

A MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO

THE MEDIA EDUCATION IN THE TEACHING OF YOUNG AND ADULTS: A CASE STUDY

Marco Aurelio Reis¹

Roberta Graziella Tavela²

RESUMO: Mídias e tecnologias integram hoje o cotidiano da população. A despeito das diferentes formas e dificuldades de acesso, no âmbito educacional, a realidade digital se apresenta como desafio. Na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, os já conhecidos entraves para o desenvolvimento do trabalho pedagógico se avolumam quando o sujeito-aluno é enquadrado como infrator, sendo alguns privados de liberdade. Neste trabalho, o uso do aparato tecnológico midiático é apresentado como elemento facilitador do ensino de Língua Portuguesa para esse grupo estudantil em particular, com potencial de elevá-lo à condição de protagonista de sua própria aprendizagem. A metodologia utilizada foi a do estudo de caso combinado com pesquisa-ação e diário de campo. O estudo aponta experiências e resultados bem-sucedidos obtidos em torno da inserção da mídia no ambiente EJA 'infratores'.

PALAVRAS-CHAVE: Mídia-educação, EJA, Aprendizagem.

ABSTRACT: Media and technologies today integrate the everyday life of the population. Despite the different forms and difficulties of access, in the educational sphere, digital reality presents itself as a challenge. In Youth, Adult and Elderly Education, the already well-known obstacles to the development of pedagogical work increase when the subject-student is classified as an offender, some of whom are deprived of their liberty. In this work, the use of the technological media apparatus is presented as a facilitating element of Portuguese language teaching for this particular student group, with the potential to elevate it to the status of protagonist of its own learning. The methodology used was that of the case study combined with action research and field diary. The study points to successful experiences and results obtained by the insertion of the media in the EJA environment 'offenders'.

KEYWORDS: Media-education, EJA, Learning.

1 Graduado em Letras (Licenciatura Plena – Habilitação Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa) e em Jornalismo, com Doutorado e Mestrado em Teoria Literária, é líder do grupo de pesquisa/CNPq Mídia e Literatura e professor da Universidade Estácio de Sá, sendo bolsista do Programa de Pesquisa, Produtividade e Desenvolvimento Unesa-RJ (2015/2016/2017) e Supervisor Nacional de Disciplinas do Curso de Jornalismo da mesma instituição.

2 Graduada em Letras (Licenciatura Plena – Habilitação Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa) e Mestre em Linguística na linha de pesquisa Linguística Cognitiva, é professora do Estado de Minas Gerais.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa (LP) para estudantes matriculados no nível fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como desafio, sobretudo devido ao descasamento entre a língua falada por esse grupo social e a norma chamada culta, abismo que se agiganta se for levada em consideração a língua escrita por esses alunos no Facebook, e em aplicativos como Whatsapp. Agravante é a experiência prévia desses alunos com o ensino da LP, disciplina comumente vista como responsável pelas reprovações, um dos motivos que os levou para a EJA.

O estudo-ação tem como provocação inicial esse desafio, que levou à experiência obtida em turmas de LP em instituição de ensino da rede pública municipal destinada à educação de jovens, adultos e idosos com defasagem entre faixa etária e série escolar. Destaca-se que alguns desses sujeitos-alunos da experiência são oriundos de instituições de apoio a menores vítimas de agressão ou de instituições de custódia de menores enquadrados como infratores pela Justiça especializada na infância e na adolescência.

O estudo busca colaborar no campo da didática especializada voltada para ensino da LP para jovens com defasagem entre série e idade, sendo alguns enquadrados como infratores. A proposta é apresentar a mídia-educação (ELEA e DUARTE, 2016, p. 3) como elemento de estímulo do interesse e da participação do público descrito nas possibilidades de uso da LP.

No trabalho, a identidade dos menores é preservada, incluindo o nome da instituição de ensino, de modo a preservar os estudantes que vivenciaram delicadas experiências pessoais e que em sala experimentaram situações de empoderamento no termos de VASCONCELLOS (2003), usando jornais impressos, leitura e improvisado a partir da mídia rádio e aguda crítica social usando o audiovisual. Tais experiências são relatadas, no presente trabalho, a partir de YIN (2011) e GIL (2010).

A metodologia empregada foi a do “estudo de caso”, buscando-se o tipo explanatório explicativo (YIN, 2001), agrupando dados conhecidos sobre o ensino de LP na EJA para alcançar as principais explicações para prática usada em sala de aula. As perguntas norteadoras do levantamento estão na esfera do “como” e do “por que” se usar a mídia-educação como elemento no ensino da LP para esse segmento do ensino.

O professor de LP no Ensino Fundamental II da EJA, como dito anteriormente, está na complexa posição de lecionar o conteúdo da LP e a preparação e a prática de escrita de textos, em um cenário de dificuldades para leitura e interpretação de textos e repertório vocabular quase que unicamente restrito à oralidade do local onde vive o discente e ao léxico das redes sociais digitais.

Diante desse desafio, como pesquisadores da linguagem, a primeira necessidade que se apresenta na prática docente para o grupo acima descrito é a reflexão sobre o conceito de linguagem e seu efetivo valor e efetiva importância para o aluno-sujeito do Ensino Fundamental II do EJA enquadrado como infrator, sendo alguns privados de liberdade. Tal reflexão indica a adoção do conceito de linguagem segundo concepção da pesquisadora Claudia de Lemos Vóvio (2000) e, conseqüentemente, para o interacionismo vygotskiano, sobretudo no que tange à concepção da linguagem não simplesmente como uma forma de comunicação, mas também como uma função reguladora do pensamento.

Para inserir tal experiência no estado da arte da EJA, reúnem-se aqui algumas formulações a respeito deste sistema de ensino, de modo a contextualizar o desafio do ensino de linguagens e propor neste desafio o uso da prática mídia-educacional como facilitadora da prática docente no objetivo de desconstruir discursos midiáticos preconceituosos contra estudantes da EJA enquadrados como infratores e reconstruir a partir das mídias discurso de empoderamento desse grupo de jovens e adultos.

O presente trabalho se divide, portanto, em breve relato contextual da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em reflexão sobre o ensino da LP para esse grupo e no relato da experiência obtida ao longo do segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017 em unidade escolar EJA, inclusiva de idosos, destinada a atender menores em risco social, alguns enquadrados como infratores pela Justiça Especializada.

2. EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou a levar a sigla EJA em 1996, com a Lei nº 9.394/96. É Souza (2007, p. 16) que nos afirma que no Brasil ora se usa o termo educação de adultos e ora EJA, mas que com a Lei nº 9.394/96 se deram novas faces ao ensino supletivo previsto na Lei nº 5.692/71 e à educação popular discutida nos anos de 1960. É mais recentemente que a sigla fixada pela lei de 1996 passou, em alguns estados da federação, a incluir I de idosos, fazendo referência também à educação desse segmento. Essa inclusão se deu a partir do chamado Estatuto do Idoso (BRASIL, Lei 10.741, 2003, art. 20), ao prever que o “idoso tem direito à educação”.

De qualquer forma, tanto EJA e EJAII são termos recentes se for levada em consideração a legislação de 1996, com a implantação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9394/96. No entanto, não se pode ignorar que o processo que leva à legislação recente se inicia ainda no período imperial, com a criação de cursos noturnos para adultos do sexo masculino na cidade do Rio, então chamada de município da Corte.

Segundo Porcaro (2007), tais cursos noturnos chegaram a ter 200 mil alunos, em uma ação que ganharia fôlego nos primeiros anos do século XX, graças a interesses da indústria e do comércio em expansão no país. Tais setores necessitavam de mão de obra qualificada, sobretudo no tocante à escrita. Para tal expansão, pesavam ainda interesses políticos, afinal, junto da alfabetização dos adultos, havia aumento da população votante.

Neste contexto, ações em prol da alfabetização de adultos eram embaladas por interesses políticos, de modo que, em 1932, seria fundada a Cruzada Nacional de Educação para combater o analfabetismo e, em 1933, instaurada a chamada Bandeira Paulista de Alfabetização. Com a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), os debates em torno da Educação de Adultos ganharam força de modo a criar condições políticas para, em 1947, acontecer o I Congresso de Educação de Adultos, promovido pelo Governo Federal, e reunindo dois participantes de cada estado.

Ao I Congresso se seguiram a criação e o começo das atividades do Serviço de Educação de Adultos (SEA), também de 1947, elemento da 1ª Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que se estendeu de 1947 a 1950. Porcaro (2007) vai destacar que as orientações governamentais para as discussões dos SEAs davam conta que os gastos na educação ajudariam na solução de problemas da sociedade, uma vez que o analfabeto era visto como causa da pobreza. No entanto, o alfabetizador era identificado como missionário que não necessitava de remuneração, uma vez que ensino de adultos era considerado tarefa fácil, sem necessidade de formação específica.

Tal cenário custaria a ser alterado, mas o processo de mudança de paradigmas se daria ainda na década de 1950, quando alguns seminários preparatórios já davam o tom do que seria o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabetismo. É ainda durante essas preparações que Paulo Freire, professor representante do estado de Pernambuco, ganharia projeção ao abrir o debate ao rejeitar a imagem segundo a qual o adulto seria o culpado por sua condição de analfabeto.

Essa aproximação comunicativa entre educador e educando, base da mídia-educação, nascia então como elemento solar na educação que futuramente seria batizada de EJA. Outros elementos centrais também surgiram durante o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Foi nesse congresso que o analfabetismo do adulto passou a ser tratado como consequência da falta de investimentos.

Ocorre que mesmo após o Congresso de 1958, a EJA no Brasil não olhava para o educando adulto de forma integral, levando em conta seu saber. Buscava-se, de forma instrumental, a solução para um dos males do país, o analfabetismo vexatório, e não elevar o estudante a uma nova condição. O debate passava longe dos problemas sociais e conjunturais do Brasil, como a concentração de renda e de terras.

É Paulo Freire quem daria, nos primeiros anos da década de 60, novos ares à EJA, sugerindo, como dito acima, uma concepção dialógica em sala no lugar da instrumental. Os chamados Movimentos Populares ganham força no país, muitos dando maior importância à cultura popular e à alfabetização como elemento libertador do jovem e do adulto iletrado da condição de sujeito de segunda classe em uma sociedade excludente. Centros Populares de Cultura, o Movimento de Cultura Popular e a Campanha “de pé no chão também se aprende a ler” são bons exemplos desses movimentos.

Porcaro (2007) vai destacar que neste momento histórico entende-se educação como elemento capaz de transformar a estrutura social excludente que produz o analfabetismo:

Para Paulo Freire, portanto, educação e alfabetização se confundem. Alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto. Essas ideias de Paulo Freire se expandiram no país e este foi reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos. Em 1963, o Governo encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça. (PORCARO, 2007, p. 3).

Freire foi exilado e seus projetos educacionais e de alfabetização descontinuados pelo governo ditatorial militar, que os substituiu por programas conservadores e assistencialistas, com destaque para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, Lei 5.379/67), voltado para alfabetizar pessoas de 15 a 30 anos, deixando de fora os iletrados mais velhos e buscando preparar funcionalmente mão de obra sem pensamento crítico. O sistema não teve grandes resultados e, em 1978, ou seja, após 15 anos de existência, o analfabetismo recuaria apenas 7,8% (FERRARO e KREIDLOW, 2004).

Em 1971, por meio da LDB nº 5.692, implantada pela ditadura sem discussão prévia com a sociedade, foi criado o Ensino Supletivo, que limitaria o dever do estado no tocante à Educação à faixa etária dos sete aos 14 anos, restringindo a EJA ao Mobral e seus Centros de Estudos Supletivos. Tais centros focavam no ensino a distância e por módulos e tiveram eficácia limitada (SOUZA, 2007, p. 35). Com a redemocratização gradual do Brasil, a partir de 1985, o Mobral seria substituído pela Fundação Educar.

“A nova fundação deveria fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos. A fundação era vinculada ao MEC e atuava

com apoio financeiro das prefeituras municipais ou de associações da sociedade civil” (Souza, 2007, p.35).

O ano de 1990 seria um novo divisor de águas na EJA. Ano Internacional da Alfabetização, 1990 abriu uma série de frentes ambiciosas, entre elas a proposta de erradicar o analfabetismo em 10 anos. Para atingir essa meta, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), elaborada Nova LDB nº 9394/96 (citada na abertura deste estudo), formulada a proposta de criação das Comissões Nacionais de EJA e elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos.

Sete anos mais tarde, em 1997, durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos³ levantou-se a proposta dos encontros nacionais de EJA (Enejas), que dariam origem aos Fóruns de EJA no Brasil. A presença desses fóruns em estados brasileiros disseminou a troca de informações no âmbito da EJA no chamado Boletim da Ação Educativa, que reúne relatórios dos Enejas e divulga estudos sobre o tema.

Apesar de tantos avanços, ainda nota-se no Brasil a presença maciça, muitas vezes exclusiva, de voluntários dedicados à EJA, muitos sem formação específica para desenvolver a habilidade da leitura ao lado da percepção crítica das causas do analfabetismo e da baixa escolaridade de grupos sociais excluídos (SOUZA, 2007, p. 37). Tal situação se agrava quando a EJA se dedica a grupos considerados infratores, que além do estigma de ser iletrado ainda tem de enfrentar o estigma de ex-custodiado. Uma didática especializada para esse grupo se faz necessária e experiências bem-sucedidas merecem compartilhamento para se criar um saber transformador de rotinas e estimular outras experiências, sabendo que em cada sala de aula de EJA uma realidade se constrói a cada dia e soluções novas para o ensino devem ser pensadas rotineiramente.

3. ENSINO DA LP PARA EJA

A prática docente em turmas de LP do ensino fundamental EJA¹ tem mostrado o uso rotineiro em sala de textos publicados em revistas e jornais e letras de canções para trabalhar a linguagem como elemento fundamental para o aluno-sujeito se realizar como ser social, histórico e cultural. Tais textos, em linguagem acessível, apresentam-se como intermediários entre a linguagem usada pelo sujeito-aluno em seu meio social e a norma, formas de expressão contempladas

3 A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos ocorreu na Dinamarca em 1949 ainda sob o impacto da 2ª Guerra Mundial, pensando que a educação de adultos deveria ser desenvolvida em clima de tolerância.

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, apesar de seu foco ser a aquisição da escrita e a ortografia. A mesma preocupação com as diferentes formas de linguagem pode ser identificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais das séries finais do Ensino Fundamental, que reforçam a necessidade de o sujeito-aluno desenvolver competência discursiva em diferentes meios. Motivar o aluno para a aquisição dessa competência discursiva é fundamental.

É inegável a importância do domínio da língua, fundamental para a participação efetiva do sujeito na sociedade, justamente por ser veículo de comunicação, informação e de conhecimento. É necessário que os sujeitos conheçam as funções e necessidades da língua, pois segundo Cagliari, a escola ensina a escrever sem ensinar o que é e para que serve a escrita, joga com a criança sem dizer as regras do jogo. Isso não basta, é preciso dar motivos para que o sujeito sintam-se motivado a querer aprender a linguagem escrita para usá-la socialmente nas suas diversas funções. (ANDRADE, 2011, p. 13)

Dessa esperada motivação, parte-se para prática docente no EJA aqui relatada, amparada nos parâmetros curriculares e também da Base Nacional Comum Curricular. O entendimento inicial é que é possível e necessária a abertura de espaço em sala de aula para discussões acerca das variedades linguísticas comunitárias, tidas, graças aos avanços dos estudos contemporâneos, como variedades legítimas da LP, segundo a sociolinguística e os Parâmetros Curriculares da EJA.⁴

Tal abertura para as variedades linguísticas comunitárias se apresenta como porta de entrada para o ensino da LP para o aluno-sujeito que, pretende-se, encare o ensinado como uma possibilidade de escrita e de fala, diferente (não melhor ou pior) da falada e escrita (diga-se, em aplicativos e redes sociais na web) por esse aluno. Trata-se de uma possibilidade a mais de fruição de pensamento, sem desmerecer os pensamentos construídos por esse aluno-sujeito em sua comunicação cotidiana.

[...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygostky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. (OLIVEIRA, 1992, p. 27)

Cabe sublinhar que para o autor referencial citado, Lev Vygotsky (1984), o desenvolvimento do pensamento se fortalece nas trocas sociais, como a proposta na prática docente em tela. Se, para Vygotsky, o ser humano interage com mundo

4 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: 2º seg. do Ens. Fundamental (5ª a 8ª série): Introdução. Brasília: MEC, 2002.

por meio de uma relação indireta, mediada, a sala de aula e os recursos pedagógicos são elementos de um aprendizado mediado. Ainda de acordo com o psicólogo bielorusso, o processo de aprendizagem se dá em Zonas de Desenvolvimento: Real (o saber foi consolidado pelo indivíduo, de forma a deixá-lo capaz de resolver situações utilizando seu conhecimento de forma autônoma), Potencial (trata-se da potencialidade que o sujeito tem de aprender, mas ainda não completada enquanto processo) e Proximal (campo intermediário do processo, entre o Real e o Potencial, obtido pela orientação de outro sujeito).

No processo em sala em turmas EJA, parte-se do conhecimento Real da linguagem, tendo em mente o Conhecimento Potencial, para no Proximal buscar-se o ensino da LP padrão sem desmerecimento da coloquial. Entendendo o docente regente como o outro, peça fundamental no processo Proximal que se pretende em sala de aula, cabe voltar a Vygotsky e pontuar que o autor vê a formação como uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade, ou seja, entre o sujeito e seu redor.

Como a prática tratada no presente estudo ocorreu em turmas de EJA, busca-se não uma valorização da LP padrão, mas, sim, o entendimento dessa língua como elemento de interação do aluno-sujeito com parte da sociedade na qual está inserido, está buscando inserção ou se encontra marginalizado. Para isso, buscou-se que o sujeito-aluno de turmas de EJA se envolvesse com gêneros textuais diferentes, de modo a evidenciar diferenças e não hierarquias entre textos e falares. Por gêneros textuais, focou-se na seguinte definição:

[...] são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar, estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

Diante de alunos-sujeitos que alcançaram a linguagem como atividade simbólica, influenciada pelo meio em que vivem e pelas redes sociais e aplicativos que usam, o docente tem nos gêneros textuais elementos aliados.

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Apresentados assim, os gêneros textuais, como os jornalísticos usados em sala, estão por toda parte. Ou seja, mesmo a LP Padrão e o falar cotidiano desses alunos-sujeitos podem ser apresentados como datados e passageiros. Igualando os

dois, entende-se mais facilmente a LP ensinada em sala e percebe-se, como diz a pesquisadora Claudia de Lemos Vóvio (2000, p. 447), que nenhum texto é neutro, nenhuma linguagem é neutra e as práticas letradas (como a leitura, como a escrita e como a oralidade) são atreladas a estruturas sociais, interpenetradas em complexos sistemas culturais e dentro de estruturas de poder, das quais o aluno-sujeito de EJA, alijado muitas vezes, e do EJAI, marginalizado na maioria das vezes, podem reverter a situação descrita a partir do empoderamento, do domínio das diferentes linguagens (KOCH, 2006).

No momento inicial do estudo agora relatado, o Brasil estava sob o impacto dos jogos Paralímpicos, e os textos trabalhados foram de revista em torno dessa temática, como gênero narrativo jornalístico revestido de importância pelo momento. Com os dois eventos mais distantes, o enfoque sofreu alteração e passou-se a diversificar os gêneros, com ênfase em crônicas publicadas em jornais, com temática sobre o empoderamento feminino e de jovens. No segundo momento (primeiro semestre de 2017), a escola, palco do presente estudo, estava com a proposta de atividade interdisciplinar voltada para o reconhecimento das culturas do continente americano. Os textos trabalhados foram de revista, de canções e vídeos em torno dessa temática.

Nos três momentos e com as diferentes turmas das séries finais do Ensino Fundamental, foram abordados conteúdos ligados à LP, à interpretação de textos, a elementos morfosintáticos e à linguagem. Assim, o aluno-sujeito da EJA viu conteúdos de LP associados a aspectos da vida em sociedade. Viu elementos do conteúdo programático do Ensino Fundamental II de forma acelerada, mas associando-os como instrumentos auxiliares da interação social.

4. A MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DA LP NA EJA

O uso de tecnologias educacionais em sala de aula pressupõe o enriquecimento de possibilidades de ensino e de aprendizagem. O educador Jorge Werthein (2000), sociólogo e ex-representante da UNESCO no Brasil, indica ser necessário, porém, definir o papel dessas tecnologias no processo educacional para garantir sua eficácia. Masetto (2000) reforça esse pensamento, identificando papéis para os alunos, para os docentes e da tecnologia na efetivação do ensino:

O aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. [...] O professor desempenha um papel de orientador

das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolve o papel de mediação pedagógica. [...] As tecnologias precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam (MASETTO, 2000, p. 141).

Mas quais são as tecnologias de que nos falam os autores acima citados? De acordo com a *Association for Educational Communications and Technology*, tecnologia educacional não se trata de um aparato, mas sim de um conceito: é “o estudo de práticas éticas para facilitar o aprendizado e aumentar o desempenho através da criação, uso e organização de processos e recursos tecnológicos”. (RICHEY, SILBER & ELY, 2008).

Com essa definição conceitual, a reflexão no ambiente EJA gira em torno de quais tecnologias se mostram mais adequadas e acessíveis, tendo em vista os limites infraestruturais do ambiente escolar onde se desenvolveria a ação e a manipulação dessas tecnologias pelos discentes e como de fato o uso de um artefato poderia fazer diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Para se seguir uma metodologia já experimentada, buscou-se amparar a escolha dos aparatos no conceito mídia-educação. Eleá e Duarte (2016, p. 3) usam a expressão mídia-educação referenciando o campo de estudos com o objetivo de “analisar e compreender o papel que a mídia desempenha na sociedade e a relação entre mídia e educação”. O termo foi chancelado pela UNESCO em 1982 e propõe uma relação mais próxima entre mídia e educação em três aspectos: educar com a mídia (uso de recursos audiovisuais e tecnológicos em sala), educar para a mídia (desmistificar as mídias e a construção de seus conteúdos, como explicar o processo de edição de um jornal) e educar por meio da mídia (produção de boletins radiofônicos).

No presente estudo, buscou-se identificar, nos aparatos relacionados à mídia-educação, objetos de aprendizagem (OA), ou seja, recursos digitais que podiam ser usados, reutilizados ou referenciados em um processo de aprendizagem de alunos da EJA. Nesse processo, buscou-se o reconhecimento de Recursos Educacionais Abertos (REA) que serviriam de objetos de aprendizado, tais como programas de edição gratuitos.

Cabe recorrer à proposta feita por Coll e Monero (2010) para destacar a escassez que há de estudos empíricos que justifiquem o uso das tecnologias digitais na educação como efetivo ganho na aprendizagem. O presente estudo busca contribuir para preencher parte dessa lacuna de estudos com dados, como descrito na introdução, sobre a aplicabilidade da mídia-educação na EJA com parte dos sujeitos-alunos tendo sido enquadrados como infratores. Neste sentido, foi

desenvolvido estudo de caso. Como método em particular, optou-se pela chamada pesquisa-ação com base empírica, focada em uma ação pedagógica com vistas à resolução de um problema coletivo (GIL, 2010, p.42). No caso, optou-se pelo problema constituído pelo estigma do enquadramento como infrator vivido pelo sujeito aluno, que se avoluma quando esse público é do sexo feminino, órfão, mãe solteira ou usuário de drogas. Tal ação se dá no ato de interação dos pesquisadores com os sujeitos-alunos envolvidos.

[...] Os pesquisadores desenvolvem um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e as pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (SOCIEDADE EDUCACIONAL DE ITAPIRANGA, 2007, apud RODRIGUES E NÖRNBERG, 2012).

Os sujeitos-alunos da pesquisa foram estudantes dos segmentos finais da EJA do ensino fundamental, com idades entre 11 e 60 anos. O instrumento de coleta de dados usado foi o do diário de campo, com registros das atividades de pesquisa em sala de aula. Foram analisados três itens fundamentais de contribuição da mídia-educação na EJA com sujeitos-alunos enquadrados como infratores: empoderamento ante a desconstrução da mídia, produção textual e comunicação oral radiofônica. A cada um dos itens, buscou-se traçar objetivos com vistas a resultados práticos.

5. O DIÁRIO DE CAMPO

As ações aqui descritas se deram entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017. Ao avaliar, neste período da pesquisa, os três itens de contribuição da mídia-educação para EJAI, notou-se o estímulo dado a alunos mais inquietos ou com atenção dispersa em aula, que demonstraram interesse e entusiasmo em participar da elaboração dos produtos midiáticos. Os produtos foram gerados durante as aulas e compartilhados entre as turmas.

Com essa ação, buscou-se a aprendizagem na colaboração interativa, na flexibilidade docente, abrindo frentes para novas “formas” de ensino e aprendizado, tanto para docentes quanto para alunos:

Diário de campo

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AÇÕES	RESULTADOS
DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MÍDIA	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer sobre a produção da notícia e os interesses em jogo entre fontes de informação, jornalistas, proprietários dos grupos de comunicação e público consumidor de notícias; • Localizar o noticiário policial e debater a linguagem usada ao se referir a presos, a infratores e eventuais cidadãos identificados como vítimas ou testemunhas de crimes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão da turma em equipes (primeiramente por proximidade em sala e depois por livre escolha dos alunos); • Debates/discussões sobre o conteúdo; • Leitura de edições de jornais identificando esse conflito de interesses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Significativa melhora na atenção dos alunos comumente dispersos ou indisciplinados; • Empoderamento dos alunos que menos interagem graças à atenção recebida em sala dos demais colegas.
DES-CONSTRUÇÃO DE UM JORNAL IMPRESSO	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a leitura de textos jornalísticos completos; • Estimular a leitura de textos jornalísticos de forma crítica no tocante ao espaço dedicado às notícias e seleção de conteúdos; • Comparar textos de jornais populares, jornais voltados para segmentos mais ricos, jornais regionais e jornais de circulação nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de jornais em sala pelo interesse do aluno e promoção da troca dos jornais escolhidos com colegas após a primeira leitura. • Recorte de notícias e colagem, em papel A3 dobrado ao meio, das notícias recortadas segundo interesse do grupo de alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de leitura espontânea e debate igualmente espontâneo entre alunos, com empoderamento de todo o grupo de alunos; • Interação entre alunos com maior e menor habilidade com a leitura.
RECONSTRUÇÃO DE UM JORNAL PELO GRUPO DE ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a produção de sentido entre textos de diferentes jornais; • Estimular a produção textual com a redação de novos títulos para os textos selecionados nos jornais; • Estimular a compreensão do papel dos verbos na construção das frases para os títulos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção e discussão das notícias e linha editorial do novo jornal; • Escrita de títulos e legendas para as fotos; • Estímulo da criatividade no processo de reconstrução do jornal, adequando textos nos novos espaços e construção de novos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção textual espontânea; • Trabalho em grupo sem grandes conflitos; • Organização da sala após a atividade de forma espontânea

<p>APRESENTAÇÃO DOS JORNAIS RE-CONSTRUÍDOS EM SALA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a defesa oral de ideias e preferências sobre conteúdos; • Incentivar o debate em torno dos conteúdos jornalísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do debate de modo a todos ou a maioria terem possibilidade de falar para os colegas; • Exposição do novo jornal como produto coletivo e não individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avanço na obtenção da atenção de alunos mais arreios, dispersos ou indisciplinados; • Elevação da autoestima e empoderamento após as apresentações dos jornais.
<p>LEITURA DIRIGIDA DE NOTÍCIAS EM SITES JORNALÍSTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propor a discussão sobre como os sites apresentam as discussões sobre maioridade penal, violência contra mulher e exploração do trabalho de crianças e adolescentes, homofobia e racismo; • Valorizar a leitura crítica e o debate de ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de textos atuais em sites de grupos jornalísticos hegemônicos; • Ajuda na análise do discurso das mídias sobre os temas selecionados; • Oportunidade de abordar conteúdos transversais relacionados à legislação de combate ao racismo, à homofobia, ao trabalho infantil e ao trabalho adolescente não remunerado e à violência contra a mulher; • Atenção aos comentários postados pelos leitores dessas notícias nos sites. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontos de ideias e identificação de preconceitos; • Relatos pessoais fortes e impactantes durante os debates; • Compartilhamento de histórias e reflexões sobre a legislação estudada, com empoderamento do grupo após tais debates.
<p>RADIOFONIZAÇÃO DE CONTEÚDOS DOS SITES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a mídia rádio; • Diferenciar textos escritos dos orais; • Produzir textos para serem vocalizados no rádio e comparar com textos de improviso; • Gravar vocalizações individuais dos alunos; • Edição em programa de edição aberto chamado Audacity de boletins radiofônicos com as notícias vocalizadas pelos alunos; • Audição em sala dos boletins. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da comunicação oral e da opinião; • Empoderamento dos alunos com maior dificuldade de leitura e produção de textos escritos; • Valorização dos textos escritos e vocalizados com interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redução significativa do preconceito contra alunos com maiores dificuldades de leitura porque se mostraram hábeis “radialistas”; • Debates calorosos em torno das opiniões expressas nos textos orais radiofonizados, muitos embasados nas legislações discutidas em sala.

Os resultados evidenciam que o trabalho desenvolvido por meio da mídia-educação abrange as diversas áreas do conhecimento, permitindo uma abordagem interdisciplinar e oportunizando um processo de construção de conhecimentos e habilidades essenciais para a formação dos estudantes, como preconizados por Paulo Freire.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando. [...] É preciso, por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE,1996, p. 46)

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada, a partir do uso da mídia-educação na EJA que envolve menores enquadrados como infratores, evidenciou um trabalho voltado para a autonomia do sujeito-aluno, capaz de transformar a sala de aula num campo de debates e construção de conhecimentos, possibilitando que a aprendizagem ocorra a partir do protagonismo e do empoderamento desse sujeito-aluno.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os estudantes estão cada vez mais envoltos nas tecnologias disponíveis hoje, os docentes são constantemente desafiados a buscar alternativas para estimular a aprendizagem. Nesse sentido, esse estudo aponta a mídia-educação como uma possibilidade de trabalho pedagógico que atrai e agrada os estudantes da EJA. A pesquisa identificou progressos significativos na escrita, fluência e oralidade dos estudantes pesquisados, num curto intervalo de tempo. Mesmo os estudantes mais tímidos e com defasagens significativas na leitura oral mostraram-se interessados pelo trabalho.

Cabe salientar que o processo evidenciou que as habilidades de trabalho em equipe, leitura, escrita, pesquisa, são fundamentais para uma abordagem emancipadora do ensino. Permite que os envolvidos sejam protagonistas de sua construção de conhecimento. Os estudantes tornaram-se mais questionadores, críticos, o que permitiu trabalhar os conteúdos previstos de forma inovadora e desafiadora.

Tal ação tem o potencial de alargar a visão do docente-sujeito sobre o aluno-sujeito da EJA e do supletivo para idosos, comumente definidos apenas como pessoas que não tiveram acesso à escola ou não concluíram os estudos na idade dita “regular”.

Vê-se tratar de sujeitos de diversas faixas etárias e com histórias de vida singulares, que por diversos motivos foram excluídos da escola “regular”. Notou-se, no entanto, o papel social da unidade escolar para os alunos-sujeitos da EJA, sobretudo para aqueles que são oriundos de instituições de apoio a menores vítimas de agressão ou de instituições de custódia de menores enquadrados como infratores pela Justiça especializada na infância e na adolescência.

Para tais sujeitos-alunos, a unidade escolar tem potencial de abertura de portas no mercado de trabalho, em grupos sociais diferentes daqueles que estão inseridos e de reflexão para situação que estes alunos-sujeitos estão enfrentando atualmente. O ensino de LP apresenta-se como a chave de algumas dessas portas, ajudando alunos no processo comunicativo cotidiano. Em alguns casos, notou-se avanço do aluno-sujeito como leitor e autor.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Maria Eurácia Barreto. *Alfabetização e letramento – o desvelar de dois caminhos possíveis*. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.
- COLL, César; MONEREO, Charles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas realidades. In: COLL, César et al. (Org.) *Psicologia da Educação Virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*, Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.
- ELEÁ, Ilana; DUARTE, Rosália. Mídia-Educação: teoria e prática. In: SANTOS, Edméa. (Org.) *Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLLOW, Daniel. *Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais*. Educação e Realidade, Porto Alegre, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: _____. *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Avaliação e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e avaliação*. Campinas: Papyrus, 2000.
- PORCARO, Rosa Cristina. *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: <www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.
- RICHEY, Rita; SILBER, Kenneth; & ELY, Donald. *Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field*. TechTrends, 52, 2008, p. 24-25.

- SOUZA, Maria Antonia de. *Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: IBPEX, 2007.
- VÓVIO, Claudia Lemos. Construções Identitárias: ser leitor e alfabetizador de Jovens e Adultos. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça: Editora Unisul, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. *Ci. Inf. Brasília*, v.29, n.2, p. 71-77, maio/ago, 2000.
- YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. São Paulo: Bookman, 2001.

Recebido em 05.09.2016

Aceito em 10.01.2017