

A relação do alunado EJA com as tecnologias: uma perspectiva crítica da BNCC

Rute Vera Maria Favero¹
Raissa Gabriela Wasem Cardoso²
Stéfani Daniel Segabinazzi³

Resumo:

O presente trabalho analisa a inserção e a importância do uso das tecnologias no ambiente escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto na modalidade presencial quanto remota. Tem como premissa a necessidade de inserir o uso das Tecnologias Digitais e Comunicação (TDICs) no contexto educacional da EJA de forma relevante e crítica, promovendo a alfabetização e o letramento digital e não apenas a comunicação entre as partes da sala de aula. Por isso, este trabalho ainda questiona a ausência da EJA e seu currículo dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), movimento que dificulta o desenvolvimento adequado das TDICs dentro da EJA. Para a realização do estudo, foi aplicado um questionário, no ano de 2022, com alunos do Ensino Médio, da modalidade EJA, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). Foi constatado que o uso das tecnologias em sala de aula, apesar de acontecer, ainda ocorre de forma deficiente ao não abordar a totalidade das funções das TDICs para os alunos.

Palavras-chave:

EJA. TDICs. BNCC. Educação.

The relationships of the Youth and Adult Education students with the use of technologies: a critical perspective of the BNCC

Abstract: The present work analyzes the insertion and importance of the use of technologies in the school environment of Adult literacy (EJA), both in face-to-face and remote modalities. Its premise is the need to insert the use of Digital and Communication Technologies (DCT) in the educational context of EJA in a relevant and critical way, promoting digital literacy and learning and not just communication between classroom members. Therefore, the present work questions the absence of Youth and Adult Education and its curriculum within the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a movement that hinders the proper development of DCT within EJA. In order to carry out the study, a questionnaire was applied in the year 2022 with high school students, in the EJA modality, from the

¹ Doutora em Educação, professora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: rute@ufrgs.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9800-7013>

² Mestranda em Sociologia na UFRGS, professora na EMEF Getúlio Vargas, Sapucaia do Sul. E-mail: raissagabriellawc@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5255-4062>

³ Graduanda em Publicidade e propaganda na UFRGS, Analista de criação no escritório Andrade Maia. E-mail: stefani.daniel123@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0003-3945-7083>

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). It was found that the use of technologies in the classroom, despite happening, still occurs in a deficient way by not addressing all the functions of DCT for students.

Keywords: Adult literacy. Digital and Communication Technologies. BNCC. Education.

La relación entre los estudiantes de la EJA y las tecnologías: una perspectiva crítica desde el BNCC

Resumen: Este trabajo analiza la inserción e importancia del uso de las tecnologías en el ámbito escolar de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), tanto de forma presencial como a distancia. Su premisa es la necesidad de insertar el uso de las Tecnologías Digitales y de la Comunicación (TDIC) en el contexto educativo de EJA de manera relevante y crítica, promoviendo la alfabetización y el aprendizaje digital y no solo la comunicación entre partes del aula. Por lo tanto, este trabajo aún cuestiona la ausencia de la EJA y su currículo dentro de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), movimiento que obstaculiza el desarrollo adecuado de las TDIC dentro de la EJA. Para realizar el estudio, se administró un cuestionario en 2022 a estudiantes de secundaria, en la modalidad EJA, de la Facultad de Aplicación de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). Se encontró que el uso de tecnologías en el aula, apesar de ocurrir, todavía ocurre de manera deficiente ya que no aborda todas las funciones de las TDIC para los estudiantes.

Palabras clave: EJA. Tecnologías digitales y comunicación. BNCC. Educación.

1 Introdução

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar é um fenômeno incontornável, refletindo as profundas transformações que estas tecnologias têm impulsionado nas últimas décadas. A forma como nos comunicamos, trabalhamos, nos relacionamos e aprendemos foi radicalmente alterada, evidenciando a necessidade de promover a alfabetização e o letramento digital como componentes cruciais do currículo e do planejamento escolar. Este processo busca garantir a inclusão digital, capacitando os alunos a compreenderem e utilizarem os meios digitais de maneira eficaz e benéfica.

Optamos pela utilização do termo TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ao invés de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para enfatizar a natureza específica das tecnologias abordadas. A escolha do termo TDIC destaca o componente digital dessas tecnologias, refletindo a crescente integração de dispositivos e plataformas digitais no processo educacional. Esta nomenclatura visa capturar melhor as nuances da era digital em que essas ferramentas não são apenas meios de transmitir informação, mas também poderosos facilitadores de interação, criação e inovação dentro e fora do ambiente educativo. Além disso, essa terminologia destaca a relevância das tecnologias digitais na facilitação do acesso à educação, na promoção da alfabetização digital e no suporte ao letramento digital, que são fundamentais para os alunos da EJA no cenário educacional atual.

Neste contexto, é fundamental esclarecer os conceitos de alfabetização e letramento digital. De acordo com o Glossário Ceale, da UFMG, que apresenta termos relacionados à Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014), a

alfabetização digital refere-se ao aprendizado da escrita por meio de signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever usando computadores e outros dispositivos digitais. Por outro lado, o letramento digital relaciona-se com as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, incluindo atividades como a troca eletrônica de mensagens por e-mail, SMS ou WhatsApp, e a busca e avaliação de informações na internet. Este último envolve não somente a capacidade de localizar textos, mas também de compreendê-los, selecionando informações pertinentes e avaliando sua credibilidade.

Adicionalmente, as autoras Bocasanta e Rapkiewicz (2020) destacam a importância de engajar os alunos no domínio dos letramentos digitais, que são definidos como: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido de forma eficaz no âmbito dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PREGUM, 2016, p. 17 apud BOCASANTA; RAPKIEWICZ, 2020, p. 60). Segundo elas, podem existir vários tipos de letramentos, incluindo o impresso, em hipertexto, em multimídia, em jogos, em codificação, entre outros.

Em síntese, pode-se dizer que a alfabetização digital se refere à capacidade de conhecer e utilizar dispositivos tecnológicos básicos, como computadores e dispositivos móveis, além de interagir e colaborar usando recursos básicos de comunicação, buscar e gerenciar informações através de motores de busca, e aplicar o pensamento computacional para resolver problemas. A alfabetização digital também inclui a conscientização sobre cuidados com a saúde e a segurança no ambiente digital. Já o letramento digital, envolve o uso mais avançado e crítico das tecnologias digitais, incluindo a exploração e o manejo intermediário de dispositivos tecnológicos, a comunicação clara e eficaz, além da interação respeitosa em ambientes digitais, respeitando a netiqueta. Abrange também o tratamento avançado das informações encontradas, a programação em blocos para resolver problemas de maneira eficiente e o uso seguro e responsável de dados na internet, sempre considerando a segurança e a saúde digital (JUSTIN, 2019).

Ainda, apontamos que a escolha de utilizar os termos "alfabetização e letramento digital" conjuntamente reflete uma abordagem integrada que reconhece a necessidade de desenvolver habilidades técnicas básicas e capacidades interpretativas e críticas simultaneamente. Essa combinação enfatiza que o simples domínio operacional das ferramentas digitais (alfabetização digital) não é suficiente sem a habilidade de aplicar essas ferramentas de maneira significativa e reflexiva (letramento digital) no contexto das interações sociais e práticas culturais contemporâneas. Assim, ao tratá-los como um conceito composto, destacamos a importância de uma educação digital que não apenas habilite os usuários a usar a tecnologia, mas também a entender e a moldar o contexto em que ela é empregada. Esta abordagem assegura que o ensino das TDICs vá além da técnica, promovendo uma compreensão mais profunda e uma participação mais ativa e informada no mundo digital.

Buscando alguns exemplos para os dois conceitos, pode-se dizer que alfabetização digital compreende navegação na internet, envio de e-mails, e operação de smartphones, enquanto letramento digital envolve gestão de privacidade, colaboração online, e análise crítica de informações.

Diante disso, é importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora habilidades e competências direcionadas à alfabetização e ao letramento digital de maneira crítica e responsável. A competência geral número cinco da BNCC especificamente enfoca a compreensão, utilização e criação das TDICs de forma crítica, evidenciando a

importância dessas capacidades no contexto educacional contemporâneo. Tais capacidades envolvem

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 65)

Após a apresentação da competência geral cinco da BNCC, que ressalta o uso crítico e ético das TDICs, compreende-se claramente a importância de aplicar essas tecnologias de maneira consciente, não só como suporte ao ensino, mas também como meio de empoderar os indivíduos para atuarem ativamente e de forma ética na sociedade. Apesar desta orientação clara, é imprescindível destacar a lacuna existente na inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas diretrizes da BNCC. Ao contrário das etapas do ensino fundamental e médio, que são detalhadamente abordadas, a EJA não recebe o mesmo nível de atenção, o que ressalta uma importante área de necessidade no âmbito da educação básica.

Essa omissão torna-se ainda mais crítica quando consideramos que muitos indivíduos na modalidade EJA representam um segmento da população que não teve a oportunidade de completar a educação básica em sua juventude, geralmente por motivos socioeconômicos. Portanto, é essencial a inclusão e a adaptação destes conteúdos na BNCC de forma que verdadeiramente atenda às necessidades específicas e contextos desses alunos, assegurando que as TDICs sejam utilizadas de maneira eficaz para melhorar não apenas a alfabetização digital mas também o letramento digital em todas as faixas etárias e etapas educacionais.

Conforme Carvalho *et al.* (2020, p. 52) aponta, a primeira versão da BNCC de 2015, que foi desenvolvida após consultas públicas em assembleias nacionais, não conseguiu abranger todos os públicos de forma adequada. Especificamente, “o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é composto, em sua maioria, por trabalhadores, jovens e adultos da classe operária que não tiveram oportunidade, por diversos motivos, de concluir a Educação Básica em idade própria” não foi adequadamente representado no documento. Além disso, a autora critica que “a BNCC, tal qual foi construída e aprovada, é imprópria ao público da EJA”. Esta crítica é reforçada por Catelli Jr. (2019 apud CARVALHO *et al.*, 2020, p. 52), que lamenta a falta de esforço da BNCC para “propor, minimamente, reflexões que orientem caminhos para a construção de currículos para esse público”, deixando de lado uma oportunidade vital para adequar a educação às necessidades específicas da EJA.

Contudo, em 2016, houve esforços para remediar essa omissão na BNCC. Segundo Catelli Jr. (2019), as alterações na terminologia de “crianças e adolescentes” para “crianças, adolescentes, jovens e adultos” sinalizaram uma tentativa de inclusão mais abrangente das diferentes faixas etárias no currículo. Esta mudança, embora represente um avanço na direção de um currículo mais inclusivo, não resultou na criação de um documento que abordasse de maneira detalhada as especificidades requeridas por todas as modalidades da Educação Básica, incluindo a EJA. Em 2018, apesar da publicação de uma nova versão da BNCC para o Ensino Médio, persistiu a situação de 2016, sem que houvesse uma inclusão adequada e bem estruturada das necessidades específicas da EJA. Esta lacuna sublinha a necessidade contínua de evolução do currículo para que sejam efetivamente atendidas as demandas dessa modalidade de ensino.

Historicamente, a EJA tem sido uma modalidade frequentemente negligenciada pelas políticas públicas e órgãos governamentais. Esta tendência de desatenção tem se manifestado claramente nos últimos anos, com a modalidade enfrentando um processo de desmonte em diversas regiões do país. Segundo Catelli Jr. (2019), em 2007, as matrículas na EJA totalizavam 4.985.338, mas essa cifra caiu para 3.598.716 em 2017, destacando um evidente descaso, especialmente considerando o "fechamento de turmas e os investimentos cada vez menores na modalidade" (CATELLI JR., 2019, p. 316). Mais recentemente, os dados de 2020, fornecidos pelo MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar, indicam uma continuação dessa tendência, com o número total de matrículas nos níveis Fundamental e Médio da EJA no Brasil reduzindo-se para 3.002.749, conforme reportado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica, em seu relatório de 2021.

A falta de especificações detalhadas na BNCC com relação à EJA evidencia uma contínua desvalorização e negligência dessa modalidade educacional. Soares (2017) argumenta que a efetiva contribuição para o exercício da cidadania ocorre ao integrar a alfabetização em uma perspectiva mais ampla dos determinantes sociais, destacando seu papel fundamental na luta contra a discriminação e as injustiças sociais: "só se estará contribuindo para o exercício da cidadania ao colocar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, dando assim a sua verdadeira dimensão, e conseqüentemente ver a alfabetização como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais" (SOARES, 2017, p. 171).

Por esta razão, Catelli Jr. (2019) enfatiza a necessidade de ampliar o diálogo sobre a educação básica para jovens e adultos dentro da BNCC, abordando as particularidades de cada aluno para garantir que as diversidades culturais e socioeconômicas não sejam barreiras que impedem a retomada dos estudos diante dos desafios enfrentados em seus contextos variados. Ademais, no que diz respeito à relação entre a BNCC e a EJA, é crucial notar que, embora a comissão responsável pelas Normas sobre Computação na Educação Básica reconheça a necessidade de examinar os benefícios e a integração das TDICs nas modalidades de educação não tradicionais, como a EJA, isso ainda não foi adequadamente abordado nos relatórios acima mencionados.

Portanto, é crucial refletir sobre a capacidade da rede educacional da EJA para "atender à diversidade de públicos e considerar as aspirações de jovens e adultos que retomam os estudos", conforme destaca Catelli Jr. (2019, p. 316). Para que esse atendimento seja efetivo, é essencial que a voz do aluno seja considerada no processo educativo. Nesse contexto, estudos anteriores já demonstraram a importância de um ensino apropriado das TDICs dentro da modalidade EJA, realizado por meio de pesquisas diretas com o público-alvo. Favero e Cardoso (2020, p. 12) salientam que "o uso adequado das redes sociais dentro da sala de aula pode colaborar para que os alunos ampliem seus conhecimentos e aprendam a buscar informações de forma segura". Além disso, Lanzarin (2016, p. 71-72) argumenta que a integração das tecnologias pode "trazer mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem; são recursos que podem auxiliar tanto os alunos idosos quanto os mais jovens, ajudando-os a superar a condição de 'analfabetos' e de 'analfabetos digitais'", contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, torna-se essencial ponderar sobre a incorporação e a aplicação das TDICs no currículo da EJA. Alinhado a isso, o objetivo deste artigo é explorar as percepções dos estudantes da EJA acerca do currículo escolar e da utilização das tecnologias em sala de aula, bem como entender o impacto da ausência de diretrizes específicas para o ensino da EJA dentro da BNCC no ambiente educacional desses alunos. Paralelamente, a pesquisa discutida

neste artigo segue uma metodologia detalhada na seção subsequente, fornecendo uma estrutura para a análise e discussão dos dados produzidos.

2 Arcabouço metodológico

A importância da pesquisa científica, como destaca Köche (2006), reside especialmente na necessidade de abordar a inexistência ou a parcialidade das informações e conhecimentos prévios. A pesquisa emerge como uma ferramenta essencial quando estes conhecimentos são "incapazes de responder de forma consistente e justificável às perguntas e dúvidas levantadas" (KÖCHE, 2006, p. 30). Neste contexto, identificamos uma lacuna significativa em relação ao uso das TDICs dentro da sala de aula da EJA, alinhada à necessidade de um currículo que contemple as particularidades individuais e fomente uma reflexão contínua do aluno sobre seu papel e o ambiente que ocupa, conforme defendido por Freire (1999).

Dentro do arcabouço metodológico adotado para esta pesquisa, optamos pelo estudo de caso; escolha que foi motivada principalmente pelo número limitado de respondentes envolvidos. Este método é particularmente adequado para investigações que, apesar de contarem com uma amostra mais restrita de participantes, buscam um entendimento mais aprofundado e detalhado de fenômenos específicos dentro de seus contextos reais. Conforme Gil (2002), corrobora Yin (2001 apud GIL, 2002), o estudo de caso é "o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos." Esta abordagem metodológica é valiosa para explorar as complexas dinâmicas das interações entre alunos da EJA e as TDICs, permitindo uma análise rica e contextualizada que vai além do que seria possível através de métodos que requerem grandes amostras.

Portanto, esta pesquisa adota uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, para explorar e responder às questões propostas. Os dados aqui apresentados são parte de um projeto mais amplo, intitulado "Análise longitudinal do uso de celulares em sala de aula pelos alunos da EJA", que vem sendo desenvolvido desde 2019. A produção de dados está sendo realizada através de um questionário online composto por 36 questões que investigam o uso de dispositivos eletrônicos e a execução de atividades remotas pelos alunos.

A escolha do questionário como instrumento de produção de dados foi embasada na obra de Gil (1991, p. 143), que aponta que um questionário pode conter um número variável de questões, as quais visam "o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." dos respondentes. Esta metodologia foi escolhida por sua eficácia em alcançar um amplo espectro de informações que são fundamentais para entender as dinâmicas educacionais dentro da modalidade EJA no contexto das TDICs.

2.1 Participantes

Os participantes deste estudo foram – e alguns ainda são – alunos do ensino fundamental e médio da EJA, do CAP-UFRGS, na faixa etária entre 18 e 80 anos, mulheres e homens de etnias variadas e preponderantemente de baixa renda. Os alunos tinham a liberdade de não responderem o questionário caso não quisessem. Desta forma, 50

respondentes aceitaram o convite para responder o questionário de 2022/1, enquanto apenas 31 responderam o questionário de 2022/2. Cabe observar que a modalidade EJA não funciona da mesma forma que a regular; nela um semestre equivale a um ano do regular. Desta forma, os 3 anos do ensino fundamental - séries finais - e os três anos de ensino médio regular são cursados em 3 anos ao total, na EJA.

2.2 Recursos utilizados e produção de dados

Conforme destaca Gil (1991), o procedimento adotado para a produção de dados representa um dos aspectos cruciais para estruturar uma pesquisa. No intuito de abordar a questão proposta pelo estudo, optamos pela utilização de questionários, ferramenta eficaz que possibilita alcançar um amplo número de participantes. Neste estudo específico, foram desenvolvidos dois questionários distintos. O primeiro, aplicado no primeiro semestre de 2022, compreendia 21 questões focadas no uso das TDICs em sala de aula, com ênfase particular no uso de celulares e redes sociais, tanto dentro quanto fora do contexto pandêmico. Já o segundo questionário, realizado no segundo semestre de 2022, incluiu 46 questões. Esta expansão no número de questões deve-se à necessidade de abordar dois perfis diferentes de alunos: aqueles que tiveram aulas durante a pandemia e os que não tiveram, o que justificou a inclusão de questões adicionais específicas para cada grupo. Salientamos que a adaptação do questionário foi necessária, a fim de aumentar o espectro da pesquisa, sem, contudo, invalidar as respostas anteriores.

Ambos os questionários incluíam perguntas objetivas e discursivas, sendo respondidos pelos estudantes através de formulários online do Google, acessados via celular ou computador pessoais, podendo ser respondido nos laboratórios do colégio ou em outros ambientes. A aplicação dos questionários com a população da EJA começou mais cedo, no segundo semestre de 2017, com um conjunto inicial de 18 perguntas voltadas principalmente para o uso de redes sociais, subsidiando as aulas, como o uso de grupos no Facebook, por exemplo. A pesquisa atual, iniciada em 2019, foi fundamentada nesse trabalho anterior, mas expandiu o escopo para incluir outros aspectos relevantes do uso de celulares em sala de aula, levando em consideração a expansão significativa no acesso e uso de smartphones pela população. Este aumento permitiu que um número maior de pessoas acessasse a internet regularmente, tornando imprescindível uma análise mais abrangente do impacto desses dispositivos no contexto educacional. Assim, a pesquisa foi adaptada para explorar como essa expansão no uso de tecnologias móveis influencia as práticas de ensino e aprendizagem, especialmente considerando as características e necessidades específicas dos alunos da EJA.

Para elucidar o uso cotidiano do celular em sala de aula, que apoia tanto as atividades docentes quanto discentes, destacamos diversas funcionalidades deste dispositivo, que se tornou uma extensão cotidiana nas mãos dos usuários. Os estudantes são estimulados a realizar pesquisas complexas na internet, instalar aplicativos voltados para o aprendizado de idiomas, lógica, astronomia, matemática, entre outros, acessar serviços de armazenamento em nuvem para organizar e armazenar dados, utilizar editores de texto e imagem, tanto online quanto offline, e a criar perfis em redes sociais para diversos fins educacionais. O uso do celular facilita a interação social, este *estar junto* que é essencial para alunos frequentemente marginalizados e invisibilizados em várias fases da vida. Coombs (1976, p. 16) observa que "Nenhum homem [...] é uma ilha em si mesmo", ressaltando que, ao interagirem, os indivíduos tendem a colaborar e compartilhar interesses, o que pode

aumentar a dedicação e o entusiasmo pelo aprendizado. Piaget (2014, p. 110) complementa, destacando que "o interesse é um regulador de energia" e que atividades envolventes podem ser tão absorventes que fazem com que "esqueçamos mesmo de comer e de beber quando [o trabalho] se torna apaixonante e nem sequer, ao menos, sentimos o esforço dispendido". Essa dinâmica justifica a necessidade de expandir o escopo da nossa pesquisa, levando ao aumento no número de questões nos questionários, para explorar de forma mais abrangente como as TDICs podem enriquecer a experiência educacional na EJA, refletindo sobre a relevância de adaptar as práticas pedagógicas para integrar efetivamente essas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo dos anos, os questionários foram continuamente adaptados e modificados com base nas respostas recebidas e nas necessidades emergentes, particularmente em resposta à pandemia da COVID-19. Essas adaptações foram essenciais para aprofundar o entendimento dos temas abordados e para ajustar a investigação às realidades vivenciadas pelos alunos. Vale ressaltar que apenas as respostas relevantes para os objetivos desta pesquisa foram selecionadas. Para isso, todas as respostas foram cuidadosamente revisadas para identificar informações que pudessem contribuir significativamente para a melhoria dos processos de ensino da EJA, especialmente no contexto das atividades remotas. A análise e a tabulação dos dados foram realizadas utilizando a Planilha do Google, permitindo uma gestão eficiente e detalhada das informações produzidas.

2.3 Estruturação da Análise de Dados

Tendo em vista o arcabouço metodológico delineado para esta pesquisa e a complexidade dos dados coletados, é essencial escolher métodos de análise que não apenas respeitem a natureza dos dados, mas que também permitam extrair insights significativos em consonância com os objetivos estabelecidos. A combinação de análises qualitativas e quantitativas, conforme proposto, é particularmente apropriada para abordar as nuances dos fenômenos estudados, permitindo uma compreensão holística e detalhada das interações dos alunos da EJA com as TDICs em sala de aula.

2.3.1 Análise Qualitativa

Neste estudo, a análise qualitativa é primordial para entender as interações e experiências dos alunos da EJA com as TDICs. Gil (2002) ressalta a importância de métodos qualitativos para acessar os significados que as pessoas atribuem às suas experiências e à realidade circundante. Segundo Gil, a pesquisa qualitativa permite "uma análise profunda que vai além da quantificação, explorando o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores" (GIL, 2002, p. 45). A análise qualitativa permite aprofundar a compreensão das "histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análise de discursos" (MINAYO, 2010, p. 57) e é fundamental para explorar as percepções, experiências e significados que os alunos atribuem ao uso das TDICs. Esta abordagem permite uma investigação rica em detalhes que pode revelar as camadas complexas de interação entre os alunos e a tecnologia dentro do contexto educativo. A incorporação da análise do discurso, conforme proposto por Orlandi (2007, p. 16), que examina "a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na

língua", é fundamental para enriquecer o entendimento das interações linguísticas e ideológicas dentro do contexto educacional. Esta abordagem metodológica permite uma exploração aprofundada de como a linguagem e a ideologia são articuladas e como elas influenciam as práticas educacionais e sociais. Essencial para decifrar não somente o conteúdo explícito do que os alunos expressam, a análise do discurso revela também como eles articulam suas ideias e quais as implicações subjacentes dessas expressões. Este entendimento é crucial para apreciar a complexidade das dinâmicas comunicativas em um ambiente educativo, oferecendo *insights* valiosos sobre as interações que moldam a experiência de aprendizagem.

2.3.2 Análise Quantitativa

Para a análise quantitativa, seguimos as diretrizes estabelecidas por Gil, que vê a quantificação como uma ferramenta essencial para a validação de hipóteses e a generalização de resultados para uma população maior (Gil, 1991). Ele destaca que "a pesquisa quantitativa se caracteriza pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples às mais complexas" (GIL, 1991, p. 67). Essa abordagem é utilizada neste estudo para quantificar e sistematizar as respostas dos alunos, permitindo uma análise objetiva e precisa que facilita a compreensão das tendências e padrões no uso das TDICs na EJA.

2.3.3 Seleção de Dados e Verificação

É imperativo enfatizar a importância da seleção criteriosa de dados para análise. Conforme indicado, nem todas as perguntas dos questionários foram aproveitadas na análise final. Esta escolha metodológica, baseada na relevância direta para os objetivos da pesquisa, assegura que a análise permaneça focada e relevante. A revisão e a verificação das respostas selecionadas são etapas críticas que garantem a precisão e a fidelidade dos dados analisados, contribuindo para a validade e a confiabilidade dos resultados finais.

Em suma, a utilização de abordagens mistas de análise, combinando técnicas qualitativas e quantitativas, é ideal para abordar a complexidade dos temas relacionados ao uso das TDICs na EJA. Esta estratégia metodológica não apenas alinha-se com as recomendações dos estudiosos na área, mas também maximiza o potencial para *insights* significativos que podem informar e melhorar as práticas educacionais para essa população específica.

3 Análise e reflexões

Neste estudo, é relevante destacar que, antes da pandemia de COVID-19, conforme identificado por investigações anteriores realizadas no âmbito deste mesmo projeto, os alunos da EJA predominantemente utilizavam as TDICs para acessar redes sociais durante as aulas ou para executar tarefas específicas solicitadas pelos educadores. Essas tecnologias até eram incorporadas como requisito em alguns componentes, refletindo a existência de alguma prática pedagógica que integrava o uso das TDICs em atividades educativas. Mesmo assim, é

importante reconhecer que, antes da crise sanitária global, o processo de alfabetização e letramento digital na EJA nem sempre eram realizados de maneira ideal.

Com essas considerações em mente, o presente artigo visou investigar as percepções dos estudantes da EJA sobre o currículo escolar e a utilização das tecnologias em sala de aula, com o objetivo de avaliar se a ausência de uma BNCC específica, que contemple competências e metodologias apropriadas ao contexto da EJA, influenciou a capacidade de adaptação dos alunos durante a pandemia. É relevante notar que os participantes deste estudo não estavam vinculados ao CAP-UFRGS antes da pandemia, o que permite apenas a análise da adaptação dos alunos que ingressaram na instituição já sob um regime educacional que demandava o uso de tecnologia.

No contexto analisado, durante o segundo semestre de 2021, as TDICs foram empregadas primordialmente para instruir os alunos no manejo das plataformas e ferramentas digitais essenciais para a participação nas atividades remotas. Já no primeiro semestre de 2022, com o retorno às atividades presenciais, as TDICs foram novamente utilizadas principalmente como ferramentas para a realização de atividades educativas no ambiente escolar.

Os participantes da pesquisa são majoritariamente mulheres, constituindo 62% dos respondentes no primeiro semestre de 2022 e 68% no segundo semestre, conforme ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Qual seu gênero?

	2022/1	2022/2
Homem	38%	32%
Mulher	62%	68%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação à autodeclaração racial, os dados indicam que 44% e 52% dos respondentes se identificaram como brancos, 24% e 19% como pardos, e 32% e 26% como negros nos dois semestres de 2022, respectivamente, detalhados na Tabela 2.

Tabela 2 – Qual a sua etnia/raça?

	2022/1	2022/2
Branco	44%	52%
Preto	32%	26%
Pardo	24%	19%
Indígena	0%	3%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Além disso, a faixa etária dos participantes variou significativamente, com o aluno mais jovem tendo 18 anos e o mais velho 60 anos, sendo a maioria dos alunos concentrada entre 30 e 39 anos, conforme ilustrado na Tabela 3. A predominância de mulheres e a diversidade racial e etária observada entre os participantes da pesquisa na EJA, do Colégio

de Aplicação, evidenciam a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para atender às especificidades desses alunos. Esses dados destacam a importância de um currículo flexível e inclusivo que possa abordar tanto as barreiras educacionais históricas enfrentadas por minorias raciais quanto às demandas únicas trazidas por adultos em diferentes estágios da vida.

Tabela 3 – Qual a sua idade?

	2022/1	2022/2
18-24	14%	17%
25-29	18%	20%
30-39	30%	30%
40-49	24%	20%
50-59	12%	13%
60+	2%	0%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Importante notar que, durante a realização da pesquisa, todos os alunos possuíam acesso à internet, um fator crucial para o ensino remoto instaurado devido à pandemia da COVID-19. Neste contexto, o questionário aplicado no primeiro semestre de 2022 incluiu questões que sondavam a percepção e a relação dos estudantes com a pandemia, abordando tanto as dificuldades enfrentadas quanto as adaptações necessárias para a continuidade do aprendizado.

A análise desses dados é fundamental para compreender como TDICs são implementadas no contexto da EJA. Além disso, investigamos como a ausência de diretrizes específicas na BNCC impacta o ensino de tecnologias nesta modalidade. Especificamente, a falta de orientações adaptadas para atender às necessidades variadas e específicas do alunado da EJA pode resultar em desafios no uso eficaz das TDICs, influenciando diretamente a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a compreensão deste impacto é essencial para orientar futuras políticas educacionais e práticas pedagógicas que sejam mais inclusivas e efetivas na incorporação de tecnologias no ensino para adultos.

Inicialmente, os estudantes foram questionados sobre suas práticas no período de ensino remoto, decorrente da pandemia. As respostas indicaram uma predominância no uso de computadores na execução das atividades escolares, com 48% e 50% das respostas em 2022/1 e 2022/2, respectivamente, como é possível ver na Tabela 4. A partir dessas informações, analisamos as preferências tecnológicas dos educandos, revelando uma constante inclinação para o uso de computadores em ambos os períodos estudados. Paralelamente, observamos uma significativa diminuição no uso de materiais convencionais, como papel e cadernos. Essa mudança evidencia uma transformação substancial nas práticas pedagógicas e nas ferramentas de aprendizado empregadas pelos alunos da EJA durante o período de ensino remoto.

Tabela 4 – Como você realizou as tarefas durante a pandemia?

	2022/1	2022/2
Papel/Caderno	12%	9%
Celular	38%	38%
Computador	48%	50%
Tablet	2%	3%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Adicionalmente, em relação à pergunta anterior, ao indagarmos "Como os aparelhos eletrônicos lhe auxiliaram durante as aulas na modalidade remota?", constatamos que 66% e 78% dos alunos, respectivamente em 2022/1 e 2022/2, relataram ter sido muito auxiliados pelas tecnologias, conforme indicado na Tabela 5. Este aumento na proporção de educandos que se sentiram apoiados pelas tecnologias é significativo, pois destaca como a exposição contínua e o uso de tecnologias ao longo de um semestre podem efetivamente aprimorar as habilidades dos alunos. Essa tendência ressalta o papel vital das tecnologias digitais na facilitação do processo educacional, especialmente em um contexto de ensino remoto.

Tabela 5 – Como os aparelhos eletrônicos lhe auxiliaram durante as aulas na modalidade remota?

	2022/1	2022/2
Auxiliaram muito	66%	78%
Auxiliaram pouco	12%	18%
Não auxiliaram	2%	4%
Não participou na pandemia	14%	0%
Falta de acessibilidade	6%	0%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Após a pergunta da Tabela 5, os alunos deveriam justificar as suas respostas, dissertativamente. O aluno A1⁴ expôs que “os aparelhos foram fundamentais para o meu desenvolvimento nas atividades, mas o incentivo dos professores foi o ponto mais forte para que não houvesse evasão novamente”⁵, enquanto o A2 declara que o uso da tecnologia “foi crucial para o meu estudo, pois também aprendi a ter um contato maior com o mundo digital” sendo, segundo o aluno A3, “muito importante nos dias de hoje, pois preciso pra tudo”. Todavia, os alunos ainda evidenciam que mesmo com as facilidades apresentadas pelas tecnologias, também é “difícil pra aprender e até mesmo se concentrar”, disse o A4, e as “aulas presenciais são muito importantes para o aprendizado”, afirma o aluno A5.

⁴ Para preservar a identidade dos alunos optamos por substituir os nomes pela letra A, seguida de um número para distingui-los: A1, A2..., An.

⁵ As respostas tiveram sua ortografia corrigida, contudo sua essência foi preservada.

A análise das declarações dos alunos A1 a A5 revela uma complexidade intrínseca ao uso das TDICs na educação de jovens e adultos, que se alinha com as perspectivas de Orlandi sobre a influência da ideologia na linguagem e como isso se manifesta na educação. Por um lado, os alunos reconhecem a importância das tecnologias no suporte ao aprendizado e na integração ao mundo digital, essencial na sociedade contemporânea. No entanto, a menção às dificuldades de aprendizagem e concentração destaca uma possível tensão entre as expectativas de uso das tecnologias e a realidade de sua implementação efetiva.

Seguindo o pensamento de Minayo (2010) sobre a necessidade de entender as "histórias sociais sob a ótica dos atores", as narrativas dos alunos sugerem que, apesar dos benefícios percebidos, a integração das TDICs requer consideração cuidadosa das suas implicações pedagógicas e sociais. A preferência expressa por aulas presenciais (A5) indica a valorização da interação face-a-face, essencial para uma experiência educativa plena. Esta análise reflete a importância de uma abordagem equilibrada que reconheça tanto as potencialidades quanto os limites das TDICs na educação, promovendo métodos que respeitem as diversas necessidades e contextos dos alunos da EJA.

Ademais, no mesmo contexto, ao questionarmos os alunos sobre o nível de dificuldade relacionado ao uso das tecnologias em sala de aula, os resultados indicaram uma dificuldade moderada. Especificamente, em 2022/1 e 2022/2, 50% e 52% dos alunos, respectivamente, relataram uma dificuldade média, classificando-a entre 2 a 4 numa escala de dificuldade de 1 a 5. Por outro lado, 18% e 19% dos alunos reportaram alta dificuldade, enquanto 32% e 29% indicaram baixa dificuldade. Essa distribuição das respostas pode estar associada à falta de uma abordagem educacional mais adaptada às necessidades específicas desses alunos em relação às TDICs. Isso sugere que, apesar dos esforços dos educadores em aderir à BNCC como fundamento para o ensino, pode haver uma desconexão entre as diretrizes curriculares e as reais necessidades tecnológicas dos alunos. Essa discrepância poderia ser atribuída à generalidade da BNCC, que, ao não fornecer orientações específicas para o contexto da EJA, pode não contemplar integralmente as particularidades e desafios enfrentados por esse segmento do corpo discente, resultando em uma aplicação de tecnologias que não alcança plenamente seu potencial facilitador no processo de aprendizagem.

Embora os alunos tenham reportado enfrentar poucas dificuldades com as tecnologias, eles expressaram uma necessidade significativa de ter mais aulas direcionadas ao uso dos meios eletrônicos e da internet. Em ambos os semestres analisados, 80% dos alunos indicaram a necessidade de incrementar o ensino focado nesses conteúdos, conforme pode ser visto na Tabela 6. Este dado revela uma lacuna importante entre a percepção de facilidade no uso das tecnologias e a demanda por uma compreensão mais aprofundada e habilidades mais robustas no manejo dessas ferramentas, sublinhando a importância de integrar de forma mais intensiva o ensino tecnológico no currículo da EJA.

Tabela 6 – Você acredita que precisava ter tido mais aulas (antes da pandemia) de como utilizar os meios eletrônicos e a internet para estudar?

	2022/1	2022/2
Sim	80%	80%
Não	20%	20%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Entre os motivos pelos quais os alunos perceberam a necessidade de aulas adicionais para aprimorar o uso das tecnologias no contexto educacional, destacamos principalmente a falta de familiaridade com as plataformas utilizadas. Isso é exemplificado pelo relato do aluno A6, que expressa: "foi difícil, pois tinham muitas atividades pra fazer no Moodle e, como não sabia mexer direito, muitas vezes fazia a atividade e quando ia enviar acabava perdendo tudo, era um desespero". No entanto, o suporte oferecido pelos professores ou monitores revelou-se fundamental, conforme o mesmo aluno aponta: "o que nos salvava era a boa vontade dos professores, pois enviavam os trabalhos por WhatsApp".

A experiência do aluno A6 com a plataforma Moodle ilustra os desafios enfrentados na EJA devido à falta de familiaridade com tecnologias educacionais. Seu relato destaca como a dificuldade em manipular as ferramentas digitais pode causar frustração significativa, levando à perda de trabalhos e afetando negativamente a experiência de aprendizagem. Além disso, a interação descrita por ele aponta para a importância crítica do suporte humano no processo educativo. A intervenção dos professores, que adaptaram métodos alternativos de entrega de tarefas via WhatsApp, demonstra uma resposta pragmática e sensível às limitações dos alunos. Este suporte não apenas alivia o estresse associado ao uso das tecnologias, mas também reforça a necessidade de flexibilidade e adaptação nas estratégias de ensino, garantindo que a tecnologia sirva como um facilitador da aprendizagem, e não como uma barreira. Este cenário destaca a dinâmica interativa entre alunos e educadores, sublinhando o papel vital dos últimos em facilitar uma transição suave para ambientes de aprendizado digitalmente enriquecidos.

Ainda entre os relatos, observa-se uma apreciação significativa dos benefícios associados ao uso das tecnologias no contexto educacional. O aluno A7 enfatiza a importância dos dispositivos eletrônicos como essenciais para o aprendizado, enquanto o aluno A8 realça que "os aparelhos me auxiliaram fornecendo conforto e praticidade", evidenciando as vantagens operacionais de seu uso. Além disso, o aluno A9 destaca que os aparelhos "auxiliaram muito em nossas pesquisas, com eles, ficamos mais informados", apontando para o valor adicional das tecnologias na facilitação do acesso à informação e na promoção da autonomia do aluno em buscar conhecimento.

A apreciação positiva dos alunos A7, A8 e A9 quanto ao uso de tecnologias no contexto educacional reflete um reconhecimento claro dos benefícios que as TDICs podem oferecer na aprendizagem. Esses relatos, que variam desde a percepção de dispositivos eletrônicos como essenciais para o aprendizado até a valorização de sua contribuição para o conforto e a praticidade, ressaltam as múltiplas facetas em que a tecnologia apoia a educação. A observação de que os dispositivos facilitam o acesso à informação e promovem a autonomia do aluno em suas pesquisas, como destacado pelo aluno A9, é particularmente significativa. Esse aspecto vai ao encontro das discussões de Orlandi sobre a interação entre linguagem e ideologia, e de Minayo sobre a importância de considerar as experiências dos atores sociais em suas análises. Assim, esses benefícios das TDICs não apenas melhoram a infraestrutura de aprendizagem, mas também reconfiguram as relações de poder entre conhecimento e aluno, permitindo uma participação mais ativa e crítica no processo educativo.

Conforme evidenciado na Tabela 7, dentre as ferramentas on-line citadas pelos alunos, o uso do WhatsApp destacou-se como a ferramenta predominante durante o período de ensino remoto, facilitando significativamente a interação entre discentes e docentes durante a pandemia. Esta plataforma, junto com outras mencionadas, como Moodle, E-mail, o site da escola, Facebook, YouTube e Google Sala de Aula, desempenharam papéis cruciais

na comunicação e na entrega de atividades, cada uma atendendo a necessidades específicas do período.

Tabela 7 - Quais plataformas/recursos seus professores utilizaram para as atividades remotas?

	2022/1	2022/2
WhatsApp	76%	81%
Moodle	74%	89%
E-mail	60%	78%
Site da escola	50%	33%
Facebook	46%	33%
YouTube	38%	37%
Google Sala de Aula	30%	37%

Fonte: Elaborado pelas autoras

É essencial reconhecer que, conforme previsto na BNCC, o uso de tecnologias em sala de aula deve transcender a assistência básica para promover uma integração mais profunda dos alunos com os recursos tecnológicos que fazem parte do seu cotidiano, e sua aplicação deve ser tanto crítica quanto construtiva, não meramente instrumental.

No entanto, como citado anteriormente, na introdução do presente trabalho e durante a análise das respostas, é fundamental considerar as particularidades dos alunos da EJA na execução de tarefas educativas. A maior parte dos alunos relatou enfrentar desafios adicionais, como cansaço decorrente de jornadas de trabalho extensas — muitas vezes duplas ou triplas, especialmente para mulheres que acumulam responsabilidades laborais e familiares devido a papéis de gênero tradicionais ou situações de maternidade solo. Além disso, a interrupção educacional provocada pela pandemia contribuiu para defasagens significativas no aprendizado, como ilustrado pelo depoimento do aluno A10: “O período de aula online foi complicado pois a maior parte dos alunos sentiu muita dificuldade e teve baixo rendimento. Saí da pandemia com muitas lacunas na minha aprendizagem, o que está refletindo hoje enquanto estudo para o vestibular”.

O relato do aluno A10 sobre as dificuldades enfrentadas durante o período de aulas online destaca as complexidades da experiência educacional na EJA, especialmente sob condições agravadas pela pandemia. A menção a “muita dificuldade” e “baixo rendimento” reflete não só desafios individuais, mas também desigualdades estruturais que impactam o aprendizado. Este contexto sugere que as dificuldades não são apenas pessoais, mas também resultado de um sistema que não atende adequadamente às necessidades dos alunos, muitos dos quais lidam com jornadas extensas de trabalho e responsabilidades familiares. Esse cenário sublinha a importância de desenvolver abordagens pedagógicas que reconheçam e se adaptem às realidades sociais dos estudantes, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

É fundamental considerar as motivações que impulsionam os alunos a ingressar na EJA e a concluir a educação básica. As respostas dos alunos revelam que uma das principais motivações é a busca por qualificação para avançar no âmbito educacional ou profissional. O aluno A11 expressa o desejo de “formar e arranjar uma qualificação melhor”, enquanto o

A12 busca "concluir o ensino médio, e voltar a ter uma rotina como estudante para fazer o vestibular". De maneira similar, o A13 manifesta o anseio de "terminar os estudos e fazer um curso para dar uma vida melhor pra família".

A análise das motivações expressas pelos alunos A11, A12 e A13 para prosseguir com sua educação na EJA revela as forças sociais e ideológicas que moldam suas experiências e expectativas. As declarações desses alunos não são apenas relatos de desejos pessoais, mas refletem normas sociais profundamente enraizadas que associam o avanço educacional à melhoria das condições de vida e ao sucesso profissional. Esses discursos destacam a educação como um caminho para a mobilidade social e a autonomia, mostrando como os alunos internalizam e reproduzem essas ideologias em suas narrativas.

Estes discursos são exemplos de como as expectativas educacionais são influenciadas pelas estruturas sociais e econômicas. Tais expressões indicam não apenas a importância atribuída à educação em suas vidas, mas também como esses alunos veem o estudo como um investimento necessário para alterar suas trajetórias de vida. Reconhecer esses discursos é crucial para desenvolver práticas pedagógicas na EJA que não só atendam a essas aspirações, mas também levem em conta as complexidades que esses alunos enfrentam em seu contexto diário, promovendo uma abordagem mais abrangente e inclusiva que vá além do conteúdo curricular tradicional.

Conforme defendem Filho, Sousa, E. e Sousa, G. (2019, p. 136), "o currículo que ora abordamos para a escola, em geral e, especificamente, para a EJA, deve se afastar do tradicionalismo, do verticalismo e se conectar na realidade de existência de cada sujeito, de cada indivíduo do processo educativo, não apenas nos alunos". Essa perspectiva ressalta a necessidade crítica de integrar os alunos com as TDICs, ferramentas que permeiam diversos contextos sociais. Ao integrar tais tecnologias na sala de aula, os professores preparam os estudantes para as realidades além da educação básica e oferecem novas oportunidades para aqueles que, por algum motivo, não puderam completar seus estudos anteriormente. Essa abordagem também possibilita a abordagem de temas relevantes para a formação cidadã dos alunos, refletindo a realidade contemporânea e atendendo às necessidades individuais dentro do processo educativo.

4 Considerações finais

Por meio deste estudo, foi possível compreender melhor a relação do alunado com o uso das tecnologias durante o período da COVID-19, no Brasil, como também a sua relação com as tecnologias dentro do ambiente escolar após a pandemia. Dito isso, percebemos que os alunos possuem certa familiaridade com o uso das tecnologias e apresentam algumas dificuldades com o uso de algumas funcionalidades, porém os discentes possuem consciência sobre a importância do uso dos aparelhos celulares no seu cotidiano e percebem a necessidade de aprofundamento do seu conhecimento em frente ao uso das tecnologias.

Contudo, o questionamento que levantamos por meio desta pesquisa reflete sobre como fazer uso das tecnologias dentro de sala de aula de forma efetiva ao contexto dos estudantes, uma vez que a BNCC não reflete sobre os aspectos específicos que os estudantes da EJA apresentam. Ainda, foi possível perceber como a pandemia impactou os educandos durante os dois anos de atividades remotas, pois estes tiveram atividades simplificadas em relação ao uso das TDICs, limitando-se frequentemente à comunicação, o que se estendeu ao retorno às atividades presenciais, onde o potencial mais amplo das TDICs não foi totalmente

explorado. Durante as atividades remotas, os alunos utilizaram as TDICs como forma de comunicação e realização de atividades fora do contexto presencial da sala de aula. Dessa forma, desenvolveram relações que por alguns foram pontuadas como positivas, mas que geraram certo receio pelo afastamento da escola e sala de aula física como também o desejo de aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias.

Ao fazermos este estudo de caso, levamos em consideração que o Colégio de Aplicação tem a capacidade de disponibilizar uma estrutura além daquela ofertada por outras escolas públicas da região, dado a sua relação com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e com o Governo Federal. Se, mesmo com os privilégios apresentados dentro da instituição, ainda há uma defasagem quanto aos conhecimentos tecnológicos necessários para os alunos, é possível inferir que o quadro em outras instituições tende a ser mais preocupante.

Dessa forma, ainda em relação ao ensino das TDICs dentro do contexto da EJA, é importante lembrar que, embora a BNCC estabeleça diretrizes para a integração das TDICs ao currículo educacional, promovendo o uso crítico e significativo dessas tecnologias, o texto apresenta deficiências em adaptar essas diretrizes às necessidades específicas dos alunos da EJA. Essas peculiaridades incluem diferentes trajetórias de vida, variadas necessidades de aprendizado e restrições de tempo devido a compromissos profissionais e familiares. A falta de especificações detalhadas para este grupo resulta em práticas pedagógicas que não aproveitam plenamente o potencial das TDICs para aprimorar a educação dos alunos da EJA, limitando assim a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Consequentemente, ao questionar as relações de ensino entre o aluno da EJA e as TDICs, é fundamental pensar sobre como planejar a inserção delas dentro da sala de aula a ponto de cumprir o papel esperado das tecnologias no contexto excepcional apresentado pelos alunos da EJA. Considerando que o alunado EJA é diversificado em relação a gênero, idade, raça ou etnia, como também em relação à classe social e ocupação, como ainda em relação às motivações para retorno e conclusão da educação básica, é possível aferir que o uso das tecnologias precisa abranger e tratar de temas que vão além do básico apresentado atualmente dentro das turmas da EJA. Percebemos que a Pandemia, em seu sentido mais amplo, teria proporcionado que os alunos adentrassem mais os conteúdos das TDICs, porém estas foram utilizadas principalmente como meio de comunicação, tendo suas outras funções perdido prioridade. Ainda, foi possível perceber que após o retorno das atividades presenciais, a função principal das TDICs permaneceu em segundo plano, não sendo explorada de forma mais ampla.

Portanto, torna-se essencial refletir sobre as estratégias futuras para o ensino das tecnologias de comunicação, levando em consideração não apenas seu papel educacional em contextos presenciais e remotos, mas também seu impacto social significativo. Com isso em mente, as autoras deste estudo propõem dedicar-se a futuras investigações sobre como professores e alunos podem otimizar o uso das tecnologias em sala de aula. O objetivo é desenvolver uma compreensão mais profunda e eficaz sobre a integração das TDICs, focando especificamente nos processos de alfabetização e letramento digital dentro do contexto da EJA. Essas pesquisas buscarão oferecer soluções práticas para as deficiências identificadas na BNCC, assegurando que o potencial educacional e social das tecnologias seja totalmente explorado e benéfico para todos os envolvidos.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. MODERNA. **EJA Educação de jovens e adultos**, 2020. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/eja-educacao-de-jovens-e-adultos.html>. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BOCASANTA, Daiane Martins; RAPKIEWICZ, Clevi Elena. Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência no Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.101050. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/101050>. Acesso em: 28 mai. 2024.

CARVALHO, Kely Rejane Souza dos Anjos de; CARVALHO JUNIOR, Ciro Ferreira de; SANTOS, Jocyleia Santana dos; SOUSA, Graciene Reis de. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 51-64, 2020.

CATELLI JR, Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In: Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC*. CASSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (orgs.). São Paulo: Ação Educativa, 2019.

COOMBS, Philip H.. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva. 1976.

FAVERO, Rute Vera Maria; CARDOSO, Raíssa Gabriella Wasem. A utilização das redes sociais na modalidade EJA. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020.

FILHO, Antonio Inácio de Brilho; SOUSA, Erivan Coqueiro; SOUSA, Gilvan dos Santos. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a nova BNCC: A urgente necessidade de reconstrução curricular voltada para a emancipação. *In: SANTOS, Arlete Ramos dos Santos; COELHO, Lívia Andrade; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. Educação e movimentos sociais: análises e desafios*, Jundiaí [SP]: Paco Editorial, p 131, 146. 2019. Disponível em: <https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546215911.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças Costa. **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas. 1991.

JUSTIN, Larissa Camargo. **Alfabetização Digital: construindo estratégias pedagógicas para os anos iniciais**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199186/001100595.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mai. 2024.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 23. ed. Vozes: Rio de Janeiro, 2006.

LANZARIN, Jane. **A terceira idade na EJA**: O idoso e a tecnologia no ambiente escolar. 2016. Dissertação (Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. Hucitec: São Paulo, 2010. 407 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. E-book

Contribuições da autoria

Rute Vera Maria Favero: Conceitualização, Organização, Supervisão/Orientação, Metodologia, Interpretação e Análise de Dados, Redação.

Raissa Gabriela Wasem Cardoso: Planejamento da pesquisa, Coleta de dados, Interpretação e Análise de Dados, Redação.

Stéfani Daniel Segabinazzi: Coleta de dados, Redação, Formatação do texto.

Data de submissão: 30/03/2023

Data de aceite: 10/06/2024