

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

ANA CLAUDIA LUSSANI SCHONS

**TRAJETÓRIAS DE VIDAS ENUNCIADAS ESTETICAMENTE NOS CMAPTOOLS POR  
JOVENS ALUNOS EM ACOMPANHAMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**

Porto Alegre  
2015

Ana Claudia Lussani Schons

**TRAJETÓRIAS DE VIDAS ENUNCIADAS ESTETICAMENTE NOS CMAPTOOLS POR  
JOVENS ALUNOS EM ACOMPANHAMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia Orientadora: Profa. Dra. Cíntia Inês Boll.

Porto Alegre

2015

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Cíntia, pela disponibilidade em orientar este trabalho. Agradeço-lhe, por ter acolhido minha proposta de pesquisa, especialmente o genuíno carinho nos incentivos das atividades de escrita e autoria compartilhando suas vivências e conhecimentos acadêmicos. Você me inspirou. É, sem dúvida, um privilégio. Obrigada.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que atuaram como co-responsáveis pelo meu crescimento acadêmico. Agradeço aos colegas de classe, pela troca de experiências e, sobretudo, pelas opiniões divergentes em sala que possibilitaram diferentes olhares e vivências numa rara demonstração de amizade no decorrer do Curso.

Agradeço a minha família. Meu pai Sergilio, agricultor, que me ensinou os saberes da terra, do cultivo, da espera em colher os frutos, a soja, o milho. A essência que encontro em mim vem de ti pai: ter esperança na semente, cultivá-la, colhê-la e por fim partilhá-la em comensalidade. Obrigada pai, por além de preparar a mandioquinha frita mais deliciosa que há, me ensinar a cortar sua rama em talos, plantar e cobrir a terra com o pé. Esta relação do “processo-busca-desenvolvimento” assumida como postura de vida me fez chegar até aqui.

Agradeço a minha mãe, Lúcia, que desde muito cedo – ainda que de modo subjetivo – foi apresentando as vivências do educador em muitas tardes de sábado, em que eu passava “emburrada” por sua mesa estar cheia de provas para corrigir e eu a queria só pra mim. Agradeço a liberdade que me destes ao permitir optar em seguir seus passos, ainda que com parcial pesar de sua parte, por compreender os desafios em dedicar-se à docência. Obrigada. Lutaremos juntas agora, mãe.

Agradeço a meu marido, Israel, pelo amparo e incentivo e, finalmente, a meu filho João Pedro, pela otimização do tempo. Amo vocês! Obrigada.

*“E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias, de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”.*

*Gonzaguinha*

*“Quando se fala em medidas socioeducativas, em vez de se falar em penas para os que cometeram ações consideradas ilegais, está implícito que educar é possível, mesmo àqueles que apresentam comportamento divergente. E, ainda, que o fato de cometer um ato infracional não significa que o adolescente é um criminoso e está destinado à vida do crime. Educar é sempre uma atitude de esperança.”*

*Carmem Maria Craidy*

## RESUMO

O presente trabalho é fruto de um distanciamento qualitativo em que a oportunidade de [re]pensar, [re]avaliar, [re]organizar e [re]significar as aprendizagens construídas até o momento, aliadas às experiências de estágio e à escolha dos referenciais teórico, traduziu-se em uma tarefa de pesquisa. A mesma busca contribuir para a discussão da relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no intuito de apresentar e problematizar a experiência de intervenção pedagógica utilizando o recurso digital CmapTools, no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos com jovens alunos em acompanhamento de medidas socioeducativas numa escola da rede municipal de Porto Alegre. O Trabalho de Conclusão oportunizou imobilizar o movimento pedagógico de construção de uma prática docente ao que a mim acabou por singularizar o *verbo como mediador das relações*, em que as expressões enunciadas nos mapas conceituais se assumiram em sua relevância em meu planejamento didático-pedagógico, entrelaçadas aos recursos digitais. Ao responder à pergunta *Como estas interações, visualmente perceptíveis no CmapTools, se movimentavam pedagogicamente entre nós?* fora possível crer que as intervenções com os mapas conceituais em recurso digital possibilitaram outra modalidade comunicativa para estes jovens: a enunciação de seus contextos e de suas trajetórias. A partir da análise realizada, é possível afirmar, portanto, que no contexto pesquisado, as intervenções com mapas conceituais em recurso digital potencializaram a condição dialógica educadora dos jovens alunos em acompanhamento de medidas socioeducativas.

**Palavras-chave:** Tecnologias da Informação e Comunicação; CmapTools; Educação de Jovens e Adultos; Jovens em Acompanhamento de Medidas Socioeducativas.

## ABSTRACT

This work is the result of a qualitative gap as the opportunity to [re] think [re] assess [re] organize and [re] mean the learning built to date, combined with internship experience and the choice of reference research has resulted in a great effort task. The research aims to contribute to the discussion of the importance of Information and Communication Technologies (ICT) order to present and discuss the education experiment using digital resource CmapTools in the specific context of the Youth and Adult Education in monitoring educational measures. The Conclusion of Work provided an opportunity immobilize this pedagogical movement to build a teaching practice to what to me turned out to single out the word as a mediator of the relationship, in which the expressions listed are assumed in its relevance in my didactic and pedagogical planning intertwined to digital resources. Apart from these understandings regarding pedagogical intervention in the classroom, another analysis condition began to motivate myself: How these interactions, visually perceptible in CmapTools, moved pedagogically between us? It is possible to believe that interventions with concept maps in digital feature enabled other communicative modality for these young people: the enunciation of their contexts and life trajectories and shadows. From the analysis performed, it can be said that in the researched context, interventions with concept maps in digital resource, empower youth participation of young people in monitoring educational measures as dialogic condition educator.

**Keywords:** Information and Communication Technologies; CmapTools; Youth and Adult Education; Youth in Fulfillment of Educational Measures.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÕES INICIAIS</b> .....	9
<b>2. RESOLUÇÃO CNE/CEB 11/2000. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	13
<b>2.1 Princípios orientadores e funções da EJA</b> .....	13
<b>2.2 O Ensino da EJA na cidade de Porto Alegre - RS</b> .....	15
<b>2.3 Jovens alunos em acompanhamento de medidas socioeducativas</b> .....	20
<b>3. QUESTÕES DE PESQUISA, OBJETIVOS, METODOLOGIA E PRINCÍPIOS ORIENTADORES</b> .....	23
<b>3.1 Questões de Pesquisa</b> .....	23
<b>3.2 Objetivo</b> .....	23
<b>3.2.1 Objetivo Geral</b> .....	23
<b>3.2.2 Objetivo Específico</b> .....	23
<b>3.3 Metodologia</b> .....	23
<b>3.3.1 Princípios Orientadores</b> .....	24
<b>4. TRAJETÓRIAS DE VIDA: polifonia de vozes</b> .....	25
<b>4.1. Sobre sombras de mangueiras: o estágio obrigatório</b> .....	27
<b>5. MAPAS CONCEITUAIS</b> .....	32
<b>5.1 TIC e Recursos Digitais: <i>CmapTools</i></b> .....	32
<b>5.2 Mapas conceituais como estratégia de convergência</b> .....	0
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	41

*“O primeiro sabor do qual se recorda foi uma cenoura. O primeiro cheiro, um limão partido ao meio. Recorda que chorou quando descobriu a distância. E recorda que certa manhã ocorreu o descobrimento da sombra. Naquela manhã, ele viu o que até então havia olhado sem ver: grudada a seus pés jazia a sombra, mais longa que seu corpo...”*

Eduardo Galeano

Todas as vezes que leio este trecho de *“A História da Sombra”* – um dos diversos contos que compõem o Livro dos Abraços – do escritor uruguaio, Eduardo Galeano e a maneira com que o poeta versa o episódio de descoberta da sombra, fico a me perguntar: o quê(m) o homem pode ver? E não raras vezes, recordo-me da sombra de meu colega de turma, da educação fundamental, o ‘Lazo’ (Lorenzo).

Lazo dividia a classe comigo na terceira série do ensino fundamental. Sentávamos juntos, em dupla. Ele me ajudava com as tarefas no ábaco, e ria de mim porque eu fazia contas nos dedos. Eu ria de volta, e falava mal da sua letra, de seus garranchos. Lazo não morava com seus pais. O seu irmão, também não. Eu morava com os meus pais e irmãos e achava estranho isso.

Lembro da sombra dos seus pés, embaixo da cadeira que ficava a minha frente. O sol batia de tal forma nele que sua sombra, a de seus pés, alcançava os meus pés. Ele era franzino como eu. A gente sentava na cadeira e nossos pés não alcançavam o chão. Ficavam balançando. Suspensos. Foi assim que descobri a sombra – pelos pés do Lazo. Pode ser que não. Pode ser que eu a tenha descoberto antes. Mas das outras sombras eu não lembro.

No entanto, houve um dia em que apenas os meus pés balançaram naquela cadeira atrás da dele. Não foi uma tarde como as outras. Aquela sombra não foi à aula. No outro dia também não. E, no outro, também. A semana passou assim. Em que meus pés balançavam, sozinhos, embaixo daquelas cadeiras.

Foi sabido depois, que Lazo e seu irmão, à noite, decidiram ir ao encontro de sua mãe. Ainda que, por razões de vulnerabilidade, Lazo e seu irmão não podiam ficar com ela mesmo depois de percorrerem dezessete quilômetros a pé, tamanho era o desejo de revê-la. Em estar com ela. Aqueles mesmos pés que me fizeram descobrir a sombra conduziram o desejo de meu amigo de ver (e de ficar) com sua mãe.

Mas não foi assim. O Juiz não permitiu, e eles retornaram ao Lar. Lazo, assim como meus outros colegas de aula ao longo de meus estudos naquela escola, me apresentaram um mundo que eu, na minha pouca idade, nem sabia que existia: o das crianças que viviam em

situação de vulnerabilidade social. Tal qual a sombra dos pés do Lazo, eu não sabia que alguns de meus colegas pudessem viver uma vida tão sofrida.

A sombra de seus pés voltou a me acompanhar no balanço da cadeira. Seus pés estavam lá, eu pude ver as sombras deles depois- dia após dia. Naquela tarde pude enxergar o que olhava sem ver, pude ver algumas pequenas cenas para além daquela sombra que se balançava bem na minha frente. Parafraseando Galeano, naquela semana eu vi o que até então havia olhado sem ver.

## 1. APRESENTAÇÕES INICIAIS

As linhas que seguem dizem do movimento reflexivo constante vivido especialmente nesse meu percurso de aprendizagem acadêmica como aluna da Faculdade de Educação da UFRGS. Acredito que este movimento traduz-se em exercício recorrente aos que se dedicam à tarefa da docência, sobretudo, como princípio pedagógico. Confesso que ao iniciar estas linhas, meu pensamento passou das certezas às angústias, às dúvidas, às surpresas boas e não tão boas... e nunca nessa ordem. A oportunidade de [re]pensar, [re]avaliar, [re]organizar e [re]significar as aprendizagens construídas até o momento, aliadas às experiências de estágio curricular na elaboração da proposta de análise para a composição do trabalho de conclusão do curso, traduziu-se em tarefa de pesquisa.

Nesse movimento intenso elegi como objeto de análise a enunciação estética juvenil, tendo como aporte teórico Mikhail Bakhtin, compreendendo a *enunciação* como o momento do uso da linguagem – processo que envolve não apenas a presença física de seus participantes como também o tempo histórico e o espaço social de interação. Durante minha trajetória docente *o verbo* sempre se colocou alternado, ou seja, a enunciação se apresenta enquanto produto da interação entre sujeitos, uma vez que a palavra [o enunciado] parte de alguém com destino a outro alguém, mas sempre em relação alternada e dialógica (BAKHTIN, 1995).

No processo de dialogia de Bakhtin, os sujeitos do diálogo se alteram em processo (devir). O Diálogo é uma corrente inserida na cadeia infinita de enunciados (atos) em que a dúvida leva a outro ato e este a outro, infinitamente. O enunciado afirmado por alguém passa a fazer parte de todos os enunciados, numa cadeia infinita. O mundo ético é fluido e concreto, enquanto que a historicidade do ser em evento, participante, não é. O centro de valores se dá fora do humano em toda a humanidade, considerando-se a natureza como centro irradiador da verdade. A identidade é dada pela alteridade (DAVID, 2003).

O Trabalho de Conclusão oportunizou dar fluidez ao movimento pedagógico de construção de uma prática docente, singularizando *o verbo como mediador das relações* em que as expressões enunciadas se assumiram entrelaçadas aos recursos digitais junto ao meu planejamento didático-pedagógico. Nesse processo, as intervenções com a turma focaram as mais variadas formas de escritas, de textos e contextos registrados em um espaço de tempo histórico e social formalizado [aparentemente] para além do limite do papel, do lápis e da caneta.

Meus alunos de estágio obrigatório na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia, foram em sua maioria negros, do sexo masculino. Jovens, que se acredita, cometeram atos infracionais – furto, roubo, tráfico de entorpecentes – e em geral, com medidas

socioeducativas<sup>1</sup> em andamento, tendo internação provisória ou em regime de semiliberdade na Fase<sup>2</sup>, em Porto Alegre.

Os jovens alunos a que observava para depois, então, desenvolver meu planejamento de estágio acessavam, através de seus smartphones, as redes sociais para enviar mensagens instantâneas (Messenger e WhatsApp) quase o tempo todo. Também, com os mesmos smartphones, fotografavam os registros do quadro-verde e de outras mídias, tais como o Datashow, evidenciando os múltiplos recursos digitais de interação a que poderia eu propor também pedagogicamente.

Assim, dentre as escolhas conhecidas por mim e possibilitadas pelo espaço escolar, optei por usar como recurso digital em sala de aula o *CmapTools*<sup>3</sup> na tentativa de oferecer uma proposta pedagógica que agregasse não só o interesse pelo recurso, pois que certamente eles se sentiriam desafiados a conhecê-lo, como também pelos esquemas conceituais<sup>4</sup> e conteúdos pedagógicos. Perguntava-me, registrando-as no meu diário, como os mapas conceituais poderiam contribuir para a dialogia que considerava tão necessária para o sucesso desta etapa de minha formação.

Um dos objetivos orientadores que veio a guiar a intervenção pedagógica nesta turma, seria o de proporcionar que os alunos desenvolvessem estratégias singulares no processo de construção do conhecimento. Por isso a importância em possibilitar o uso do *CmapTools* como recurso digital pedagógico – através do qual os alunos pudessem inferir e problematizar contextos em que estavam inseridos [casa, família, trabalho, Escola, suas histórias individuais], era a de que eles poderiam compartilhar suas interpretações e posicionamentos enunciados. Acreditava que esse compartilhamento poderia de alguma forma proporcionar alternativas e soluções as problemáticas que viessem a surgir. E essa escolha fez surgir outra condição para análise: Como estas interações, visualmente perceptíveis no

---

<sup>1</sup> Medidas socioeducativas são medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar de configurarem resposta à prática de um delito, apresentam um caráter predominantemente educativo e não punitivo.

<sup>2</sup> Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (Fase/RS) criada a partir da Lei Estadual nº 11.800, de 28 de maio de 2002 e do Decreto Estadual nº 41.664 – Estatuto Social, de 6 de junho de 2002, consolidando o processo de reordenamento institucional iniciado com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), o qual também provocou o fim da antiga Fundação do Bem-Estar do Menor (Febem). Atualmente denominadas CASE - Centro de Atendimento Sócio Educativo.

<sup>3</sup> *CmapTools* é um software livre para autoria de mapas conceituais, desenvolvido pelo Institute for Human Machine Cognition da Universidade de West Florida, sob a supervisão do Dr. Alberto J. Cañas, para construir, navegar, compartilhar modelos de conhecimento representados por mapas conceituais.

<sup>4</sup> Esquemas conceituais são estratégias que subsidiam o trabalho com mapas conceituais. Nos esquemas conceituais os alunos trabalham não apenas com conceitos, mas incluem fenômenos, imagens, histórias, e outras mídias, favorecendo assim, a introdução futura do trabalho com mapas conceituais, que neste aspecto, são mais restritivos.

CmapTools, se movimentavam pedagogicamente entre nós? Haveria outros aspectos a serem vistos? Quais?

Nesta perspectiva, as discussões deste trabalho alcançam excertos dos conceitos de BOLL (2013), estabelecendo relação com a dinâmica de trabalho com mapas conceituais, compreendendo que:

[...] o componente estético enunciado se apresenta em parceria com a palavra, e o componente estético nas artes figurativas com um material visualmente perceptível; uma comunicação onde: quem vê algo, vê atribuindo sentidos, penetrando no que vê com todos os seus poros, dilatando seu olhar com todas as pupilas materiais e imateriais de seu corpo, pele e alma (BOLL, 2013, p. 11).

É possível crer que as intervenções com os mapas conceituais em recurso digital possibilitaram outra modalidade comunicativa para estes jovens. Oportunizaram a composição para enunciar seus contextos e trajetórias de vida entrelaçados ao pedagógico. Uma condição dialógica educadora que apresentou aos espaços formais de uma sala de aula as trajetórias, os pareceres, os julgamentos e os anseios de vidas. Uma enunciação dialógica em recurso digital – o *CmapTools*.

As buscas, desde o planejamento pedagógico, pelas referências concederam o necessário distanciamento para a análise. Entre elas, destaco a importância de se pensar as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação. As TICs correspondem a todas as tecnologias que interferem e permeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

As TICs exercem papel significativo na criação desse ambiente colaborativo e, posteriormente, em uma Gestão do Conhecimento, promovendo a infra-estrutura, pois o trabalho colaborativo e a gestão do conhecimento envolvem também aspectos humanos, culturais e de gestão (SILVA, 2003). Portanto, é fundamental pensar as TICs para a Educação, ou seja, compreender que: “Não importa professores e alunos pensar apenas aprender a usar os meios tecnológicos NA Educação, importa muito mais pensar as tecnologias PARA a Educação” (AXT, 2000, p. 56). Deste modo, a intervenção pedagógica com CmapTools compôs um cenário em que seu uso passou a possibilitar a enunciação em forma de pensamentos, de concepções, de contextos e de mundos no contar de suas histórias e trajetórias de vida neste recurso digital. O uso das TICs permitiu pensarmos a nossa relação com a escola e desta com nossa trajetória de vida.

Histórias e trajetórias de vida que por meio da enunciação me apresentaram os meus jovens alunos, bem como das suas situações de abandono e de vulnerabilidade que, por motivos diversos, foram excluídos da educação durante sua infância e/ou adolescência: “[...] relatos nos permitem a reconstrução dos conteúdos da vida, ao considerarem-na, do presente, revisitando-a, filtrando-a por diversas categorias, desenvolvendo uma lógica narrativa que procura dotar de sentido o que se conta” (PAIS, 2001, p.87).

Além desses relatos de exclusão de acesso e permanência, bem como aos contextos que impulsionaram a tomar decisões para que o retorno à Escola se efetivasse, pode-se compreender que este ‘retorno à Escola’ se traduziu também na luta e conquista do direito à educação, em esferas amplas do dever do Estado – seja como acesso, seja quanto acesso e/ou permanência – garantido pela Resolução CNE/CEB 11/2000 ao exercício da cidadania e condição plena de participação na sociedade. A Resolução citada apresenta orientações referentes aos princípios e orientações desta modalidade, considerando as trajetórias de vida dos sujeitos, contextos socioeconômicos e culturais, o universo do trabalho, e a motivação pela qual procuram a escola, e que compõe o capítulo seguinte deste documento.

## 2. RESOLUÇÃO CNE/CEB 11/2000. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### 2.1 Princípios orientadores e funções da EJA

Com a finalidade de compreender as orientações legais referentes à Educação de Jovens e Adultos e como a dialogia deve ser um fator pedagógico preponderante nessa relação, foi indispensável revisitar as leituras das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e sinalizar alguns excertos fundamentais da modalidade.

O Parecer 11/2000 e em acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), especifica que a EJA passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma *especificidade* própria, que como tal, deve receber tratamento consequente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) prescreve que: “[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (Parecer 11/200: Art. 37º – LDEBEN n. 9394/96).

É característica dessa Modalidade de Ensino a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e a motivação pela qual procuram a escola. Desta forma, a Lei n. 9394/96 incorpora uma concepção mais ampla e abre outras perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida na pluralidade de vivências humanas:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Parecer 11/200: Art. 1º – LDEBEN n. 9394/96).

O Parecer citado reza que a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. O mesmo, também destaca os fundamentos e funções da EJA, manifestando que a mesma representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela.

Assim, a modalidade também detém função *reparadora*, uma vez que as raízes destas exclusões escolares provêm de trajetórias histórico-sociais na formação da sociedade brasileira, isto é, fazer a reparação do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar aos demais: negros escravizados, índios reduzidos, caboclos, migrantes,

trabalhadores braçais e seus descendentes e demais cidadãos que ainda sofrem as consequências dessa formação social.

Concomitantemente, as diretrizes apontam para a função *equalizadora*, isto é, dar oportunidade às pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional ter acesso ao conhecimento. A EJA representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento educacional para que todas as pessoas, de todas as idades, de contextos culturais e sociais distintos venham a ter acesso ao conhecimento da leitura e escrita.

Outras funções que contemplam os princípios fundamentais para a efetivação do ensino da EJA, pela instituição do Parecer 11/2000 é a função *permanente ou qualificadora*, de proporcionar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, estas traduzem o próprio sentido da EJA. Essa modalidade tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares – é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, e solidariedade, a igualdade e a diversidade. Pode-se afirmar, portanto, que a EJA não é uma “aceleração de estudos”, ou ainda uma “recuperação do ensino”, e sim uma modalidade de ensino, ou seja, categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas.

No ano de 2014, estas concepções também foram objeto de discussão durante o I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social-SIPPEDES<sup>5</sup>, em que nas principais discussões do encontro ressaltava-se que ser privado do acesso/permanência à educação, conseqüentemente traduz-se na perda de um instrumento imprescindível para efetivar-se enquanto sujeito como presença significativa na convivência social. Ou seja, dentre os direitos civis e o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, a educação como serviço público, direito de todos e dever do Estado, constituem-se como instrumento fundamental de presença e inserção social. É, portanto, por meio da educação que, efetivamente, pode-se interferir no campo das desigualdades e das hierarquias sociais.

Pode-se afirmar que o direito à educação deve ser garantido pelo Estado a todos, estabelecendo-se prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis (GADOTTI,

---

<sup>5</sup> Excerto de Artigo publicado no I SIPPEDE - I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social que ocorreu na cidade de Franca-SP, nos dias 22 a 24 de setembro de 2014.

2007). Para Gadotti, o direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes. O direito à educação está associado aos outros direitos, e é, indubitavelmente, um direito humano, por isso, permanente. Assim, o direito à educação para esses jovens em acompanhamento de medidas socioeducativas estaria de certa forma, “assegurado” neste espaço escolar. Enquanto planejava pedagogicamente, me perguntava: como garantir um espaço dialógico com minha turma? Haveria algum recurso que pudesse garantir esse desejo? Qual? Eu me perguntava e fazia as escolhas pedagógicas que, hoje, na densidade desta escrita, as entendo. Minha escolha pela EJA, bem como o desejo de entender como essa modalidade se fortaleceu na cidade de Porto Alegre, apresenta-me as lutas não só pelos direitos de leitura e de escrita, mas especialmente aquela luta que travamos conosco na tentativa de ver o que até então olhamos sem ver: a nossa própria história. E a sombra dela.

## **2.2 O Ensino da EJA na cidade de Porto Alegre - RS**

Ao realizar a pesquisa dos objetivos da Educação da EJA, veio-me a necessidade de buscar referências com relação ao processo de implementação desta modalidade na cidade de Porto Alegre-RS – uma das diversas problematizações realizadas no decorrer do Curso de Pedagogia. Este interesse específico tornou-se importante, pois ao analisar os documentos de uma macropolítica, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais veio também a necessidade em referenciar como a EJA se configurou nesta cidade onde realizei meu estágio final de licenciatura- em uma escola da rede municipal. Fui ao encontro das leituras do semestre onde, na disciplina de Ação Pedagógica com Jovens e Adultos<sup>6</sup> pude estudar e conhecer empiricamente uma realidade que alguns semestres à frente iria se apresentar.

Recordo-me, particularmente, de um artigo-entrevista de leitura complementar que trazia em sua composição o relato de uma gestora escolar<sup>7</sup>, do município de Porto Alegre, a professora Dione Dettanico Buseti. Em breves linhas, a entrevista expunha um recorte de

---

<sup>6</sup> EDU 03054 – Ação Pedagógica com Jovens e Adultos é Disciplina integrante do Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação que em sua súmula prevê a contextualização teórico-histórica dos conceitos de adolescência, juventude e vida adulta; A Educação de Jovens e Adultos em sua interface com o mundo do trabalho, da escola e da cultura bem como, os processos educativos na Educação de Jovens e Adultos no âmbito escolar e não-escolar. Acessar: [www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad](http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad).

<sup>7</sup> A gestora entrevistada, Sra. Dione Maria Detanico Buseti, em um de seus artigos publicados na revista online do Centro de Estudos em Literatura e Psicanálise Cyro Martins esclarece alguns dos desafios da inclusão da EJA no município de Porto Alegre. A bibliografia fora indicada pela própria gestora, enquanto eu realizava o estágio de Prática Pedagógica do 4º semestre do curso de Pedagogia, no Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire, local em que a mesma ocupava o cargo de gestão educacional, em 2012.

vivência da inclusão da EJA no contexto da cidade, sob o olhar da docente. A EJA, no município, tem sido disponibilizada tanto pela rede estadual de educação, quanto pela rede municipal de educação com finalidade comum entre ambas em assegurar aos cidadãos o direito à educação pública e gratuita a uma parcela da população até então desassistida. Na rede estadual de educação – vinculada à Secretaria estadual de Educação (SEC) – a modalidade *da EJA* tem definidas suas extensões de acesso<sup>8</sup>.

A *Educação de Jovens e Adultos - Presencial*, disponibiliza estudos presenciais, autorizados pelo Conselho Estadual de Educação em estabelecimentos de ensino em cujo espaço educativo atende a legislação específica. Ela parte de uma análise e avaliação de estudos formais e informais do aluno, com averiguação do aluno e suas condições de prosseguir, conforme o Plano de Estudos de cada Escola vinculada à rede.

Outra disponibilidade da rede estadual está vinculada aos *Núcleos de Educação de Jovens e Adultos* cujos estabelecimentos de ensino caracterizam-se como espaço-escolar, onde a oferta de exames supletivos fracionados é feita ao jovem e adulto a partir de uma análise e avaliação de seus estudos formais e informais, realizados ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Nesta mesma linha também é disponibilizado o acesso por meio de *NEEjas Prisionais*, que prevê a assistência educacional ao preso e internado, conforme Lei de Execução Penal, instituída pela Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Neste caso, existindo demanda expressiva na casa prisional, a disponibilidade de infra-estrutura técnico-administrativa e pedagógica exclusiva para o funcionamento do NEEJA, é encarregada a cada Coordenadoria Regional de Educação, órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação, prover recursos humanos habilitados.

Além destas três estruturas de acesso, consta o *Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*, onde, a partir de 2009, 13 Instituições estaduais que mantêm cursos de EJA presenciais passaram a desenvolver cursos do PROEJA em parceria com Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades Federais.

---

<sup>8</sup> As extensões de acesso e modalidades de atendimento do Ensino da EJA vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul podem ser consultadas via endereço eletrônico: [www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br).

A rede municipal de educação de Porto Alegre, para atender a essa modalidade, atualmente, disponibiliza em sua maioria, vagas para estudos à noite, em 35 escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SMED). As escolas oferecem Totalidades Iniciais e Finais, atendendo os alunos provenientes de programas de alfabetização, ensino regular diurno e de escolas de Educação Especial<sup>9</sup>. Ambas seguem as seguintes orientações:

- Promover a educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não tiveram oportunidade de continuar os estudos do ensino fundamental e médio na idade própria favorecendo a reflexão sobre a cidadania.
- Proporcionar a formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, capaz de transformar a realidade.
- Ampliar a construção da autonomia moral dos educandos através da ação participativa e democrática na vivência escolar, em sala de aula e em diferentes espaços organizados da sociedade civil.
- Resgatar o direito de acesso aos espaços culturais da cidade de Porto Alegre, como forma de conhecimento e de enriquecimento pessoal e coletivo.
- Criar situações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos porto-alegrenses na perspectiva de garantir o acesso a novas formas de ciência e cultura, inserindo-os no espaço da estética e nos canais de participação da cidade.

Buseti (2008) apresenta a alteridade como parte que constitui o ser humano e seus discursos também e especialmente nestes espaços escolares da EJA na cidade. A autora, numa perspectiva discursiva<sup>10</sup>, revela o conceito bakhtiniano de exotopia (*exo*: movimentar-se; *topia*: posição), sugerindo a ideia de que é necessário colocar-se uma posição exterior nessa relação de docência especialmente com a EJA, oferecer-se um distanciamento de sua posição individual, do “eu”, para compreender o outro, colar-se no lugar do outro, tendo em vista as experiências pessoais, o seu saber singular, as vivências, memórias e trajetórias de vida, tal como Bakhtin (1888) nos acena.

Alguns excertos referentes a trajetória e os avanços desta modalidade de ensino pautadas pela força popular e a pressão social mediante ao dever do Estado são destaques

<sup>9</sup> Acessar: [www.portoalegre.rs.gov.br/smed](http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed). Acesso em 23/10/2015: Smed/POA - Educação - Educação de Jovens e Adultos – Objetivos.

<sup>10</sup> A compreensão da *Entrevista enquanto reflexão de perspectiva discursiva* é aprofundada no artigo publicado na revista Polifonia – ISSN 22376844, de Cuiabá – MT, Brasil, que tem por objetivo discutir o estatuto de textos produzidos em situação de entrevista no contexto de pesquisas em ciências humanas e sociais. Trata a entrevista como dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva – produção situada sócio-historicamente, prática linguageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza.

necessários. As restritas ações iniciais de implementação começaram a garantir e viabilizar a oferta da EJA em Porto Alegre:

[...] A EJA na Rede Municipal de Porto Alegre começou sua implementação em 1989. No Estado, havia ofertas restritas a escolas específicas. Eram poucas as salas de aula, éramos trinta professores para a cidade. Pequenas turmas compunham o atendimento no centro de Porto Alegre, nos altos do Mercado Público: três de manhã, três de tarde e três à noite. Eu trabalhava no turno da tarde e, entre jovens, adultos e idosos, a turma tinha 23 participantes (BUSETTI, 2008, p 75).

O ensino da EJA em Porto Alegre iniciou em 1989. Sabemos que a Resolução CNE/CEB 11/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos com orientação de funções reparadora, equalizadora e permanente. No entanto, sabe-se também que muito antes, no final dos anos 1950, Paulo Freire já propunha que levasse em conta a vivência e a realidade do educando. No entanto, com o golpe militar de 1964, Freire foi exilado e um programa para a EJA, que não tinha o aluno como referência/sujeito da aprendizagem, foi criado. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) tinha por objetivo principal a alfabetização funcional – sem apropriação da leitura e da escrita – de pessoas de 15 a 30 anos (PINTO, 2000).

Do mesmo modo, mais adiante, em 1971, a LDB limitava o dever do Estado em oferecer ensino a crianças de 7 a 14 anos, porém reconhecia a educação de adultos como direito de cidadania. Já em 1974, foi implantado o CES (Centro de Estudos Supletivos), que dava oportunidade de uma certificação rápida, mas superficial, com um ensino tecnicista e auto-instrucional. Somente mais adiante, na década de 1980 – marcada pelo desenvolvimento de projetos e pesquisas na área da alfabetização de adultos – mais especificamente em 1988, a Constituição passou a garantir o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para “todos” (VIEIRA, 2004).

Buseti (2008) afirma, em outro trecho da entrevista sobre como a EJA começou em Porto Alegre, que apesar dos avanços há o reconhecimento da necessidade de reafirmação dos alunos enquanto sujeitos de direito. Com detalhes a autora elucida particularidades e dificuldades no contexto dessa experiência: como foram seus primeiros passos enquanto educadora em processo de adequação e implementação da EJA e como se construíam estratégias para equiparar e reparar os anos em que os alunos encontravam-se afastados da Escola:

[...] Lembro-me muito bem de todos, mas especialmente de Izabel Cristina, de dona Nelci, de Vitor e de Elma. Suas idades variavam entre 25 e 55 anos mais ou menos. Eles me afetavam sobremaneira porque não aprendiam, e eu não os compreendia;

gostaria de penetrar em suas mentes, mas era-me impossível. Achava que se eu soubesse como pensavam, descobriria maneiras de interferir; percebia-os, preconceituosamente, como uma furna escura e fria, e eu ali na porta, sem condições de entrar, sem saber que lado tomar, precisando ao menos de uma lanterna que me fizesse vislumbrar caminhos (BUSETTI, 2008, p 75).

Era evidenciada a preocupação em compreender as especificidades de atendimento a estes alunos, que não eram crianças, e sim, adultos, bem como a dificuldade de adequação de metodologias de ensino que subsidiassem as ações educativas, uma vez que tanto educadores quanto alunos se constituíam como agentes concomitantes neste processo. Esta dificuldade se justifica pela formação de professores que até então – 1988 – não contemplava em seu currículo estas exigências de compreensão diferentes, de processos educadores uma vez que era sabido “dar aula para crianças” e “dar aula para adultos” consistia em uma nova demanda, muitas vezes preconceituosas ao analfabeto adulto (FÁVERO, 2004).

Em outro trecho, Buseti (2008) aponta que:

[...] Pelos anos de 1993, 94 começamos a receber alunos que vinham do Nazareth (Escola Especial Nazareth), do COPA (Centro de Orientação e Preparação para o Trabalho), do Lygia (Escola Especial de Ensino Fundamental Lygia M. Averbuck), do Tristão (Escola Especial de Ensino Fundamental Tristão Sucupira Viana) e no início enlouquecemos. Realmente a escola que tínhamos não servia a eles, e nossa formação não nos dava outra saída. Aprendêramos a dar aula aos que pensavam mais ou menos como a gente, que compreendiam as nossas analogias e que aprendiam apesar de nós. Mais ou menos nessa época havia um serviço de psicopedagogia (BUSETTI, 2008, p 76).

Neste trecho, pode-se dizer que, possivelmente, apesar das dificuldades a Escola procurava encontrar estratégias para desenvolver um mecanismo de apoio especializado tanto para professores, quanto para alunos. Somado a isso se pode dizer que estudantes deficientes também acabaram por compor esse público da EJA que passou a ser atendido também naquele período. Destaco, particularmente, que somada às expressões de dificuldades, angústias, anseios, desafios, aparecem estratégias desenvolvidas pela Escola com a finalidade de facilitação/aprimoramento do serviço ofertado, portanto, há indício de preocupação com a “qualidade” das estratégias de ensino, além da preocupação em atender, [re]pensar, [re]planejar a modalidade de ensino e do que ela virá a oferecer aos que a ela recorrem.

[...] e assim, foram chegando, vagarosamente, Diegos, Marias, Nelcilenes, Ricardos e Eduardos e hoje são mais de 150 alunos. Com eles também foram chegando pessoas cegas e surdas. Assumimos o compromisso de trabalhar com esse pessoal; elaboramos em 1998, nosso primeiro regimento e, com os princípios que havíamos construído em 1990 e que nos serviam de norte (1) somamos o “Trabalho com as Diferenças” e começamos a ponderar que, se eles tinham conseguido chegar até aqui, se tinham conseguido sobreviver tantos anos, uma inteligência que era diferente da única forma que a concebíamos, existia. Era preciso levar em consideração isso (BUSETTI, 2008, p 77).

Assim, é possível afirmar que nesta modalidade de ensino encontramos um grande número de pessoas excluídas socialmente, marginalizadas, que não tiveram acesso à educação em idade “adequada” e que buscam, na escola, uma oportunidade de melhoria da qualidade de vida, de igualdade social e de ascensão profissional – assim como aparece no relato da gestora entrevistada. No meu grupo de estágio havia que se ver e se criar uma proposta pedagógica inclusiva para os jovens alunos em acompanhamento de medida socioeducativas em consonância com teóricos da área – sinalizando trajetórias de vida, estratégias de ação pedagógica na tentativa de priorizar a atenção dos grupos sociais mais vulneráveis (GADOTTI, 2007). Neste sentido, as narrativas enunciadas em sala de aula – as quais motivaram esta análise – traziam excertos de trajetórias escolares assinaladas por contextos de vulnerabilidade e intervenções do Estado onde redes de atendimento específicas (Conselhos Tutelares, FASE, Casas de Passagem) fortaleciam medidas de ressocialização dos meus jovens alunos para que se efetivassem em acesso e permanência na Escola. Havia “outras inteligências” a serem, agora, visualizadas em sua sobrevivência.

### **2.3 Jovens alunos em acompanhamento de medidas socioeducativas**

Além da compreensão do processo de implementação da modalidade no município de Porto Alegre, bem como da compreensão das diretrizes orientadoras para o ensino da EJA, foi necessário atentar para a construção não só do planejamento pedagógico para o estágio, mas também para cada atividade que me propunha a desenvolver em sala de aula.

A Lei Federal de 8069/900 - Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>11</sup> fora uma literatura constantemente consultada e estudada por mim neste processo tendo em vista que dentre a composição da turma, encontravam-se alunos em acompanhamento de medidas socioeducativas de semi-liberdade e/ou liberdade assistida. As medidas socioeducativas estão previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre as quais destaco:

Advertência – Artigo 115 (ECA): uma repreensão judicial, com o objetivo de sensibilizar e esclarecer o adolescente sobre as consequências de uma reincidência infracional.

---

<sup>11</sup> A partir do Estatuto, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor ou classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento a quem se deve prioridade absoluta do Estado. Trata-se de um ramo do direito especializado, dividido em partes geral e especial, onde a primeira traça, como as demais codificações existentes, os princípios norteadores do Estatuto. Já a segunda parte estrutura a política de atendimento, medidas, conselho tutelar, acesso jurisdicional e apuração de atos infracionais.

Obrigação de Reparar o Dano – Artigo 116 (ECA): ressarcimento por parte do adolescente do dano ou prejuízo econômico causado à vítima.

Prestação de Serviços a Comunidade: realização de tarefas gratuitas e de interesse comunitário por parte do adolescente em medida socioeducativas, durante período máximo de seis meses e oito horas semanais. (BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente).

Os alunos sob minhas intervenções pedagógicas cumpriam uma e/ou mais destas medidas em que a regularidade prevista entre ambas é a garantia, permanência e obrigatoriedade do direito à educação, ou seja, o acesso, frequência escolar necessitava ser cumprido:

A Liberdade Assistida – Artigo 118 e 119 (ECA): é o acompanhamento, auxílio e orientação do adolescente em medida socioeducativas por equipes multidisciplinares, por período mínimo de seis meses, objetivando oferecer atendimento nas diversas áreas de políticas públicas, como saúde, educação, cultura, esporte, lazer e profissionalização, com vistas à sua promoção social e de sua família, bem como inserção no mercado de trabalho.

A Semiliberdade – Artigo 120 (ECA): vinculação do adolescente a unidades especializadas, com restrição da sua liberdade, possibilitadas a realização de atividades externas, sendo obrigatórias a escolarização e a profissionalização. O jovem poderá permanecer com a família aos finais de semana, desde que autorizado pela Unidade de Semiliberdade.

A Internação – Artigos 121, 122, 123, 124 e 125 (ECA): medida socioeducativa privativa da liberdade, adotada pela autoridade judiciária quando o ato infracional praticado pelo adolescente se enquadrar nas situações previstas no art. 122, incisos I, II e III, do ECA. A internação está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. A internação pode ocorrer em caráter provisório ou estrito. De todas as sentenças proferidas pelos juízes da Vara da Infância e da Juventude e da Vara Regional de Atos Infracionais da Infância e da Juventude cabe apelação (recurso de sentença) no prazo de 10 dias, juntamente com a apresentação das razões. (BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente).

A essência da medida socioeducativa não prevê sua imputabilidade aos jovens pelo que são, embora muitas vezes este equívoco conceitual apareça nos discursos veiculados aos meios de comunicação ao referirem-se a eles. A essência das medidas socioeducativas é punir os sujeitos pelas condutas que a sociedade desaprova, por isso encontram-se contidas e especificadas no ECA. Neste sentido, muitas das intervenções jurídicas não eram por mim desconhecidas. Em virtude de ter acompanhado, ainda que de modo subjetivo, o ofício de meu pai quando tinha apenas 11 anos, e de ter acompanhado mais de perto ainda, dividindo a sala de aula com colegas que viviam nestes contextos vulneráveis, essas palavras reverberam minhas lembranças. Lembro de quando meu pai, depois de eleito para conselheiro, colaborou para que fosse implementado o Conselho Tutelar – órgão fundamental de exigibilidade e assistência dos direitos da criança e do adolescente – em minha cidade natal, Boa Vista do

Buricá - RS. Para tanto, ele teve que optar entre seguir trabalhando na lavoura ou a dedicar-se para que serviços de proteção e assistência a crianças e adolescentes na cidade fossem cumpridos.

Recordo-me, das intervenções realizadas nas Escolas, em que a proposta do Conselho Tutelar era apresentada por meio de parcerias entre a comunidade e a Escola para que o presente órgão não fosse confundido ou transformado em um executor de programas de atendimento. Relembro da preocupação em reconhecer o Conselho Tutelar enquanto zelador dos direitos da criança e do adolescente: requisitando serviços dos programas públicos nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência, trabalho e segurança, expedindo notificação; providenciando medidas de proteção ao adolescente autor de ato infracional e outros. Essas correlações subjetivas foram fundamentais na composição da proposta do meu TCC e sobre as quais tratarei no capítulo 4.

### **3. QUESTÕES DE PESQUISA, OBJETIVOS, METODOLOGIA E PRINCÍPIOS ORIENTADORES**

#### **3.1 Questões de Pesquisa**

A Resolução CNE/CEB 11/2000 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da EJA em que esta orienta as diretrizes, funções e especificidades da modalidade. Observando estas orientações nacionais e as regulamentações para o ensino da EJA em Porto Alegre, e sabendo-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes na Escola, a intenção do estudo é saber qual é a relevância destes recursos digitais no ensino da EJA, para os sujeitos em acompanhamento de medidas socioeducativas.

#### **3.2 Objetivo**

Aqui serão destacados os objetivos gerais e específicos do estudo de caso.

##### **3.2.1 Objetivo Geral**

O presente trabalho objetiva investigar a relevância do uso das tecnologias digitais – CmapTools – na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no contexto de docência com 21 alunos matriculados e uma média de 13 alunos efetivos em acompanhamento de medidas socioeducativas na cidade de Porto Alegre.

##### **3.2.2 Objetivo Específico**

Como objetivos específicos, o presente trabalho visa:

1) Apresentar e problematizar uma experiência de intervenção pedagógica utilizando o recurso digital CmapTools em uma turma de EJA, em uma escola de Porto Alegre, no contexto específico de jovens e adultos em acompanhamento de medidas socioeducativas.

2) Investigar relações entre enunciados, suas relações com a dinâmica do recurso digital evidenciando histórias e trajetórias de vida neste contexto específico.

#### **3.3 Metodologia**

Nesta seção serão apresentados os princípios que nortearam o estudo de caso, contexto do estudo bem como visões metodológicas e instrumentos de pesquisa.

### **3.3.1 Princípios Orientadores**

A metodologia da pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, pois analisa um microprocesso social (MARTINS, 2005, p. 292) buscando explicar a relevância do uso das Tecnologias Digitais e discutir como a intervenção pedagógica com CmapTools pode contribuir para a enunciação estética juvenil, compreendendo o movimento dialógico da enunciação na polifonia, onde o dialogismo se deixa ver ou entrever por meios de diversas vozes. Assim, ressaltamos a importância desta metodologia pois que ela objetiva também a produção de novas informações (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32) uma vez que é a partir da busca de respostas por meio do distanciamento e estudo acadêmico que se permite a produção de novas informações diante do tema.

#### 4. TRAJETÓRIAS DE VIDA: polifonia de vozes

Escrever sobre si mesmo, sobre experiências pessoais, no contexto da escrita expressiva, é, de certo modo, compreender que todos têm uma narrativa pessoal que rearranja nossa visão de mundo e de nós mesmos. Esta atividade se traduz ainda em uma releitura de nossas memórias. Neste sentido, a [re]visita às minhas memórias, foi acompanhada do saudosismo das lembranças de minha trajetória de vida enquanto discente e docente. Destaco o livro *À sombra da mangueira* (FREIRE, 1995), livro em que o autor narra experiências vividas na sua infância - recorda o quintal da sua casa, em que passava escrevendo, estudando, embaixo de belas árvores frondosas.

Pode-se dizer que minha infância fora, em parte, semelhante a do autor, no entanto, o quintal de minha casa dispunha de pés de pitanga e *areticum*, conhecida também pelo nome de fruta do conde. Minha trajetória de vida compôs minhas escolhas pedagógicas, ao que percebo exatamente este fio condutor de minha escolha pela EJA, pela especificidade desse aluno “infrator” na EJA, por esse espaço escolar na EJA. Minha história de vida sinalizou estratégias de ação pedagógica que pudessem capturar a atenção desses meus alunos, companheiros diretamente e indiretamente de minha vida.

Apresentaram-se, nessas escolhas, também a minha maneira de intervir pedagogicamente para “capturar” essa atenção educadora a que me propunha. Iniciei meus passos, na comunidade de Ivagaci, na cidade de Boa Vista do Buricá, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, a 637 quilômetros de distância de Porto Alegre, município pequeno que tem como receita socioeconômica recursos das propriedades rurais oriundos de atividades de agricultura e pecuária.

Desde cedo, tive o privilégio em conviver com diferentes contextos de vida e experiências possibilitados, em parte pelas especificidades que caracterizam os contextos locais do meio rural e, em parte por concretizar amizades singulares no decorrer da infância com crianças e jovens dos quais os contextos de vida e experiência eram opostos aos meus, os meus colegas e amigos do “Lar”. Faço referência a meus colegas de aula e amigos, na época internos do Lar Bom Pastor<sup>12</sup> que ainda hoje presta serviços de forma gratuita e permanente a crianças e jovens em situações de vulnerabilidade social.

---

<sup>12</sup> O Lar Bom Pastor é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos destinada à assistência e abrigo, ao menor, constituindo-se como Casa Lar. Atualmente, dirigido pelo Pastor Missionário Randy Kurt Redmann

Muitas rodas de conversa, muitas brincadeiras e escutas atentas registraram imagens das trajetórias de vida de meus amigos – atentava para seus relatos de internação; suas memórias familiares; seus percursos enunciados em atividade eminentemente de escuta onde sentia e percebia calada suas visões referentes ao mundo, as pessoas, ao “Lar”. Até o momento, anterior ao distanciamento necessário à escrita formativa do TCC, não havia me dado conta de que, muito antes do início de meu percurso acadêmico, nas relações com meus amigos já apresentava interesse, pelo movimento e complexidade dessa densa relação, suas extensões de memória e contextos: queria poder capturar e fazer durar para sempre muitos destes momentos! Outros, certamente, não queria ter lembrado...

Creio que meu interesse pela EJA está enraizado nesta época em que colegas, amigos e familiares exerceram influências. Recordo-me da estranheza em verificar que muitos de meus colegas do Lar apresentavam discordância com relação à idade-série por motivos como entrada tardia na escola, repetência, evasão escolar, somados a quadros de vulnerabilidade social, medidas protetivas e/ou de ressocialização. Minha trajetória docente no ensino da EJA iniciou de maneira efetiva aos 16 anos de idade, através de um programa governamental de educação popular chamado “MOVA RS”<sup>13</sup> que ocorria na mesma escola, o “Lar” em que eu havia estudado, para os agricultores e jovens moradores da comunidade.

Percebo que este movimento de revisita às minhas lembranças, o resgate de minha trajetória de vida, do lugar onde aprendi a ler e a escrever, assim como Freire recordava de si riscando com gravetos no chão, foi o que me moveu não só em direção às minhas trajetórias de vida, mas especialmente as trajetórias de vida de meus jovens alunos movimentando-nos a outras “vozes” que nos compõem como sujeitos no mundo. A outros olhares que nos compõem como sujeitos.

---

que representa o órgão internacional de Assistência Social Canadense (HGS). Os encaminhamentos para o Lar se dão através do poder judiciário e conselhos tutelares, os quais solicitam à instituição vaga para acolhimento. Havendo a disponibilidade de vaga, há o acompanhamento do histórico familiar da criança/jovem para avaliação, e o deferimento de vaga. Com o deferimento são solicitados então alguns documentos ao Conselho Tutelar como certidão de nascimento, carteira de vacinação, histórico escolar para que a instituição possa intervir de forma adequada em relação à realidade familiar da criança ou adolescente a ser assistido. Localizado na Rua Rui Barbosa, nº4, na localidade de Ivagaci, em Boa vista do Buricá – RS.

<sup>13</sup> Movimento de Alfabetização de Adultos do Estado do Rio Grande do Sul implementado nos anos de 1999 a 2002, como política governamental estratégica para a educação de Jovens e Adultos, principalmente em áreas rurais. A implementação fora baseada nas experiências do MOVA-SP, criado na gestão de Paulo Freire como secretário de Educação do município de São Paulo, em 1989.

#### 4.1. Sobre sombras de mangueiras: o estágio obrigatório

Realizei em meu estágio uma intervenção por meio de produção de mandalas<sup>14</sup> que propunha a volta às origens; aos lugares e seus significados na trajetória de vida de cada um dos alunos: lugares da infância, da juventude, da vida adulta, contando das impressões de si num movimento singular de análise.

A intervenção pedagógica das mandalas foi pensada acompanhada do excerto bakhtinianos de “devir” em que estamos na vida em ‘*eterno vir-a-ser*’, em mudanças e transformações constantes em que toda ação - tudo o que pensamos, fazemos - contém uma ética e uma estética. Ou seja, revela uma cognição, um conhecimento que detemos - nossas vivências perante nossas trajetórias individuais e experiências de vida - sendo assim, cada um detém um modo de ver o mundo.



Fonte: SCHONS, 2015, p. 52.

Neste sentido, as mandalas confeccionadas acima pelos alunos revelam um movimento de composição estética e de retorno as suas memórias, qualificando provavelmente o que estaria por vir em sala de aula: o uso dos CmapTools. Essa perspectiva se evidenciou nas falas registradas enquanto memórias presentes no meu diário de classe:

<sup>14</sup> Mandala é uma palavra sânscrita, que significa círculo, círculo mágico ou concentração de energia. Os alunos confeccionaram mandalas com o objetivo de sinalizar suas trajetórias de vida, sendo, portanto, adotadas como instrumento de intervenção para desenvolvimento pessoal e ampliação da consciência. As mandalas também podem ser utilizadas como intervenção para trabalhar aspectos da personalidade: como medo, ansiedade, relaxamento psicofísico, centramento, enraizamento, atenção e concentração. Mais referenciais em JUNG (2001).

Trecho 1: “*Professora, essa mandala é tipo uma coisa minha, que eu fiz. Da minha vida. Do que eu sei, né. A vera! [legal]*” (SCHONS, 2015, p. 53).

Trecho 2: “*Essa mandala aqui é eu. Recortei as coisa, as imagem do meu trampo. É o que eu sei, professora! Tá tudo aqui, firmou?*” (SCHONS, 2015, p. 54).

Trecho 3: “*Parece mesmo que a gente vira espelho, não sabe?! A gente aqui veio correr atrás do que perdeu, né, professora? Eu vim estuda, ne? Eu me vi de novo. Me lembrei duma cozinheira lá da FASE. Essa coisa que a gente fez é como um espelho ... como é mesmo o nome disso?*”

[Neste momento intervi, afirmando que o nome do que havíamos confeccionado era *mandala*, mas que ele poderia chamar de *espelho* ou de qualquer outro termo que o representasse]. Concluiu, dizendo:

*Tudo nois aqui é tipo “espelho”. No fim é tudo parecido! Tamo tudo correndo atrás dos erros da gente*”. (SCHONS, 2015, p. 54).

Nestas falas, pode-se perceber a relação da dinâmica de trabalho com as mandalas no que diz respeito ao acesso às trajetórias de vida e ao modo particular de significação destes alunos. Nos dois primeiros trechos acima as significações enunciadas apresentam o modo de falar o mundo, significar o mundo como definido pelas essencialidades – a essência de “Ser eu”, único, singular. Pode-se relacionar com o *mundo da cultura* – redefinindo o que somos, os avanços que construímos, o crescimento que alcançamos, [re]significando nossas memórias e trajetórias de vida (BAKTHIN, 2006.p. 312). Nesse mundo da vida está presente o movimento de recordar, reconstruir e relembrar vivências, que na intervenção pedagógica se deu inicialmente por meio da confecção das mandalas e posteriormente por meio do CmapTools.

Já, no último trecho o jovem identifica regularidades entre seu percurso escolar e o percurso escolar de seus colegas, ou seja, muitos têm trajetórias escolares interrompidas por reprovações, contextos de exclusão e vulnerabilidade, acesso e/ou permanência escolar negado, ou ainda, por inserção precoce no mercado de trabalho. Suas enunciações estéticas possibilitaram o entendimento de que é preciso oferecer a promoção do desenvolvimento pessoal para além das aprendizagens curriculares de forma em que se possa acessar e visibilizar memórias de sombras e de vidas.

Nesse processo, recordei mais de mim. Recordei a trajetória de meu pai e minha mãe. Ela professora e meu pai, agricultor. Tornou-me a memória exatamente o momento da de, ao estar impossibilitado fisicamente para continuar a “lida na lavoura”, arrendou suas terras para uma família conhecida e passou a trabalhar como conselheiro tutelar. Neste momento de sua escolha eu já estava em Porto Alegre, estudando pedagogia na UFRGS. Memórias essas registradas em meu relatório de estágio:

Em oportunidade, certa vez, meu pai viera a capital para um Congresso de Conselheiros Tutelares. Em visita a minha casa, presenteou-me com um exemplar, da literatura de um juiz que atuava na Comarca de Santo Ângelo que havia participado como conferencista. O juiz em questão era João Batista Saraiva, membro do corpo editorial do Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre. Ao final, meu pai me deu o livro. Eu o guardei na gaveta. Ao encontrar-me no 7º semestre do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação/UFRGS deparei-me com a necessidade de escolha da modalidade de estágio. Escolhi a EJA. A escola que me acolheu, onde dediquei-me a fazer parte no período de estágio, mantinha e mantém característica singular de atendimento com relação ao público atendido - o acesso a educação a jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social e/ou em cumprimento de medidas socioeducativas, em liberdade assistida e/ou apenados em regime semi-aberto, é assegurada e garantida por meio de políticas de gestão desenvolvidas na Escola (SCHONS, 2015, p. 43).

A assiduidade, participação, os relatos e enunciações dos alunos em sala de aula, egressos de trajetórias de vida perpassadas por medidas socioeducativas, que variavam desde internações na FASE à privação em semi-liberdade ou ainda em liberdade assistida, impulsionaram e consolidaram meu tema de pesquisa. Ter vivido isso na educação fundamental mesmo que ainda naquela época não na formalidade de um conselheiro. Meu pai e minha mãe viviam na esperança de ajudar, sendo desde lá já eleitos pela comunidade, ouvindo e conduzindo famílias e crianças, ajudando e encaminhando as situações que toda a semana literalmente “batiam em nossa porta”. Era preciso ver e ouvir novamente – agora no meu estágio, e entendendo estes relatos para além das dinâmicas de mandalas, mas sob forma de enunciações no CmapTools.

Tal qual as mandalas constituíram-se em intervenções de acesso às trajetórias de vida dos alunos, o recurso digital CmapTools evidenciou-se, posteriormente, com a mesma intenção, e ainda como potência agora digital de enunciação estética pelos alunos. Essa intervenção potencializou a relação dialógica que se construía. Na imagem 1 e na imagem 2 pode-se perceber que, tal qual nas mandalas, o mundo da vida aparecia fortemente na relação com os espaços de sala de aula. Os jovens alunos, cada um de sua forma, apresentaram suas histórias para serem apreciadas pelos colegas e professora provavelmente na tentativa de trazer um dialogismo mais que necessário para que as relações de estudo pudessem acontecer com significados, vozes e vidas:

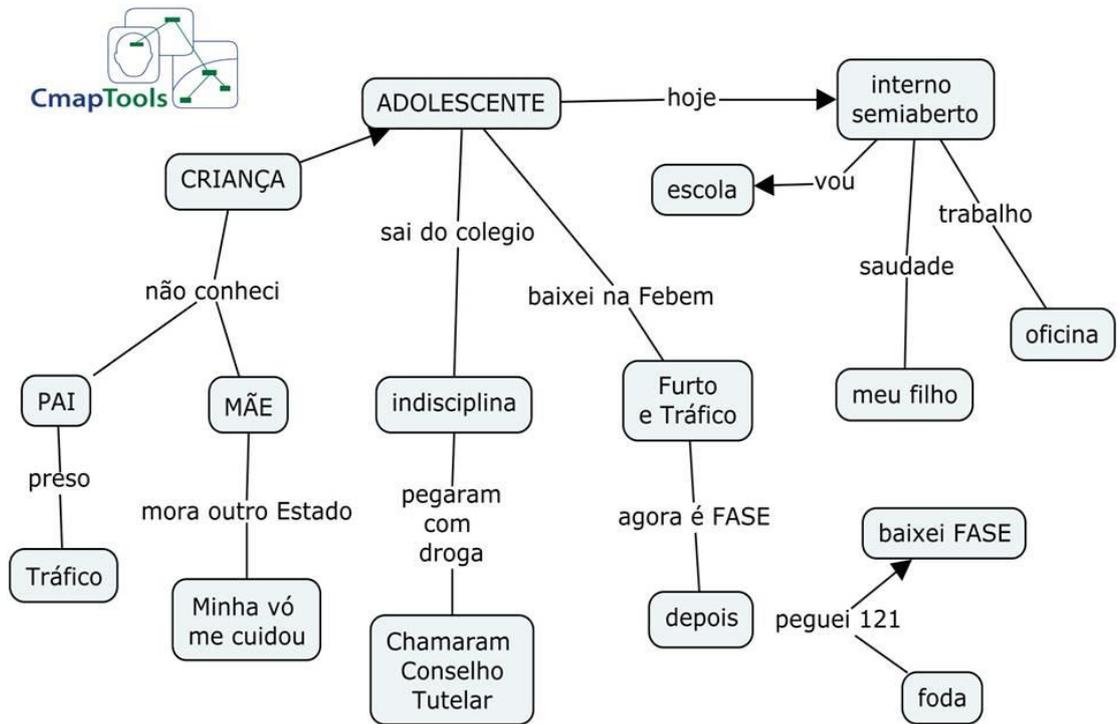


Imagem 1- Fonte: SCHONS, 2015, p. 83.

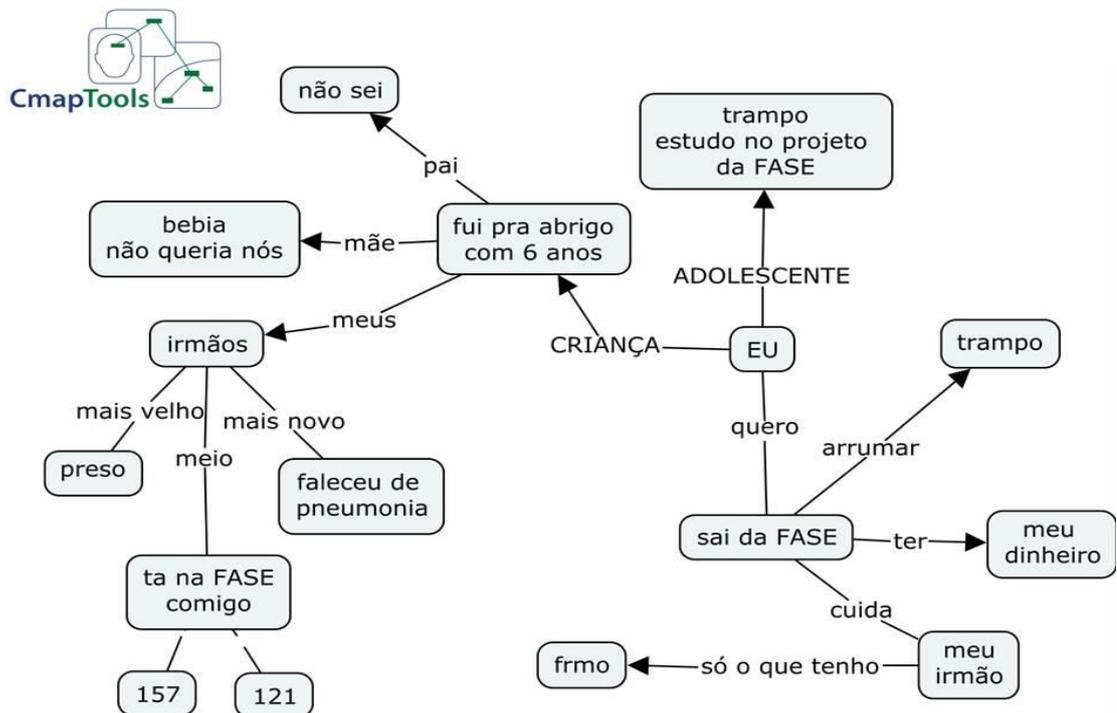


Imagem 2- Fonte: SCHONS, 2015, p. 83.

Neste contexto de vozes e vidas pelos alunos creio que seja fundamental eu mesma resgatar como esta perspectiva de estudo, agora na composição deste TCC, me movimentou na busca de minhas histórias. Assim, senti necessidade de resgatar um livro que me foi dado por meu pai<sup>15</sup> da minha gaveta.

Cumpri o estágio com intervenções pensadas em um foco de movimento inacabado. Nestas enunciações e movimentos, [re]pensei, [re]estruturei, [re]defini “o tema” para dedicar o distanciamento reflexivo em minha proposta de trabalho de conclusão do curso: Como estas interações, visualmente perceptíveis no CmapTools, se movimentavam pedagogicamente entre nós? Haveria outros aspectos a serem vistos nesse processo comunicativo? Um desejo de entender e analisar a complexidade destas enunciações, a fim de analisar essa estética que se apresentava. Enunciações que já me impulsionavam quando adolescente, em Ivagaci com meus colegas do Lar, e que, na atividade de estágio de docência em EJA - ao estudar e analisar o julgamento de menor/maior relevância para que a atividade de estágio também convertesse em subsídios para a minha análise do trabalho de conclusão do curso - acabaram por traduzir-se em objeto de pesquisa.

---

<sup>15</sup> Livro “Compêndio de Direito Penal Juvenil: Adolescente e o Ato Infracional”, do Juiz até então lotado na Vara da Infância e da Juventude, de Santo Ângelo, João Batista Costa Saraiva. A obra lançada em 30 de abril de 2010 faz reflexões em torno das medidas socioeducativas e do direito das crianças e adolescentes. Trata, especificamente, da proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que busca regulamentar o funcionamento da execução das medidas socioeducativas em parceria com experiências e protagonismo de professores, juízes, defensores, assistentes sociais, dentre tantos outros, que dão dinâmica ao processo.

## 5. MAPAS CONCEITUAIS

### 5.1 TIC e Recursos Digitais: *CmapTools*

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exercem um papel cada vez mais importante na forma em que nos comunicamos, aprendemos e vivemos, onde tudo está conectado por redes de comunicação interligadas – celulares, smartphones, internet, televisão, redes sociais, aplicativos. As pessoas, de ambas as faixas etárias, bem como empresas, governos, escolas e organizações, dependem cada vez mais de recursos baseadas nas tecnologias da informação e comunicação.

A UNESCO<sup>16</sup> afirma que o principal desafio nesta nova apresentação e correlação das mídias é equipar essas tecnologias efetivamente de forma a atender aos interesses dos aprendizes e da grande comunidade de ensino e aprendizagem. Na mesma linha, outra preocupação e investimento do órgão diz respeito à contribuição das TIC para o acesso universal da educação, uma vez que é inevitável que esta relação “conectada” produza impactos significativos de diferentes naturezas: social, política, de comunicação, comportamento, bem como nas relações em que a Escola é protagonista – qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, ou seja, a escola e os atores escolares também estão imersos nesse novo paradigma.

O Comitê Gestor de Internet no Brasil<sup>17</sup>, importante espaço de discussão e de pesquisas relacionadas ao uso das TIC, afirma que:

[...] os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar [...] A compreensão dos resultados e impactos dos programas de fomento ao uso pedagógico das TIC nas escolas, por sua vez, requer o monitoramento contínuo de como os atores desse sistema – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos – estão integrando as tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica (CGIBr, 2013, p. 25).

---

<sup>16</sup> UNESCO é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. Sua sede fica em Paris, na França, e atua em 112 países. A UNESCO aborda as TIC para a educação de forma abrangente por meio de uma plataforma intersectorial própria, focada no trabalho conjunto dos setores de Comunicação e informação, Educação, e Ciências, onde as questões sobre acesso, inclusão, equidade e qualidade na educação são tratadas.

<sup>17</sup> O Comitê Gestor da Internet no Brasil tem a atribuição de estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil e diretrizes para a execução do registro de Nomes de Domínio, alocação de Endereço IP (Internet Protocol) e administração pertinente ao Domínio de Primeiro Nível ".br". Também promove estudos e recomenda procedimentos para a segurança da Internet e propõe programas de pesquisa e desenvolvimento que permitam a manutenção do nível de qualidade técnica e inovação no uso da Internet. Acessar: [www.cgi.br](http://www.cgi.br).

O Comitê monitora esses desempenhos e realiza pesquisas que produzem indicadores referentes ao uso e acesso das TIC na educação, periodicamente, e lança esses dados para que os mesmos sejam consultados por pesquisadores, educadores e gestores. Podemos citar como recurso integrante destas mídias digitais o CmapTools, costumeiramente presente NAS escolas e utilizado como intervenção pedagógica no meu estágio curricular na turma da EJA. Axt (2000) afirma que:

A Educação e a Escola estão impregnadas de tecnologia, tal como os demais setores da sociedade, as tecnologias informacionais e da comunicação são uma realidade no nosso cotidiano de alunos, professores e funcionários das escolas [...] as tecnologias da informação e da comunicação já estão NA Educação, já estão NA Escola (AXT, 2000, p. 55).

Essas tecnologias eram facilmente percebidas na dinâmica em sala de aula, na turma da EJA em que realizei meu estágio – os alunos faziam uso de smartphones, tablets, fotografavam o conteúdo das aulas com o recurso das câmeras digitais de seus celulares – o que me levou a considerar que a tecnologia, não necessariamente escrita, está presente NA sala de aula, e que isso necessitava ser considerado em meu planejamento. Fora a partir desta análise que me recorreu a “equipar essas tecnologias” utilizando-as como recurso pedagógico a fim de evidenciar a enunciação dos alunos por meio do trabalho com mapas conceituais, enquanto mídias digitais com potencial educativo, onde:

(1) “Encontramos uma visão de que os programas de computadores [*assim como o CmapTools*] devem ser flexíveis e abertos para alterações que os usuários desejarem introduzir e que privilegiam as diversas formas de diálogo e cooperação que podem ser estabelecidas entre os envolvidos no processo pedagógico” (MEC, 2010, p. 60).

(2) “As mídias digitais apresentam enorme potencial para o ensino, mas é difícil realizar esse potencial se as ferramentas são consideradas apenas tecnologias, e não formas de cultura e comunicação. Um dos principais motores de todo esse processo de inovação que acontece no ambiente digital é a possibilidade de colaboração aberta e distribuída na rede” (MEC, 2010, p. 60).

(3) “Na dimensão da produção do conhecimento, foi esta mesma possibilidade de colaboração aberta que gerou a Wikipedia e que se transformou no maior repositório digital coletivo organizado do mundo” (MEC, 2010, p. 60).

A dinâmica do trabalho com mapas conceituais alcança os conceitos dos excertos acima citados: (1) Os mapas conceituais configuraram-se como ferramentas de colaboração (interdependentes) e os conceitos ali empregados não se apresentavam de formas definitivas ou fechadas, pelo contrário, as enunciações eram passíveis de reestruturação e conceituação,

tanto que movimentos de alterações do conteúdo enunciado nos mapas eram frequentes na dinâmica de trabalho; (2) Do mesmo modo, os mapas compõem-se como ferramentas digitais enquanto formas de cultura e comunicação, uma vez que foram consideradas para além de análises técnicas e críticas.

Ao contrário de representação cognitiva, a intervenção teve como objetivo principal potencializar a enunciação enquanto relação dialógica; (3) A proposta de trabalho com mapas conceituais não pretendeu compor um repositório digital, uma rede ou ferramenta de conceitos cognitivos organizados por temáticas, naturezas, ou especificidades, ou ainda desenvolvidas para armazenamento e disseminação de conceitos. Os mapas conceituais foram utilizados enquanto dimensões de produção do conhecimento, em um processo contínuo de aprendizagem, levando em consideração a enunciação no uso destas informações.

A dinâmica do trabalho com mapas conceituais, no contexto da intervenção pedagógica, fora desenvolvida, basicamente, por estas três ideias-chaves. Contudo, pode-se sustentar também a dinâmica de trabalho com mapas conceituais enquanto intervenções que enunciam conjuntos de ideias e conceitos dispostos em rede, ou seja, uma estruturação conceitual numa perspectiva também visual seguindo uma estruturação gráfica, indicando relações enunciadas entre palavras e conceitos, de modo amplo ou específico.

Os mapas podem se constituir como recursos para facilitar, ordenar, ou hierarquizar conteúdos a serem abordados, de modo a oferecer “estímulos adequados à aprendizagem”, segundo Joseph Novak (1981). O autor, com base na teoria da aprendizagem significativa, define mapa conceitual como um “*recurso para organizar e representar o conhecimento*” nos quais os conceitos parecem dentro de caixas e as relações entre eles são especificadas por meio de frases de ligação, que unem cada um dos conceitos. Ou seja, nesta concepção, os mapas representam, tecnicamente, uma hierarquização, [re]união ou associação entre o que o sujeito correlaciona com determinado tema, organizados e constituídos em uma estrutura cognitiva de uma forma muito específica e particular para cada um.

No entanto, em minha proposta de intervenção na turma da EJA, o trabalho com mapas conceituais fora usado como recurso para enunciação pelos alunos – em diferentes temáticas abordadas no decorrer do estágio, os alunos foram desafiados a compor mapas conceituais desdobrando conhecimentos prévios, saberes singulares. A proposta inferiu um movimento particular, indicando relações lógicas conceituais aliadas a significados pessoais em trajetórias de vida [re]formulando, [re]organizando conceitos referentes tanto quanto a

enunciação de suas trajetórias de vida, quanto ao conhecimento, compondo-se em convergência dialógica e digital.

## 5.2 Mapas conceituais como estratégia de convergência

A primeira relação estabelecida no trabalho com mapas conceituais fora a relação de convergência, ou seja, a integração dos alunos e seus saberes com mais um recurso digital.

Essa integração entre enunciação e recurso digital, convertendo-se em forma de mapas conceituais, não seguia uma determinada forma ou estruturação, mas apresentava-se como alicerce para a enunciação. À medida que o trabalho com os mapas conceituais ia avançando, outras perspectivas se revelavam, passávamos a compor uma relação dialógica tecendo longas conversas. Mais do que um fluxo comunicativo distante, global, estávamos em busca de uma interface digital pra nossa comunicação, exatamente na contramão do:

*...fluxo comunicativo que se dirige a este jovem, diz Silvestrone (2002), sai de instituições cada vez mais globais, com ciclo de vida e histórias das mais diversas em busca de uma interface digital dominante de comunicação de massa (BOLL, 2013, p. 24, grifo meu).*

Neste caso, a parte grifada por mim no excerto da autora se fez mediante a compreensão de uma analogia entre o fluxo comunicativo presente nos vídeos escolares que analisa em sua tese e o fluxo comunicativo que por ora é analisado nos mapas conceituais neste trabalho. Ainda que por estarem presentes em recursos digitais distintos, pode-se compreender a relação existente entre a Comunicação e a Educação numa estética artística, que no caso de Boll (2013) se constitui nas enunciações de vídeos escolares caseiros, e no caso deste trabalho, se constitui por meio da enunciação em mapas conceituais. Mais do que uma interface digital dominante, tínhamos entre nós uma interface digital dominada por nossas ideias e ideais de vida que poderiam ser vistas e olhadas.

Trago esta analogia aos excertos de Boll (2013) por compreender que estas imbricações “*comunicação-educação/tecnologia-informação*” exigem um novo pensar. Um pensar que [re]estruture modelos pedagógicos novos, novas estratégias de intervenção em sala de aula que consigam alcançar estes jovens, de modo interativo, considerando os processos e recursos tecnológicos e midiáticos que já estão NA escola, os quais geram, interatividade e, ao exercer-se interação, exercem tensões de vozes e sentidos, neste sentido, Boll afirma que:

*Esse fluxo, que é comunicativo e típico da Cultura Digital, acaba por produzir seus próprios modos de experimentar o mundo em histórias complexas, não lineares e infinitamente compartilhadas. Imagens, sons, escrita, informações e desejos,*

mercadorias e corpos, sentidos [...] interconectados e dilatados tanto quanto hoje se apresentam os conceitos de *cultura, jovem e futuro* (BOLL, 2013, p. 27).

Com a mesma intenção, a dinâmica de mapas conceituais e seus fluxos comunicativos atuaram na produção de sentidos pelos alunos, em eventos de enunciação e escrita em que estes ‘trocavam’ significados – pensavam significados para suas compreensões de mundo e suas sombras. Axt (2011) versa a respeito do conceito de *fluxografado*, como modo de capturar e fixar provisoriamente o fluxo dos sentidos, em que neste caso, a enunciação presente na dinâmica dos mapas conceituais, operavam *fluxografados* os conceitos, desejos e sentidos destes jovens.

Sobretudo, neste contexto de trabalho com jovens em acompanhamento de medidas socioeducativas, pôde-se evidenciar nas enunciações um saber discursivo constituído pelos sentidos, pela emoção, pelos desejos, pela memória, que permitiu um dizer sustentado por um “já-dito” sobre os próprios sujeitos, sobre obrigações educacionais do Estado, sua regulação e intervenções socioeducativas, sobre posições estabelecidas em relação de poder. Estas enunciações que [re]estruturam dizeres, desenham sentidos dialógicos compondo-os em mapas. Pode-se perceber nestas ações discursivas o porquê que Bakhtin enfoca, primordialmente, o conceito de diálogo – que tanto em sua modalidade oral ou escrita compõe-se sempre como diálogo.

A ação dialógica pensada por Freire define o diálogo como elemento fundamental para a humanização das pessoas. Ou seja, a teoria da ação dialógica supõe uma conscientização da realidade, que no contexto da experiência da turma de estágio compunha-se principalmente, pelos motivos pelos quais aqueles jovens retornavam à Escola – seja por orientação das medidas socioeducativas, seja pelo real desejo em equidade – para combater o naturalismo que desconhece a historicidade do ser humano como fazedor de sua própria história. No entanto, além dessas concepções de dialogia freireana, as dimensões do conceito pautadas em Bakhtin foram latentes em minhas intervenções no processo de convergência de saberes através da dinâmica dos mapas.

O diálogo, a língua e o que ela abarca – ideias, concepções, juízos de valor, são sempre o produto da interação entre as pessoas e ainda sobre a participação de um terceiro interlocutor. Ou seja, a característica fundamental do pensamento humano é dialógica, uma vez que o domínio de uma concepção ou de uma ideia não se faz presente na consciência de *uma pessoa*, ou numa consciência individual, isolada de uma pessoa. O pensamento se compõe em autoria e autenticidade, em situações de contato vivo com o pensamento de outras

peessoas, compondo-se com outras vozes, assumindo relações dialógicas com “*outrous*”, em que: “Todo diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (os parceiros)” (BAKHTIN, 2000, p. 356).

Estas enunciações, estas composições de vozes revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação, aproximação ou assimilação do sentido, havendo uma convergência do sentido, seja em oposição, concordância ou ausência, mas, sobretudo, polifônica:

Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica. [...] Embarcar na corrente do pensamento de Bakhtin requer, assim, nos seus próprios termos, uma forma de pensar incontestavelmente dialógica (JOBIM E SOUZA, 1997, p. 104).

Fora, portanto, levando em consideração uma forma de pensar incontestavelmente dialógica, que pensei na estratégia de composição da enunciação pela estética do recurso digital CmapTools, o que levou-me a crer que é a enunciação exercia relação direta com o modo de significar minhas aulas. A enunciação proporciona e afeta o modo de significar dos sujeitos em situações discursivas – inscrevendo suas concepções no espaço de memória e de trajetórias de vida, compondo-se numa relação de presença e ausência em que há uma constante entre o falante, o interlocutor e a relação entre os dois:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 1999, p. 132).

Nesse sentido, outro movimento dialógico presente nas minhas intervenções buscava significar e compreender os enunciados dos alunos. Em minhas reflexões semanais eu pensava: *como compreender estas enunciações?* Movida por estes anseios, passei a avaliar que, estas compreensões dependeriam de ações de “resposta” ao que era dito, bem como “intervenção” ao que era versado.

Fora a partir disso que passei a registrar os episódios verbais em sala de aula – anotava em um caderno as falas dos alunos especialmente enquanto trabalhávamos nos CmapTools: suas *ideias*, lembranças e memórias de vida e, sobretudo, suas interjeições verbais nas quais exprimiam emoção, estados de espírito, em que procuravam agir sobre seus interlocutores (eu e os colegas em classe), levando-os a adotar ou justificar determinados comportamentos (sem que para isso fossem estruturas linguísticas mais elaboradas), entendendo que:

A ideia é um *acontecimento vivo*, que irrompe no ponto de contato dialogando com uma ou várias consciências. Neste sentido, a ideia é semelhante *ao discurso* com o qual forma uma unidade dialética. Como o discurso a ideia quer ser ouvida, entendida e “respondida” por outras vozes e de outras posições. Como o discurso, a ideia é por natureza dialógica (BAKHTIN, 1997, p. 87, *grifos do autor*).

Tomei como referência para esta intervenção referente aos registros orais excertos bakhtinianos, entendendo que nesses movimentos dialógicos de “resposta” e “intervenção” as relações de contra-posição, concordância, acordo-desacordo, afirmação, complementação, provenientes de diferentes sujeitos falantes são percebidas como pontos de vista sobre o mundo, por mais distintas que sejam as relações que “inventam” o trabalho de assentar a linguagem – classe social, gênero, faixa etária, profissão, personalidade individual, e o contexto de acompanhamento de medidas socioeducativas nos quais seus enunciados compunham-se:

[...] repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 2013, p. 209).

Ao intervir com o recurso digital CmapTools, fazia-se necessário levar em consideração o trabalho em interação – interação participante em diálogo e em compartilhamento de informações e trajetórias de vida – que em sala acontecia, de maneira singularizada, essencialmente tendo o *verbo como mediador das relações*, em que as expressões enunciadas assumiam-se em convergência entre os saberes escolares e não-escolares, entre as propostas pedagógicas e as experiências vividas pelos alunos, entre as razões pelas quais estes indivíduos efetuavam este retorno à Escola.

Essa interação enquanto contexto relacional da turma compunha-se enquanto interação verbal, nas participações e contribuições orais em sala carregadas de sentidos – geradas pelo efeito de sentidos. Os alunos teciam seus textos e enunciações no CmapTools, em que eles, suas situações, determinações sociais e memórias se uniam para significar. Estas enunciações em produção dos mapas conceituais e seus conteúdos produziam diferentes efeitos de sentido: trajetórias de vida, escola, governo, órgãos de classe, contextos de vulnerabilidade... mas sempre sujeitos e sentidos.

Ao passo que as intervenções do estágio se efetivavam, estas motivavam em mim questionamentos referentes à relação pedagógica que estávamos construindo, no qual o conceito de dialogismo de Bakhtin era percebido nas intervenções e atravessamentos de nossos diálogos em sala de aula. Isso me levava a avaliar que nestas relações de latência de

vozes, há que se pensar na compreensão do dialogismo bakhtiniano em que toda unidade do mundo é polifônica, que coloca em jogo [movimento] uma multiplicidade de vozes, ideologicamente distintas, nas quais a expressão da diversidade social destes meus jovens alunos representava e acompanhava suas escritas e formulações do CmapTools.

Assim, pode-se compreender por que a multiplicidade de vozes é essencial para o autor. Ou seja, a polifonia é parte essencial de toda enunciação em que, num mesmo texto ou enunciado ocorrem diferentes vozes que expressam discursos formados por diferentes discursos. Ou seja, nossos discursos por mais que pareçam nossos, estão contaminados por outros discursos. Outras vozes se fundem a nossas vozes de forma a parecer que são nossas essas vozes, a ponto de esquecermos que estas já estavam presentes no mundo ideológico antes de “nosso discurso” vir a existir.

Só podemos compreender enunciados quando reagimos às palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas e/ou concernentes à nossa vida – as manifestações presentes tanto nos mapas conceituais produzidos, quanto nos episódios orais registrados no decorrer do estágio, sinalizam estas reações. A convergência de saberes proporcionada pela dinâmica dos mapas conceituais revela, em essência, que os sujeitos afetos sintetizam suas ideias, conceitos, formulam preposições no tocante aos elementos essenciais em significar – razão pela qual muitas vezes reforçamos o que dizemos, concordamos ou discordamos e/ou usamos as palavras do outro como se nelas estivessem nossos próprios propósitos.

A relação de saberes e aprendizagens traduziram-se em saberes em convergência – convergência das narrativas e episódios verbais registrados em sala de aula com os CmapTools – onde os repertórios culturais dos sujeitos envolvidos, as enunciações, suas trajetórias de vida, somados a leituras e estudos multi-referenciais e princípios de articulação e pluralidade de saberes em vida que, de certo modo, também inferiu novos significados com relação ao exercício da docência.

Neste sentido, aponto perspectivas interessantes nesta relação entre os saberes dos alunos e a intervenção com recursos digitais; para isso, faço-me valer dos versos de Christine Josso, que versa com relação ao docente que propõe-se a atuar assumindo postura investigativa e reflexiva permanente por:

[...] perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

A atitude dialógica do educador em aproximar-se dos contextos dos alunos numa postura politicamente comprometida com as vozes dos saberes calados pelos contextos de exclusão – vulnerabilidade social, acompanhamento de medidas socioeducativas – compõe um movimento docente em que a promoção da educação problematizadora é fundamental. Com a mesma intenção, refletindo em um processo educativo dialógico, a consciência e assunção do pensar e agir sobre sua própria existência por meio do CmapTools, possibilita ao sujeito transformar a forma de significar suas vivências. Adquirir esta consciência de “algo” demanda estabelecer relação com este “algo” que não existe apenas em si, ou para si, mas também para o outro, em que:

Toda motivação de comportamento de um indivíduo, toda tomada de consciência de si mesmo (porque a autoconsciência sempre é verbal, sempre consiste em encontrar um determinado complexo verbal) é a colocação de si mesmo sobre determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu ato. Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar pra mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 86-87).

Este compromisso de conscientização numa perspectiva de uma educação problematizadora, pensando também no compromisso de convergência de saberes com recurso digital progride em torno da formulação de uma proposta por uma nova forma de pensar, de ver e analisar o mundo não somente por meio da “ciência da escola”, mas por meio da dinâmica do CmapTools mostrar que existem outras vias e possibilidades de valorização educacional.

Portanto, intervenções pensadas em possibilidades de discussão e reflexão que se apresentam no decorrer das dinâmicas de aula necessitam compor um processo de apreciação do pensar dos alunos e das hipóteses por eles criadas. É o olhar reflexivo docente que se faz necessário, o olhar para os pequenos atos, o olhar atento aos contextos, experiências, trajetórias de vida e efeitos de sentido também, e especialmente nesse caso, às suas sombras, pois só o que é visível e tem corpo produz sombra. E esses meus jovens alunos não podem ser invisibilizados.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atitude dialógica do educador em aproximar-se dos contextos dos alunos numa postura politicamente comprometida com as vozes dos saberes calados pelos contextos de exclusão – vulnerabilidade social, acompanhamento de medidas socioeducativas – compõe um movimento docente em que a promoção da educação problematizadora é fundamental.

Com a mesma intenção, a reflexão acerca de um processo educativo dialógico, a consciência e assunção do pensar e agir sobre sua própria existência por meio do recurso digital CmapTools, observadas as intervenções do estágio confirmam ao sujeito transformar a forma de significar suas vivências.

A perspectiva de interação participante em diálogo, o compartilhamento de informações e trajetórias de vida, bem como as expressões enunciadas, apresentam-se em convergência ao intervir com o CmapTools. A utilização deste recurso digital tece a enunciação de pensamentos, de sombras, de concepções, de contextos de abandono e vulnerabilidade, de histórias e trajetórias de vida enunciadas, tecem a reconstrução dos conteúdos da vida. Contudo, são estes mesmos contextos que impulsionam a tomada de decisão para que o retorno à Escola se efetive.

Este retorno, por sua vez, apresenta as razões pelas quais a Resolução CNE/CEB 11/2000 propõe dentre as funcionalidades da modalidade, a *função qualificadora, equalizadora e permanente* que, no contexto de intervenção, foram observadas ao interferir pedagogicamente com o CmapTools, como mais um recurso digital de uso em sala de aula e enquanto intervenção que deu certo – a enunciação por meio dos mapas e o interesse em aula pela dinâmica de trabalho com a ferramenta fez com que no período de estágio nenhum aluno evadisse, além de oportunizar o exercício com recursos digitais.

A preocupação com o uso de tecnologias digitais como o CmapTools e demais Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas brasileiras também se concretizam em ações de pesquisas e monitoramento do Comitê Gestor de Internet no Brasil visando a subsidiar a sociedade com dados confiáveis e atualizados sobre os impactos das TIC e, particularmente, da Internet na educação, na sociedade e na economia, compuseram excertos relevantes na proposta deste trabalho.

Tendo em vista que a EJA é uma modalidade de ensino com especificidades pontuais, minha experiência de intervenção com mídias digitais na modalidade reverberou a relevância do uso destes recursos digitais em sala de aula. O docente precisa desenvolver estratégias em

seu planejamento didático-pedagógico que visem equipar essas tecnologias efetivamente de modo a atender aos interesses enunciados pelos alunos.

Afinal, o que(m) o homem pode ver? O que o docente consegue (entre)ver? O que pode (re)parar?

É, portanto, fundamental pensar estas ações. Saramago, escritor português, inicia um de seus livros com a citação do Livro dos Conselhos que diz: “*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara*”. Esta frase de Saramago reduz, de modo poético, a intenção do trabalho de intervenção com os recursos digitais, sobretudo, com o CmapTools na tentativa de *ver e reparar*, em outras palavras pode ser entendido também como *parar pra ver* os alunos em acompanhamento de medidas socioeducativas. Tomo emprestados os versos de Boll (2013) que evidenciam este movimento:

Enquanto os professores não vêem, os alunos parecem estar muito mais desejosos da pluralidade dialógica que a comunicação contemporânea tem lhes oferecido e permitido visualizar: a estética singularizada de seu próprio olhar e próprio enunciar (BOLL, 2003, p. 108).

Esses jovens não são invisíveis. As medidas que acompanham estes jovens desempenham estratégias de “*adaptação*” destes sujeitos à sociedade, em acordo de condutas aprovadas por ela. No entanto, as medidas socioeducativas não os resumem enquanto sujeitos, inclusive por que a essência da imputabilidade destas não se faz em razão do que o sujeito é, mas sim, em razão de sua conduta. Estes jovens têm histórias, pensamentos, vozes caladas por contextos de exclusão, dispõem de concepções, de contextos de abandono e vulnerabilidade, de histórias e trajetórias de vida enunciadas que tomam parte de sua espontaneidade. No entanto, mais que ver e reparar é necessário *apreciar*. Apreciar as enunciações que pulsam, disponíveis para serem [re]criadas em suas significações, contextos, e singularidades, onde:

A escola [o docente e sua intervenção pedagógica] precisa poder apreciar a enunciação estética, quando for o caso, valorizando o processo de criação do aluno. Em ansiedade a esse desejo íntimo os jovens buscam alternativas para compor seu olhar estético, hibridizado em seus próprios corpos (BOLL, 2013, p. 108).

A enunciação estética dos jovens em acompanhamento de medidas socioeducativas apontou para uma postura educativa dialógica. Em nossas conversas, não estavam presentes “*um emissor proferindo uma mensagem a outro, receptor*”, estavam enunciadas ali a história destes personagens a maneira como enxergavam o mundo e o outro, o lugar onde se realizava o ato, a cultura da linguagem adotada, o momento social, as dimensões temporais.

Para compreender a enunciação tive que mobilizar-me além do contexto dado – movimentando-me para a saída do processo de educação formal – a fim de possibilitar emergir e compor uma estética que se mobilizasse no compartilhamento de NOSSAS trajetórias de vida, fazendo deste momento um “laço dialógico” em que pudéssemos nos encontrar e dar as mãos. Os episódios de vida que, em muitos momentos eu rememorei e em outros queria esquecer, acabaram por nos unir.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AXT, M. “Tecnologia na Educação, Tecnologia para a Educação: um texto em construção”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, 2000, Ijuí. *Anais...* Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000, p. 21-34.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O autor e a personagem na atividade estética*. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOLL, C. I. *A Enunciação Estética Juvenil em Vídeos Escolares no Youtube*. São Paulo: Bookess, 2013.
- BUSETTI, D. M. D. “Os desafios da inclusão da EJA: um relato do CMET Paulo Freire”. In: MEDEIROS, I. L.; MORAES, S. C.; SOUZA, M. D. (Org.). *Inclusão Escolar – Práticas & Teorias*. Porto Alegre: Redes Editora, 2008, p. 75-81.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGIBr). *Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil – TIC Educação 2012*. Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo, 2013. Disponível em: [www.cgi.br](http://www.cgi.br). Acesso em: 07/11/2015.
- CURI, J. RESOLUÇÃO CNE/CEB 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*.
- CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. *A pesquisa científica*. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- DAVID, W. *Verbetes do curso Tópicos de Lingüística V*, ministrado pelo professor Dr. João Wanderley Geraldi. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- DE OLIVEIRA, G. N. F.; SIQUEIRA, K. O. M. “Educação, políticas públicas e idosos na educação de jovens e adultos”. In: I SIPPEDES, 2014, São Paulo.
- FÁVERO, O. “Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil”. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.
- FREIRE, P. *A sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D’Água, 1995.

- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.
- JOBIM E SOUZA, S. “Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- NOVAK, J. D. *Uma teoria de educação*. São Paulo: Pioneira; Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1981.
- PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001.
- PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ROCHA, D.; DAHER, M. C.; SANT’ANA, V. L. A. “A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva”. In: *Polifonia*, Cuiabá-MT.
- SEDA, E. *A Proteção Integral: Um Relato sobre o Cumprimento do Novo Direito da Criança e do Adolescente na América Latina*. São Paulo: ADES, 1999.
- VIEIRA, M. C. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.