e

tempos decorridos. A expressão “estar adulto” significa o tempo decorrido marcado por outras experiências que o tornam adultos e que o fazem voltar e estar na mesma turma que o jovem de agora. O jovem estudante, de agora, pode se tornar o adulto de amanhã na EJA ou o adulto que estuda, atualmente, na EJA e retomar a trilha de estudos com o jovem que um dia ele foi. Cabe, aqui, a indagação, o que se define no tempo decorrido entre ser jovem e adulto? No intervalo de tempo entre o antes e o agora se interpõem fatores ligados à tessitura da vida feita de nós e tramas, de dificuldades e enfrentamentos. A “ferramenta”, nesse caso, citada pelo jovem para ajudar a retomar a trilha do crescimento é a EJA, o meio que conta para resgatar o caminho da aprendizagem escolar e atingir objetivos futuros, mesmo que essa “ferramenta” seja alvo de críticas e descrédito.

José Pais (2016, p. 12) emprega os conceitos “dilema do labirinto” e “trajetórias ioiô” em referência ao curso de vida dos jovens. O conceito de labirinto, segundo José Pais (2016, p. 54) origina-se nos escritos de Jorge Luís Borges, um colecionador de labirintos, para representar estruturas complexas com início e fim, mas entremeadas de riscos e dificuldades. Tem o sentido de linearidade e de encruzilhada, certezas e incertezas, tempos de expectativa, temor e de risco. O conceito ioiô se refere a trajetórias de idas e vindas, desistências e recomeços. O autor citado diz “que os jovens se percebem ocupando posição na encruzilhada de oportunidades e de destinos na urdidura dos pontos do labirinto da vida que resultam em trajetória de idas e vindas, ganhos e perdas, sonhos e desilusões” (PAIS, 2016, p. 12).

Os nós ou tramas estão presentes, também, na relação dos jovens com o trabalho, outro aspecto destacado pelos sujeitos da pesquisa e que merece a atenção, principalmente quando se trata das condições definidas na relação com o trabalho, a maior parte delas pautada em contratos sem garantias trabalhistas. As ocupações exercidas pelos/as jovens são: cuidadora infantil (há dois anos); garçom; auxiliar de escritório (já trabalhou em jardinagem, matando ou abatendo galinha e em segurança de loja); agente de limpeza (há dois meses); ajudante de marcenaria (há três meses); domésticas (uma, há apenas um ano e, a outra, há quatro anos); comerciário autônomo (depósito de bebidas); e atleta (jogador). Três jovens estavam sem trabalhar.

É uma relação de incertezas, riscos e expectativas. Além da descontinuidade nas funções ocupadas, elas exprimem baixo requisito em qualificação, longa jornada de trabalho e ausência de regulamentação legal. A maior parte dos jovens havia ocupado outras formas de trabalho distintas das ocupadas atualmente. Um jovem diz trabalhar como agente de limpeza há apenas dois meses e outro como ajudante de marcenaria há três meses. Os demais jovens

ocupam funções de garçom, auxiliar de escritório, cuidadora infantil, doméstica, autônomo e ocuparam anteriormente outras funções.

Quase todos os jovens da turma A, enunciadores do próximo relato, quando perguntados/as se preferiam permanecer nas funções desempenhadas no momento, enfaticamente respondem que somente até concluir o Ensino Médio/EJA e citam outros tipos de ocupação almejados. As funções anteriormente foram do tipo: jardinagem, abatimento de frango, segurança de loja, operário da construção civil, serviço prestado ao exército, operadora de caixa num restaurante, atividades num salão de beleza próprio... O jovem que agora exerce a função de auxiliar de escritório, antes operou no abate de frango, percebendo menos de um salário mínimo e revela quanto percebe em remuneração, na nova função, e quanto precisa trabalhar em dia/s extras com carga horária de longa duração para obter um ganho maior: “Um pouco mais de um salário mínimo (1) e, quando precisa, fico em feriado e final de semana, ganho por diária, pego 5h30 da manhã até 7 horas da noite, ou seja, 11 horas diárias” (Jovem da turma B). A sujeição à longa jornada de trabalho é uma das âncoras do jovem popular para aumentar a possibilidade de ganho que cubra os custos com a sobrevivência pessoal e familiar e com os estudos, mas é latente a vontade de mudar de ocupação logo que termine os estudos em nível médio, entre numa faculdade e logre uma formatura. Mas, o desejo imediato explicitado por quase todos/as eles/elas é trabalhar com carteira assinada, como revelam:

Por enquanto sim, enquanto termino meus estudos e faço universidade. Eu queria algo com carteira assinada (Mais de um jovem ressaltou). Trabalhar numa concessionária. Ser empresário. Ser advogado ou fazer Direito. Ainda tem chance é só estudar (Jovens da Turma B). Minha prioridade é terminar os estudos e cursar uma Faculdade (Jovens da turma A).

Entre a realidade e o sonho, o trabalho é, para os jovens, o mecanismo indispensável, como atividade remunerada, capaz de suprir suas necessidades básicas até o estágio que eles consideram crucial, concluírem um curso superior e alcançar uma ocupação de trabalho mais estável. Ouvimos dos jovens que a atividade ocupacional no momento serve de mediação para algo mais promissor no futuro próximo, que se inicia com a entrada na universidade e a conclusão de um curso superior. O desejo dos jovens, mais imediato, é que a atual ocupação, que serve de sustentação para seguirem estudando, esteja apoiada num trabalho que seja regulamentado com carteira assinada.

Quase todos os jovens citaram vínculos contratuais recentes e desprovidos de garantias trabalhistas determinadas em lei. Percebemos a clareza da parte dos jovens populares quanto à

necessária relação mútua e causal da fórmula trabalhar para estudar e se manter e, se quiserem algo mais estável e de natureza regulamentada, eles acreditam que devem buscar níveis maiores de qualificação. Por enquanto, prevalece entre os jovens da pesquisa, o esforço em estudar e trabalhar e, nas falas, o desejo de palmilhar entre estudo e trabalho numa escala ascendente a fim de possibilitar maior qualificação, remuneração e estabilidade.

A perspectiva dos jovens populares parece colidir com a dinâmica de uma sociedade cheia de contradições. Em referência ao cenário do mercado capitalista, Pais (2016), defende a falta de perspectiva para os jovens, que enfrentam a multiplicidade de trabalho precário e que a estabilidade e previsibilidade perdem espaço para a flexibilidade em formas de engajamento no trabalho, resultando em rotatividade e aleatoriedade no percurso profissional dos jovens. No atual cenário de mercado, cada vez mais, observamos a desregulamentação, a instabilidade e a flutuação entre ocupações intermitentes. Com muita propriedade, o autor emprega as expressões, atribuídas pelos jovens a essas ocupações “ganchos, tachos e biscates”, com significados que variam entre as mais e menos precárias ocupações, no livro³¹, onde escreve:

Entre os que se entregam a múltiplos ganchos e biscates, ou que idealizam vir a ter um tacho, há uma capacidade notável de aprendizagem. Embora muitos jovens sejam vítimas dos processos de reestruturação econômica, eles procuram, criativamente, fazer face aos dilemas, dificuldades e desafios que lhes surgem (PAIS, 2016, p. 15).

Faz parte da capacidade criativa e de aprendizagem dos jovens driblar as arbitrariedades de um sistema produtivo instável e imprevisível, produzindo formas ou arranjos próprios de auto sustentação, do que José Pais (2016), com genialidade, trata em seu livro. O autor utiliza, oportunamente, linguagens figurativas para descrever a trajetória dos jovens populares no enfrentamento à sobrevivência, aos estudos e às diversas situações vivenciais, conduzindo no seu imaginário noções de complexidade, descontinuidade, persistência, inventividade e incertezas.

É assim que, no emaranhado de percursos, às vezes, lineares ou cheios de encruzilhadas, os jovens enfrentam o “dilema do labirinto” e, no curso de tentativas, desistências e recomeços tecem “trajetórias ioiô”, empregando seus jeitos próprios de ganhar a vida em meio aos dilemas e dificuldades, ausências e emergências (PAIS, 2016, p. 56-57).

³¹ No livro, Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro, Pais (2016, p. 7) explica os termos da expressão cunhada pelos jovens, aludindo a “ganchos e biscates” a atividades de trabalho precárias; enquanto que “tacho” designa uma atividade melhor remunerada.

9 CAPÍTULO IV - OS JOVENS E A CULTURA DIGITAL

A crescente apropriação dos jovens, das camadas populares, pelas tecnologias digitais, numa sociedade de gritantes desigualdades sociais, revela seu potencial em romper barreiras de acesso a ferramentas que lhes concedam oportunidades de manejo e criatividade operativa rumo aos benefícios ou resultados almejados. Os jovens se esforçam para alçar, em sua perspectiva e vontade, possibilidades de conhecer o universo da cultura digital. Eles se encontram num campo de expressão, comunicação, produção e de compartilhamento que os fazem participantes e interagentes do universo tecnológico virtual.

André Lemos (2007) define cultura digital como conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos usados em um vasto repertório de dispositivos digitais, como *smartphones*, *tablets*, *laptops* e computadores de mesa, dentro de uma rede mais ampla que agrega outras ferramentas vinculadas à internet. Uma das definições, mais simples e claras, para o entendimento de cultura digital foi encontrada em Alberto Tornaghi (2010), como sendo a combinação de coisas e pessoas na produção de bens, ou seja, computadores e outros dispositivos conectados à rede de internet, sendo operados por pessoas que pensam, refletem e produzem bens culturais.

Muitas pessoas e coisas contribuindo para a produção de bens tecnológicos em rede, sob a ótica da funcionalidade social e humana resulta na cultura digital. Para Tornaghi (2010), as tecnologias digitais condicionam o fazer da humanidade, dando aos interagentes maior autonomia, tempo e poder recriador. Ele também chama de cibercultura, o espaço de produção coletiva em que são recriados os conhecimentos e onde são apresentadas novas possibilidades de leitura e tratamento desses conhecimentos como produtos de real uso social, a exemplo do desenvolvimento dos programas em *software* livre. Tal conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos em interação social, gera novas formas de sociabilidades, trocas e aprendizagens associadas, conhecidas por cibercultura e ciberespaço no amplo universo telemático.

De acordo com André Lemos (2004) e Levy (1998), a cibercultura é um espaço de cooperação e socialização de culturas e de inteligências em redes conectadas à internet. Vale dizer, em conformidade com esses teóricos citados, tudo que existe na esfera da cultura, do saber, da ciência e da tecnologia advém de inteligências em cooperação, partindo disso, inteligências coletivas. Essas inteligências utilizam os dispositivos da cultura digital para promover conhecimentos e culturas em colaboração de autoria, recepção e difusão, agregando características locais, globais, processos coletivos, trocas sociais e diversidade cultural

(LE MOS, 2004). Para Levy (1998, p. 25), o papel dos dispositivos digitais é “promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais, as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca”.

Enquanto espaço coletivo que difunde o que é produzido local, além do global, espaço de dinâmicas comunicacionais e sociais de promoção de culturas e sociabilidades, a cibercultura proporciona o alcance de objetivos em comum, encontro de saberes, formas de criação e recriação cultural. Já o ciberespaço é o ambiente em rede conectado à internet que propicia o conjunto de ferramentas tecnológicas para a produção e difusão das informações e dos conteúdos emitidos pelas inteligências em cooperação, numa relação dinâmica e aberta. O ciberespaço é, segundo Lemos (2004, p. 15), “ao mesmo tempo, forma e conteúdo cultural, modulador de novas identidades e formas culturais (...) lócus de efervescência social e canal por onde circulam formas multimodais de informação”. Assim, é o espaço de produção, recepção e circulação de informação, comunicação e cultura, que permite o acesso aos meios e a formulação dos conteúdos para diversos fins.

No bojo da leitura que se faz do comportamento dos jovens frente aos dispositivos móveis, como o celular *smartphone*, percebe-se uma heterogeneidade de buscas e formas de apropriação que merece maior aprofundamento. Sabe-se indiscutivelmente que tais dispositivos digitais exercem reconhecido papel na aproximação de tempos, espaços, linguagens e interesses e em relação ao maior acesso a informações e conhecimentos. Tais dispositivos propiciam maior interação entre as pessoas, rapidez na resolução de situações comerciais, maior circulação de informação, conhecimentos e novos comportamentos sociais que demarcam outra postura entre antes e depois desses adventos.

No que se refere à indústria de aparatos tecnológicos, os avanços confluem para a aglutinação de múltiplas funções num só equipamento, antes segmentadas em ferramentas específicas, o que reduz o acúmulo de objetos isolados e proporciona a concentração das medias chamada convergência tecnológica a exemplo do celular *smartphone* cujo equipamento se tornou fundamental no processo de convergência das mídias (JENKINS, 2009, p. 31).

O teórico Henry Jenks valoriza a teoria da “*cultura da convergência*” ao apontar vantagens para a construção democrática e participativa da sociedade por intermédio de maior acesso da população às mídias e à possibilidade de autoria, participação e consumo dos bens imateriais em circulação. Para Jenkins, a “*cultura da convergência*” depende da “*convergência tecnológica*”, ou seja, do acesso aos dispositivos digitais para em seguida alcançar aquela. “Enquanto o foco permanecer no acesso, a reforma permanecerá concentrada

nas tecnologias; assim que começarmos a falar em participação, a ênfase se deslocará para os protocolos e práticas culturais” (JENKINS, 2009, p. 52).

Em tempos, como os de distanciamento social para contenção do risco de contágio da pandemia Covid-19, que se espalha pelo mundo, incluindo o Brasil, os contatos se dão, majoritariamente, por meio dos dispositivos móveis ligados à internet e, por meio dos quais, são desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais, nas diferentes etapas de ensino e nos diferentes anos escolares em regime de aulas especiais por meio de atividades remotas, será esse o caso a considerar que essa mediação pode ser um evento de potencialização da cultura digital para fins didático-pedagógicos no retorno às atividades presenciais?

No exemplo da escola pública em que atuamos, mais de 50% dos alunos estão interligados nos grupos de *WhatsApp* para atividades remotas, enquanto os demais alunos são atendidos com atividades impressas obtidas diretamente na escola e levadas para casa, porque não contam com internet suficiente. Sem entrar, aqui, no mérito da validade pedagógica do regime especial de aulas por meio de atividades remotas, questionadas em diversos aspectos, desde a inexistência da socialização, do diálogo coletivo e da afinidade no trato da relação humana, passando pela insuficiente formação dos educadores, observamos que há alguns inconvenientes. Os inconvenientes de maior visibilidade, nesse processo de adaptação dos dispositivos móveis para atividades remotas, no que diz respeito às camadas populares, devem-se à insuficiência de internet, à indisponibilidade de tempo para quem trabalha em serviços considerados essenciais tendo de compartilhar o único celular com os de casa e ainda prestar orientação aos filhos ou dependentes, ao cansaço e à desmotivação para realizar as atividades, à dificuldade para quem tem déficit visual decifrar letras miúdas na tela do celular, além de outros inconvenientes, que um estudo mais específico poderá apontar.

Logo, ao considerar o postulado de Jenkins (2009, p. 31) da possibilidade de democratização do acesso à cultura e ao conhecimento científico, pela mediação tecnológica, que chama de “*cultura da convergência*” dependa segundo ele de prover o alcance por todos os povos da estrutura de viabilização do funcionamento do aparato tecnológico, que denomina de “*convergência tecnológica*”, o cenário atual evidencia a necessidade de políticas de reestruturação do sistema de informatização das instituições educacionais e disponibilidade de rede gratuita de internet para todos ou, em larga escala, a concorrer, no âmbito das responsabilidades do Estado, com a ausência efetiva de outras políticas sociais de prevenção à vida, à saúde e à vigilância sanitária, inexistentes em muitas comunidades localizadas na periferia urbana. Nesse contexto, é perceptível o esforço dos/as jovens em assegurar sua

participação no acesso à cultura digital, por meio do celular, visto que são sujeitos potencialmente produtores de cultura.

Uma pesquisa realizada por Nogueira e Padilha (2014, p. 273) revela que os jovens exploram as diversas possibilidades dadas pelas tecnologias digitais, principalmente, por meio do celular, em diferentes contextos sociais como trabalho, família, amigos, igreja, empreendendo atividades ligadas, primeiramente, ao registro de fotos, em segundo lugar à produção de vídeos e, por último, à produção de áudio. A produção de mídias reveste-se de significado por envolver autoria, poder de manuseio e escolha, de difusão e não apenas de consumo. Essas características são ampliadas no contexto de novas práticas socioculturais, na relação com outras pessoas e com o mundo. Mas, um dado restritivo é que a maioria dos jovens que participou da pesquisa afirma acessar a internet de sua própria casa e em menor quantidade afirma acessar dos ambientes da escola. Desse modo, as autoras declaram que os jovens estão participando das produções midiáticas sem a mediação ativa da escola (NOGUEIRA; PADILHA, 2014, p. 274).

É certo que o universo da cibercultura possibilita diversas formas de participação e de acesso a multimídias, permitindo aos jovens avanços no processo de descobertas e de gestão dessas ferramentas na sociedade tecnológica, ao mesmo tempo em que, aliando-se disposição ao manuseio, curiosidade e capacidade inventiva, mudanças são produzidas na sua própria identidade e valores, do que são e gostariam de ser (CASTELLS, 2003). Porém, o mais impressionante em tudo isso é a capacidade de aglutinação de mentes inteligentes em processo colaborativo, ativo e de permanente inovação na relação entre autoria, apreciação e recepção. Jenkins (2009) narra que, com apenas 13 anos de idade, uma adolescente consegue envolver mais de 102 crianças do mundo inteiro na produção de um “jornal escolar”, via um *site* criado para tal fim e pago com as mesadas de amigos e colaboradores.

Com base na descrição de Henry Jenkins (2009, p. 239 a 245), a adolescente foi educada em casa, desde o momento em que sua família percebeu os ataques de racismo, a que sua filha estava exposta, quando ela entrou na primeira série de uma escola rural, em Mississippi, nos Estados Unidos. De acordo com o relato do autor, ela nunca mais pôs os pés numa sala de aula, desde a primeira série. O jornal *online* foi projetado e seus objetivos foram comunicados pela adolescente a atrair colaboradores e contar com a aceitação e adesão de adolescentes interessados em dar evasão à imaginação e à produção literária. Tal inventividade tornou a principal autora editora-chefe do jornal e os demais membros da equipe envolvidos na elaboração das notícias e reportagens, cujos textos originais são comparados com as versões editadas sob a revisão de colunistas contratadas e pagas pelos

colaboradores. A experiência de construção do jornal está articulada à troca de ideias sobre questões de gênero textual, estilo e gramática, numa autêntica vivência didática de letramentos.

A escola que estavam inventando juntas (construídas sobre as fundações do romance de J. K. Rowling) não poderia ser mais diferente daquela de onde ela fugira no Mississippi. Aqui, pessoas de diferentes etnias, raças e nações (algumas reais, outras imaginárias) formavam uma comunidade onde as diferenças individuais eram aceitas e onde o aprendizado era celebrado (JENKINS, 2009, p. 244 – grifos do autor).

O relato supõe que as notícias, fatos e narrações, embora fluam em um mundo imaginário, representam muito da identidade, das histórias, posições e questões reais vivenciadas e enfrentadas por aqueles sujeitos no cotidiano da realidade social. O relato, ainda, expõe o valor da criatividade quanto à iniciativa de criação do jornal, a importância da adesão à produção colaborativa virtual e a vontade de participação efetiva na construção de letramentos, tornando a internet um espaço de sociabilidade e de partilha de saberes, portanto de cibercultura.

Foi certamente isso que Levy (1998) afirmou categoricamente ser na relação com os outros, mediante produção e comunicação, que se efetiva o saber. Ele diz, “toda atividade, todo ato de comunicação, toda relação humana implica um aprendizado. Pelas competências e conhecimentos que envolvem, um percurso de vida pode alimentar um circuito de troca, alimentar uma sociabilidade de saber” (LEVY, 1998, p. 27). Este teórico advoga que o ser humano está em processo de aprendizagens e, com isso, passa a ser fonte de conhecimento. Levy(1998) trata da importância do reconhecimento da identidade quanto ao saber pertencente a qualquer ser humano independente do espaço social que ocupa, da pertença seja qual for a condição de classe, das oportunidades educacionais tidas, pois a existência no mundo é particularmente fomentadora da partilha do saber.

...qualquer que seja minha provisória posição de classe, qualquer que seja a sentença que a instituição escolar tenha pronunciado a meu respeito, também sou para os outros uma oportunidade de aprendizado. Por meio de minha experiência de vida, de meu percurso profissional, de minhas práticas sociais e culturais, e dado que o saber é co-extensivo à vida, ofereço recursos de conhecimentos a uma comunidade. Mesmo que esteja desempregado, que não tenha dinheiro, não possua diploma, mesmo que more num subúrbio, mesmo que não saiba ler, nem por isso sou “nulo”. Não sou intercambiável. Tenho imagem, posição, dignidade, valor pessoal e positivo no Espaço do saber. Todos os seres humanos têm direito ao reconhecimento de uma identidade de saber (LEVY, 1998, p. 28).

Deduz-se que, o reconhecimento da identidade de saber entre os sujeitos jovens, é princípio ético necessário para a construção de espaços dinâmicos de saber, de relações

humanas democráticas, de respeito às diferenças, de trocas de aprendizagens, que podem resultar na inteligência coletiva. Para Levy (1998, p. 28), essa inteligência está “distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. A inteligência compreende a inexistência do conhecimento e da ignorância na sua totalidade, além do que é distribuída pelas pessoas, uma vez que todo o saber está na humanidade, afirma o teórico, necessitando apenas ser projetada para alguma atividade ou ação coletiva benéfica. Sendo ela valorizada e projetada, evita-se seu desperdício e uma das formas que se aproveita, virtualmente, é levando os coletivos humanos a interagirem sobre algum tema ou atividade que redunde em troca de saberes.

A virtualidade do espaço *online* na formação de coletivos humanos inteligentes está diretamente ligada ao reconhecimento de autoria dos jovens, já que estes são agentes de produção de saberes e culturas. Da escuta e do diálogo, durante a pesquisa, podemos afirmar que os jovens, remetem à noção de participação no ciberespaço a assuntos ou questões que têm significado para si, para outras pessoas e para a sociedade. Diante disso, os jovens mencionam os tipos de mídias comumente utilizadas por eles/elas:

WhatsApp, Instagram, Facebook. Facebook nem tanto mais, pois saiu da moda, mais o Instagram e WhatsApp. Para comunicar, passar o tempo, saber a vida dos outros. Esses aplicativos ajudam a se comunicar com as pessoas. Às vezes o celular não tem bônus e assim, o WhatsApp ajuda na comunicação. A conhecer novas pessoas, fazer novas amizades... (Jovens da turma B).

Os jovens da pesquisa veem os dispositivos móveis, tipo celular/*smartphone*, como ferramentas que facilitam a relação com o universo da informação e da comunicação, que ampliam possibilidades de contato com o mundo do conhecimento, e propiciam sua inserção num ambiente virtual para lidar em igualdade de condições com a cultura midiática e de entretenimento.

Tem vários aspectos né. O meio de comunicação é melhor, é comunicar com a família, as notícias do dia-a-dia, hoje é mais fácil, a tecnologia hoje está muito avançada; pra fazer pagamento, pra pagar as contas e também pra fazer os trabalhos no dia-a-dia (Jovens da turma A).

Trabalhar com a internet; eu queria ver se arrumava emprego; conversar com alguns grupos. Algumas partes ajudam, outras não. O celular desliga você do mundo, entendeu, você quando pega no celular fica ligado só no celular, não pisca nem o olho. Às vezes prejudica até a visão da gente. Depende do que a pessoa está vendo. Na vida dos outros, se liga em jogo como o colega tal, que só vive no jogo (Jovens da turma B).

Eles/elas defendem essas ferramentas na condução de situações de interesses individuais e coletivos e, até mesmo, em proveito do exercício da cidadania e de necessidades profissionais. Além disso, esses jovens buscam extrair dessa mediação o benefício coletivo, na sua dinâmica de aprendizagem com o mundo social, embora denunciem o lado obscuro e nocivo da internet. Num dos relatos gravados durante a pesquisa, quanto à consulta sobre o uso do celular na escola, um jovem declarou:

Eu assisto a uma aula, uma história, uma notícia e converso com alguém. O celular é bom, a internet mostra coisa boa e coisa ruim... Pra arrumar um emprego também. Muitos jovens às vezes que têm dificuldade de se locomover, tipo, quem mora na zona rural pra comprar, pra vender com os aplicativos, traçar um imóvel, pra muita coisa hoje em dia usa o celular. Eu acho assim, o celular era pra existir dentro da escola. Acho que grandes países por aí já trabalham com isso, com a tecnologia. Seria bom usar a internet pra tudo já informatizado (Jovem da turma A).

Como explicitado no relato, o jovem defende a apropriação dos dispositivos móveis ligados à internet na zona rural, frisa a importância do uso no espaço da escola, onde, segundo consta, há impedimentos para o uso indiscriminado, o que acaba gerando restrições e, portanto, insatisfação. Para ele, há uma subutilização do celular como meio de acesso a conhecimentos e ainda evidencia que, a informatização é uma característica dos países desenvolvidos. Dessa forma, o teor do relato reporta-se à necessidade de garantia da funcionalidade da internet, algo que é indiscutível para o jovem, no contexto atual, para o alcance de vários objetivos, mesmo que o acesso à internet permita a opção para fins destrutivos e ilícitos.

Como visto, neste capítulo, a cultura digital é utilizada na construção e desenvolvimento de letramentos, na busca por conhecimentos, no alcance de objetivos pessoais, profissionais e sociais, na definição de desenvolvimento social, além de promover a informação e a comunicação. Igualmente, há ambientes informatizados ou telemáticos empregados no cultivo de letramentos, como visto na produção do jornal *online*, que valoriza o letramento orientado e sistematizado pelos padrões formais.

Kleiman e Sito (*In*: KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 172) estudam práticas de letramento de grupos não escolarizados, “subalternizados e invisibilizados”, valorizando os multiletramentos do cotidiano de populações negras vinculados à sua história, processos letrados dos seus grupos de tradição oral, mediatizados pelas tecnologias digitais e eletrônicas. Entre esses estudos, encontra-se uma reflexão sobre estratégias teórico-metodológicas criadas no interior de grupos de aprendizagem que resistem às práticas dominantes, criando novas práticas e transformando as já existentes. Uma dessas práticas é de autoria de jovens negros

paulistanos, atuantes no movimento hip hop como “agentes educacionais” (Ibidem, p. 180). De acordo com as autoras, quando convidados para compartilharem sua prática, eles citam a elaboração de vídeos no movimento com o rap, considerando esse recurso midiático um instrumento educacional.

Ao falarem sobre o movimento, os jovens se reconhecem “protagonistas, em eventos de letramento tais como: composição de letras de rap, participação em palestras, leitura de textos diversos em jornais, revistas e livros, em especial, os que tematizam a história da população negra no Brasil” (KLEIMAN; SITO, *In*: KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 182). A produção de vídeo é mais um recurso que evidencia o potencial dos jovens de empregarem a mídia digital para propagar sua identidade, cultura, produções e formas de letramento.

Entretanto, a conexão *online* é movida, também, por motivações espúrias, como muito bem divisou o jovem no relato anterior e no transcrito a seguir:

Também tem que aprender a ter cuidado com as redes sociais. Assim, negócio de pedofilia, muitas coisas... Às vezes, a pessoa está conversando com alguém nas redes sociais e de repente é uma pessoa perigosa, às vezes a gente vê né, um pedófilo. Muita gente conhece as pessoas pelas redes sociais, mas tem seus perigos também, né? Tem que ver os benefícios e os riscos (Jovens da turma A).

Há nas mídias, fatos narrados de desvirtuamento do uso inteligente e profícuo das tecnologias digitais resultando em ameaças e atos desumanos. Um desses fatos³² ocorreu no dia 13 de março de 2019, por volta das 9h30m, na escola pública de Ensino Médio - Escola Estadual Professor Raul Brasil - na cidade de Suzano, na grande São Paulo. Um adolescente de 17 anos acompanhado de um jovem de 25 anos, ambos encapuzados entraram na escola atirando na coordenadora e continuaram a atirar brutalmente matando cinco (5) estudantes e duas (2) funcionárias. Logo depois, um atirou contra o outro cometendo, a seguir, suicídio. A fonte informa que antes de chegarem à escola, os dois executores assassinaram o proprietário de uma loja da região, tio de um dos atiradores. Com base em notícias³³ decorrentes de investigações, os assassinos e ex-alunos da escola arquitetaram a tragédia inspirados em jogos *online* de combate com armas e se articularam por meio de mensagens via computadores ligados à internet, também do *WhatsApp*, trocaram telefonemas e ainda, é importante destacar que no *Facebook* havia foto de um deles armado e com máscara.

Narrativas como essas sinalizam a ambiguidade no uso intuitivo dos dispositivos ligados à internet, indo na direção oposta à promoção do bem comum. Ao contrário ou na

³² Disponível em: <https://g1.globo.com> Acesso em 02 jun. 2020.

³³ Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 14 mai. 2019.

contramão da produção de letramentos, sociabilidades e aprendizagens que repercutem em benefícios sociais, culturais e práticas emancipatórias, no sentido da convergência de coletivos inteligentes, são engendrados planos e ideias de terrorismo e violência que acarretam dor, sofrimento e ainda, a destruição humana.

Com isso, a conexão *online* perde o sentido na construção de sociabilidades saudáveis e fecundas e perde na concorrência de meios eficazes em prol do fortalecimento de coletivos inteligentes e da cultura da convergência (JENKINS, 2009), resvalando para o desserviço, para a crueldade humana e destruição em massa. Assim, a apropriação indevida ou deturpada dos dispositivos móveis ligados à internet tem ocasionado *fake news*, atos macabros e ataques terroristas, destruindo valores, patrimônios e vidas. No contexto global, temos visto a destinação ambígua das tecnologias digitais, de um lado servindo aos avanços econômicos, sociais e culturais e, de outro, espalhando hostilidade e violência. Já disse Pedro Demo (2009, p.1): “O que as novas tecnologias podem nos trazer são oportunidades ainda mais ampliadas, em meio também a enormes riscos e desacertos”.

O advento da tecnologia digital produziu mudanças e foi acompanhado de significativas experiências por parte da vivência midiática entre os jovens, consolidando a cultura do consumo contemporâneo. Para Buckingham (2010), fatores como a proliferação dos produtos midiáticos, a crescente participação na comunicação, a busca de informação, a diminuição das distâncias espaciais, o aumento da comercialização e do consumo suscitaram novos padrões de comportamento, novas necessidades midiáticas e maior poder de participação e interação local e global.

Pensando dessa forma, há discordâncias nos pontos de vista quanto ao consumo, participação e criação midiáticos, consistindo em entusiasmo excessivo por parte de alguns teóricos e, certa cautela por parte de outros. Buckingham questiona a supervalorização dos benefícios das tecnologias midiáticas voltadas à novas formas de aprendizagem escolar, enquanto defende o ponto de vista da criação de um fascínio, em torno disso, que responde mais ao mercado da indústria, ávido pelo consumo, do que propriamente contribuições à efetividade da educação. Buckingham comenta ainda, que há maior investimento em *hardware* do que em *software*, ou seja, o interesse é maior na provisão dos dispositivos mecânicos de processamento e significativamente menor em programas educacionais de enriquecimento curricular.

Buckingham (2010) também afirma que há ambiguidade na forma de conceber o significado da cultura digital para a juventude, dividindo entre aqueles intelectuais que defendem a preservação dos valores morais tradicionais, diante do que se adverte o cuidado

com o uso desenfreado das mídias, e aqueles intelectuais que advogam e valorizam a força da “geração digital” de romperem com padrões rígidos de uma educação vertical e hierárquica e a adoção das ferramentas digitais como meios de obtenção de maior autonomia, liberdade de expressão, comunicação e criação.

Ao se colocar, com cautela, em relação às transformações promovidas no comportamento geracional rumo à autonomia, liberdade de expressão, interação e criação, o autor aponta a banalidade ocupando, muitas vezes, o lugar do poder criativo e inovador. A frustração pode ser resultante de uma empolgação inicial que não encontra respaldo nas vantagens propagadas, tanto é que, garante o teórico, ao invés de se tornarem interagentes ativos na exploração do ciberespaço, há jovens que, inversamente à euforia do uso desenfreado dos dispositivos digitais recolhem-se com certa frustração (BUCKINGHAM, 2010, p. 43). Ainda afirma que, “mais do que interessados na tecnologia em si, quando esta é exaltada com suposta glória de magia e poder os jovens estão plugados na sua utilidade e praticidade”.

Além disso, diz ele, “a noção de geração digital também essencializa os jovens e pode nos levar a ignorar desigualdades e diferenças entre eles” (BUCKINGHAM, 2010, p. 43). Em consequência disso, é importante consultar os próprios sujeitos jovens quanto à percepção, recepção e gestão que constroem frente aos dispositivos digitais, no seu cotidiano, enturmados em processos de escolarização, identificando pontos e contrapontos que se afinam ou desafinam na perspectiva de sujeitos participantes de um coletivo social, cuja construção pode não ser um jornal, um rap, um vídeo, um jogo, mas estas ou outras possibilidades advindas de seu poder criador, socializador e transformador, que ensejam inúmeros contextos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens.

Buckingham (2010, p. 43) acredita que a maior parte das experiências dos jovens com as mídias digitais esteja ocorrendo fora da escola, no âmbito do que ele chama de “cultura tecnopopular”. Esse contexto de usufruto da internet inclui um conjunto de atividades que varia entre hobbies, esporte, lazer, jogos, comércio de produtos diversos, músicas populares e filmes, que, de outro modo, está relacionado à busca da descontração e prazer, bem como ao senso de autonomia e liberdade, cujos desejos tendem a distanciar-se da escola.

Todavia, alega o teórico, afirmando que isso não afasta a escola dos grandes desafios no que concerne ao seu papel de encarar o enfrentamento das desigualdades de acesso, não apenas, no que diz respeito à disponibilidade de equipamento e à aquisição de habilidades técnicas, como também, no sentido contribuir para a formação de capital cultural, respeitando

os diversos saberes populares e dotando os jovens da capacidade crítica de usar formas culturais e linguísticas de expressão e comunicação.

Nessa vertente, o autor defende o multiletramento crítico e amplo, indo além do letramento digital, que especificamente se destina ao alcance de habilidade instrumental de operar com os sistemas *hardware* e *software* como “um conjunto mínimo de capacidades que habilitam o usuário a operar com eficiência os *softwares*, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações” (BUCKINGHAM, 2010, p. 47-48). Para ele, o multiletramento reúne uma série de nuances que ultrapassa a simples busca com eficiência e segurança de informações e postagens. Dessa forma, o multiletramento passa pela competência de saber avaliar e usar a informação de forma crítica e transformá-la em conhecimento, também a competência de identificar os “aspectos simbólicos ou persuasivos da mídia digital, das dimensões emocionais de nossos usos e interpretações dessas mídias, ou mesmo dos aspectos da mídia digital que excede a mera informação” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

O multiletramento ou múltiplos letramentos, no seu entendimento, é uma exigência que se insere, no contexto da educação digital, e juntamente com as formas de letramentos tradicionais que devem compor as habilidades e competências demandadas pelas complexas e ambíguas formas contemporâneas de comunicação, produção e participação no ciberespaço. Ademais, o autor chama a atenção, neste contexto de educação digital, para a indispensável tarefa de promover o letramento digital crítico, que consiste em suscitar formas mais reflexivas e sistemáticas de compreensão de como funciona o universo de autoria, audiência, comunicação e interação nas mídias eletrônicas.

De um lado, está um grupo de teóricos na defesa de que a inteligência coletiva dos jovens não deve ser jamais desperdiçada, mas empregada em projetos de partilha de saberes, no caminho do acesso e participação democrática, da autonomia e da ética no uso dos dispositivos móveis encampando o ciberespaço. Por outro lado, encontra-se outro grupo de intelectuais vigilantes, acautelando os sujeitos sociais contra as incertezas e riscos do mercado de consumo, das atrocidades e transgressões, sem negar as vantagens do ciberespaço para aprendizagens múltiplas quando vinculado a parâmetros éticos e ao letramento crítico e criativo. Tal ambiguidade de acepção quanto à apropriação dos dispositivos digitais ou reforça os laços da democracia e do bem comum ou, ao contrário, esparrama hostilidades junto à população.

Verifica-se, portanto, a estreita vinculação entre possibilidades oferecidas pela estrutura telemática e o tipo de escolha dos atores sociais quanto ao uso intuitivo que fazem

dela, definindo sua posição no ciberespaço com implicações éticas, morais, sociais e, ainda, com indicações de parâmetros que servem de referência ou não na construção da cibercultura.

Remete-se à educação a grande responsabilidade na orientação da gestão democrática do uso dos dispositivos digitais, na formação crítica e humana dos atores jovens cheios de vontade de prosseguir descobrindo o mundo. Pretende-se uma educação não apenas equipada e instrumentalizada com as tecnologias digitais ou até apta ao ensino dessas habilidades, mas uma educação que adquira sentido mais amplo em fortalecer a humanidade nos princípios éticos, democráticos e emancipatórios na vida em sociedade, cujo princípio basilar é o respeito à autonomia e à dignidade de cada um/a e entre todos.

Disso muito bem falou Paulo Freire: “tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros” (FREIRE, 2015, p. 92).

10 CAPÍTULO V – DE PERTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

No dia 23 de outubro de 2019, na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Antônia Rangel de Farias, foi realizada a entrevista de grupo focal como pré-teste, tanto para verificar a relevância e adequação das perguntas em relação aos objetivos da pesquisa, quanto para aferir a qualidade da gravação. Dirigimo-nos a uma das turmas do Ciclo V (junção do 1º e 2º anos do Ensino Médio/EJA) por estar dentro da faixa etária de 18 a 23, prevista nos critérios da pesquisa. Na turma B do Ciclo V, conversamos em grupo com quatro (4) jovens – uma jovem e três jovens - nesse momento, recebi ajuda de uma colega para a gravação, a fim de que eu pudesse coordenar a entrevista.

Na turma citada, estavam previstas acontecer duas aulas seguidas de Língua Portuguesa, cuja professora nos facultou o tempo e, assim, ocupamos a primeira aula, das 19h às 20 h. Muito receptiva, a professora introduziu-me, mais uma vez, no contexto da sala, frisando a importância das informações que seriam coletadas na pesquisa. Organizamos um círculo, lembrei, ali, o papel de pesquisadora, enquanto estudante na fase de conclusão de um curso de pós-graduação da UFPB, e esclareci alguns termos referentes à pesquisa no que tange à decisão em prestar as informações como um ato voluntário, destacando que estas seriam utilizadas para fins, unicamente, acadêmicos, bem como à confiabilidade no trato com os dados obtidos e à manutenção do sigilo em relação ao nome deles/as.

De maneira clara, destaquei o propósito da pesquisa em ouvir dos jovens da EJA como eles/elas encaram e lidam com o celular, a finalidade do uso deste dispositivo e os modos e as preferências de acessos durante a utilização desse aparelho. Aproveitamos já para agradecer a acolhida, a atenção e a disponibilidade deles/as em prestar as informações. O silêncio, o estranhamento e a expectativa que pareciam paralisar os/as jovens foram sendo desobstruídos pela fluidez das falas, reservando-se a apenas um deles a característica de timidez e de resguardar a voz, senão quando me dirigi diretamente a ele para ouvir sua opinião.

A mesma professora convidou-nos para fazer a entrevista na turma A do Ciclo V, por haver mais educandos presentes, naquele dia, e por estarem sem aula. Conversamos, primeiramente, com a turma, pois os contatos tinham sido realizados apenas com a turma B, e com alguns educandos da turma A. Chegando lá, a professora nos apresentou, dizendo que estávamos ali para realizar uma pesquisa e que concluída a aula na turma B, ela iria dar aula na turma A. Apresentei-me, como também minha colega e, após mencionar o propósito da pesquisa, deixei claro que a participação era um ato voluntário, que o sigilo dos nomes dos

entrevistados seria garantido, bem como o uso seguro das informações. Fizemos um círculo, contando com dez (10) pessoas na sala, mas de fato participaram oito (8) jovens – cinco do sexo masculino e três do sexo feminino, na faixa etária entre 18 e 23 anos. As outras duas educandas participaram indiretamente, ou seja, apenas presenciaram, uma estava com criança no colo e a outra fora da faixa de idade indicada. Esse grupo, diferente do outro, mostrou-se comunicativo e descontraído, exceto um jovem que quase não falou. A entrevista durou 1 hora e 20 minutos.

10.1 OS JOVENS DA EJA: RELATOS SOBRE CONTEXTOS E CONEXÕES EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS, SOCIABILIDADES E APRENDIZAGENS NA MEDIAÇÃO COM OS DISPOSITIVOS MÓVEIS

Observamos, durante a pesquisa, que os jovens não se desligam do celular, exceto no refeitório da escola, hora do jantar, antes de se dirigirem às salas de aula e, nestas, quando tal dispositivo não é requisitado para auxílio didático. Nas aproximações com os/as jovens e nos diversos depoimentos dados, verificamos que esses sujeitos acessam o celular a partir de variadas motivações na busca de informações e conhecimentos, nas interações sociais, na resolução de situações domésticas e cotidianas, e em relação à curiosidade, ao prazer e ao entretenimento. Isso ocorre em diversos contextos, espaços e situações de vivência real em que a conexão *online* faz a mediação com práticas de letramentos, formas de sociabilidades e aprendizagens.

Os contextos se referem a espaços ou esferas em que a conexão *online* adquire importância por estabelecer relações do interagente com o mundo circundante, local ou global, com outros sujeitos sociais e consigo mesmo, a partir de variadas motivações. O primeiro contexto referenciado pelos jovens é a escola e se define na relação com os saberes curriculares, na troca de informações e na interação com os colegas. O segundo contexto é situado como sendo a casa, a família, o trabalho e a sociedade. O terceiro contexto é o que se dá na esfera da vida pessoal e íntima em relação à curiosidade, aos gostos e ao entretenimento. Nos três contextos, é possível mapear práticas de letramentos, bem como outras formas de aprendizagens e de sociabilidades que se desenvolvem por meio da apropriação do celular ligado à internet.

Com base em Vianna [et al] (*In*: KLEMAN; ASSIS, 2016, p. 37) há diversos conceitos sobre letramento ou até mesmo sobre práticas de letramento que variam em consideração aos domínios da vida humana, das relações sociais e das estruturas de poder. Segundo as autoras,

há uma variedade de conceitos que chega a extrapolar o que, de fato, autores como Lankshear e Knobel (2011) chegam a alertar sobre o risco de associar letramento à linguagem e, com isso, à competência, à proficiência indo mais longe com a criação de categorizações infundáveis, do tipo “letramentos dominantes, letramentos vernáculos, letramento matemático, letramento acadêmico, letramento literário...” (Ibidem, p. 37). As autoras levantam questionamentos acerca dos critérios estabelecidos como meios de retificar e enrijecer o conceito de letramento associado à linguística e a certas categorias. Em contraposição a esse enfoque, as autoras se reportam aos novos estudos sobre letramento que relacionam o conceito à perspectiva sociocultural, em que as práticas sociais adquirem relevância. No que se refere às práticas de letramento voltadas aos usos sociais, culturais e cotidianos da leitura e da escrita, as autoras citadas preferem denominar de múltiplos letramentos.

De toda forma, as autoras preferem entender as práticas de uso da escrita como práticas sociais que ocorrem em contextos específicos e para determinados fins. Entre os conceitos apresentados pelas autoras, encontra-se o de letramento acadêmico, referente ao que se processa por meio da leitura e dos usos efetivos da escrita, a depender da área de conhecimento e das situações de aprendizagem fomentadas no contexto da escola (VIANNA [et al], op. cit., 2016, p. 48).

Os jovens, ao se apropriarem do celular, fazem conexões com letramentos no espaço da escola, em contextos ou situações complementares à escola, na dimensão da vivência social, em casa, no trabalho e nas relações sociais, bem como na esfera do prazer e do lúdico. O relato a seguir referenda esses contextos ou situações:

Para consultar a internet, jogar, fazer pesquisa de trabalho da escola, no Google, pesquisar preços de mercadoria, quando vai comprar alguma coisa, passar o tempo, assistir à filme, série, vídeo, ver alguma coisa no *YouTube* (Jovem da turma B).

Diante da constatação desse universo de espaços de convívio e de contextos plurais de experiências em que envolve as esferas pessoal e coletiva, decidimos atribuir a esses contextos o sentido de dimensões, pois nos contextos em que são identificadas conexões com letramentos também são identificadas conexões com formas de sociabilidades e com aprendizagens. Então, para o entendimento das conexões estabelecidas na apropriação do celular pelos jovens, dividimos didaticamente os contextos em três dimensões: dimensão escolar; dimensão social; e dimensão lúdica.

A primeira dimensão, a escolar, situa-se no âmbito dos conhecimentos curriculares, em processos de leitura, escrita, estudo e pesquisa, atividades estas comumente requisitadas na

gestão escolar dos diferentes componentes curriculares. A dimensão social refere-se a formas midiáticas de comunicação, a conexões mantidas na convivência com situações cotidianas em casa, em família, no trabalho, do tipo consulta a preços de mercadoria, acesso a serviços diversos relacionados com a urbanização e com informações úteis ao exercício da cidadania ativa. E a dimensão lúdica volta-se para o lazer, prazer ou satisfação pessoal.

10.1.1 Dimensão escolar

A dimensão escolar abrange um conjunto de saberes repassado e/ou produzido, no contexto da escola, que envolve primordialmente o intelecto, funções cognitivas e a socialização. A dimensão escolar é o campo, no qual se concentram as atividades programadas pela escola, os conteúdos selecionados, além disso, essa dimensão mobiliza a capacidade dos aprendizes de atribuírem significado pessoal e coletivo aos diferentes saberes culturais em parceria com outros sujeitos que lidam com o ensino e a aprendizagem, quer seja o/a professor/a, os/as colegas, os demais profissionais. A prática escolar propicia a interconexão entre aprendizagens anteriores e a produção de novas aprendizagens num processo sistemático, que envolve questões epistemológicas e processos sociais.

Nesta dimensão, as aprendizagens são desenvolvidas levando em conta os conteúdos epistêmicos, estratégias metodológicas capazes de envolver os sujeitos em situações de aquisição de conceitos, códigos e significados e cabe à escola, a responsabilidade de ampliar as possibilidades de aprendizagens em relação a conhecimentos formulados e repassados entre as diferentes gerações. Para Coll (2000), a escola permite a mediação das aprendizagens para que as gerações mais jovens possam apropriar-se de conhecimentos culturalmente organizados e produzidos ao longo da história da humanidade. Sobre isto, Coll (2000) afirma que,

A aquisição de conhecimentos na escola ocorre em um contexto social e em um âmbito de relações e é garantida graças à mediação de outros. Consequentemente, os conteúdos são um elemento altamente relevante, já que constituem o eixo em torno do qual se estruturam as relações mútuas entre professores e alunos e são o elemento cultural mediador do desenvolvimento e da aprendizagem. A seleção de conteúdos é provavelmente mais correta quando é feita levando-se em conta aquilo que o aluno conhece e as aprendizagens nas quais necessita ser ajudado, isto é, se, ao mesmo tempo, considera os que são mais significativos, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, e os que são mais relevantes para estabelecer relações significativas, culturalmente falando, com o de outros no contexto de atividades compartilhadas (COLL, 2000, p. 299).

Em relação à prática escolar, os conteúdos são objetivados por meio dos diversos componentes curriculares e Coll afirma que a seleção de conteúdos se torna mais relevante quando feita, a partir dos saberes prévios dos sujeitos e dos interesses e necessidades apontados por estes para novas aprendizagens. A aprendizagem é um processo amplo que ocorre no plano individual e coletivo na relação que se dá do indivíduo com o mundo, com a linguagem, com seus pares e consigo mesmo, como diz Charlot (2001). Para Charlot (2013, p. 149-150), a escola trata do mundo como objeto de pensamento e, assim, são fundamentais os processos de “distanciação, objetivação e de sistematização”. A “distanciação” possibilita o jovem aprendiz sair do mundo subjetivo das emoções e dos sentimentos; a “objetivação” possibilita colocar o mundo como objeto de pensamento; a “sistematização” permite construir sistemas de conceitos e, portanto, de instituí-los em disciplinas.

A linguagem, de acordo com o autor citado, ocupa um lugar primordial no tratamento dos objetos de pensamento, como algo especificamente característico da escola, cuja linguagem é apropriada por um sujeito racional que se põe a pensar sobre os objetos, caracterizado por Charlot de “Eu epistêmico”. É um sujeito ativo, que pensa e age por meio da linguagem adotada na escola, numa forma específica de se relacionar com o mundo. De acordo com o pensamento de Charlot, a escola, enquanto espaço de mobilização de aprendizagens trata o mundo como objeto de pensamento, por meio da “distanciação, objetivação e sistematização” construindo relações de aprendizagem com sujeitos ativos [op. cit].

Dada à natureza desta pesquisa, tratamos de considerar o conceito de Charlot, em que a aprendizagem ocorre num processo racional e relacional entre o sujeito de cultura, os objetos de pensamento, as condições e recursos ensejados para o tratamento de conceitos e significados e a interação com os demais sujeitos. No pensamento de Charlot, a linguagem ocupa elemento central do pensar epistêmico no processo de distanciação-objetivação e, com isso, o “Eu epistêmico” pode fazer uso de recursos tecnológicos, desde os mais tradicionais, aos contemporâneos e telemáticos, uma vez à disposição, como às vezes ocorre no ambiente escolar, na relação com o pensar sobre os objetos dispostos no mundo.

Os recursos tecnológicos, como o *data show*, a TV, o celular *smartphone*, podem servir de recursos na mediação do saber no nível do pensar racional (BUCKINGHAM, 2010), como podem se tornar objetos do pensar investigativo pelo sujeito epistêmico. Assim, no contexto da escola, o interesse é captar os modos de aprendizagem dos sujeitos jovens utilizando a linguagem, ou seja, letramentos na apropriação do dispositivo móvel ligado à internet, o celular. Desse modo, observamos que os jovens recorrem ao celular construindo

letramentos do tipo: consultar a internet para acessar o dicionário, fazer pesquisa *online* de trabalhos da escola, ler textos em PDF, consultar informações sobre assuntos essenciais como saúde, ouvir palestras e músicas no YouTube, etc.

Pesquisar trabalhos, pra estudar em PDF... (Jovem da turma A)

Colocar um vídeo no *YouTube* em alguma aula... Quem precisa de Inglês, aprender. Tem muita coisa em Inglês... Vai escutando de repente canta as músicas em Inglês (Jovem da turma B).

O aplicativo do *YouTube* ajuda, em alguns vídeos disponíveis e áudios. *YouTube* hoje em dia é uma ferramenta muito grande, tipo assim, qualquer pessoa com dúvida de saúde, assim doente, vai lá e pesquisa. Muita coisa, assim, trabalho tem uma dúvida, um canal, a pessoa vai lá e pesquisa, alguma pessoa que tem um canal vai lá e usa (Jovem da turma B).

Em questão de Português ajuda. No meu celular não, porque não tem memória, mas no meu tablete eu baixo livros e fico lendo. Geralmente eu baixo livros de (...) White, textos referentes à Bíblia. Eu uso o *YouTube*, escuto mais palestras de Augusto Cury, algumas palestras dele eu escuto bastante, querendo descobrir mais sobre minha vida pessoal (Jovem da turma A).

Para os jovens da EJA, o celular traz praticidade na realização dos trabalhos e pesquisas, substituindo o computador, ferramenta nem sempre acessível a todos/as e, por isso, relatam que antes do celular recorriam a uma *Lan house* ou a outros mecanismos como os *tablets*, distribuídos pelo sistema de ensino aos jovens do 1º ano do Ensino Médio e utilizados, durante o processo ensino e aprendizagem, tão somente nas dependências da escola. Segundo informações dos jovens, a distribuição dos *tablets* veio a ser extinta à medida que estes dispositivos iam apresentando algum tipo de avaria. Com o advento do celular *smartphone*, estruturado em aplicativos acionados à base da internet, este passou a despontar como ferramenta multifuncional cumprindo tarefas do *tablet*, do computador, de correio eletrônico e outras funções, conforme os depoimentos dos jovens da EJA integrantes da pesquisa:

Pra fazer trabalho, pesquisa. De primeiro pra fazer trabalho tinha que ir na *Lan house*, quem não tinha computador. Agora não, tem celular, internet. Quem tem celular faz tudo. Só falta tirar xerox. Mas assim, a pessoa faz tudo no celular e é só enviar pela internet. A escola dava tablete, ficava com o aluno na sala durante a aula e depois guardava na escola. Consegui pegar, mas depois quebrou. Tinha escola que deixava levar pra casa, mas era usado só na escola pra pesquisa de trabalho (Jovem da turma B).

E também, o celular, está substituindo o relógio. Eu mesmo gostava de relógio, mas nem tanto mais, porque tenho meu celular (Jovem da turma B).

Os jovens estão cientes das inúmeras funções oferecidas pelo dispositivo móvel, e o quanto de *know how* foi transferido do computador para o celular, possibilitando-lhes resolver demandas de estudo, sem precisar fazer deslocamentos em busca de *Lan house*. Agregam, ainda, outro tipo de função ao celular, que certamente já contam com tal possibilidade, que é

tirar xerox, antecipando o que poderá ocorrer num futuro breve. Outra função agregada ao celular são as horas marcadas pelo relógio, deixando este acessório em uso secundário. Os jovens não chegam a citar diretamente a calculadora, mas este recurso agregado ao celular é utilizado nas aulas de Matemática, enquanto componente curricular, dessa forma, esse recurso é utilizado com frequência, em sala de aula, durante as referidas aulas.

Quando perguntados se, para estudar, eles utilizam o celular, os jovens respondem que, comumente sim, nas aulas de Matemática: “O professor este bimestre passou um assunto todo em PDF para acessar e estudar”. E acrescentam: “Por enquanto mais Matemática” (Jovem da turma A). De fato, nas aulas de Matemática, observamos, várias vezes, o notebook instalado na mesa do professor, este explicando os conteúdos com o auxílio do quadro branco e os alunos manuseando os celulares. Para eles/elas, essa estratégia de ensino permite que fiquem atentos às explicações, sem preocupação com as anotações no caderno, há maior aproveitamento do tempo e a aprendizagem é mais eficiente.

Já faz atividades em sala de aula, o Professor de Matemática. Ele faz atividades pelo celular. Até agora só Matemática (Jovem da turma B).

Assim, o professor de Matemática está trabalhando com o celular e isso está facilitando a vida dele. Ao invés de estar escrevendo no quadro a gente está com o slide dele lá, estudando, e ele com o celular dele acompanhando (Jovem da turma A).

Em menor proporção, o componente de Língua Portuguesa foi citado ao propiciar o uso do celular como ferramenta de auxílio à aprendizagem, na leitura de texto sobre gêneros textuais:

A gente fez uma vez sobre os gêneros textuais que a Profa. de Português pediu na sala. A gente pesquisou o texto e falou sobre ele (Jovem da turma B).

Além de mídias, aplicativos e habilidades que o uso dessa ferramenta requer para operar com os recursos de hipertexto, o dispositivo móvel precisa portar internet ou contar com a internet disponível na escola, que, muitas vezes, carece de rede elétrica com suficiente capacidade para tal disponibilidade. A inexistência de habilidades, por parte de alguns/mas professores/as, ou a inexistência de rede de internet em larga escala são impedimentos para que o celular seja em maior proporção utilizado. Quando a internet é disponibilizada, os jovens acionam por conta própria seus celulares para sanar dificuldades ou dúvidas, a exemplo do componente curricular Inglês, cuja aprendizagem por meio do dispositivo móvel tem sido sugerida e ocorre por iniciativa própria:

Às vezes quando tem dúvida sobre uma palavra que não quer perguntar ao professor a gente vai lá e corrige ou pesquisa (Jovem da turma A) (Refere-se à Língua Portuguesa / grifo meu).

Ler Inglês também é essencial o celular. Vamos supor, tem alguma coisa na sala de aula você não está conseguindo entender você vai no celular e resolve algum assunto, assim quando tem dúvida (Jovem da turma A).

Tem um aplicativo que eu uso, na verdade não estou usando agora, mas já usei bastante de Inglês, que dá pra desenrolar algumas palavras. É bem prático ele, esse aplicativo... Depois que ela baixou, falou aqui na sala, aí também baixei (Jovens da turma A).

A aprendizagem de outras línguas é citada como um saber a ser apropriado por meio do celular e seus aplicativos, além disso, conecta os jovens com mídias que lhes dão acesso a textos e hipertextos válidos para ampliar suportes de leitura e de orientações na apropriação de saberes. Assim, os/as jovens entrevistados/as contam com as informações e textos *online* na construção e ampliação de conhecimentos dos diferentes campos do saber. Na opinião dos/as jovens, a escola deveria recorrer bem mais ao celular na execução das aulas como forma de explorar recursos existentes que ampliam a possibilidade de aquisição de informações complementares na produção de conhecimentos e, ainda, potencializar o debate, em sala de aula, como claramente pronunciam nos fragmentos de fala a seguir:

Pra gente aprender línguas, por exemplo, seria mais fácil usando o celular. Pra mim todas as matérias deviam usar o celular. Se passasse o conteúdo na sala e a gente estudasse pelo celular, seria mais fácil aprender qualquer outra língua (Jovens da turma A).

Eu acho assim, o celular era pra existir dentro da escola. Acho que grandes países por aí já trabalham com isso, com a tecnologia. Seria bom usar a internet pra tudo já informatizado. Vamos supor a professora passa um conteúdo pra amanhã aí você estuda esse conteúdo aí chega aqui em frente vamos debater esse conteúdo. É excelente assim, dentro da sala de aula o celular. Uma ferramenta excelente, pois é algo avançado... Hoje mesmo eu vejo, tem clínicas mesmo, a internet é uma exceção você só pode usar pra *Facebook* ou *WhatsApp*, o restante não funciona (Jovem da turma A).

No contexto de avanços de tecnologias da informação, a escola é apenas um espaço entre tantos outros onde os dispositivos móveis ligados à internet são, cada vez mais, acessados. Os/as jovens entrevistados/as percebem isso e fazem o contraponto da escola com outro espaço social, as clínicas, onde é permitido acessar a internet, às vezes, com uso restrito de algumas mídias, no caso citam *Facebook* e *WhatsApp*. Estes/as jovens observam que a possibilidade de acesso à internet poderia ser também adotada na escola, fazendo vigorar a restrição de tal acesso nos seus documentos normativos, restringindo ou advertindo o acesso à internet para evitar abusos.

Com base na ponderação dos/as entrevistados/as, deduzimos que não basta à escola impedir ou proibir o uso do celular ligado à internet quando, na realidade, outras instâncias sociais, como clínicas, shoppings, lojas, bancos, repartições públicas e outras, disponibilizam suportes para o acesso à internet tipo banda larga, chaves ou senhas do *WiFi* expostas ao público, com ou sem normas ou limites. Entretanto, com base nas falas dos educandos entrevistados e na nossa experiência escolar, parece que o maior problema não consiste na falta de normatização no regimento interno da escola, mas em relação à estrutura de suporte e oferta à viabilização do uso das tecnologias de informação (TICs) quando comparada com outros espaços sociais que aparentemente têm estado avante em garantir possibilidades de acesso e de interação. Diante de tais ponderações, supomos que o acesso é mitigado ou negado, na escola, muito mais por motivos políticos e técnicos, quando os laboratórios de informática funcionam precariamente por escassez de rede elétrica que sustente a capacidade de internet no atendimento às necessidades da escola e por falta de manutenção.

Sem dúvida, é mais um descaso dos sistemas de ensino em relação ao tratamento com as tecnologias da informação e comunicação em disponibilizá-las e garantir seu bom funcionamento para maior acesso e disseminação de conhecimentos, ideias, enfim, em prol da democratização do saber, quando vemos interessar aos jovens da EJA formas de ampliação do espaço online ou ciberespaço, compreendido aqui como ambiente online de agentes em interação. Para Lemos (1997, p. 2) o ciberespaço, “enquanto forma técnica é, ao mesmo tempo, limite e potência dessa estrutura social de conexões tácteis, que são as comunidades virtuais”, conceito melhor explicitado em outra parte desta tese.

Entre as mídias que chegam a ser mais acessadas pelos/as jovens da pesquisa, educandos/as da EJA, estão o *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, o *Google* e o *YouTube*. O vídeo do *YouTube* foi citado como um aplicativo primordial para a aprendizagem da língua inglesa. Nos depoimentos, que seguem, os jovens da pesquisa tratam da importância da cultura digital, também, para o desenvolvimento da língua portuguesa. Observamos a apropriação dos dispositivos móveis, o celular e o tablete, para acionar e baixar ou fazer o *download* de livros e textos, a exemplo da Bíblia, e para escutar palestras de livre escolha dos/as entrevistados/as, mas o livro impresso ainda continua sendo uma boa opção de leitura. Diante disso, percebemos a busca dos/as entrevistados/as por mídias e recursos eletrônicos que permitam procedimentos de leitura e escuta sem, no entanto, tornar o celular único e suficiente para dispensar outros recursos, como o livro impresso:

Em questão de Português ajuda. No meu celular não, porque não tem memória, mas no meu *tablet* eu baixo livros e fico lendo. Geralmente eu baixo livros de (...) White, textos referentes à Bíblia. Eu uso o *YouTube*, escuto mais palestras de Augusto Cury, algumas palestras dele eu escuto bastante, querendo descobrir mais sobre minha vida pessoal (Jovem da turma B).

Eu leio no livro. Eu gosto de ouvir palestra pelo *YouTube*, mas pra ler eu gosto de ler no livro mesmo, no impresso (Jovem da turma A).

Em relação à contribuição do celular na leitura e na escrita, alguns educandos entrevistados acreditam ser uma ferramenta de alta potencialidade, outros acreditam que essa ferramenta contribui em parte, conforme declaram:

Tem gente que não sabia ler e agora sabe ler o básico. Tem gente que não sabia nem assinar o nome (Jovem da turma B). Acho que não, senão não precisava estudar, ficava em casa mesmo (Outro jovem da turma B). Mas depende, o básico dá pra aprender (Falou o primeiro / grifo nosso). É o básico aprende (Afirmou o jovem que antes discordou / grifo nosso).

A apropriação da leitura e da escrita é vista pelos/as jovens em diferentes níveis ou sentidos, no nível da alfabetização ou de aquisição dos códigos da leitura e da escrita, no sentido da leitura informativa ou por prazer e da leitura para aquisição de conceitos e explicações. Pelas falas, deduzimos que o contato com a escrita, nos diferentes suportes textuais e de fala, acessados na mediação do dispositivo móvel, contribui para a aquisição e o desenvolvimento da lecto escrita em situações do cotidiano. Quando o jovem declara: “Tem gente que não sabia ler e agora sabe ler o básico” pressupõe formas de pensar e compreender do sujeito que favorece a construção de hipóteses e de sentido na composição tanto da leitura como da escrita, portanto do letramento.

A fala de outro jovem exemplifica um processo que consiste numa prática social de escrita: “Tem gente que não sabia nem assinar o nome”. Essas falas mostram que a aprendizagem da escrita é um processo de autoria, que envolve participação ativa e significado atribuído pelo sujeito social e a mediação do celular propicia pensar, levantar hipóteses, ler e escrever. Um dos entrevistados acrescentou: “Mas depende, o básico dá pra aprender”, querendo dizer que é possível construir relação com a linguagem escrita a partir de diferentes estímulos, situações e gêneros textuais na relação telemática. Contrapondo a esse ponto de vista outro jovem da turma B, retruca: “Acho que não, senão não precisava estudar, ficava em casa mesmo”, demonstra a crença de que, oficialmente a aprendizagem da lecto escrita demanda intervenções planejadas e sistemáticas incumbidas ao ensino formal.

Durante as conversas livres, um dos jovens afirmou que, o celular não ajudava muito na escrita devido aos modos abreviados e resumidos usados na troca de mensagens entre os

interagentes. O respectivo jovem defendeu a opinião de que esses códigos, comumente usados na comunicação informal e *online*, não são regulamentados nas normas da língua escrita. Verificamos que, no conjunto de mensagens partilhadas entre os jovens, ainda aparecem outros códigos de linguagem informal tipo, desenhos, imagens e símbolos, chamados na linguagem telemática de *emojis*³⁴ que expressam sentimentos, emoções e representam uma ideia, palavra ou frase completa. Esses códigos têm o papel de tornar mais afetivos os contatos via dispositivo eletrônico.

Quando lançamos a questão acerca do que aprendem no celular que não é ensinado na escola, um jovem da turma B responde: “No meu caso até agora nada. A escola é mais eficiente” – resposta citada na íntegra na transcrição abaixo. Quer dizer, o jovem reconhece o caráter precípua da escola de mobilizar conhecimentos sistematizados e legados, ao longo do tempo, pela humanidade e acredita que, toda a gestão de apropriação desses conhecimentos é atributo da escola por ser ela instituição que reúne um conjunto de processos pedagógicos, entre os quais, a transposição didática necessária à aprendizagem nos diversos campos de conhecimento. O respondente destaca a figura do professor, na relação com os saberes, para tirar dúvida e dialogar. Nesse caso, a escola é reconhecida como instituição formal mobilizadora de objetivos, conhecimentos sistematizados, ações pedagógicas, ensino por etapas e certificação, ou seja, processos constituídos socialmente, e nada até aqui ocupa o seu lugar.

No meu caso até agora nada. A escola é mais eficiente. Porque a gente pode tirar dúvida ao vivo, diretamente com o professor. E no caso pelo celular a pessoa fica procurando a resposta e não vai ter (Jovem da turma B).
É ajuda. Porque você não pegou naquele momento a explicação. Então o celular é pra reforçar (Jovem da turma A).

Enquanto a escola mobiliza saberes por meio do ensino e da aprendizagem no contato direto e dinâmico entre sujeitos cognoscentes, considerando que ambos, educadores e educandos, jovens e adultos, estão inseridos igualmente no ato de conhecer (FREIRE, 1987, p. 69) o celular, como recurso tecnológico digital cumpre uma função técnica e objetiva na mediatização dialógica, reflexiva e crítica de ambos. Certamente, o conhecimento é problematizado na relação dialógica e crítica entre estes sujeitos da prática educativa devendo lançar mão de diferentes recursos tecnológicos, entre estes o celular, como ferramentas

³⁴ O dicionário Wikipedia define a palavra *emoji* como sendo derivada dos seguintes termos em japonês: *e* (絵 "*imagem*"?) + *moji* (文字 "*letra*"?). Disponível em: www.pt.m.wikipedia.org. Acesso em: 22 ago. 2020.

auxiliares. Nessa perspectiva, nada substitui este encontro dialógico e gnosiológico, reflexivo e transformador entre quem ensina e aprende e quem aprende e ensina.

A dimensão escolar no uso do dispositivo móvel ou celular implica práticas difundidas, na escola, e construídas na rotina diária dos jovens, tornando-os sujeitos ativos na busca e desenvolvimento de aprendizagens, competências e habilidades. O celular, para os jovens, contribui para aquisição de processos de leitura, de escrita, de linguagem e conceitos matemáticos e, até, de outras línguas. Além de contribuir na aquisição e no desenvolvimento do letramento culto e de outras competências favorece o compartilhamento de conversas e interesses que moldam relacionamentos e sociabilidades quer na escola, quer em outros contextos sociais, como será referido na dimensão a seguir. Como ferramenta de acesso a informações e conhecimentos difundidos universalmente em tempos e espaços fluidos, o celular amplia possibilidades de conexões com o mundo globalizado, alargando possibilidades de aprendizagem e interação.

Por isso, os/as jovens da EJA esperam da escola maior incentivo na apropriação dessa ferramenta tecnológica em benefício do letramento culto e de aprendizagens provenientes dos diferentes componentes curriculares. Além do que, o uso dos dispositivos móveis torna o processo didático escolar mais instigante e desafiador a repercutir e colaborar na gestão ampliada de saberes, processos culturais e sociais. É nessa perspectiva que o teórico David Buckingham (2010, p. 53) defende a ideia do letramento digital, na escola, não como um processo de supervalorização das habilidades técnicas e eletrônicas, mas um processo de conferir às mídias digitais o papel de contribuir com a abordagem do desenvolvimento de habilidades e competências, o que ele chama dos múltiplos letramentos, na formação geral do indivíduo.

10.1.2 Dimensão social

A segunda dimensão é a social, em que os jovens inseridos no contexto social utilizam o celular e entram em conexão com práticas de letramentos, formas de sociabilidades e outras aprendizagens, quer estando em casa, no trabalho ou em outros espaços. Esta dimensão inclui diferentes conexões demandadas a partir dos gostos, interesses e necessidades dos jovens no contexto de diversas práticas sociais.

O celular é uma ferramenta que propicia a comunicação direta com as pessoas e indireta, por meio do aparato midiático, despertando a curiosidade na exploração das mídias lançadas pela cultura digital. Como ferramenta multifuncional, o celular parece eficaz na

resolução de situações cotidianas, sem precisar de deslocamento, filas, gastos com transporte, perda de tempo. Pode ser acionado em qualquer tempo e por escolha livre e pessoal. Os jovens entrevistados referem-se ao uso do celular em várias situações do dia-a-dia, para se comunicar, buscar e trocar informações, conversar, proceder a ações de compra e venda, realizar pagamentos, dentre outras situações, expressas a seguir:

Tem vários aspectos né. O meio de comunicação é melhor, é comunicar com a família, as notícias do dia-a-dia, hoje é mais fácil, a tecnologia hoje está muito avançada; pra fazer pagamento, pra pagar as contas e também pra fazer os trabalhos no dia-a-dia (Jovens da turma A).

...pesquisar preços de mercadoria, quando vai comprar alguma coisa, passar o tempo... (Jovens da turma B).

As tecnologias associadas ao celular permitem uma série de atividades que aparentemente não têm fim... Os jovens da pesquisa demonstram autonomia na descoberta de modos diversos de utilização inteligente dos aplicativos do dispositivo ligado à internet, dando-lhes maior comodidade, capacidade de inserção social quando se trata de recorrência a diferentes instituições sociais para alcançar determinados objetivos, como pesquisar sobre o Programa Bolsa Família. Na ótica dos/as jovens acessar o celular permite maior efetividade no exercício da cidadania ao empregar os aplicativos para a resolução das situações concretas do dia-a-dia, bem como buscar maiores informações sobre um objeto ou serviço, a exemplo de procurar um endereço no GPS, emprego, modelos de entrevista, cursos, acionar o Uber, e outras necessidades:

... Pra saber uma história que agente não tem acesso, uma informação, um GPS pra chegar num local que você não sabe. Pra ver alguma coisa que ensina a você. No YouTube ensina muita coisa que você não sabe tipo, tutorias, entrevistas para emprego, como se comportar em empresas, às vezes até cursos pra empresas. É vasto o mundo do celular. A gente passa à noite todinha aqui falando só sobre o celular (Jovens da turma A).

Pra chamar o Uber, é o que mais uso e o *WhatsApp*; o *Instagram*; o aplicativo de banco, o aplicativo do Bolsa Família, porque facilita minha vida; O *YouTube*, pra algumas coisas de saúde, de escola, pra Serasa, serve pra grandes coisas como baixar os vídeos, o que você precisar no YouTube você encontra, saber de comida, medicamento, compras, pra que vende, pra que serve isso e aquilo, serve pra bastante coisa o celular (Jovens da turma A).

Ajuda a economizar dinheiro, no caso do *Uber*, porque tem os aplicativos. Pra mim ajuda na hora, pra chegar e pra largar. A pagar contas e não perder tempo indo à lotérica... (Jovem da turma A).

Para uma das jovens entrevistadas, o celular oferece contato com informações e outros saberes culturais na esfera da vida, em sociedade, que possibilitam práticas de letramentos, tipo: consultar receitas culinárias, bula de medicamento, manuais de orientação ao

funcionamento de eletrodomésticos, nem sempre acessíveis de modo impresso. Desse modo, o celular contribui para o letramento social, ao possibilitar práticas de leitura e escrita em situações vivenciadas, no cotidiano, que fazem recorrer à diversidade de gêneros textuais em *sites* e outras mídias, contribui na tomada de decisões que exercem influência sobre o bem-estar e na capacidade de intervenção para resolver situações na cotidianidade, o que implica no desenvolvimento da autonomia. A jovem relatou:

Muitas coisas né! Porém eu, quando estou em dúvida de alguma culinária assim, que eu esqueci, vou lá olho aí eu aprendo; negócio de medicamento principalmente quando a médica passa pra meu filho aí eu já pesquiso o medicamento e aprendo; é só você ler, ver e aprende. Pra pegar mais conhecimento, né. Às vezes tem medicamento, bula que não vem no remédio, aí você vai lá e busca dessa bula no site. Eu já costumo ver antes de dar o medicamento ao meu filho, eu já vejo na internet, toda vez é isso, qualquer remédio que a médica passar pra mim, pra qualquer pessoa da minha família eu já vejo se há reação, como é o uso (Jovem da turma A).

Os/as jovens da pesquisa declaram encontrar facilidades por meio do celular no acesso a informações e saberes que condicionam seu modo de vida tornando-se algo recorrente no seu cotidiano, conquanto a mediação digital auxilia-os/as nas questões surgidas, no dia a dia, dando-lhes resposta e satisfação em diversas situações e necessidades, como consultar uma receita culinária, uma bula de medicamento culminando na tomada de decisão. Com base no que alegam, é possível dizer que há acesso a informações e saberes produzidos coletivamente no convívio humano em tempos e espaços definidos pela demanda ou necessidade dos/as jovens, sem precisar recorrer a outros meios mais distantes, demorados e nem sempre eficientes.

Reportar-se a diferentes saberes acumulados pelas gerações e aos que continuam a ser produzidos pelo coletivo humano, além de responder aos interesses dos jovens da EJA cumpre uma função primordial no letramento social, em que práticas de leitura, escrita e oralidade tornam-se múltiplas. O letramento social pode servir de base ao letramento escolar ou culto, o que significa valorizar os saberes do cotidiano e das práticas sociais articulando-os aos saberes, historicamente, constituídos e sistematizados (KLEIMAN, 2010; ROJO, 2008).

Nesse sentido, vemos a importância da democratização no acesso a informações e a diferentes saberes considerados essenciais à vida em sociedade, saberes construídos coletivamente ou legados de produções humanas que preservam e enaltecem a cultura, enfim, democratização no acesso ao patrimônio imaterial de grande valor, inter e intra-geracional, que contribui para os múltiplos letramentos, o uso comunitário e o bem-estar da humanidade.

Na dimensão social, ocorrem outras conexões que caracterizam formas específicas de relacionamentos e interação. Reportamo-nos ao termo dado por Simmel (1983) formas de sociabilidades, que significam formas de interação entre pessoas ou grupos. Nesse sentido, Simmel, (1983, p. 166) defende que as sociabilidades são produzidas por indivíduos que se agrupam para atingir determinados interesses, quer sejam temporários ou duradouros, conscientes ou inconscientes, de modo a viverem formas específicas de ser com e para o outro, ou seja, em interação, formas, essas, autônomas e independentes. Logo, as sociabilidades são desenvolvidas nas múltiplas relações dos jovens em contextos diversamente motivados por objetivos, impulsos e interesses que se operacionalizam na busca de certas finalidades que acabam por desencadear redes de reciprocidades expressas nas formas sociais, facilitadas na mediação online. Precisamente, as formas de sociabilidades adquirem o caráter despretenso e fluido, são impulsionadas pelo presente vivido e o prazer aflorado, articulam interesses em jogo na ausência de regras e formalidades vencendo os limites institucionais.

Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeras outras fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação de convívio, de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em seu estado de correlação com os outros (SIMMEL, 2006, p. 60).

Em Balman (2008, p. 136) os vínculos humanos se tornam mais frágeis e líquidos na cultura contemporânea, fáceis de se atar e na mesma proporção de se romper, que são vistos com um misto de “regozijo e ansiedade”. O “regozijo” vincula-se ao fato de que a fragilidade diminui os riscos que se supõe fazerem parte da interação com laços firmes antes aceitos e consolidados, socialmente, de modo a se preservarem para um futuro promissor, agora laços, esses, rejeitados e receados pelas relações líquidas. A “ansiedade” vincula-se à questão da fragilidade e da inconsistência dos elos mútuos que se tornam motivos de riscos tenebrosos, sob a tese de que as “predisposições e intenções de outros seres humanos presentes e ativos no interior do mundo de cada indivíduo são, afinal de contas, variáveis desconhecidas” (BALMAN, 2008, p. 136).

Diante desse binômio de sentimentos, o teórico levanta a expectativa de atenção e perseverança sobre os prazeres que podem ser extraídos dos vínculos atuais antes que se provem realmente as satisfações estimadas e favorecidas. Nesse sentido, Bauman reporta-se à tecnologia virtual como um mecanismo de criar e desfazer vínculos que aliviam a solidão e geram a crença da liberdade em fazer as próprias escolhas, como formas alternativas promissoras de sociabilidade, “uma forma alternativa de sociabilidade que avança um pouco

no sentido de conciliar as demandas conflitantes de liberdade e segurança” (BALMAN, 2008, p. 137).

A liberdade para desconectar-se de qualquer ameaça percebida conta com outro aliado, o dispositivo de segurança, apto a desligar o indivíduo das relações tidas como inconvenientes na cultura consumista, para o que existe o equipamento eletrônico de socialização capaz de operar numa sociedade mediada pelo mercado, em que se prima pela liberdade individual. Porém, acrescenta Balman, no âmbito dos vínculos sociais se acumulam prejuízos impeditivos da ação cultivante para relações humanas prolongadas e promissoras.

As formas de sociabilidades são percebidas em diversos contextos de falas dos/as jovens entrevistados/as, desde as que surgem durante o convívio no percurso escolar a outras que se referem à criação e ao fortalecimento de laços de amizade no convívio social. As sociabilidades aparecem construídas e/ou firmadas pelas trocas constantes de informação, comunicação, encontros virtuais e pessoais, conferindo a capacidade dos/as jovens de gestarem o dispositivo móvel para fins relacionais. Os/as jovens contam com os diversos aplicativos do dispositivo móvel na construção de formas de sociabilidade, entre os quais, os mais citados são: *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* e *WhatsApp*.

O *WhatsApp*, por exemplo, funciona muito bem para os assuntos da turma, formado por grupo dos/as jovens exclusivamente da turma, e outro, para tratar de assuntos gerais da escola, por isso, formado de um grupo mais amplo envolvendo profissionais e outras turmas da escola. Por meio de um dos grupos, os jovens interagem para tirar dúvidas, combinar eventos, a exemplo do dia dos professores, socializar trabalhos e outros interesses. Com o aplicativo da câmara fotográfica captam as anotações escritas no quadro e enviam pelo *WhatsApp* para sanar em parte o problema das ausências dos colegas em sala.

Tem um grupo do *WhatsApp* da escola, para saber se tem aula, se tem reunião, tirar dúvida com a Coordenadora e com os Professores (Jovens da turma B).
Como turma e como escola. Geralmente a gente se comunica quando tem algum assunto da escola ou da sala de aula, pra organizar qualquer coisa a gente conversa lá ou alguma dúvida que a gente tira com o pessoal da sala. A foto do quadro a gente tira pra quem faltou e manda no grupo (Jovem da turma A).

Formas de sociabilidades são mantidas, por intermédio do *WhatsApp*, no trato com os trabalhos em grupo, substituindo o contato físico, locais e horários antes demarcados. As antigas formas de encontros para atividades em grupo que ocorriam em bibliotecas, museus, arquivos, espaços de cultura, escolas, são substituídos pelos encontros virtuais. Se havia queixas sobre o atraso ou não comparecimento de um ou outro membro por esse ou aquele

motivo, as novas formas extinguem esse mal-estar, todos/as podem participar dentro das conveniências de cada um/a e contar com o registro das contribuições, basta que portem celular com internet. Os/as jovens detalham como o trabalho virtual se desenrola:

(...) Atividade da escola, como se fosse um trabalho. Vamos dizer cada um tem uma dúvida aí ele fala, vamos dizer que são quatro pessoas, então cada um vai dizer a sua parte, aí vamos dizer que, como fosse um trabalho, ele vai puxar a melhor resposta que um dos quatro teve, ele vai e bota no trabalho (...) Não levou muito tempo. Cada um deu seu verso, sua parte e escolhemos o melhor e fizemos o trabalho (Jovens da turma B).

Na descrição de como o trabalho ou atividade escolar é construído em grupo, pelos jovens, deduzimos que cada um dos membros busca as informações, leituras, interpretações no que constituem a matéria prima para a elaboração dos seus argumentos, e assim, as ideias mais convincentes são selecionadas. Outras formas de sociabilidades virtuais, que aproximam as pessoas e diminuem as distâncias, ocorrem a partir de distintos espaços de convívio social, como grupos ou práticas culturais, religiosas, esportivas, da igreja, de dança, de festa, da vizinhança, trocando informações e se comunicando de modo a consolidar regras concernentes a esses diferentes grupos, manter os relacionamentos e servir de canal para juntos arquitetarem planos colossais e sanarem dificuldades.

As formas de sociabilidades, via dispositivo móvel, são citadas por jovens da pesquisa que interagem no contexto do convívio social, em grupos da igreja, de futebol, pelada entre amigos, de circuito de praia e, pelo formato que assumem, valorizam as situações circunstanciais que parecem endossar tais interações:

Eu já participei, do grupo da igreja, de futebol, da pelada no grupo de amigos. Passamos informações de um pra outro e nos comunicamos. Eu participo de um grupo de circuito na praia, que funciona em dois dias. Às vezes quando a gente quer combinar um café da manhã, então a gente faz uma listinha e assim, a gente se comunica no grupo (Jovens da turma A).
A conhecer novas pessoas, fazer novas amizades. A internet ajuda até gente depressiva. Esses influentes digitais de hoje... (Jovem da turma B).

Do ponto de vista de alguns jovens entrevistados, a internet como espaço de fluência de canais que permitem a audição de música, usufruto de outras linguagens artísticas, bate-papos, e outros tipos de descontração, ajuda no alívio dos incômodos das pressões do dia-a-dia e até da depressão, bem como passar o tempo. O atributo dado no relato, “Esses influentes digitais” refere-se aos jovens ligados e movidos pelo intenso prazer de explorar as inúmeras oportunidades dadas pelo celular.

Não passa despercebida aos jovens integrantes da pesquisa a preocupação com os riscos provocados pelo uso indiscriminado dessas mídias. Segundo eles/elas, “o celular pode ser usado para obra do bem e do mal” (Jovem da turma A), retratando as *fake news*, os fatos manipulados, a maquinação da violência. Para tanto, deveria haver maior rigor, desde a educação dos pais para com os filhos, a existência de normas e leis mais severas:

Também tem que aprender a ter cuidado com as redes sociais. Assim, negócio de pedofilia, muitas coisas, porque as crianças também tem que saber usar o aparelho, a internet. Às vezes, a pessoa está conversando com alguém nas redes sociais e de repente é uma pessoa perigosa, às vezes a gente vê né, um pedófilo. Muita gente conhece as pessoas pelas redes sociais, mas tem seus perigos também, né? Tem que ver os benefícios e os riscos.

Tem que ter orientação, a educação tem que começar em casa com os pais. Tem que ter orientação para punir, né (Jovem da turma A).

(...) Mas não, o povo usa do jeito que quer, devia ter um controle mais rígido. Pra isso tem que mudar as leis, em geral, pois são brechas pra tudo isso. Não adianta só existir a palavra lei, mas não funciona (...) (Jovem da turma A).

Nesses depoimentos, vemos que os/as jovens entrevistados/as da EJA estão conscientes das inúmeras funções do celular, como ferramenta ambígua que age em via dupla e dúbia ao agregar benefícios e malefícios. Tanto serve à produção de letramentos e aprendizagens, à busca de informações e conhecimentos, à apropriação de bens e serviços, ao exercício da cidadania, à maior comodidade e praticidade sem que precisem fazer deslocamentos, à construção de formas de sociabilidades, à fruição no acesso às diversas linguagens das artes, à comunicação de perto e de longe e, na mesma proporção, eles/elas estão cientes dos perigos e riscos que advêm de certas intervenções e acessos propensos a corromper, e destruir o ser humano em valores, atitudes e reputação, chegando ao cúmulo de pôr em risco o bem maior, a própria vida. Diante dos perigos e incertezas, acham que as leis existentes são insuficientes para coibir determinados comportamentos indesejáveis e apelam para recursos mais rígidos de controle e punição.

10.1.3 Dimensão lúdica

A terceira dimensão é denominada de lúdica, em que o celular é também, comumente utilizado pelos/as jovens entrevistados/as em conexões que emergem preferencialmente de práticas de entretenimento. Nessa dimensão, são citados aplicativos do celular que, uma vez, acionados produzem satisfação, prazer e descontração como filmes, vídeos, músicas e jogos, os mais citados. Essas modalidades de entretenimento ganham, cada vez mais, espaço no

cotidiano dos jovens consultados em substituição a outros passa tempos, tradicionalmente erigidos pela sociedade moderna.

Historicamente, as mudanças advindas da ação criadora e inovadora das gerações humanas seguidas dos avanços tecnológicos produzem novas relações, práticas sociais, novos valores e comportamentos que se tornam motivos de análise na busca de compreensão por sociólogos como Bauman (1998, 2008) e Maffesoli, (1988, 2010, 2014) e outros.

Esses avanços e mudanças no modo de vida são percebidos pelos/as jovens entrevistados/as da EJA, no campo do entretenimento, ao compararem os modos próprios da época moderna quando as brincadeiras se caracterizavam pela manipulação de brinquedos, em que os sujeitos exerciam uma relação de domínio entre causa e efeito, controle sobre os objetos e despendiam esforço estando sempre em movimento, bem diferente dos modos de lazer da época contemporânea, dominada pelos aparatos tecnológicos digitais de alta complexidade, que deixam os sujeitos mais fixos e mais distantes uns dos outros fisicamente.

A tecnologia digital é caracterizada pela mediação que exerce entre o sujeito e o mundo, no dizer de Maffesoli ³⁵, ela é o “mesocosmo” definindo a relação entre o “microcosmo” (subjetividade) e o “macrocosmo” (objetividade) e assim, novas formas de ser e estar no mundo com implicações pouco conhecidas. Isso não significa que uma ou outra época não gere satisfação, mas são modos particulares de produzir entretenimento em contextos históricos diferentes. Vejamos o que disse o jovem da turma B:

Antes a gente não usava o celular e hoje as crianças não sabem o que é uma bebleide, bola de gude, barra bandeira, tipo essas brincadeiras. Só sabem mesmo mexer em computador, *tablet*, celular. A diferença é essa (Jovem da turma B).

A citação do jovem da turma B de que as crianças atualmente só se interessam por “computador, *tablete*, celular” e que desconhecem as brincadeiras de outras épocas de infância, como bola de gude, barra bandeira e bebleide, brinquedo este reformulado do antigo pião, reflete a dinâmica de mudanças e de fácil adaptação pelas gerações. Mas, eles também são adeptos dos novos tempos, deixando-nos perceber que o dispositivo eletrônico é, cada vez mais, valorizado pelo segmento jovem na relação com o mundo da comunicação, do conhecimento, da interação e do entretenimento.

Se os jovens de antes também desfrutaram de outras formas que foram transformadas, aperfeiçoadas, os de hoje utilizam a cultura digital para se apropriarem das mídias e

³⁵ Sociologia, Política e Arcaísmo: entrevista com Michel Maffesoli - periódico Sessões do Imaginário - Porto Alegre, v. 19, n. 32, 2014, pp. 01-04.

aplicativos eletrônicos no contexto lúdico, prazeroso e de passa tempo, conforme declara um jovem da EJA:

Para consultar a internet, jogar, passar o tempo, assistir a filme, série, vídeo, ver alguma coisa no YouTube (Jovem da turma B).

Os jogos estão presentes na vida dos jovens, como meios de diversão e formas de sociabilidade, além de outros significados. Reportamo-nos a uma parte do texto de Pais (2016) em que ele compara a vida dos jovens populares a um jogo, quer a um jogo de xadrez, quer a um jogo de cartas, quer a um jogo de computador, no enfrentamento da vida ou como diz o teórico na “urdidura da vida” (PAIS, 2016, p. 8).

A atuação dos jovens nos jogos, segundo o autor citado, reflete o modo como atuam na realidade de vida. Conforme Pais, os jovens lançam golpes, criando performances próprias e quebrando as regras prescritas, como fazem na vida real, para vencer dificuldades. No curso da vida de exclusão, do mesmo modo que usam seus trunfos de criatividade e esperteza para encarar turbulências e instabilidades, nos jogos tradicionais ou *online* não se portam diferentemente, utilizam a vivacidade e a astúcia. Assim, diz o autor: “(...) O jogo, nos computadores como na vida real, possibilita uma capacidade performativa, uma astúcia ímpar para que se possam ultrapassar obstáculos” (PAIS, 2016, p. 21).

Entre os jovens entrevistados, um deles foi apontado como sendo perito em jogos eletrônicos, mas não quis falar quando instigado pelos próprios colegas. As poucas vezes que o referido jovem falou, mesmo em outras questões, foi sucintamente. Os jovens do sexo masculino foram citados como os sujeitos que utilizam o celular interessados em jogos, enquanto as jovens do sexo feminino o utilizam mais para resolver questões, principalmente relacionadas aos filhos.

Eu acho que a mulher tem mais preocupação com os filhos por isso usa mais. O homem não tem essa preocupação como a mulher tem no caso dos filhos. No caso de jogo os homens usam mais. Mas também pra jogar, ver filmes, séries (Jovens da turma A).

Eu uso o celular de 5 a 8 horas. Só largo o celular quando vou dormir. O celular fica comigo quando quero uso. Eu uso sempre que preciso. Eu só uso 2 horas e é na parte da noite, quando não tem aula. Eu passo o dia trabalhando aí eu não posso levar celular uso o da minha patroa qualquer coisa que acontecer com meu filho ou minha família ligo do celular dela, porque atrapalha e geralmente eu uso só pra fazer algum trabalho, pesquisar alguma coisa. Eu uso 7 horas e 45 mins. - esta jovem mostrou no visor do celular - deste tempo 37 minutos uso para estudo e educação e 4 horas e 50 minutos só nas redes sociais. Eu uso o meu celular até na chuva. Eu uso 24 horas. Eu usava quando tinha as redes sociais, mas como eu apaguei! Geralmente as mulheres usam mais (Jovens da turma A).

Nos relatos supracitados, a divisão de preferências à apropriação do celular é dada por questões de gênero. As jovens do sexo feminino emitem a opinião de que as mulheres usam o celular, na grande maioria das vezes, para acompanhamento da vida dos filhos quando estes se encontram na escola, na casa dos parentes, nos esportes, cuja preocupação não é atribuída aos homens, a quem cabem outros interesses no uso do celular como jogos, filmes e séries.

Essa divisão de preferências, na apropriação do celular, parece se basear na concepção de que a mulher, mesmo trabalhando fora de casa, carrega a maior responsabilidade com os/as filhos/as. Mesmo assim, as mulheres conciliam o tempo que resta com atividades lúdicas, recorrendo às redes sociais, como afirmou uma jovem, sem filhos, que passa diariamente 7 horas e 45 minutos no celular. Desta carga horária, 37 minutos utiliza para “estudo e educação”, o restante do tempo, 4 horas e 50 minutos, ela emprega nas redes sociais. A jovem acessou um aplicativo e mostrou, na tela do celular, o tempo ocupado com essas atividades.

Da parte dos homens, o tempo citado, dedicado ao manuseio do celular, é em torno de 8 horas, ou seja, tempo correlato ao das mulheres. Os motivos citados que levam os/as jovens, mulheres e homens, se apartarem do celular são a ocupação com o trabalho e com outros afazeres. Apenas um jovem declarou acessar o celular diuturnamente, ou seja, 24 horas. Desse modo, percebemos que quase não existe diferença no tempo de apropriação do celular entre os jovens de ambos os sexos. Todavia, os jovens do sexo masculino assentiram no acesso ao celular, sobretudo, para a execução de atividades lúdicas interessados em jogos, filmes e séries.

Na perspectiva da dimensão lúdica, os jogos foram citados em duas vertentes: com o propósito de dar evasão à descontração e ao prazer, o que os jovens estimam como algo positivo; mas, também, com o propósito adverso de tornar alguém aprisionado e dependente o que é diagnosticado pelos jovens como algo negativo e perigoso:

Depende do que a pessoa está vendo. Na vida dos outros, se liga em jogo como o colega tal, que só vive no jogo. Só no jogo, no Instagram ou na rede social. Tem jogos que não são viciantes, como ... Outros são do tipo o jogo da Baleia Azul, que fazia as pessoas se suicidarem. O Pokémon, a pessoa saía no meio da rua procurando o Pokémon. Um monte de gente em cima do prédio com o celular procurando alguma coisa... (Jovem da turma B).

Para jogar. O jogo já tem as suas regras, regras de sobrevivência. Você vai pular num momento sem nada, vai pegar sua vida e jogar. É igual a um exército. É matar ou viver. Tem estratégias em grupo aí você pode usar para ajudar o seu amigo. Você pode escolher o modo do jogo individual ou em grupo. É o Free Fire... O jogo é assim, tem 50 pessoas caindo num território bem grande, com o tempo rolando, aí o grupo que sobreviver por último, aí ganha, dentro de um tempo. O sobrevivente ganha. Eu jogo assim, pra me autoconhecer. Tem coisa como jogar futebol que eu tento conseguir porque está apelando demais ou está difícil. Eu fico com raiva.

Depois que passa a raiva eu paro e fico a rir de mim. É verdade me autoconhecendo (Jovens da turma A).

Os relatos dos jovens revelam jogos *online* de celular e de computador que levam a desafios prazerosos e outros que demandam preocupação. Há jogos construtivos que levam os jovens a compartilharem tarefas e metas em comum, criarem alternativas de superação de problemas, produzirem formas de produção coletivas, a exemplo de Free Fire e Clash Royale (jogos de celular) Overwatch e Fortnite (jogos de computador)³⁶, que também contribuem para a construção de formas de sociabilidades. Alguns jogos propõem metas difíceis e quase inatingíveis, o que requer muita dedicação, concentração e esforços dos jovens; outros jogos conduzem a metas sempre novas, a novos desafios, tornando o jogo infindável. Esses jogos têm o caráter de desafiar os interagentes e são realizados individualmente (solo) ou em equipe.

De acordo com Buckingham (2010, p. 45), os jogos e outras mídias *online* levam os jovens a aprenderem por meio da exploração de metas, da experimentação e da partilha com os outros. Por sinal, o teórico esclarece que alguns jogos envolvem uma rica série de atividades cognitivas, como “lembrar, testar hipóteses, prever e usar planos estratégicos” para o que o diálogo e a interação com os demais são essenciais. Para o teórico, uso dos games é uma atividade também de multiletramento, pois “geralmente envolve a interpretação de complexos ambientes visuais tridimensionais, leitura tanto de texto *on-screen* quanto *off-screen* (tais como jogos/games, revistas e sites da Internet) e processamento de informações auditivas” (BUCKINGHAM, 2010, 45).

Em contraposição, há jogos não recomendados, considerados alienantes e destrutivos que têm o papel de lançar desafios no sentido de esgotar as possibilidades dos interagentes cumprirem os comandos, fazendo com que estes lancem seus potenciais no alcance das metas e, uma vez, imersos nas condições impostas terminam praticando absurdos, como lesões no corpo, mutilações e chegam a cometer suicídios, a exemplo dos jogos Pokémon e Baleia Azul (jogos de celular e computador). Ao perguntarmos se esses jogos são realizados em parceria com outros jovens, eles disseram que não. Um dos jovens citou casos conhecidos por tal conduta:

Não. Esses jogos tinham no Facebook, mas foram proibidos, o Facebook não sabia. Eles estavam tipo cometendo suicídio. Têm dois jovens, um de Cajazeiras, outro de Campina Grande se suicidou, de cima de um prédio. Eles ficavam mandando desafios pra pessoa e a pessoa fazia e chegava ao ponto de suicidar. O da Baleia Azul, eles pediam tudo da pessoa, se a pessoa não fizesse, eles ameaçavam a família.

³⁶ Alguns nomes de jogos em inglês não foram discernidos na gravação. Em outro momento, numa conversa informal, perguntei os jogos que haviam citado e escrevi.

Eles sabiam até onde a pessoa mora, eles descobrem pelo GPS da pessoa. Eles invadem o celular da pessoa, pediam até o CPF da pessoa, aí a pessoa começa a se cortar... No final levava a pessoa a se suicidar e se não fizesse ameaçava a família (Jovem da turma B).

Os riscos iminentes provocados por jogos *online* considerados destrutivos vão desde a invasão aos dados pessoais do jogador pelo celular a ameaças de morte. A denúncia dos jovens inspira o cuidado em relação à internet, como um universo que demanda atenção, equilíbrio e escolhas conscientes, pois se trata de um mundo de perigos e incertezas.

10.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INTERCONEXÕES ENTRE LETRAMENTOS, SOCIABILIDADES E APRENDIZAGENS

As três dimensões citadas indicam que a apropriação do celular pelos jovens dá-se na interconexão de práticas de letramentos, formas de sociabilidade e aprendizagens. As práticas de letramentos ocorrem no contato com a leitura, a escrita, o cálculo e com outros códigos em diversos contextos da vida em sociedade, quer seja na escola, em casa, na família, nas relações sociais produzindo sentido ou reproduzindo o uso social desses códigos. É certo que o letramento culto ocorre regularmente na dimensão escolar, sendo que outros tipos de letramentos se processam também na escola. O letramento culto se dá nos processos escolares ao acessar informações, conhecimentos, fazer uso da leitura, da escrita, da linguagem matemática com a finalidade de reproduzir a linguagem sistematizada culturalmente. Todavia, processos de letramentos perpassam as formas de sociabilidades nas trocas e compartilhamentos mantidos nas interações sobre os interesses em torno dos assuntos escolares. Do mesmo modo, são adquiridas aprendizagens na presença ativa dos jovens na cultura digital, até mesmo no que diz respeito ao letramento digital e na exploração do celular como ferramenta de várias funções, de onde extrai operações que servem a si e aos outros.

Os jovens interagentes do espaço *online* criam formas de sociabilidades, por meio do celular, na interação surgida na escola, pactuando assuntos e estratégias de estudo e agenda escolar. Outras sociabilidades surgem em relações sociais diversas, para conversar, interagir, marcar encontros, jogar, etc. Por meio dos jogos, além das regras, conversas e planos traçados em mutualidade aprendem outros códigos e registros linguísticos. Em cada atuação midiática estão presentes regras, legendas, mensagens escritas e faladas, processos de comunicação em que o uso da leitura e da escrita produz o exercício de letramentos em situações prazerosas e lúdicas.

A pretexto de como ocorre a integração entre saberes formais e informais, Buckingham (2010) faz menção aos jogos como atividade popular cultivada fora da escola e que, em articulação com o currículo escolar, produz o multiletramento ao propiciar um conjunto de processos de aprendizagem informal, em cujos processos os professores e aprendizes aproveitam para desenvolver uma relação aberta e recíproca, na decifração de regras e condutas e na busca compartilhada de vencer desafios.

No espaço *online*, estão presentes, integradamente, múltiplas formas de letramentos, aprendizagens e sociabilidades resultantes da inserção dos jovens da EJA na cultura digital em contextos diversos de vida, partindo da escola em direção a outros contextos em que as conexões se processam na ligação do sujeito ativo com diferentes dimensões da sociedade, possibilitando o alcance de objetivos de ordem escolar, institucional, relacional e de entretenimento, de modo a estabelecer proximidade entre realidades vivenciais e virtuais.

Por meio do celular, os jovens desenvolvem aprendizagens e habilidades no alcance de objetivos previstos no currículo escolar, na busca de inserção no mundo de constantes avanços e complexidades, no exercício da cidadania ao utilizar serviços, realizar operações financeiras, acionar instituições, pesquisar emprego, preços, checar informações e fazer outras consultas instigadas pela realidade cotidiana e assim, cumprem finalidades no âmbito da gestão da vida pessoal, familiar e na resolução de questões na relação com a vida em sociedade.

Foi possível perceber que estes jovens desenvolvem sociabilidades, partilhando conversas, assuntos curriculares, agenda cultural e de festas, em situações de amizades, em grupos de afinidades esportivas, religiosas e culturais, em jogos interativos e no compartilhamento das redes sociais. Na busca de entretenimento, se apropriam do celular para passar tempo, circular pelas redes sociais, jogar, assistir filmes e vídeos, executando atividades lúdicas, criando formas de sociabilidades e aprendizagens por meio da descontração. Em todas as formas de acesso, há o contato com a leitura, a escrita, com os códigos matemáticos, imagens, formas, sons e hipertexto, propiciando a aquisição do letramento acadêmico ou escolar, sistemático e culto, formal e informal, imagético e simbólico, cultural e lúdico, ou seja, uma variedade de práticas de letramento.

Os/as jovens da EJA atribuem à escola o papel de propiciar e viabilizar o uso do celular nos diferentes componentes curriculares, alargando possibilidades de acesso à internet e ao conhecimento sistematizado. Esperam que a escola assuma para si o papel de promover o letramento crítico, o debate propositivo em torno da mediação tecnológica no combate a formas destrutivas, desumanas e alienantes.

Embora não tenha sido referendada, a conexão *online* na esfera da cidadania participativa e da ação política, na dimensão acadêmica, social e lúdica, o espaço online supõe um canal fértil a múltiplos interesses quer na escola, quer em outros espaços de vida social para a melhor inserção social e a construção da compreensão crítica de sociedade. Portanto, as diversas aprendizagens, as formas de sociabilidades e as práticas de letramentos estão presentes na gestão ativa dos jovens no uso do dispositivo móvel, o celular, ligado à internet.

Enfim, os/as jovens entrevistados/as demonstram ser ativos na apropriação do celular para finalidades que dizem respeito a dimensões escolares, sociais, relacionais e lúdicas. Eles/elas sugerem que a escola seja mais proativa e efetiva na oferta de estrutura apta a comportar maior capacidade de acesso à internet, compatível com a urgência imposta pela sociedade denominada tecnológica, principalmente na disponibilidade de rede elétrica suficiente, bem como sugerem que a escola deve de modo planejado normatizar o uso do celular para ampliação do acesso ao conhecimento sistematizado oferecido pelos diferentes componentes curriculares e para educação crítica na apropriação criativa e seletiva do celular em benefício do bem comum.

11 CAPÍTULO VI - LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

A literatura aponta a grande contribuição do aporte teórico dado pelos novos estudos sobre Letramento (New Literacy Studies) (HEATH, 1982; STREET, 1984, 2013; ROJO, 2008; KLEIMAN, 1995) para a compreensão desse conceito na perspectiva sócio histórica e cultural diferente da visão evolucionista e dominante, que se pauta na aquisição de habilidades cognitivas para o ato de ler e escrever, e cria a divisão entre letrados e iletrados.

A nova perspectiva dos estudos compreende o conceito de letramento como prática social construída na relação entre pessoas que partilham um determinado objetivo, em contextos culturais específicos, e que, para isso, utilizam a leitura e a escrita como recursos essenciais em situações comunicativas. Dentre os autores citados, Shirley Heath (1982, p. 319) introduz o conceito *evento de letramento* como aquele que descreve diferentes modos de uso da escrita em atividades da vida diária “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos”³⁷.

Brian Street (1984, 2013) enuncia o conceito *práticas de letramento* definindo-o de modo mais amplo que *evento de letramento*, quando trata dos usos da escrita em referência, tanto ao evento da escrita em si e seu significado junto às ações dos sujeitos, quanto aos valores, às crenças, concepções, atitudes e às construções sociais em contextos culturais de interação. É assim que Street distingue *evento de letramento* de *práticas de letramento*:

trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado. As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais (STREET, 2013, p. 55).

Street (2013, p. 53), respaldado em suas pesquisas etnográficas, também faz a distinção entre dois modelos de letramento, o “*autônomo*” e o “*ideológico*” estabelecendo um construto de análise amparado na problematização do letramento e de práticas sociais que ocorrem em diferentes tempos e espaços de modo a questionar, nessa relação, o que consta como letramento dominante e o que consta como letramento marginal ou em exclusão. A respeito do *modelo autônomo*, aquele instituído verticalmente, explica Street (2013, p. 53),

Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas,

³⁷ Tradução de Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (In KLEIMAN; ASSIS, (Orgs.), 2016, p. 30).

torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar.

O *modelo autônomo* tenta dar ao letramento um sentido literal cuja função precípua é atuar no desenvolvimento de habilidades cognitivas independente dos aspectos que condicionam a vida social e cultural dos sujeitos que participam das interações, considerando esses aspectos neutros em relação aos processos e efeitos de aquisição da leitura e da escrita. O letramento assim compreendido deve ser operacionalizado com o propósito de oferecer um instrumental de habilidades cognitivas na obtenção de um nível padronizado de cultura letrada. Consiste em um modelo universal, verticalizado, que impõe uma visão dominante de letramento a diferentes grupos, classes e contextos sociais, na obtenção de códigos e habilidades linguísticas.

Mas, essa concepção de letramento voltado para a aquisição da escrita alfabética e das normas da língua culta, na prática institucional escolar, não repercutiu, positivamente, na prática educativa com jovens e adultos, segundo Rojo (2008), por desconhecer letramentos locais conduzidos pelas camadas populares ao adentrarem à escola pública. Esses sujeitos que têm uma trajetória de vida e de luta à margem da esfera de poder, conquanto sujeitos de resistência a qualquer tentativa de menosprezo ao seu saber, as suas culturas, como também a sua linguagem, adotam nos seus repertórios de experiência com a escrita, um letramento construído nas práticas sociais cotidianas.

Em continuidade, nos estudos empreendidos em contextos sociais diversos, Street constatou usos e sentidos diferentes dados ao letramento, com ênfase no caráter social e cultural dessas práticas. Nesse sentido, o modelo de letramento *alternativo* ou *ideológico* de Street questiona a visão padronizada e dominante no uso da escrita, enquanto conjunto de habilidades leitoras e escritoras e, reconhece diferentes condições sociais, culturais e contextuais, que condicionam formas diversas de uso da escrita na interação entre os sujeitos e na produção de múltiplas práticas de letramento.

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro (...) as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p. 53-54).

O teórico, ao comparar um modelo com o outro, esclarece que o modelo *alternativo* parte de premissas diferentes do modelo *autônomo* antes de tudo por reconhecer que naquele,

o letramento é uma prática social fundada no contexto de vivência cotidiana e está fundamentado em “princípios epistemológicos socialmente construídos” (p. 53), ao contrário de implicar puramente numa “habilidade técnica e neutra” para tratar o “*iletrismo*” cognitivo. Portanto, o letramento se efetua na prática, variando de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, conseqüentemente, resultando em diferentes letramentos com base em diferentes condições (p. 53).

Sendo assim, há uma perspectiva interacionista e cultural na elucidação dos novos estudos de letramento, que consideram os modos de uso da leitura e da escrita em contextos culturais, sociais e educacionais em que os sujeitos estão inseridos e respeitam seus grupos de pertencimento, suas identidades, valores e perspectivas. Por conseguinte, as práticas de letramento como conceito oriundo dos novos estudos se orientam para uma nova “forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita” (VIANNA, [et al], In: KLEIMAM; ASSIS, (Orgs.), 2016, p. 32).

É com esse olhar que Ângela Kleiman (1995), a autora, desde o final da década de 1980, no Brasil, trata dos significados do letramento e expressa a importância de descrever as condições de usos da escrita enfocando, primordialmente, as práticas de letramento de grupos minoritários. Dessa forma, os condicionantes socioculturais estão presentes em contextos de compreensão, apropriação e comunicação da leitura e da escrita definindo diferentes práticas de letramento ou novos letramentos, cujas variedades de uso da linguagem escrita, descobertas via abordagens etnográficas e contatos interculturais, rompem com pressupostos dominantes e universais (VIANNA, [et al], In KLEIMAM; ASSIS, (Orgs.), 2016, p. 33).

Em razão dessa percepção sócio histórica e cultural, a vertente educacional escolar não pode desconhecer a importância de pressupostos que sustentam a viabilidade de práticas de letramento que mobilizam saberes e experiências nas interações entre os sujeitos em contextos culturais diversos na produção de linguagem local, que implica a expansão do conceito de alfabetização.

Kleiman (1995) acredita que a alfabetização é o processo de aquisição individual de competências leitora e escritora concebidas pela escola e que é necessário valorizar outras habilidades construídas nas vivências dos sujeitos nos seus grupos de pertencimento e em suas práticas sociais. A valorização dessas habilidades construídas nos contextos de vivência social permite perceber outros valores e significados envolvidos na relação do sujeito real com a escrita e com o mundo social, de onde se processa o letramento.

Roxane Rojo (2008) define letramento como a ocorrência de uma variedade de práticas de linguagem que envolve uma diversidade de textos escritos e, portanto, letramentos

(no plural). Para Rojo (2008, p. 582), a escola é entre outras instituições formais como, igreja, local de trabalho, comércio, um espaço veiculador do letramento dominante ou institucionalizado, possui um discurso padronizado, uma organização baseada nos objetivos propostos e modelos sistematizados gestados por agentes especializados na transmissão de conhecimentos e da ação didática.

Diferentemente, os grupos sociais geradores de linguagem, chamados de grupos “autogeradores” ou “vernaculares” produzem letramentos locais ou situados não regulados por instituições formais e produzem de maneira própria formas de apropriação da escrita sedimentadas na cultura local. Todavia, as linguagens produzidas localmente, por esses grupos em contextos da lecto escrita colados a práticas sociais, são desvalorizadas e pouco investigadas, comportam uma grande variedade de práticas linguísticas diante do que os novos estudos se interessam e voltam para sua investigação (ROJO, 2008, p. 583).

A linguagem dominante, veiculada na escola, por exemplo, adota a norma culta e desconhece outras formas de uso da linguagem escrita, passando a excluir formas de expressão e comunicação das comunidades locais ou situadas em relação a um contexto próprio de vida encharcado de experiências construídas no seio de vivências sociais. Logo, a linguagem dominante amplia a barreira de separação entre os que conseguem acompanhar os requisitos da escolaridade normativa e os que adotam outras maneiras de compreensão da oralidade e da escrita em contextos reais de vida. Essa dominação é operacionalizada por meio de processos didáticos padronizados seguidos de atividades correlatas para o alcance de habilidades estritas ao uso da leitura e escrita conforme a norma padrão. Para Kleiman, validar outras práticas sociais baseadas em usos cotidianos da escrita em assuntos de interesses comunitários e analisar valores e significados que envolvem tais práticas pode resultar em modelos alternativos capazes de contribuir na aquisição de práticas de letramento oficialmente legitimadas.

Segundo Rojo (2008), os letramentos dominantes e os letramentos locais ou situados, embora apresentem procedências e características distintas não são vistos como radicalmente separados, mas interligados. Apesar da escola formal tradicionalmente oferecer um currículo pronto e instrumental que se incumbe do desenvolvimento de práticas de alfabetização para o alcance de habilidades cognitivas individuais buscando o domínio da língua escrita, muitas realidades escolares têm flexibilizado suas práticas no tratamento da leitura e da escrita ao reconhecerem que o distanciamento entre o currículo formal e o currículo real resulta em percursos de jovens e adultos marcados pela repetência, reprovação e evasão escolar, evidenciando o caráter da escola na reprodução das desigualdades sociais e educacionais. Essa

mudança no modo de encarar o mundo social como fonte de mobilização de saberes familiares, comunitários e culturais necessários e tão relevantes quanto os saberes escolares, surge das contribuições de estudos e pesquisas³⁸ que versam sobre a importância da alfabetização relacionada ao universo de palavras, temas e textos originados do mundo vivido e de linguagens locais e comunitárias em que o sujeito está engajado.

Sobre a prática alfabetizadora numa perspectiva progressista, Freire (1992, p. 44) aponta uma questão fundamental, a “leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma re-leitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘re-escrevê-lo’, quer dizer, para transformá-lo” (grifos do autor). A intenção de Paulo Freire (1987) de que a leitura e a escrita ocorram a partir da compreensão de mundo do sujeito tem a função, especialmente, de evitar a simples codificação e decodificação de objetos e envolver o sujeito no processo de captação e significação de palavras, temas e situações vivenciadas no seu cotidiano, a fim de conhecendo o sentido semântico e a composição gráfica desses enunciados possam desenvolver a consciência de mundo e assim agir, transformando-o. Freire (1987, p. 98) afirma que a palavra geradora ou o tema gerador não se encontram “nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens”. Ambos, só podem ser compreendidos “nas relações homens-mundo”.

Na mesma direção do postulado de Freire (1987), Kleiman (2010, p. 381) entende a concepção de apropriação da leitura e da escrita na relação com a vida social, enfatizando que é “viável trazer os conteúdos considerados relevantes e analisá-los junto com os alunos, na linha da atividade analítica que sustenta a construção do conhecimento sobre a língua e linguagem, a partir da prática social”. Quer dizer, a prática social como ponto de partida e de chegada para conhecimento e análise da linguagem escrita implica, necessariamente, substituir a ordem sequencial de conteúdos curriculares tradicionais pela pergunta chave para o planejamento estrutural, que é, conforme a autora: “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?” (KLEIMAN, 2010. p, 381). É com base nessa pergunta que Kleiman acredita numa inversão de posicionamento dos conhecimentos tratados na escola em prol do letramento amplo, significativo e conectado à prática social, os quais terminam por encadear discussões e análises pertinentes ao planejamento estrutural de outras áreas de conhecimento.

³⁸ Educadores como Paulo Freire (1987, 1992, 2015); Álvaro Pinto (1986); Carlos Brandão (2002) e outros da Educação Popular, além dos autores dos Novos Estudos sobre Letramento referenciados neste capítulo valorizam os saberes e as linguagens oriundos do círculo de vivência social como enunciadores da articulação com os conteúdos escolares.

Portanto, o letramento assume a concepção de práticas sociais de leitura e escrita mais ampla e inclui a escolarização como uma das práticas de letramento voltadas, não somente, à apropriação de normas cultas correntes, nem à simples codificação e decodificação de palavras e textos, mas à atenção ao significado do vocabulário social, cultural e comunitário como ponto de partida para o tratamento linguístico.

De acordo com Kleiman (2010, p. 381), na concepção sócio histórica e cultural o letramento é função precípua da escola, ou seja, a peça chave de apropriação do ato de ler, escrever, interpretar o mundo e os conhecimentos curriculares. Já a prática social, é o elemento estruturante, que permite criar a ponte entre os temas sociais e os conteúdos curriculares, como um desdobramento da concepção social da escrita. A articulação entre o letramento escolar e a prática social se faz necessária para o funcionamento significativo do currículo, tornando-se o princípio estruturador do planejamento didático. Portanto, assumir tal posicionamento implica uma concepção social da língua escrita, que é enunciada pela autora:

na interpretação não dicotômica do conceito de letramento está reafirmada a essência da atividade de ensinar a ler e escrever: não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio-histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis que se espera possa desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar (KLEIMAN, 2010, p. 382).

No bojo do que Kleiman acaba de enunciar, está implícita uma concepção social de leitura e escrita que dá significação aos contextos de vida dos aprendizes e aos objetos curriculares, sem que haja uma ruptura entre a realidade fora e dentro da escola. Trata do letramento no sentido dinâmico que considera o movimento histórico e cultural, as transformações no âmbito da sociedade, a globalização, as novas tecnologias de informação e comunicação, tudo que é intrínseco à atividade humana. Tais fatores demandam, da esfera da educação e especificamente da escola, o papel de compreender, processar e socializar as transformações operadas de modo a contribuir para que todas as pessoas se posicionem conscientemente e se sintam inseridas no mundo social. A autora deixa evidente a importância da atividade linguística associada à valorização dos contextos culturais, da diversidade de linguagens e de símbolos no movimento de apreensão maior possível dos estímulos do conjunto social.

Na mesma direção, Rojo (2008) afirma que, “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e

democrática” (ROJO, 2008, p. 585). O que a autora defende está respaldado no fato de que a sociedade globalizada marcada pela difusão das mídias de comunicação e informação permite a circulação de outras linguagens e práticas sociais comunicativas que ensejam modos heterogêneos da lecto escrita e o compartilhamento de práticas culturais, cujos códigos circulam pela escola condicionando o diálogo, a comunicação oral e práticas letradas pelos diferentes sujeitos sociais. Sobre esse hibridismo de letramentos desconhecidos ou pouco valorizados na escola, Rojo (2008, p. 584) afirma:

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Realmente, no mundo contemporâneo, é preciso considerar os novos letramentos que circulam entre as pessoas no meio social e que a escola ainda não reconhece como letramentos. Destacamos que as mídias digitais possibilitam o contato com textos diversamente ricos em semióticos ao mesmo tempo em que promovem diversas formas de comunicação moldadas por diferentes culturas, práticas locais e estilos linguísticos na interação entre os sujeitos. Nesse campo de intercâmbio comunicacional, os jovens são protagonistas na produção de linguagens, códigos, símbolos e imagens que se adequam aos interesses de pertencimento e acabam por ganhar notoriedade na produção de outros letramentos ou multiletramentos na prática social.

É do entendimento de Kleiman (*In*: KLEMAN; ASSIS, 2016) a tese de que os letramentos múltiplos ou multiletramentos contemplam os modelos alternativos oriundos das linguagens cotidianas das comunidades e que podem ser mediadores na aquisição das práticas de letramento instituídas oficialmente, em especial por conta dos fracassos evidenciados na escola.

Com isso, torna-se papel da escola considerar três aspectos na educação linguística, segundo Rojo (2008, p. 585-586): a) os “multiletramentos ou letramentos múltiplos” típicos das culturas locais em que os diferentes sujeitos educativos se encontram, levando-os em conta de maneira ética e democrática; b) os “letramentos multissemióticos” que atentam para os textos da contemporaneidade influenciados especialmente pelas tecnologias digitais no trato com as diferentes linguagens imagética, musical, sonora e outros signos que tornam a escrita alfabética insuficiente para lidar com as diferentes situações ditadas pela cultura digital; c) os “letramentos críticos e protagonistas” que se preocupam em contextualizar os diversos

textos, situando-os quanto à origem, valores, história e significado dado pelos interlocutores inseridos no agir social e, de modo respeitoso, tais letramentos têm o propósito de compreender o sentido de cada discurso textual para de forma consciente e oportuna referendá-lo.

É possível que no âmbito da escola, sujeitos considerados leitores não alfabetizados, segundo a norma padrão dominante, desenvolvam formas cooperativas de comunicação em situações de atividades grupais ou intragrupais, capazes de possibilitar o desenvolvimento de aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento empregando artifícios que conferem a esses sujeitos habilidades no uso da linguagem matemática, imagética, robótica, digital entre outras, que permitem dialogar com o conhecimento científico. Às vezes, somos surpreendidos, no contexto escolar, com a criatividade dos jovens no uso do dispositivo móvel para a produção de artefatos midiáticos denotando a capacidade de autonomia e autoria.

Comumente, os jovens conseguem produzir vídeos, gravações com imagens, sons e cores quando é dada a eles/elas a oportunidade de criação a partir de temas projetados pela escola e que trazem traços de sua vivência e cultura capazes de produzir um diálogo em articulação com os conceitos sistematizados e científicos. Essas produções de mídias demonstram desenvoltura e habilidade dos jovens na gestão dos recursos digitais, além do que podem ser um canal de inserção dos jovens na produção de diferentes gêneros textuais tomando como base os temas do seu cotidiano e de seus interesses e a possibilidade de conexão com outras produções textuais, temáticas afins e conteúdos curriculares.

Trata-se da escola se colocar no lugar de quem observa com expectativa para onde se voltam o interesse e as ações dos jovens na relação com o mundo de aprendizagens, abrindo-se para o cotidiano de dinâmica vivencial e relacional desses sujeitos como repertório de análise na organização de seu planejamento curricular. Nesse contexto, a gestão dos jovens com as mídias digitais mostra expressividade e campo fértil para atuação com protagonismo, o que pode ser objeto de reflexão para ação pedagógica escolar na produção de letramentos ou multiletramentos, sociabilidades e outras aprendizagens.

Associado a isso, importante é realizar a contínua investigação temática do universo de práticas de letramento existentes no contexto cultural e social a que pertencem como conteúdo inicial da proposta de enriquecimento curricular. A articulação do saber, oriundo da vivência com o mundo vivido, dá-se no diálogo destes saberes, locais ou situados, com outros saberes sistematizados e legitimados pela sociedade.

Nessa transição, faz-se necessário organizar temas introduzidos pelos sujeitos jovens, elencá-los de acordo com o interesse ou relevância contextual e, no plano curricular,

relacioná-los aos conteúdos que acrescentarão conceitos, explicações, caracterizações, somados a metodologias participativas e intragrupais, tendo nos dispositivos móveis digitais anuência dos jovens na mediação para a produção e assimilação de novos saberes. Tal articulação, entre os saberes oriundos do contexto de vida cultural e social e os conteúdos do currículo escolar, pode suscitar projetos interdisciplinares, multidisciplinares, com a participação ativa dos sujeitos jovens no espaço *online*, e potencializar aprendizagens individuais e coletivas dentro dos diversos componentes curriculares.

Os jovens da pesquisa reconhecem que o celular é um recurso ou ferramenta a serviço do/a professor/a para cumprir objetivos ligados ao ensino. Para eles/elas, é preciso, com a iniciativa do/a profissional, movido/a pela ação planejada, acionar o dispositivo móvel a fim de torná-lo útil e eficaz na mediação que se espera, ou seja, de possibilitar uma busca apropriada e que vá de encontro à curiosidade investigativa no sentido de obtenção de maior conhecimento de mundo. Para tanto, a escola seria um espaço adequado a propiciar o uso dessa ferramenta na mediação curricular. A respeito disso eles/elas declaram:

O celular não vai memorizar tudo sozinho precisa de alguém. Pra gente aprender línguas, por exemplo, seria mais fácil usando o celular. Pra mim todas as matérias deviam usar o celular. Se passasse o conteúdo na sala e a gente estudasse pelo celular, seria mais fácil aprender qualquer outra língua... E isso vai de acordo com o que os professores acharem melhor (Jovens da turma A).

Ajuda sim. Colocar um vídeo no *YouTube* em alguma aula, assim ajuda... Quem precisa de Inglês, aprender (Jovens da turma B).

(...) O que você quiser pesquisar você encontra no celular e você nem sempre encontra na escola. Tem uma infinidade de coisas. Eu acho às vezes que você está desligado, pois o dia é carregado, vem pra sala de aula o professor está dando a explicação aí fica achando que você está aprendendo a ler. Aí você vai lá revisa, aí talvez você aprenda mais... (Jovens da turma A).

Na maior parte das vezes, a escola de Ensino Médio na modalidade EJA está presa a padrões de apropriação de conteúdos curriculares e, até mesmo, da leitura e da escrita que não condizem com temas significativos do contexto de vida dos sujeitos e se enquadram em fazeres mecânicos de cópia ou reprodução que afastam ao invés de atrair a reflexão, o pensamento crítico e criativo, subestimando o repertório cultural, linguagens, interesse e aptidão dos jovens como valores determinantes no planejamento pedagógico.

Nos relatos dos/das jovens, são manifestados interesses por assuntos diversos que os/as mobilizam a acionarem o celular/*smartphone*, como meio de acesso à informação e ao conhecimento produzido socialmente, entre os quais, destacamos:

Pra saber uma história que a gente não tem acesso, uma informação, um GPS pra chegar num local que você não sabe. Pra ver alguma coisa que ensina a você. No *YouTube* ensina muita coisa que você não sabe tipo, tutorias, entrevistas para emprego, como se comportar em empresas, às vezes até cursos pra empresas.

Verificamos, portanto, o desejo dos sujeitos jovens no que se refere à potencialização do uso didático do celular, nos diversos componentes curriculares, com o objetivo de favorecer o acesso às diversas fontes de conhecimento e suscitar leituras, bem como discussões, debates e trocas nos encontros presenciais e *online*, dentro e fora de sala de aula. Sem dúvida, o celular é inseparável deles/delas no contexto familiar, de trabalho e nos demais grupos de pertencimento acessado em múltiplas situações de comunicação, consulta a serviços e informações, operações cotidianas no exercício da cidadania, sociabilidades e entretenimento.

Portanto, a escola precisa se preparar para fazer uso das mídias digitais, especialmente do dispositivo móvel, o celular, como possibilidade de os jovens acessarem textos e hipertextos do universo contemporâneo e ampliarem suportes de leitura e escrita, análise e produção. Faz-se necessário partir dos assuntos ou textos do seu cotidiano de vida, contextualizar os diferentes textos, identificar os locais de produção, as práticas linguísticas, os códigos utilizados pelos diferentes interlocutores, os temas relevantes. Em seguida, submeter esse repertório a uma visão reflexiva, crítica e ética em relação à compreensão de mundo como alternativa pedagógica e política para a ação transformadora.

Assim, é possível a obtenção, partilha e transformação de saberes num movimento de reflexão e práxis a partir do que é produzido localmente, em direção a conhecimentos curriculares mais amplos, valorizando conhecimentos populares e científicos. Enfim, a escola precisa se reorganizar para efetivar sua ação pedagógica com respeito a práticas de letramentos ou novos letramentos, de múltiplos letramentos ou multiletramentos, nos diversos componentes curriculares, valorizando a diversidade do uso da língua e da linguagem em contextos de práticas locais, culturais, intragrupais e autorais tendo nos dispositivos móveis digitais uma ferramenta que condiz com os interesses dos sujeitos jovens da EJA na produção do letramento escolar, social, lúdico e interativo para a vivência plena em sociedade.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui, tecemos ideias, dialogamos com teorias, observamos a prática escolar, ouvimos e comentamos relatos, na execução do propósito de verificar, junto aos jovens da Educação de Jovens e Adultos – EJA conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens que emergem da apropriação dos dispositivos móveis ligados à internet, de forma sistematizada e fundamentada na pesquisa qualitativa, buscando apreender, por meio da abordagem etnográfica, a dinâmica dos jovens no contexto escolar e de vida.

Conquanto essa apropriação se dê em diversos espaços sociais e, como observamos, num elo, cada vez mais, inseparável, a percepção do fenômeno dos sujeitos jovens enredados com os dispositivos móveis do tipo celular/*smartphone* surgiu na prática escolar da EJA, lugar de encontro e socialização, onde nitidamente percebíamos o esforço dos jovens entre dividir o tempo de abstração no mundo virtual e o tempo curricular.

Os jovens da EJA estão ativos na dinâmica de relações com o mundo e com as pessoas que os cercam enquanto sujeitos dotados de vontades, crenças, gostos e escolhas. Estão abertos a descobertas, curiosidades e aprendizagens na relação com o mundo, construindo identidades, saberes e formas de pertencimento, como defendem Charlot (2000, 2001) e Dayrell (2007).

Embora inseridos numa estrutura social de grandes contrastes econômicos, políticos e culturais que condiciona a afirmação ou negação de direitos constitucionais, os jovens das camadas populares, enfrentam, cotidianamente, o dilema das ausências e emergências na luta pelo alcance de autonomia e dignidade humana, tendo ainda que encarar os desafios da sociedade tecnológica, marcada pelo consumo, no acesso aos dispositivos móveis ligados à internet.

Os jovens ou juventudes das camadas populares constroem suas identidades singulares, em processos individuais e coletivos, num movimento mútuo de integração e resistência (PAIS, 1990), a partir de diferentes pertencimentos quanto à condição de classe social, cor, etnia, gênero, idade e crenças, portanto, são singulares e heterogêneos. Não obstante às adversidades enfrentadas, no cotidiano da existência e diante de um mundo em aceleradas mudanças, estão abertos aos diversos estímulos que os cercam, marcando presença ativa como força potencial na constituição da cultura digital, construindo significados nas teias empreendidas na conexão *online*, por meio da assimilação e resistência, recepção e reação.

Entre as múltiplas dinâmicas que constituem as identidades juvenis, referendamos variáveis em torno da idade, condição social, dos direitos humanos relacionados ao trabalho e

à educação escolar, e a variável do consumo, numa sociedade de gritantes desigualdades sociais, na esteira das relações dos jovens pertencentes às camadas populares e interagentes da cultura digital. Se as inovações tecnológicas exigem uma geração imbuída de disposição em desvendar os inúmeros aplicativos que mobilizam as interconexões da cultura digital, encontramos nos jovens da EJA o desejo de explorar e se relacionar, potencialmente, com tais ferramentas, mesmo diante dos empecilhos impostos pela sociedade capitalista, injusta e desigual, dominada pelo consumo, imposto pelos apelos do mercado consumista (BAUMAN, 2008).

Ao se tratar de um universo pouco conhecido e explorado tal qual a conexão *online* materializada nos dispositivos móveis ligados à internet, encontram-se abordagens que se pautam na crença da democratização da participação das diversas camadas sociais na produção e assimilação de informações e conhecimentos na perspectiva da elevação da qualidade das relações humanas em vista a “cultura da convergência” e “inteligência coletiva” (LÉVY, 1998; LEMOS, 2004; JENKINS, 2009).

Outras abordagens veem com ponderação a influência das ferramentas digitais na melhoria da qualidade das práticas sociais por serem permissivas a modos de violação dos direitos humanos que corroboram o infortúnio e mazelas sociais. Assim, as abordagens cautelosas veem um cenário de incertezas e riscos e, ao mesmo tempo, de desafios diante da liberdade de escolhas, de recepção, reprodução e produção, de experiências permitidas no universo multifuncional de aparatos tecnológicos, que condicionam a remodelagem de tempos, espaços e relações em âmbito local e global (DEMO, 2009; BUCKINGAM, 2010).

No campo educacional, reinam expectativas e preocupações no fomento das possibilidades de uso das ferramentas tecnológicas para a construção e socialização de conhecimentos e sobram preocupações, diante das incertezas geradas pela apropriação intensa e extensa das mídias digitais, pelos jovens, sem o devido senso de cuidado e criticidade, cuja incumbência é delegada às instituições educativas. A preocupação recai no receio de que os avanços tecnológicos, ao trazerem benefícios na redefinição de tempos e espaços nas relações entre as pessoas e na maior circulação de informações, imprimindo novos modelos tecnológicos de práticas educacionais, venham na mesma proporção fomentar o desvirtuamento das relações saudáveis e construtivas.

Em uma situação nebulosa de mediação eletrônica, como a que vivemos hoje, Freire (1987) propõe o posicionamento crítico, permitindo passar da imersão no consumismo para a emersão do agir à luz da compreensão, continuamente acompanhada da reflexão crítica, o que

permite a inserção na realidade social com consciência dos limites e das possibilidades da apropriação dos dispositivos móveis ligados à internet para benefícios humanos e sociais.

A Educação Popular, que se fundamenta em princípios que dão relevância à pluralidade de saberes originários dos coletivos de pessoas, nas suas diversas formas de engajamento com as questões da vida, defende o aprimoramento da sociedade humana, justa e amorosa (FREIRE, 2015). Portanto, esse paradigma educacional se reveste de relevância, ainda maior, em tempos de incertezas e riscos ao contribuir para inspirar práticas e relações na perspectiva da educação transformadora que tem como lastro a formação humana para o bem coletivo, desenvolvimento social sustentável e proteção da natureza.

No decorrer da observação participante, do círculo de conversas informais e do diálogo construído na entrevista de grupo focal, constatamos que os/as jovens da EJA estão ensopados pelas condições de vida na posição que ocupam como subalternos/as na estrutura social de classes sociais, que implicam em trajetórias descontínuas no enfrentamento de ausências e emergências, desejos e incertezas. São responsáveis pela sobrevivência sua e da família e esse encargo pesa na decisão de vínculo com a escola. No contexto dessas condições sociais, após enfrentarem um dia intenso e fatigante de trabalho, vão estudar na EJA. Mesmo assim, estão eles/elas enredados pelos dispositivos móveis ligados à internet como sujeitos ativos, criativos e hábeis na gestão dessas ferramentas se inserindo na recepção e reprodução de informações, na produção comunicativa e interativa e na exploração de conexões em que o lazer o entretenimento e a descontração ganham sentido.

Atentos/as ao que se passa ao redor, os/as jovens cativam tempo e espaço para o universo digital. Mesmo em ambientes com restrições, o uso do dispositivo móvel torna-se inevitável, como declara uma jovem: “Eu passo o dia trabalhando aí eu não posso levar celular uso o da minha patroa qualquer coisa que acontecer com meu filho ou minha família ligo do celular dela, porque atrapalha e geralmente eu uso só pra fazer algum trabalho, pesquisar alguma coisa.” (Jovem da turma A).

Assim, confirmamos a hipótese de que os jovens educandos são autônomos e interagentes em contextos diversos de partilha de saberes e experiências, construindo práticas de letramentos, sociabilidades e aprendizagens nas conexões *online*, utilizando linguagens e códigos do saber formal e informal em diversas situações de vivência social, dentro e fora da escola. Mostram-se interessados em ampliar possibilidades de aquisição de conhecimentos e de assimilação de processos culturais resultantes da ação humana, na mediação dos dispositivos móveis ligados à internet.

Os jovens da EJA admitem o uso dos dispositivos móveis, tipo celular *smartphone*, para fins diversos, na dimensão escolar, na dimensão da vida social, e na dimensão lúdica e de entretenimento. Na dimensão escolar, intermediados pela ação sistemática da escola, obtêm informações na comunicação grupal em cumprimento à agenda de rotina das atividades escolares, empreendem leitura de textos e de livros, escutam palestras, visualizam vídeos, como forma de ampliar o acesso ao vasto conhecimento existente e sob a orientação do/a professor/a acionam mídias no desenvolvimento de letramentos formais, como no estudo de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Esses jovens mostram-se desejosos de que a mediação dessas ferramentas se efetive também em outros componentes curriculares.

No entorno da ação direta da escola, em função de práticas de letramentos formais, há sociabilidades produzidas no compartilhamento dos jovens educandos no trato das questões postas nos trabalhos em grupos que consistem na produção de práticas de linguagem e de comunicação singulares que revelam um estilo particular de produzirem letramentos informais.

Na dimensão da vida social, no contexto de vivência familiar e comunitária, os jovens da EJA utilizam o celular em práticas de letramentos cotidianos relacionados à socialização e afirmação da cultura no campo da culinária, no trato com medicamento e saúde, no exercício da cidadania para recorrer a serviços de contas, pagamentos, compras e vendas e de aplicativo urbano, nas consultas a programas de assistência social, de benefícios ligados a políticas públicas e na defesa da qualidade de vida, do bem-estar e da satisfação pessoal. Os jovens se apropriam do celular na produção de sociabilidades, para partilharem momentos festivos, cultivarem amizades, programarem atividades esportivas, conversarem sobre assuntos do seu interesse e manterem outras afinidades.

Na dimensão lúdica, disputam jogos eletrônicos, partilham brincadeiras, filmes, músicas e acessam mídias que permitem a circulação nas redes sociais. Ainda visitam aplicativos de interesse e escolhas individuais e, outros, de consumo coletivo. Expressamente revelam que gostariam de imergir muito mais nos dispositivos móveis ligados à internet no alcance de aprendizagens escolares, apontando para um mundo de mudanças e avanços movido pela cultura digital, sem deixar de reconhecer e acusar a ineficiência da oferta de internet na escola como também, a ausência de regulamentação explícita orientando e disciplinando o uso coletivo do celular e de outras ferramentas, que serviria de regulação ética para prever restrições e nunca de pretexto para proibições.

Na relação, de perto, com os jovens, ainda, constatamos que estes reconhecem, na mediação dos dispositivos móveis da cultura digital, sentido ambíguo na direção do bem e do

mal, revelando a preocupação de que, o uso indiscriminado do celular na produção de *fake news* e de violência de diversos tipos caminha rumo à hostilidade e à destruição humana. Diante dos relatos ouvidos de perto e de dentro da escola, deduzimos que os jovens esperam da escola um posicionamento claro, firme e educativo, no sentido de dar maior significado à apropriação dos dispositivos móveis ligados à internet na sua prática pedagógica, contribuindo para o letramento crítico e para a apropriação consciente, ética e proveitosa que redunde em benefícios sociais e coletivos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, maio/ago. set./dez. 1997, p. 25-36.
- ABRAMO, H. W. *et al.* **Pesquisa sobre juventudes no Brasil.** Relatório Nacional Brasil, Realização Instituto Pólis, 2009.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade.** Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica: Luís Carlos Fridman – Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** Tradução Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna.** São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
- BORON, A. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal.** In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 63-113.
- BOURDIEU, P. **A “juventude” é apenas uma palavra.** In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.
- BOURDIEU, P. **La “jeunesse” n’est q’unmot.** In: BOURDIEU, P. **Questions de sociologie.** Paris: Minuit, 1998/2002, p. 143-155.
- BOURDIEU, P. A.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo.** Sociedade e Cultura. Goiânia v. 10, nº 1, pp 11-27, jan. – jun., 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.
- BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização.** Educ. Real. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 23 mai. 2020.
- CARRANO, P. **Os jovens e a cidade.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- CASTELLS, M. **A galáxia de internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTRO, J.; AQUINO, L. (Orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília, IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) – Texto para discussão n. 1335. Abril de 2008.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. P. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.

CHARLOT, B. (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2000 e 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto alegre: Artmed, 2013.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1- Artes de fazer**. Tradução de: ALVES, E. F. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAYRELL, J. T. **A escola “faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Ed. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. **Escola e culturas juvenis**. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Orgs.). **Políticas Públicas: a juventude em pauta**. 2ª Ed. Ação Educativa. Fundação Friedrich Ebert. São Paulo: Cortez, 2008.

DEMO, P. **Aprendizagens e novas tecnologias**. In: Revista Brasileira de docência, ensino e Pesquisa em Ed. Física – Vol. 1, n.1, p. 53-75, Ago/2009.

DINIZ, A. V. S.; PRESTES, E. T.; SOCUGLIA, A. C. (Orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate** – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DUARTE, A. M. C. [et al]. **A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil** - Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020 | e22528 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22528>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FALEIROS, V. de P. **Juventude: trabalho, escola e desigualdade** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, Brasil - Educação & Realidade, vol. 33, núm. 2, julho-diciembre, p. 63-82, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 408p. (Série Métodos de Pesquisa).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**; 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (O mundo hoje, v. 21).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar**. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015.

GOMES, J. V. **Jovens urbanos pobres Anotações sobre escolaridade e emprego**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, maio/ago. set./dez. 1997, p. 53-62.

GIL, C. Z. de V. **Jovens e juventudes: consensos e desafios**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2011.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**; tradução: Roberto Cataldo Costa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 2 ed. – Porto Alegre: Penso, 2012. 488p.: il.:25cm.

GROPPO, L. A. **Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude**. In Desidades – Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude - número 14, ano 5, março 2017.

HALL, S.; JEFFERSON, T. (Org.). **Resistance through rituals. Youth and subcultures in post-war Britain**. Londres: Hutchinson, 1982.

HEATH, S. B. “**What no bedtime story means: narrative skills at home and school. Language and Society**”, vol. 11, pp. 49-76, 1982.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD** - ISBN 978-85-240-4458-8, 2018.

IRELAND, T. D. (Org.). **Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional**. In: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, CARLOS H. **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA** – Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**; tradução Susana L. de Alexandria. – 2ª ed. – São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, Â. B. **Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-61.

KLEIMAN, Â. B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. Perspectiva, Florianópolis, V. 28, n.2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 02 jun. 2020.

KLEIMAN, Â. B.; ASSIS, J. A., (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMOS, A. **Ciber-socialidade: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. V.4, n.1, 1997, Logos. Disponível em: www.logos.uerj.br. Acesso em: 22 mai. 2020.

LEMOS, A. **Cibercultura, cultura e identidade**. Em direção a uma “Cultura Copyleft”. Contemporânea, vol. 2, n. 2, p 9-22 Dez 2004.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2ª ed. - São Paulo: Loyola, 1998.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: Editorial, 1986.

MACHADO M. M. (Org.). **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. In: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82,p. 17-39, nov. 2009.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MAFFESOLI, M. **Saturação**. Tradução de Ana Goldberger - São Paulo: Iluminuras: Itáu Cultural, 2010.

MAFFESOLI, M. **Sociologia, política e arcaísmo: entrevista**. Sessões do Imaginário Porto Alegre, v. 19, n. 32, 2014, pp. 01-04.

MAGNANI, J. G. **De Perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 17, n. 49, pp. 11-29, 2002.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Maria helena Barreiro Alves; revisão da tradução Carlos Roberto F. Nogueira. – 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A., (Orgs.) Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. AvailablefromSciELO Books.

MELUCCI, A.; FABBRINI, A. **L’età dell’oro: adolescent e itrasogno ed esperienza**. Milano. Feltrinelli. 1992b.

NACIF, P. G. S. et al. (Orgs.). **Educação ao Longo da Vida e suas perspectivas. Tecnologia como prática de liberdade**. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil + 6. Brasília – DF: MEC/SECADI, 2016, ps. 123-126. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672por.pdf>. Acesso em: 02 jun 2020.

NOGUEIRA, M. G.; PADILHA, M. A. S. **Cultura digital jovem: as tims invadem as periferias, e agora?** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 268-286, maio/ago. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6394>. Acesso em: 29 mai. 2020.

OLIVEIRA, A. N. **Sociabilidades juvenis e o uso de dispositivos móveis: práticas socioculturais entre jovens habitantes de periferias urbanas.** In: Comtempo, Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero. Volume 8, nº 1, Ano 2016.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude - alguns contributos.** Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro.** Lisboa. 4ª Ed. Âmbar, 2016.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PENADÉS. V. S. **Deconstruyendo Y Reconstruyendo El Éxito Y El Fracaso Escolar En Educación Secundaria Obligatoria: aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana.** 2014. Tese (Doutorado) - Valência, 2014.

PERALVA, A. **O Jovem como modelo cultural.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5 e 6 , maio/ago. set./dez. 1997, p. 15-24.

PRETTO, N. **O desafio de educar na era digital: educações.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 24, núm. 1, 2011, pp. 95-118 Universidade do Minho Braga, Portugal.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira; versão final revista pelo autor – São Paulo: Autores associados: Cortez, 1986.

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. de S. **Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais.** Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020 | e21782 | E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21782> - Acesso em: 10 ago. 2020.

ROJO, R. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P., (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. (Introdução; Parte I, 1. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes).

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política** – 25. ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (SEECT/PB). **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba**. 2020.

SILVA, R. S.; SILVA, V. R. **Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios** - CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SILVA, E. J. L. **Educação Popular: refundamentação e vigência no discurso latino-americano**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

SIMMEL, G. **Sociologia**. In: MORAES FILHO, E. (Org). São Paulo: Ática 1983.

SNYDER, I. **Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança**. Educ. rev. vol. 26 no. 3 Belo Horizonte Dec. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300013>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOUZA, R. V.; MEDEIROS, S. F. **Práticas da cultura digital e inclusão: um relato de jovens em situação de vulnerabilidade social**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, v. 16, n. 109 (2015).

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez, 2003. p. 1639.

SPOSITO, M. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. In: Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, Número Especial: n. 5: mai/jun/jul/ago e n. 6: set/out/nov/dez, 1997.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**; tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. – Porto Alegre: Penso, 2011.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STREET, B. **Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. In: Cadernos CEDES - Abril 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262647294>. Acesso em: 06 fev. 2020.

TORNAGHI, A. **O que é cultura digital**. In: Cultura Digital e Escola -Ano XX boletim 10 - Agosto 2010 – Salto para o Futuro.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista de grupo focal

Data:

Horário:

Número de participantes:

Olá, boa noite. Meu nome é Jerusa, sou educadora da EJA, estou terminando um curso na UFPB e tenho que fazer uma pesquisa sobre os jovens da EJA e o uso que eles fazem do celular. Gostaria de contar com a colaboração de vocês para esta conversa em grupo, cujo objetivo é saber para que vocês, jovens, usam o celular no dia a dia. Garantimos que seus nomes serão mantidos em sigilo e, apenas, utilizaremos informações para fins acadêmicos. Agradeço muito a colaboração de todos/as vocês.

Todos aqui usam o celular, não é mesmo? Então todos concordam em participar?

E aí, podemos começar?

1. A primeira pergunta é a seguinte: para que finalidade vocês usam o celular?
2. Que programas, aplicativos vocês mais acessam? Que outros mais?
3. Por que, então, esses programas / aplicativos? Por que não usam outros?
4. Depois que vocês começaram a usar o celular, o que mais vocês aprenderam? E para que servem essas novas aprendizagens?
5. E aí, o que mais vocês gostariam de aprender com o celular?
6. Vocês utilizam o celular para estudar? Se não, acrescentar: Então, vocês não usam o celular para estudar. Por quê?
7. O que vocês estudam no celular, afinal?
8. Digam aí, vocês acreditam que o celular ajuda a ler e a escrever?
9. Como assim? Me explique!
10. Vocês acham que o celular ajuda a aprender algum idioma ou língua estrangeira?

11. Quem melhorou o português com o celular?
12. Quem aprendeu ou melhorou o inglês?
13. Quem aprendeu outro idioma? Qual?
14. Para que usam esses idiomas?
15. O que vocês aprendem no celular que não é ensinado na escola? Deem-me exemplos?
16. Para vocês, o que a escola pode ensinar por meio do celular?
17. Ah, vocês realizam atividades em grupo e/ou com outros jovens por meio do celular?
 - a) Quais?
 - b) Há regras definidas em comum? Vocês podem citar?
 - c) Para a atividade citada, vocês usam quanto tempo?
18. Digam-me, o celular ajuda a resolver algum problema do dia-a-dia? Quais problemas? Vocês lembram de como algum problema foi resolvido?
19. Vocês participam de esporte, caminhada, atividade religiosa, jogos, ou de outro tipo que precisam do celular? Como funciona isso?
20. Ainda pergunto, se acontecer de algum/a de vocês perder o celular, como vão se sentir?
21. Será demais perguntar, ainda, o que vocês fazem no seu tempo livre? Quando não estão na escola ou trabalhando, por exemplo?

Vocês teriam mais algumas coisas para acrescentar que eu não tenha perguntado e que vocês consideram importante para me informar sobre esse assunto?

Pois, aqui, terminamos! Agradeço muito e, quando eu tiver terminado o trabalho, venho apresentar a vocês, cumprindo, assim, o que pediram.

Muito obrigada.

APÊNDICE B – Transcrição de entrevista de grupo focal com jovens da EJA

Data: 23/10

Turma B

Horário: Das 19h às 20 horas.

Número de participantes: quatro (4) jovens da turma B (três jovens do sexo masculino homens e uma do sexo feminino) do Ciclo V.

Turma A

Horário: Das 20h10 às 21h30min.

Número de participantes: oito (8) jovens da turma A (cinco jovens do sexo masculino e três do sexo feminino) do Ciclo V.

1. Para que finalidade vocês usam o celular?

Turma B - Para consultar a internet, jogar, fazer pesquisa de trabalho da escola, no Google, pesquisar preços de mercadoria, quando vai comprar alguma coisa, passar o tempo, assistir à filme, série, vídeo, ver alguma coisa no *YouTube*.

Turma A – Tem vários aspectos né. O meio de comunicação é melhor, é comunicar com a família, as notícias do dia-a-dia, hoje é mais fácil, a tecnologia hoje está muito avançada; pra fazer pagamento, pra pagar as contas e também pra fazer os trabalhos no dia-a-dia.

2. Que programas, aplicativos vocês mais acessam?

Turma B - *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*. Antes era *Twitter* e outros.

Turma A – *WhatsApp* e o *Instagram*.

3. Por que, então, esses programas / aplicativos?

Turma B - *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*. *Facebook* nem tanto mais, pois saiu da moda, mais o *Instagram* e *WhatsApp*. Para comunicar, passar o tempo, saber a vida dos outros. Esses aplicativos ajudam a se comunicar com as pessoas. Às vezes o celular não tem bônus e assim, o *WhatsApp* ajuda na comunicação.

A conhecer novas pessoas, fazer novas amizades. A internet ajuda até gente depressiva. Esses influentes digitais de hoje... Tenho um primo que perdeu o irmão dele e ficou depressivo até hoje. Eu chego lá, ele olha pra minha cara e não se lembra de mim, quando saio ele fala comigo... Ele fica só olhando para o celular e rindo... Não sai de casa.

Turma A – Pra chamar o *Uber*, é o que mais uso e o *WhatsApp*; o *Instagram*; o aplicativo de banco, o aplicativo do Bolsa Família, porque facilita minha vida; O YouTube, pra algumas coisas de saúde, de escola, pra Serasa, serve pra grandes coisas como baixar os vídeos, o que você precisar no YouTube você encontra, saber de comida, medicamento, compras, pra que vende, pra que serve isso e aquilo, serve pra bastante coisa o celular.

4. Depois que vocês começaram a usar o celular o que mais vocês aprenderam?

Turma B – Silêncio....

Turma A – Muitas coisas né! Porém eu, quando estou em dúvida de alguma culinária assim, que eu esqueci, vou lá olho aí eu aprendo; negócio de medicamento principalmente quando a médica passa pra meu filho aí eu já pesquiso o medicamento e aprendo; é só você ler, ver e aprende. Pra pegar mais conhecimento, né. Às vezes tem medicamento, bula que não vem no remédio, aí você vai lá e busca dessa bula no site. Eu já costumo ver antes de dar o medicamento ao meu filho, eu já vejo na internet, toda vez é isso, qualquer remédio que a médica passar pra mim, pra qualquer pessoa da minha família eu já vejo se há reação, como é o uso.

E também o celular está substituindo o relógio. Eu mesmo gostava de relógio, mas nem tanto mais, porque tenho meu celular.

5. E aí, o que mais vocês gostariam de aprender com o celular?

Turma A – Também tem que aprender a ter cuidado com as redes sociais. Assim, negócio de pedofilia, muitas coisas, porque as crianças também tem que saber usar o aparelho, a internet. Às vezes, a pessoa está conversando com alguém nas redes sociais e de repente é uma pessoa perigosa, às vezes a gente vê né, um pedófilo. Muita gente conhece as pessoas pelas redes sociais, mas tem seus perigos também, né? Tem que ver os benefícios e os riscos.

6. Então, deve haver maior orientação a respeito dos riscos do celular?

Turma A – Com certeza. Devia orientar, porque têm muitas crianças que são leigas. A maioria das crianças tem aparelho celular e às vezes os pais também não conversam. De repente elas conversam com uma pessoa pensando que é boa, de repente é pedófila como eu citei. Tem que ter orientação, a educação tem que começar em casa com os pais. Tem que ter orientação para punir, né. Tem muita coisa que ocorreu através das redes sociais ou dos celulares. Eu geralmente não tenho redes sociais, só o *WhatsApp*, pra pessoas que eu conheço, mas não tenho *Facebook*, *Instagram*, porque atrapalha a vida da gente. Tem muita coisa que atrapalha,

já fica com vício de entrar no *Face*, no *Instagram*, aí eu tirei porque estava me atrapalhando principalmente nos estudos.

7. Vocês têm um grupo do *WhatsApp*?

Turma B - Tem um grupo do *WhatsApp* da escola, para saber se tem aula, se tem reunião, tirar dúvida com a Coordenadora e com os Professores.

Turma A - Temos. Como turma e como escola. Geralmente a gente se comunica quando tem algum assunto da escola ou da sala de aula, pra organizar qualquer coisa a gente conversa lá ou alguma dúvida que a gente tira com o pessoal da sala. A foto do quadro a gente tira pra quem faltou e manda no grupo.

8. Alguma coisa mudou antes e depois do uso do celular?

Turma B - Mudou. Hoje em dia até criança de dois anos sabe mexer o celular melhor que o adulto.

Por quê?

Turma B - Acho porque estão num mundo evoluído. Antes a gente não usava o celular e hoje as crianças não sabem o que é uma bebleide, bola de gude, barra bandeira, tipo essas brincadeiras. Só sabem mesmo mexer em computador, tablete, celular. A diferença é essa.

Turma A - Não respondeu.

9. Então, vocês conseguiram novas aprendizagens?

Turma B - Acho que sim, acho que não. Pouquíssimas coisas, eu acho.

10. E aí, o que mais vocês gostariam de aprender com o celular?

Turma B - Trabalhar com a internet; eu queria ver se arrumava emprego; conversar com alguns grupos. Algumas partes ajudam, outras não. O celular desliga você do mundo, entendeu, você quando pega no celular fica ligado só no celular, não pisca nem o olho. Às vezes prejudica até a visão da gente.

E quando se desligam do mundo, ficam ligados em que?

Turma B - Depende do que a pessoa está vendo. Na vida dos outros, se liga em jogo como o colega tal, que só vive no jogo. Só no jogo, no *Instagram* ou na rede social. Tem jogos que não são viciantes, como paredor... Outros são do tipo o jogo da Baleia Azul, que fazia as pessoas se suicidarem. O Pokemom, a pessoa saía no meio da rua procurando o Pokemom. Um monte de gente em cima do prédio com o celular procurando alguma coisa...

11. Esses jogos, vocês jogam com outros colegas?

Turma B - Não. Esses jogos tinham no *Facebook*, mas foram proibidos, o *Facebook* não sabia. Eles estavam tipo cometendo suicídio. Têm dois jovens, um de Cajazeiras, outro de Campina Grande se suicidou, de cima de um prédio. Eles ficavam mandando desafios pra pessoa e a pessoa fazia e chegava ao ponto de suicidar. O da Baleia Azul, eles pediam tudo da pessoa, se a pessoa não fizesse, eles ameaçavam a família. Eles sabiam até onde a pessoa mora, eles descobrem pelo GPS da pessoa. Eles invadem o celular da pessoa, pediam até o CPF da pessoa, aí a pessoa começa a se cortar... No final levava a pessoa a se suicidar e se não fizesse ameaçava a família.

Qual o objetivo desse jogo?

Turma B - Começam na brincadeira normal, como qualquer outro jogo, depois eles vão colocando mais desafios até a pessoa se cortar... Esse jogo influencia mais as pessoas que têm depressão, que têm medo. Mas, se não me engano foi proibido.

Turma A -

12. Vocês utilizam o celular para estudar?

Turma B - Sim. Pra fazer trabalho, pesquisa. De primeiro pra fazer trabalho tinha que ir na *Lan house*, quem não tinha computador. Agora não, tem celular, internet. Quem tem celular faz tudo. Só falta tirar xerox. Mas assim, a pessoa faz tudo no celular e é só enviar pela internet. A escola dava tablete, ficava com o aluno na sala durante a aula e depois guardava na escola. Consegui pegar, mas depois quebrou. Tinha escola que deixava levar pra casa, mas era usado só na escola pra pesquisa de trabalho.

Turma A – Sim. Pesquisar trabalhos, pra estudar em PDF. O professor este bimestre passou um assunto todo em PDF para acessar e estudar.

13. O que vocês estudam no celular, afinal?

Turma A – Matemática. Por enquanto mais Matemática.

14. O celular ajuda a ler e a escrever?

Turma B - Acho que sim. Ajuda sim. Colocar um vídeo no *YouTube* em alguma aula, assim ajuda... Quem precisa de Inglês, aprender. Tem muita coisa em inglês, tipo as musiquinhas de criança em Inglês. Vai escutando de repente canta as músicas em Inglês.

Turma A – Sim. Às vezes quando tem dúvida sobre uma palavra que não quer perguntar ao professor a gente vai lá e corrige ou pesquisa.

15. Vocês fazem leitura por meio do celular?

Turma B: A gente fez uma vez sobre os gêneros textuais que a professora de Português pediu na sala. A gente pesquisou o texto e falou sobre ele.

16. Então, vocês acham que o celular ajuda na leitura e na escrita?

Turma B - Eu acho que sim, na escrita nem tanto, mas na leitura, sim.

Turma A – Ler Inglês também é essencial o celular. Vamos supor, tem alguma coisa na sala de aula você não está conseguindo entender você vai no celular e resolve algum assunto, assim quando tem dúvida.

17. Alguém aprendeu falar inglês a partir do celular?

Turma B - O aplicativo do *YouTube* ajuda, em alguns vídeos disponíveis e áudios. *YouTube* hoje em dia é uma ferramenta muito grande, tipo assim, qualquer pessoa com dúvida de saúde, assim doente, vai lá e pesquisa. Muita coisa, assim, trabalho tem uma dúvida, um canal, a pessoa vai lá e pesquisa, alguma pessoa que tem um canal vai lá e usa. Outro jovem acrescentou: Depende, dá pra você aprender Inglês dá, mas no mínimo você tem que fazer um curso para pegar... O básico dá para aprender.

Turma A – Tem um aplicativo que eu uso, na verdade não estou usando agora, mas já usei bastante de Inglês, que dá pra desenrolar algumas palavras. É bem prático ele, esse aplicativo... Depois que ela baixou, falou aqui na sala, aí também baixei.

18. E outra língua, além do Inglês o celular ajuda a aprender?

Turma B - Também. Tem gente que não sabia ler e agora sabe ler o básico. Tem gente que não sabia nem assinar o nome... Outro jovem respondeu: acho que não, senão não precisava estudar ficava em casa mesmo. O outro falou: Mas depende, o básico dá pra aprender. É, o básico aprende (o colega que antes disse que não).

Turma A – Em questão de Português ajuda. No meu celular não, porque não tem memória, mas no meu tablete eu baixo livros e fico lendo. Geralmente eu baixo livros de (...) White, textos referentes à Bíblia. Eu uso o *YouTube*, escuto mais palestras de Augusto Cury, algumas palestras dele eu escuto bastante, querendo descobrir mais sobre minha vida pessoal. Outra

jovem: eu leio no livro. Eu gosto de ouvir palestra pelo *YouTube*, mas pra ler eu gosto de ler no livro mesmo, no impresso.

19. O Inglês que vocês aprendem serve para quê?

Turma A – Sempre estudei Inglês desde a minha infância. Assim, algumas coisas eu apliquei, ninguém sabe do dia de amanhã, eu acho que é sempre bom aprender. Nesse exato momento eu não sei, mais na frente vai ter algo talvez eu vá pra outro país ou conheça alguém que fala a língua inglesa mesmo e ajuda a se comunicar. É excelente.

20. O celular ajuda a aprender mais?

Turma A – Ajuda a aprender e tem coisas que ajudam a atrapalhar quando vai fazer pesquisa que não convém. Pra saber uma história que a gente não tem acesso, uma informação, um GPS pra chegar num local que você não sabe. Pra ver alguma coisa que ensina a você. No *YouTube* ensina muita coisa que você não sabe tipo, tutorias, entrevistas para emprego, como se comportar em empresas, às vezes até cursos pra empresas. É vasto o mundo do celular. A gente passa à noite todinha aqui falando só sobre o celular.

21. O que vocês aprendem no celular que não é ensinado na escola? Deem exemplos?

Turma B - No meu caso até agora nada. A escola é mais eficiente. Porque a gente pode tirar dúvida ao vivo, diretamente com o professor. E no caso pelo celular a pessoa fica procurando a resposta e não vai ter.

Turma A – Tem. Por exemplo, fazer um bolo, você aprende no celular e não na escola. No celular é mais fácil. O que você quiser pesquisar você encontra no celular e você nem sempre encontra na escola. Tem uma infinidade de coisas... Eu acho às vezes que você está desligado, pois o dia é carregado, vem pra sala de aula o professor está dando a explicação aí fica achando que você está aprendendo a ler. Aí você vai lá revisa, aí talvez você aprenda mais... É uma coisa assim como eu posso dizer... Ontem mesmo eu na física e tive uma série bem infundada eu não sei identificar, acho que é a mente cansada no dia-a-dia e é como uma coisa atrapalhando na nossa vida.

E o celular ajuda?

Turma A - É ajuda. Porque você não pegou naquele momento a explicação. Então o celular é pra reforçar.

22. O que vocês acham que a escola pode ensinar por meio do celular?

Turma B - Já faz atividades em sala de aula, o Professor de Matemática. Ele faz atividades pelo celular. Até agora só Matemática.

Turma A – As coisas que os professores falam. O celular não vai memorizar tudo sozinho precisa de alguém. Pra gente aprender línguas, por exemplo, seria mais fácil usando o celular. Pra mim todas as matérias deviam usar o celular. Se passasse o conteúdo na sala e a gente estudasse pelo celular, seria mais fácil aprender qualquer outra língua. Assim, o professor de Matemática está trabalhando com o celular e isso está facilitando a vida dele. Ao invés de estar escrevendo no quadro a gente está com o slide dele lá, estudando, e ele com o celular dele acompanhando. E isso vai de acordo com o que os professores acharem melhor. Pra se comunicar também quando a pessoa está precisando, tem muita ligação não consegue, aí precisa fazer uma ligação pela internet, dados móveis, tem *Wifi*, tem o *shipe*.

23. Ah, vocês realizam atividades em grupo e/ou com outros jovens por meio do celular? Quais?

Turma B - Eu já. Atividade da escola, como se fosse um trabalho. Vamos dizer cada um tem uma dúvida aí ele fala, vamos dizer que são quatro pessoas, então cada um vai dizer a sua parte, aí vamos dizer que, como fosse um trabalho, ele vai puxar a melhor resposta que um dos quatro teve, ele vai e bota no trabalho. Muitas vezes é isso, tipo, na sala assim é meio difícil, mas tem gente hoje em dia na faculdade é o que mais tem atividade em grupo na sala, depende das pessoas que estão na sala e ajuda nas dúvidas.

b) Para a atividade citada, vocês usam quanto tempo?

Não levou muito tempo. Cada um deu seu verso, sua parte e escolhemos o melhor e fizemos o trabalho.

c) Há regras definidas em comum? Vocês podem citar?

Turma A – Pra estudar pra uma prova, baixa um aplicativo. Para jogar. O jogo já tem as suas regras, regras de sobrevivência. Você vai pular num momento sem nada, vai pegar sua vida e jogar. É igual a um exército. É matar ou viver. Tem estratégias em grupo aí você pode usar para ajudar o seu amigo. Você pode escolher o modo do jogo individual ou em grupo. É o *Free Fire...* O jogo é assim, tem 50 pessoas caindo num território bem grande, com o tempo rolando, aí o grupo que sobreviver por último, aí ganha, dentro de um tempo. O sobrevivente ganha. Eu jogo assim, pra me autoconhecer. Tem coisa como jogar futebol que eu tento conseguir porque está apelando demais ou está difícil. Eu fico com raiva. Depois que passa a raiva eu paro e fico a rir de mim. É verdade me autoconhecendo.

24. Esse jogo ajuda nos relacionamentos entre os jogadores?

Turma A - Pra conhecer pessoas sim. Constrói e ao mesmo tempo destrói. Lá em casa, Ave Maria, é uma briga, pois ficam perguntando, com quem está conversando, quem é essa pessoa?

25. Quanto tempo vocês usam o celular por dia?

Turma A - Eu uso o celular de 5 a 8 horas. Só largo o celular quando vou dormir. O celular fica comigo quando quero uso. Eu uso sempre que preciso. Eu só uso 2 horas e é na parte da noite, quando não tem aula. Eu passo o dia trabalhando aí eu não posso levar celular uso o da minha patroa qualquer coisa que acontecer com meu filho ou minha família ligo do celular dela, porque atrapalha e geralmente eu uso só pra fazer algum trabalho, pesquisar alguma coisa. Eu uso 7 horas e 45 mins. - esta jovem mostrou no visor do celular - deste tempo 37 minutos uso para estudo e educação e 4 horas e 50 minutos só nas redes sociais. Eu uso o meu celular até na chuva. Eu uso 24 horas. Eu usava quando tinha as redes sociais, mas como eu apaguei! Geralmente as mulheres usam mais.

26. Tem gente que usa mais que a hora citada?

Turma A - Geralmente as mulheres usam mais. Os homens jogam mais em caso de jogo. Eu sou viciado.

Vocês acham que as mulheres usam mais?

Quem usa mais os homens ou as mulheres?

Turma A - Eu acho que a mulher tem mais preocupação com os filhos por isso usa mais. O homem não tem essa preocupação como a mulher tem no caso dos filhos. No caso de jogo os homens usam mais. Mas também pra jogar, ver filmes, séries.

27. Digam-me, o celular ajuda a resolver algum problema do dia a dia? Quais problemas?

Vocês lembram de como algum problema foi resolvido?

Turma B - Ajuda 50% sim 50% não. Você podia está resolvendo alguma coisa podia está resolvendo outro, tipo assim, problemas de família, você está no trabalho e você tem sua casa, mas só que sua família mora noutra casa, você está resolvendo lá vamos dizer que a mulher e seu filho tiveram uma discussão com sua família aí ele pensa que resolveu quando chega na sua casa é outra coisa. Por exemplo, pra pagar alguma coisa, você pode passar a foto do seu CPF pra ele ou passar o número da conta e ele faz o pagamento.

Turma A – Ajuda a economizar dinheiro, no caso do *Uber*, porque tem os aplicativos. Pra mim ajuda na hora, pra chegar e pra largar. A pagar contas e não perder tempo indo à lotérica. Outro disse: pra pagar as contas eu fico meio desconfiado eu prefiro resolver fisicamente.

28. Vocês participam de esporte, caminhada, atividade religiosa, jogos, ou de outro tipo que precisam do celular? Como funciona isso?

Turma B - Não. Fora da experiência do jogo, não.

Turma A – Eu já participei, do grupo da igreja, de futebol, da pelada no grupo de amigos. Passamos informações de um pra outro e nos comunicamos. Eu participo de um grupo de circuito na praia, que funciona em dois dias. Às vezes quando a gente quer combinar um café da manhã, então a gente faz uma listinha e assim, a gente se comunica no grupo.

29. Ainda pergunto, se acontecer de algum/a de vocês perder o celular, como vão se sentir?

Turma B - Depende. Fico de boa. Compra outro. Cada um tem sua situação. Eu mesmo dependo de mim. Eu sempre comprei minhas coisas. Eu mesmo não consigo não ficar sem celular não. Tipo meu celular chegou a quebrar acho que foi assim que comprei aí eu tive que mandar consertar e foi pra São Paulo pra uma firma conceituada e passei quase um mês. Acho que na primeira semana eu quase ficava doido sem celular aí eu fui comprei a um amigo meu enquanto não chegava pra ficar passando o tempo com o celular.

Turma A – Tem gente aqui que morre visse. Eu não ligo não! Uma coisa que eu quero dizer é que hoje em dia nas redes sociais tem muita pornografia, que destrói a mentalidade dos jovens, adolescentes.

30. O que fazer para alertar desse risco?

Turma A – É ter o controle dos pais, também dos responsáveis. Isso pode gerar muitas consequências para a vida dos jovens e adolescentes.

31. Será demais perguntar, ainda, o que vocês fazem no seu tempo livre? Quando não estão na escola ou trabalhando, por exemplo?

Turma B - Dormir. Fico assistindo série, assim, conecto na TV e fico assistindo. De manhã logo cedo quando não vou trabalhar pego o cachorro pra passear. Vou pegar no celular umas três horas no máximo da tarde. Aí venho pra escola, quando chego da escola, quase dez aí das dez horas até umas onze e meia fico jogando, depois disso fico assistindo aí vou pra cama, pronto durmo. Conheço um cunhado meu que parou de estudar e tal na 8ª série. Ele só quer

saber de jogo, jogo, jogo, aí estava tentando criar um canal de *YouTube* ele estava com 26 mil inscritos aí perdeu aí está tentando de novo. Ele quer trabalhar com internet, esse negócio de jogo 24, 48 horas. Ele almoça na frente do computador, lancha, não tem vida mais não, chega é branco.

Turma A- Eu mesmo jogo. Eu assisto a uma aula, uma história, uma notícia e converso com alguém. O celular é bom, a internet mostra coisa boa e coisa ruim. Tem muita coisa que os pais nem querem para os filhos veem e no final eles terminam vendo. Eu mesmo, minha mãe dizia não veja isso, eu termino vendo pela curiosidade. Outra pessoa: Mas tem site que você pode bloquear pra o seu filho não ter acesso. A pirralha lá em casa passa o dia todinho assistindo...

32. A escola limita o uso do celular?

Turma B - Sim. Quando a gente está aqui, na sala, não usa o celular. Até porque eu nem trago o celular pra escola, deixo em casa.

33. Vocês teriam mais algumas coisas para acrescentar que eu não tenha perguntado e que vocês consideram importante para me informar sobre esse assunto?

Turma A – Pra arrumar um emprego também. Muitos jovens às vezes que têm dificuldade de se locomover, tipo, quem mora na zona rural pra comprar, pra vender com os aplicativos, traçar um imóvel, pra muita coisa hoje em dia usa o celular. Eu acho assim, o celular era pra existir dentro da escola. Acho que grandes países por aí já trabalham com isso, com a tecnologia. Seria bom usar a internet pra tudo já informatizado. Vamos supor a professora passa um conteúdo pra amanhã aí você estuda esse conteúdo aí chega aqui em frente vamos debater esse conteúdo. É excelente assim, dentro da sala de aula o celular. Uma ferramenta excelente, pois é algo avançado.

Uma jovem entrevistou: Desde que não sejam liberadas as redes sociais, é realmente. Isso - volta a falar o jovem - tudo controlado por regras. A escola tem como implantar usar só o celular para o conteúdo. O celular é usado para a obra do mal e do bem. Hoje mesmo eu vejo tem clínicas mesmo a internet é uma exceção você só pode usar pra *Facebook* ou *WhatsApp*, o restante não funciona. Eu acho que a escola também tem como implantar essa ferramenta só usar ferramenta se for pra o *Facebook*. O celular pode ser usado pra obra do bem e do mal, pra divulgar um trabalho social, pregações, mas também tem coisas que podem ser usadas na área da bandidagem. Também uma emergência, já pensou você à noite em caso de doença, sem um celular como vai se comunicar?

34. O que vocês acham da mensagem escrita por vocês? “Eh, ao invés do celular use um livro; assina a mãe”.

Turma A – Eu prefiro o livro, porque eu fico concentrada. É relativo isso porque o que tá no livro tá no celular... Tem mentalidade de pessoas que pegam o celular uma pra fazer o bem e outra pra fazer o mal e postar um negócio que nunca deveria ser postado né, aí pra isso usa o aplicativo do danado do celular com internet. Hoje mesmo postou um negócio que uma menina pegou deu em cima do marido tal, aí ele postou no celular que era outra menina cortando o cabelo dela, pra todo mundo ver. Pra difamar alguém é rápido né, agora a internet devia ter um controle... Mas não, o povo usa do jeito que quer, devia ter um controle mais rígido. Pra isso tem que mudar as leis, em geral, pois são brechas pra tudo isso. Não adianta só existir a palavra lei, mas não funciona. A pessoa comete o delito, ele tem acabado de sair da cadeia e dá a sentença dele como nada. Hoje a pessoa mata um, a coisa mais séria do mundo é tirar a vida de alguém, o cara vai lá acho que não chega nem a passar cinco anos, dez anos, passou... Os presidiários também usam pra passar trote, para fazer um sequestro, tem muita coisa que hoje em dia as pessoas matam... né e não dá pra patrulha avisar. Esses são os prejuízos do celular.

APÊNDICE C – Transcrição de conversas informais com os jovens da EJA

Data: 20/11/2019

Turma B

Horário: Das 19h15min. às 19h45min.

Número de participantes: quatro (4) jovens (três jovens do sexo masculino e uma do sexo feminino) do Ciclo V.

Turma A

Horário: Das 20h10 às 21h.

Número de participantes - oito (8) jovens (cinco jovens do sexo masculino e três do sexo feminino) do Ciclo V.

1. Vocês moram onde?

Turma B - Bayeux, 13 de Maio, Mandacaru, Jaguaribe.

Turma A – Alto do Mateus (3), Mandacaru (2), Bairro dos Estados (1), Geisel (2)

2. Aqui há solteiros e casados?

Turma B - Solteiros (3) e Casado (1).

Turma A – Solteiros (3). Casados (2). Amigados (3)

3. Em que vocês trabalham?

Turma B - Sou cuidadora infantil há dois anos. Garçom. Auxiliar de escritório, mas já trabalhei em jardinagem, matando ou abatendo galinha e em segurança de loja. Não trabalho.

Turma A – Eu trabalho, mas não é carteira assinada não. Trabalho como agente de limpeza faz dois meses. Ajudante de marcenaria faz três meses. Domésticas (uma jovem é doméstica há apenas um ano e, a outra, há quatro anos). Comerciário. Autônomo (depósito de bebidas). Atleta (jogador e já trabalhou como segurança).

4. Vocês gostariam de continuar nessa função de trabalho?

Turma B – Por enquanto sim, enquanto termino meus estudos e faço universidade. Eu queria algo com carteira assinada. Trabalhar numa concessionária. Ser empresário. Ser advogado ou fazer Direito. Ainda tem chance é só estudar.

Turma A – Um jovem disse: minha prioridade é terminar os estudos e cursar uma Faculdade. Uma jovem disse: eu sou apaixonada por música, mas ainda estou em dúvida.

Tiveram outra experiência de trabalho?

Turma A – Servi o Exército. Trabalhei na construção civil. Fui operador de caixa em restaurante (jovem mulher). Tive meu próprio salão de cabeleireiro.

5. Em termos de profissão, o que vocês desejam?

Turma B - Ser barbeiro. Fazer Direito. Enquanto eu tiver força eu estudo. Eu quero muito Educação Física.

Turma A – Penso em Engenharia ou Arquitetura. Estou em dúvida se faço Medicina ou Direito. Terminar o 2º Grau e fazer curso de cozinheira, no caso gastronomia. Eu gostaria de entrar na área militar, nas Forças Armadas, ou em serviço de ajudar alguém tipo na Polícia ou Bombeiro. Médico ou Oficial de Bombeiro.

6. Em termos de renda familiar, vocês ganham: até um salário mínimo, um a dois salários mínimos ou mais?

Turma B – Até um salário mínimo (2). Um pouco mais de um salário mínimo (1) e, quando precisa, fico em feriado e final de semana, ganho por diária, pego 5h30 da manhã até 7 horas da noite, ou seja, 11 horas diárias. (Um deles não trabalha).

Turma A – Até um salário mínimo (3); Um a dois salários mínimos (4); Autônomo (1)

7. Qual a religião de vocês?

Turma B – Católicos (2); Evangélicos (2)

Turma A – Católicos (2); Testemunha de Jeová (1); Evangélicos ou cristãos protestantes (3); Adventista (1).

Um jovem do grupo: Eu queria falar um negócio que um soldado da polícia militar aqui no Brasil é pouco valorizado, ganha muito pouco. É uma carreira desvalorizada e perigosa que trata da segurança da sociedade. O pessoal fala de professor, mas não é fácil ser policial. Por isso as pessoas optam pelo Exército e não pela polícia. Uma jovem: é porque na verdade nem todo mundo tem a coragem do pessoal que se alista no Exército. É uma carreira totalmente perigosa, você viaja pra os cantos, vai combater, vai ter guerra, eu acho que o pessoal vai mais porque gosta, porque acha bom já conviveu com aquilo ali. Eu estava fazendo o curso pra polícia militar, mas não aguentei. É muito puxado. Eu vi que ali precisa de pessoas capacitadas. Você dizer assim: eu vou porque eu gosto, porque eu acho bonito policial fardado, está enganado. Você tem que ter coragem, força e garra.

8. Por que escolheram a EJA para estudar?

Turma A - Porque primeiro eu estudei em outros colégios de Ensino Médio e tive algumas coisas que atrapalhou meus estudos e quando fui procurar no Lyceu não tinha mais EJA. Então eu procurei e achei este colégio, e me matriculei, pois outros colégios que funcionam à noite não têm esse preparo, a EJA, nem incentivo que o governo dá, como ar-condicionado, alimento, professores; já está sucateado o Ensino Médio à noite. A maioria dos alunos tem suas atividades durante o dia e chega à noite precisa estudar. Eu escolhi porque, assim, a comunidade está muito avançada no quesito Ensino Médio e, baseando ou focando no que quero exercer, a faculdade. Eu sempre presto concurso público. Eu escolhi a EJA porque foi um dos mais procurados e outra você não arruma emprego se não tiver o Ensino Médio. Tem que ter o Ensino Médio completo até pra se tornar gari. Futuramente eu pretendo entrar na universidade e alcançar meus objetivos. A maioria dos alunos aqui teve muitas coisas que repetiram de conclusão de Ensino Médio, que atrasaram, que acuraram. Eu digo assim, a EJA deveria ter em mais bairros. Porque tem gente que mora em outra cidade, não tem EJA. Eu tive, por exemplo, atrasado, era pra ter terminar com 17 anos, tenho 19, tem muita gente aí mais atrasada do que eu e não tem como adiantar.

Turma B - O bairro que agente mora tem o Supletivo, mas não tem EJA. Agente teve que correr pra cá pra poder concluir os nossos estudos. Se tivesse no bairro não teria que vir pra cá, não teria que pagar passagem.

O EJA é excelente pra quem está atrasado. Acho que se não existisse o EJA, assim, o ser humano ia ficar sem estudar, porque não é fácil você estudar com o aluno jovem e você já estar adulto regressando com o jovem. A EJA tem essa ferramenta de crescimento. Tem gente que diz que na EJA é muito fácil estudar, não aprende quase nada, mas tem um determinado tempo para terminar.

APÊNDICE D – Fotos e fatos registrados no campo de pesquisa

Figura 2 - Escola E. E. F. M. Profª Antônia Rangel de Farias

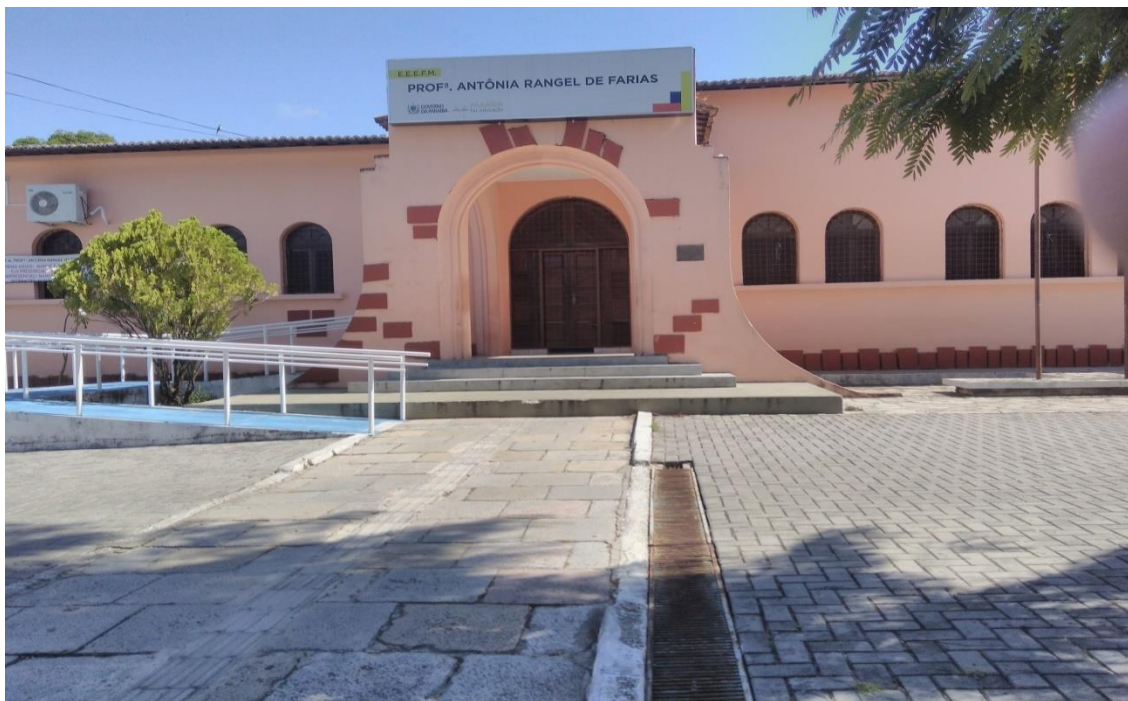


Foto: Jerusa Andrade (2019).

Figura 3 - Folder com a programação de eventos.

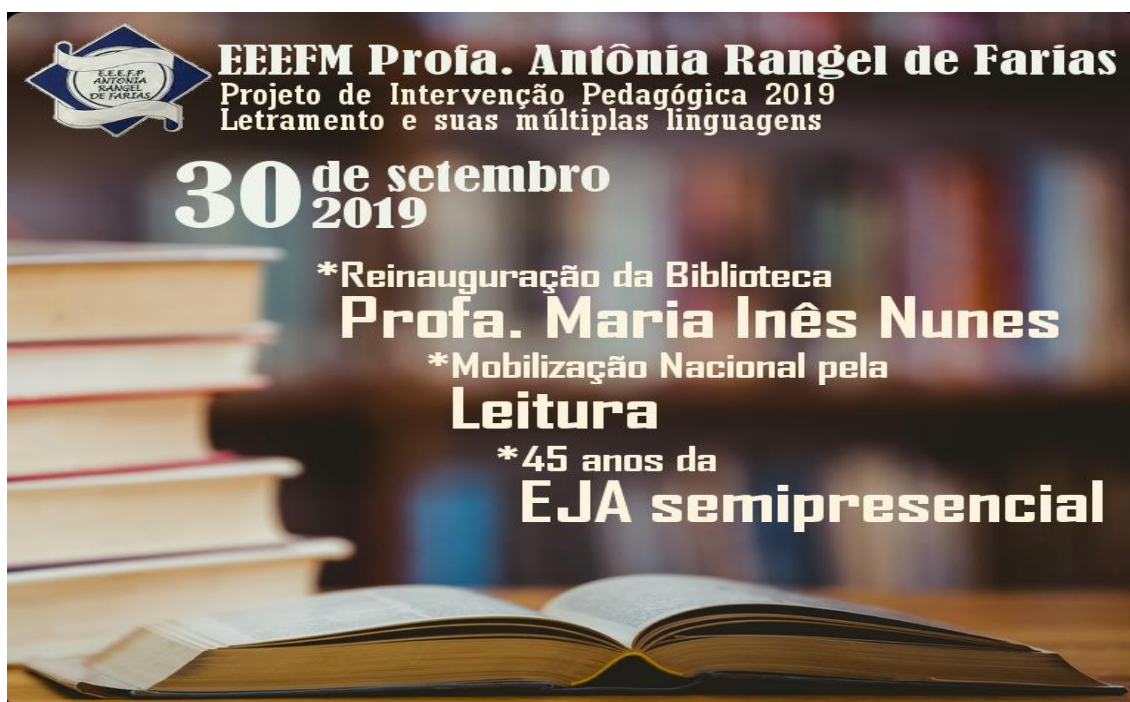


Foto: Jerusa Andrade (2019).

Figura 4 - Auditório da Escola Profa. Antônio Rangel de Farias



Foto: Jerusa Andrade (2019).

Figura 5 - Cartazes com mensagens (nas paredes dos corredores)

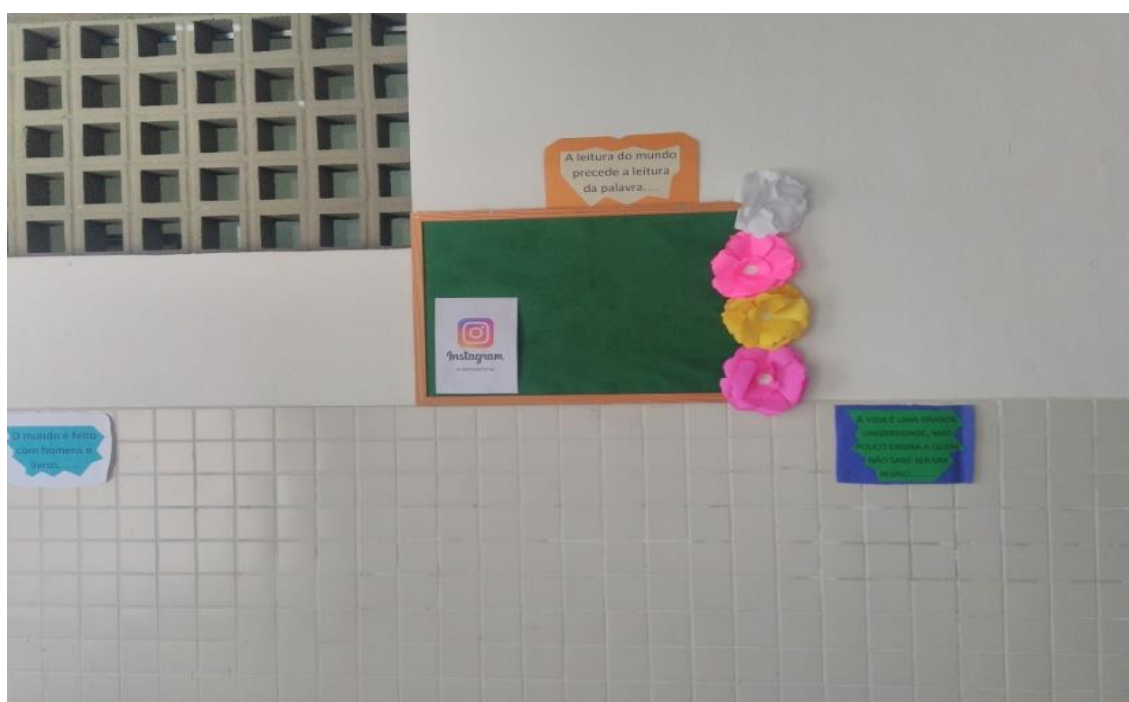


Foto: Jerusa Andrade (2019).

Figura 6 - Mapa tátil para pessoas com deficiência



Foto: Jerusa Andrade (2019).

Figura 7 – Reinauguração da Biblioteca Escolar



Foto: Jerusa Andrade (2019).

Figura 8 - Bolo comemorativo ao aniversário do CEJA/EJA



Foto: Jerusa Andrade (2019).

Figura 9 - Exposição de Artes Visuais de Ruy Rocha

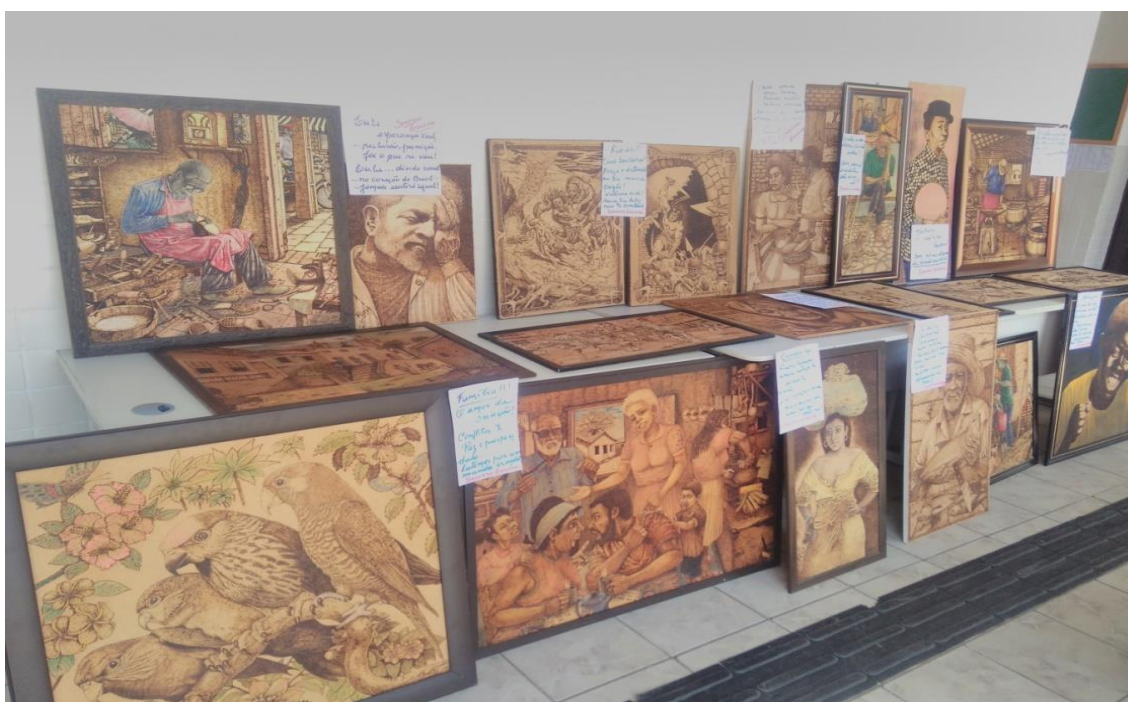


Foto: Jerusa Andrade (2019).

Transcrição das anotações do caderno de campo:

30/09/2019

As fotos registraram a cerimônia de culminância do Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP, com o título: Letramento e suas múltiplas linguagens: despertando habilidades, sensibilidades e saberes; também a comemoração dos 45 anos do Centro de Estudos de Jovens e Adultos – CEJA; e a reinauguração da biblioteca. Segundo informou a vice-diretora, tratava-se de uma iniciativa de fortalecimento do projeto citado, bem como uma ação de Mobilização Nacional pela Leitura. A Biblioteca recebeu o nome da Profa. Maria Inês Nunes (in memória) graduada e especialista em História, formada também em Comunicação Social e Jornalismo, natural de Patos, residente em João Pessoa e professora da escola, que faleceu no dia 13 de julho de 2018, vítima de um infarto, quando passeava no Shopping Tambiá.

02/10/2019

Poucos educandos, mais jovens que adultos, ocupavam os espaços da escola: alguns no refeitório, jantando e conversando, outros em torno do pátio dedilhando os celulares, outros conversando nas salas de aula. Dos educandos que pareciam aguardar aulas nos corredores em volta do pátio, uns estavam com os celulares em punho, ouvindo música, ou absortos nessas conexões pareciam não perceber quem passava ao lado.

Os/as professores/as transitavam pelos corredores, entrando e saindo das salas de aula como que aguardando a chegada de mais educandos. Bem comunicativa, a professora de Língua Portuguesa, da porta de uma das salas que dava para o corredor, cumprimentava os educandos transeuntes, possibilitando, com isso, a troca de olhares, gestos e sorrisos. Foi quando passei cumprimentei-a e conversamos... Mais uma professora se aproximou e, na conversa, ouvimos os/as professores/as dizerem que estavam em período de reposição e recuperação de estudos bimestrais, para cujo calendário estabelecido nem sempre todos os educandos compareciam, demandando a criação de outras medidas de recuperação e tornando um processo demorado e tedioso. Por isso, que, ora dentro, ora fora de sala de aula, nesse dia, pelo cronograma exposto na parede, os educandos estavam livres ou com pendência em algum componente curricular de Química, Matemática, Biologia e/ou Português. A Professora que ensina Química e, que estava na sala vizinha, aproximou-se citando as características de

um educando, um jovem alto vestindo a camisa de cor amarela, que se destacava na roda de conversa com outros colegas e, segundo a professora, oriundo de Soledade/PB tinha vindo para João Pessoa em busca de trabalho e, por enquanto, como meio de tirar o sustento e de dividir as despesas de um abrigo, república ou coisa parecida, vendia paçoca no sinal. Ela mencionou isso reconhecendo seu esforço e tamanho sacrifício por ser um trabalho tão pouco recompensador. A Professora de Português, diante do que acabara de ouvir, exclamou admirada como isso realmente garantia tal sustento! Fiquei imaginando como aquele jovem conseguia atravessar a ponte do imprevisível e improvável entre o desejo de alcançar um emprego, “gancho” ou “biscate” (Pais, 2016, p. 23) e a dura realidade. Certamente, muitas histórias parecidas cruzavam aqueles corredores.

09/10/2019

Um fato chamou atenção, nesse dia, quando uma aluna do Ciclo IV, em alto e bom som, interpelou outra do Ciclo III sobre o motivo de já estar indo embora e a resposta logo veio com a mesma sonoridade: “ah se tivesse professor não ia embora, pois estou necessitada de estudar”. A resposta evidenciou o interesse da jovem em permanecer na escola estudando como algo de grande importância e necessidade para ela. Imaginamos que, depois de atravessar o dia com seus dilemas, como é comum aos jovens da EJA, ela esperava encontrar sua demanda por estudos satisfeita, naquela noite. Porém, o interesse da jovem ficou prejudicado tanto em razão de se sentir subtraída no direito de estar, participando das aulas, quanto em relação ao tempo que já é reduzido por ter que conciliar com o trabalho, além dos gastos com passagens de ida e volta à escola. Dias depois, conversando com a referida jovem, ela falou do desejo de ir morar em São Paulo, mas não podia, pois ela e o irmão cuidavam da mãe que estava com câncer.

No contexto da EJA e, aqui, faço uma ponte com a vivência como educadora, é comum haver descontinuidades de aulas ou de dias letivos, por vários motivos, entre eles, os associados a problemas de energia e, nas sextas-feiras, especificamente, por solicitação do espaço escolar, tendo em vista a preparação de salas para concursos e seleções, festividades da comunidade, encontros religiosos, formaturas e outros eventos sociais. Tais situações não só provocam absenteísmo, como também burlam o calendário letivo com a não obrigatoriedade de reposição de aulas. A evasão, fenômeno de diversas causalidades que atinge o cotidiano dos sujeitos das camadas populares é recorrente na EJA. Junta-se o problema da morosidade do sistema de ensino. Foram vários os casos, em que na prática da EJA, intervimos com o

intuito de tornar menos morosos processos de substituição de professores, a exemplo de licença saúde e maternidade, porém nem sempre encontramos respaldo ou concretude. É audível a preocupação com a garantia dos dias letivos e da criação de processos de ensino e aprendizagem que façam os jovens e adultos se sentirem respeitados e atendidos, minimamente no direito de estarem na escola, aprendendo. Mesmo tomando iniciativas em busca da superação da problemática da ausência de aulas, como a modificação no horário, permuta ou alteração nos dias de aula de algum componente curricular, ainda assim, o turno noturno é prejudicado. A escola em que atuamos, está cotada a não mais funcionar à noite devido ao argumento da elevada evasão. Lembro-me de ter recebido, este ano, um grupo de ex-alunos da referida escola do Ensino Fundamental da EJA, pedindo orientação quanto ao que fazer em relação à escola de Ensino Médio, onde atualmente estudam, pela recorrente ausência de aulas. Repassamos algumas orientações a respeito do setor responsável na Secretaria de Estado Educação – SEE.

Algo que seria de fácil resolução, no contexto da EJA parece complicado devido à falta de articulação na busca de superação de barreiras e dificuldades. Poder-se-ia pensar em possibilidades de ensino diversificadas, metodologias criativas, práticas didáticas diferenciadas e outras estratégias de fortalecimento do ensino. Uma vez que a escola oferece EJA nos moldes presencial e semipresencial caso existisse articulação entre essas formas de ensino amenizaria os impactos internos de descontinuidade. Como visto, a Modalidade EJA, encontra-se partida no seu pensar e fazer e essa dicotomia repercute na baixa qualidade do ensino.

11/10/2019

A programação da EJA/Noite ocorreu com muita maestria e criatividade, demonstrando a integração de toda a equipe da escola. A formação da mesa contou com a adjunta, coordenadora pedagógica, representante dos professores, a poetisa, o representante dos alunos, um jovem deficiente visual, visitante e convidado pela escola, a presidente do Conselho Escolar, e para surpresa, também fui convidada como estudante e pesquisadora. Após a fala inicial da adjunta foi à vez de a coordenadora pedagógica explicitar o objetivo do evento e o que constava no banner, situado ao lado dela, explicando cada imagem.

Dando continuidade, a coordenadora pedagógica da EJA, oportunamente, apresentou o convidado especial, Willian Veras, por quem externou intensa alegria em tê-lo conhecido desde a primeira infância, como filho mais velho ao lado de um irmão também com

deficiência, no seio de uma família humilde e respeitada, cujo pai presente testemunhava. A coordenadora cumpriu um papel socializador, levando-o na infância à escola onde trabalhava, como educadora, enquanto a família aguardava com expectativa tal experiência, que posteriormente fez de Willian, um estudante interessado e batalhador, hoje jovem a gozar de autonomia e ativa cidadania.

O jovem apresentou-se como jornalista, músico, cantor e atleta, num depoimento que ilustra a coragem de enfrentar dificuldades em uma época de poucos avanços em relação ao tempo atual e, portanto, de inúmeros obstáculos por ser portador de uma deficiência visual, conhecida como glaucoma congênito. A desenvoltura com que fez o discurso e a excelência artística nas peças cantadas e tocadas demonstram múltiplos talentos e capacidades de superação do jovem como pessoa movida de profunda sensibilidade para com os estudantes a quem diversas vezes se dirigiu com o apelo de não desistirem dos sonhos. Ao tempo em que cantou e tocou dedilhando magistralmente um teclado, músicas conhecidas e desconhecidas da plateia, foi vibrantemente ovacionado. O jovem foi um dos candidatos a deputado estadual, nas eleições de 2018, em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Em seguida, foram projetados dois vídeos, como sendo “a garota surda e o violino”, e a Língua Brasileira de Sinais. Houve a apresentação de um educando surdo fazendo os cumprimentos em LIBRAS, seguida de uma simulação de dois educandos, uma jovem com deficiência motora e um jovem com deficiência visual, ambos se locomovendo dos fundos do auditório em direção ao palco, ela em cadeira de rodas e ele com os olhos vendados, os quais declararam ao público a sensação que afluiu ao exercerem ambos os papéis.

Em continuidade à programação, um educando conta causos e repentes, enaltecendo o artista presente, que é convidado a cantar e tocar mais uma música, desta vez com todos em pé participando com expressão corporal e palmas. Finalizando as apresentações, um vídeo síntese da história da EJA Semipresencial foi lançado, dando visibilidade às ações do projeto que está sendo desenvolvido na escola.

Por último, os livros doados, que estavam à mostra na entrada do auditório, foram apresentados aos educandos, de um modo bem peculiar, em que iam sendo chamados com direito a fazer a escolha do livro e, pela quantidade existente de educandos/as, inferior ao início do evento, decidiu-se entregar fichas com números, cuja sequência chamada foi de 1 a 35.

Figura 1 - Banner do Projeto de Intervenção Pedagógica - PIP



Fonte: Jerusa Andrade (2019).

Figura 2- Imagens ampliadas dos símbolos do Banner



Fonte: Jerusa Andrade (2019).

Figura - 3 - Convite para Mostra Cultural da Pessoa com deficiência e do PIP

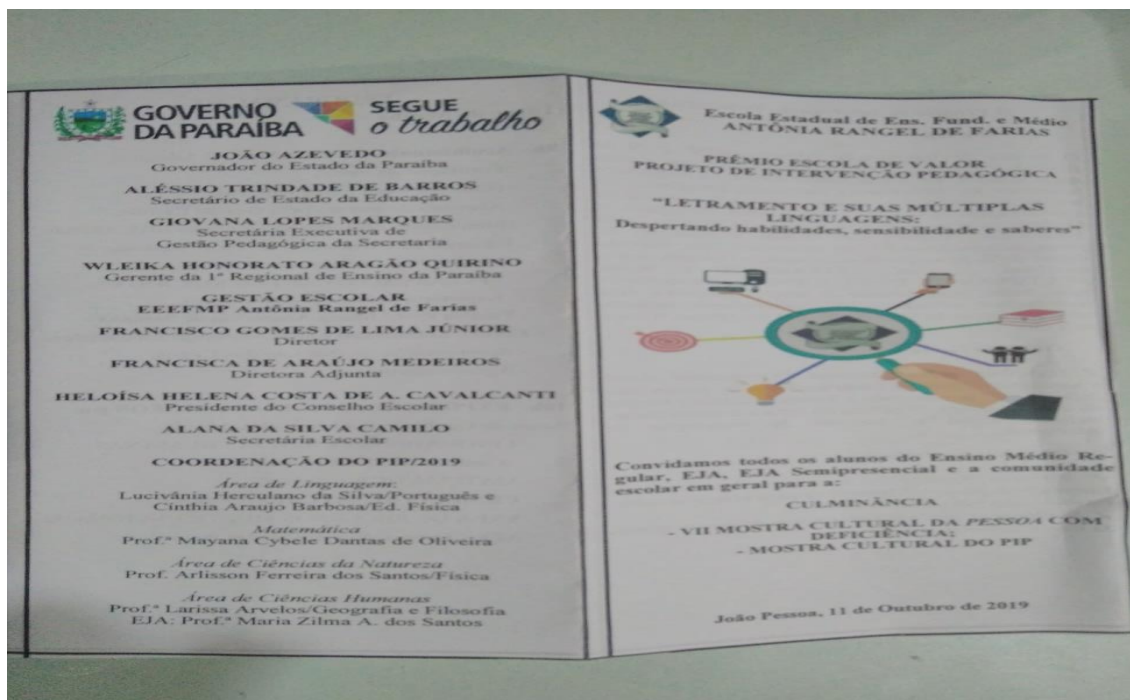


Foto: Jerusa Andrade (2019)

Figura 4 - Programação da Mostra Cultural

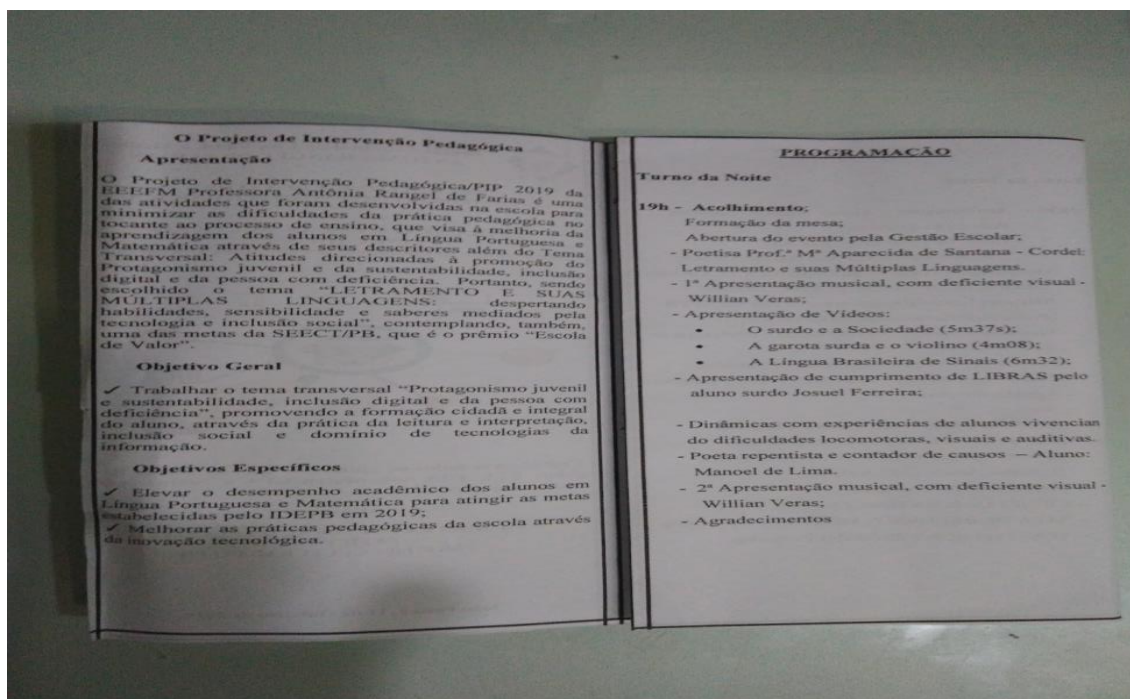


Foto: Jerusa Andrade (2019).

Figura 5 - Exposição de livros para doação



Foto: Jerusa Andrade (2019)

Figura 6 - Varal com literatura de cordel



Foto: Jerusa Andrade (2019).

23 e 30/10/2020

No dia 23 de outubro, realizamos a entrevista de grupo focal nas turmas A e B do Ciclo V, onde estão matriculados educandos situados na faixa de idade estabelecida na pesquisa que é de 18 a 23 anos. Na ida à escola subsequente às entrevistas, no dia 30 de outubro, chegamos às 19h15min., estando os jovens e adultos devidamente em aulas com os/as respectivos/as professores/as. De passagem pelos corredores encontramos a Coordenadora da EJA, que relatou estar, junto à direção da escola, tratando de um problema de um educando jovem, que não frequentava as aulas regularmente e dizia que mesmo assim ia ser aprovado. Esse jovem estava com a documentação escolar incompleta e irregular, pois não havia trazido, até então, o histórico da escola onde, anteriormente, havia estudado. Segundo informações, a matrícula é realizada, muitas vezes, por meio de documento declarando o/a ano/série escolar que o/a pretendente está apto/a cursar, enquanto isso, o histórico escolar é preenchido pela escola de onde veio transferido e liberado, num prazo de no máximo 45 dias. Acontece que, nem sempre, os responsáveis cumprem com esse trâmite, cabendo à pessoa que apresentou a declaração resolver a pendência, no caso o jovem deveria ir à escola de origem providenciar tal documentação.

13/11/2020

A pretensão da conversa também não foi realizada na ida posterior àquela data, dia 13 de novembro, embora encontrasse, neste dia, o estabelecimento como de costume, aberto, bem iluminado com pessoas conversando na entrada. Não constava o contingente suficiente de alunos para um dia regular de aula, apenas um aluno no refeitório e poucos alunos/as, alguns nos corredores e outros/as nas salas de aula. Ao passar pelas salas do Ciclo V A e B, turmas a que pertencem os sujeitos entrevistados, havia quatro alunos na turma B e três na turma A. A professora de Língua Portuguesa alegou que era semana de jogos internos no diurno e, mesmo que a programação só incluísse as turmas do Ensino Médio regular diurno, isso repercutia na frequência da EJA/noite.

A Coordenadora da EJA fez menção a uma palestra realizada com a equipe da Uninassau e a representante da SEDEC, na noite do dia 12 de novembro. De acordo com uma das funcionárias, que atua como inspetora, nem sempre os jovens e adultos são consultados ou avisados em relação a esses eventos acarretando certa insatisfação. Ela destacou, apontando para um jovem que passava no corredor, “ele é um morador de rua, um excelente aluno, faz

questão por aulas das diferentes matérias com os professores e não gosta de palestras”. Ela acrescentou que outros educandos também pensam da mesma forma. O jovem, identificado pela funcionária como morador de rua na realidade era um abrigado das casas de acolhimento.

Outras datas

Ainda tivemos oportunidade de ir à Escola Antônia Rangel de Farias algumas vezes, em 2019, isso nas datas de 20 de novembro, 4, 11 e 13 de dezembro. O último contato direto com os jovens da EJA, deu-se no dia 20 de novembro, mediante conversa informal, mais uma vez fomentada pela professora de Língua Portuguesa, quando ouvimos dos jovens do Ciclo V A e B, suas opiniões sobre assuntos que dizem respeito a local de moradia, família, trabalho, ocupação, religião e escolha pela EJA.

No dia 04 de dezembro, os educandos estavam em atividades de avaliação do 4º bimestre, portanto, submetidos a um cronograma específico de provas de Química, História e Biologia. Paralelamente às aulas ocorria o brechó beneficente aos jovens da EJA que dependem de ônibus e conforme opinião da funcionária responsável pelas vendas, poucas aquisições haviam sido computadas, com perspectiva de melhoria ante as festas de final de ano.

Ao chegar à escola no dia 11 de dezembro, a coordenadora da EJA veio ao meu encontro comunicar que não estava havendo aula. Observou que juntamente com os/as professores/as estavam se dirigindo a uma das salas para uma reunião em que decidiriam sobre o calendário dos últimos dias letivos de 2019. Com tom de preocupação, declarou que não estava satisfeita com a ideia de antecipação do término do calendário letivo, vez que era uma forma de escamotear uma trajetória escolar já deficitária na garantia da promoção de aprendizagens no que tange aos conhecimentos escolares. Reforçou tal preocupação dizendo, entre outras palavras: “é muito pouco o que é oferecido aos jovens e adultos enquanto instrumental de conhecimento para enfrentamento do mundo em que sofrem constantes situações de exclusão”.

O intuito da coordenadora era informar o objetivo da reunião e declarar sua insatisfação em relação ao encurtamento do ano letivo oficialmente previsto para ser concluído no dia 23 de dezembro. Sua posição de inquietude, segundo ela, contrariaria alguns profissionais, mas seria explicitada a todos os presentes durante a reunião. Nestas circunstâncias, entendi que não deveria me dispor a participar da reunião e esta intuição veio a

se consolidar com o convite, logo a seguir, por parte da coordenadora para eu comparecer no dia 17 de dezembro à confraternização de final de ano das turmas da EJA.

Por fim, no dia 13 de dezembro, uma sexta-feira, passamos na escola, campo de pesquisa, para comunicar à coordenadora a impossibilidade de atendermos o convite, tendo em vista a realização dos simulados da EJA na escola onde trabalhamos. Nesta ocasião agradecemos o convite e nos colocamos à disposição de colaborarmos de outro modo com o referido evento.