



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

YSMILLA KATALANA OLIVEIRA FIGUEIREDO

AS IMAGENS VISUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

MOSSORÓ/RN

2024

YSMILLA KATALANA OLIVEIRA FIGUEIREDO

**AS IMAGENS VISUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –UERN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Junior Rocha de Lima.

MOSSORÓ/RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

F475p Figueiredo, Ysmilla Katalana Oliveira
 AS IMAGENS VISUAIS NO PROCESSO DE
 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE
 JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI). / Ysmilla Katalana
 Oliveira Figueiredo. - Mossoró, 2024.
 129p.

Orientador(a): Prof. Dr. Hélio Junior Rocha de Lima.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte.

1. Literacia visual. 2. Práxis. 3. Escolarização. I. Lima, Hélio
Junior Rocha de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

YSMILLA KATALANA OLIVEIRA FIGUEIREDO

**AS IMAGENS VISUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Dissertação defendida e aprovada em 23 de fevereiro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hélio Junior Rocha de Lima
Orientador

Prof.^a Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares
Membro um

Prof.^a Dra. Karyne Dias Coutinho
Membro dois

Prof.^a Dra. Ady Canário de Souza Estevão
Suplente um

Prof.^a Dra. Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira
Suplente dois

RESUMO

A presente pesquisa consiste em ampliar a compreensão do uso das imagens visuais no processo de alfabetização e letramento nas salas de aula do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, instituição da rede pública de ensino do município de Mossoró/RN. Ressaltando a discussão sobre a presença da pessoa idosa no contexto desta modalidade de ensino, uma vez que é uma garantia do direito de acesso à educação pública e de qualidade, para aqueles que não tiveram condições de estudos regulares na idade considerada adequada previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB (9394/96). Este estudo busca compreender o processo de alfabetização por meio da presença das imagens, trazendo alguns questionamentos que dizem respeito ao currículo, políticas próprias e suas inerentes referências filosóficas e políticas, bem como seus fundamentos e as estratégias didático pedagógicas, as quais estão fundamentadas na perspectiva freiriana. Assim, esta é uma pesquisa qualitativa, com caráter colaborativo, desenvolvendo a pesquisa-formação, sistematização de experiências e utilizando como instrumentos de pesquisa os círculos de cultura freirianos, entrevistas semiestruturadas, construção dos cadernos reflexivos e de ação e realização do teatro imagem, que possibilitam compreender a realidade investigada, almejando encontrar possíveis soluções para a questão problema. Para alcançar tais objetivos, conta-se com alguns autores, como: Freire (1980); Rancière (2007); Areal (2012) e Barthes (1984) que são a base deste estudo.

Palavras-chave: Literacia visual; Práxis; Escolarização.

ABSTRACT

This research consists of a reflection on the presence of visual images in the literacy process in classrooms at Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA of the public network of the Municipality of Mossoró/RN. Emphasizing the discussion about the presence of the elderly in the context of this teaching modality, since it is a guarantee of the right of access to quality public education for those who were unable to study at the right age, provided for in the Federal Constitution of 1988 and in the LDB (9394/96). This study seeks to collect data on the realization of the literacy process through the presence of images, raising some questions regarding the curriculum, its own policies, and its own philosophical and political references, as well as its foundations and didactic pedagogical strategies, which are based on the Freirean perspective. Thus, this is qualitative research, with a collaborative character, developing the research-training, and using as data collection instruments the Freirean culture circles, semi-structured interviews, construction of reflective notebooks of action, and realization of the theater image, which make it possible to understand the investigated reality, aiming to find potential solutions to the problems. In order to reach such objectives, some authors are available, such as Freire (1980); Rancière (2007); Areal (2012), and Barthes (1984) which are the basis of this study.

Keywords: Literacy Visual; Praxis; Schooling Process.

AGRADECIMENTO

A Deus, que me manteve firme diante de tantos obstáculos enfrentados ao curso dos dois anos de pesquisa. Que meu deu fé e esperança por dias melhores e nunca me deixou desistir dos meus sonhos.

A minha mãe, mulher guerreira e íntegra a quem devo tudo que tenho. Sempre acreditou no caminho da educação e mesmo com as dificuldades que encontrava nunca deixou de segurar minha mão e incentivar a seguir o meu caminho. Todas as minhas conquistas são suas.

Ao meu pai, que nunca mediu esforços para me ajudar durante todos os anos durante minha trajetória. Sempre serei grata por tudo.

A minha irmã, menina doce e afetuosa, fonte de todo meu amor. Agradeço por todas vivências. Minha conquista também é para você.

Aos meus avós maternos, Antônia de Paiva, minha segunda mãe, que sempre teve os melhores conselhos, e Luiz Raimundo, que considero também meu pai. Sempre estiveram presentes em minha vida ajudando a me tornar a pessoa que sou.

Aos meus avós paternos (*in memoriam*), pois as lembranças de todos os momentos juntos ficaram na minha memória e contribuíram muito para a formação da minha educação.

A toda minha família, tios/as e primos/as que sempre torceram por minhas conquistas.

Ao meu companheiro, que sempre esteve presente nessa caminhada e, de forma afetuosa, sempre veio com os melhores conselhos e acalentos. Em todos os momentos segurou minha mão e acreditou que tudo daria certo.

As minhas amigas pessoais e colegas de turma, que sempre compartilharam sentimentos, palavras afetuosas e incentivos. Agradeço por todos os momentos juntas, pelas saídas para se distrair, pelas risadas em momentos de desespero e pelos telefonemas com choro e desabafos. Todos os momentos ficarão em minha memória. Vocês tornaram a caminhada mais leve.

Ao meu orientador, com toda sua sensibilidade, no qual me espelho como profissional e ser humano. Agradeço por todas as orientações e paciência em me receber a todo e qualquer momento.

*“Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se
tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar
pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de
"nós".”*
Criss Pizzimente

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escuta.	35
Figura 2 – Primeiras palavras.	36
Figura 3 – Realidade vivida.	37
Figura 4 – Experiências.	79
Figura 5 – Círculo de cultura.	85
Figura 6 – CEJA.	86
Figura 7 – Cadernos.	87
Figura 8 – Diálogos.	88
Figura 9 – Círculos.	91
Figura 10 – Construindo	94
Figura 11 – Caderno Francisco.	95
Figura 12 – Caderno Nicole.	96
Figura 13 - Caderno Rafael.	97
Figura 14 – Caderno Batista.	98
Figura 15 – Caderno Francisco.	99
Figura 16 – Caderno Rafael.	100
Figura 17 – Caderno Rosiane.	100
Figura 18 – Caderno João.	101
Figura 19 – Teatro Imagem	103
Figura 20 – Sistematização.	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições e plataformas a nível Nordeste	57
Tabela 2 – Instituições e plataformas a nível nacional.	58
Tabela 3 – Pesquisas sobre imagem e alfabetização na educação de jovens e adultos	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
LEFREIRE	Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBCA	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE	Política Nacional de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SUMÁRIO

1	O CAMINHO DA PESQUISA EMPREENDIDA	12
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	17
2.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	17
2.2	CAMINHO HISTÓRICO E SEUS REGIMENTOS	24
2.3	FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO: MAIS DO QUE UMA METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	33
2.4	O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COMO UM ATO DE CONHECIMENTO	40
3	IMAGEM, EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÕES PENSADAS A PARTIR DE UM OBJETO DE ESTUDO	43
3.1	A IMAGEM NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE	43
3.2	O PODER DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO	45
3.3	AS IMAGENS VISUAIS COMO METODOLOGIA NA PESQUISA QUALITATIVA	55
3.4	UMA ANÁLISE A PARTIR DO OBJETO DE ESTUDO	59
4	PROCESSOS METODOLÓGICOS	66
4.1	CÍRCULO DE CULTURA	68
4.2	CADERNOS REFLEXIVOS E DE AÇÃO	70
4.2.1	Teatro Imagem	70
5	REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	72
5.1	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS A LUZ DO CONHECIMENTO.....	72
5.2	TRAÇANDO O PERFIL DOS EDUCANDOS.....	76
5.3	CÍRCULO DE CULTURA: CONSTRUÇÃO IN LOCO.....	79
5.3.1	Cadernos reflexivos e de ação	95
5.3.2	Teatro Imagem	102
5.4	SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA	103
6	CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO	106
	REFERÊNCIAS	109
	ANEXOS	113

1 O CAMINHO DA PESQUISA EMPREENDIDA

As imagens estão em todos os lugares e, diretamente, relacionadas com a vida humana, desde os seus primórdios. Estudar imagens implica refletir sobre algo que afeta a sociedade como um todo e, principalmente, a educação. Por isso, a pesquisa se faz necessária para que a complexidade dessas relações que referem-se à construção do conhecimento, e ao processo de alfabetização, possam ser analisadas e estudadas de acordo com sua relevância, bem como discutir que a teoria e prática requer, assim compreendendo suas contribuições, equívocos e consequências. Para introduzir esta pesquisa, se faz necessário a mudança do verbo para 1ª pessoa do singular, como forma de favorecer a autora desta dissertação no partilhar vivências e motivações subjetivas durante a jornada acadêmica e que fizeram a chegar até aqui.

O objeto de estudo surge a partir de reflexões sobre como as imagens ganharam amplo espaço, e estão cada vez mais presentes no cotidiano dos sujeitos. Meu interesse em trabalhar com as imagens visuais surgiu durante as vivências no curso da graduação em Pedagogia, no qual fui membro de alguns projetos. Um deles foi o projeto de extensão Teatro Imagem na Sala de Aula no ano de 2019. Para mim, ter a oportunidade de participar do projeto foi, sem dúvidas, um divisor de águas em minha vida acadêmica. Foi lá onde eu tive a oportunidade de conhecer a metodologizado Teatro-Imagem de Augusto Boal (1980), que tem entre seus objetivos o desenvolvimento e exercício das reflexões acerca das imagens que expressam opressões com as quais as pessoas se deparam cotidianamente. E a partir de jogos, diálogos e exercícios feitos coletivamente, a meu ver, ficava mais clara a importância e complexidade das imagens.

O projeto de extensão me fez entender que a sociedade está cada vez mais produzindo e utilizando as imagens como uma forma de interação entre as pessoas e o mundo ao seu redor, uma vez que elas desempenham um papel importante na vida social, política e econômica da sociedade, demonstrando como a presença dessas imagens na vida das pessoas, além de crescente, tornou-se mais complexa. No mesmo ano de 2019, adentrei ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC com tema “Texturas: Imagens na Pesquisa em Educação” e, com isso, pude ampliar meus estudos, reunindo autores que deixaram legados a respeito das imagens percebendo o quanto elas são necessárias dentro da sociedade, especialmente no âmbito da educação. O projeto teve início em Agosto de 2019 e foi no mesmo período em que eu participei do Estágio não obrigatório, na prefeitura da cidade de Mossoró – RN, em sala de Educação Infantil, nível IV, com crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, que estavam no processo de alfabetização.

Aliando o conhecimento com a prática do estágio, percebia durante os dias em que os

docentes utilizavam as imagens, como um recurso metodológico durante o processo de alfabetização das crianças, mas que não se tinha um entendimento adequado sobre elas. Cada dia que passava, compreendia que as imagens estavam ganhando amplo espaço, e estão cada vez mais presentes no cotidiano, dentro das escolas não seria diferente. Ao adentrar no espaço escolar, eu percebia o mundo das imagens e como elas estavam presentes naquela estrutura. Nas paredes, nas portas, em quadros, cartazes, ou armários, as imagens visuais informam e desinformam. Ao me deparar com esse mundo, sentia-me instigada a compreender o papel das imagens visuais no processo de alfabetização. Ao decorrer das reflexões feitas, verifiquei que, apesar de vivermos em um mundo cercado por imagens, não se dá a real importância que elas possuem na sociedade.

Por isso, quando tive a oportunidade de pensar em pesquisa, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC sobre as influências das imagens no processo de alfabetização, com crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública do município de Mossoró/RN. Com isso, verifiquei que as imagens podem, de fato, contribuir para o processo de alfabetização das crianças. Porém, ao desenvolver a pesquisa, surgiram outros questionamentos que deram base ao estudo e realização do projeto de pós-graduação *strictu sensu*.

Ao finalizar a graduação em Pedagogia, fui aprovada para cursar a disciplina Tópicos Especiais em Educação: Imagem e Pesquisa em Educação I, como aluna especial, o que me ajudou nos estudos sobre os variados aspectos e formas das imagens, bem como na melhor compreensão e entendimento sobre a utilização da imagem como registro e também mediar o processo de descrição e análise de imagens, que, conseqüentemente, está interligado ao meu objeto de estudo.

O interesse em pesquisar mais sobre o tema em Educação de Jovens, Adultos e idosos, se concretizou durante a realização de uma disciplina ofertada. As discussões sobre imagens me possibilitaram um olhar mais crítico, e a partir das leituras, pude relacionar diretamente texto e imagem. Durante o andamento dos projetos, também tive a oportunidade de atuar com o exercício do Teatro do Oprimido¹ numa escola de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o que me fez aliar o conhecimento estudado na universidade com a prática na escola.

A relação texto e imagem já é algo muito comum no cotidiano das pessoas. Podemos¹

¹Método criado por Augusto Boal, teatrólogo brasileiro, nos anos de 1970. É um modelo cênico- pedagógico conhecido e utilizado mundialmente. O diferencial desse tipo de teatro, é que ele pretende transformar o espectador, em um sujeito atuante da cena, que transforma a ação dramática que lhe foi apresentada.

encontrar essa união em várias situações, mas que, justamente por ser algo habitual, muitas vezes, é despecebida. Quando se entra numa sala de aula é comum ver imagens nas paredes das salas. Então, qual seria o papel dessas imagens dentro das salas de aulas? Como elas influenciam no processo de alfabetização e letramento? E, mais além, como os professores utilizam essas imagens no processo de construção do conhecimento? Os alunos não alfabetizados também aprendem por meio das imagens? As imagens interferem no processo visual de identificação e entendimento do mundo e da realidade? Quem inculca quem? Quem influencia? Quem é influenciado? Quem determina, o que direciona? Qual a natureza das imagens? As diversas formas de manifestações da imagem e a seleção de estudos e pesquisas que abordam a imagem como dispositivos metodológicos de pesquisa, tornam-se ponto de partida. Ressalta-se os aspectos perceptivos, sensíveis, das formas de linguagem, da recepção e produção, objetivando o estudo dos impactos das imagens no processo de leitura, escrita e práticas sociais.

Agradeço imensamente a oportunidade de ser membro desses projetos, que me fizeram caminhar no trilho da pesquisa. Além do projeto de extensão, também fui bolsista e voluntária do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, com as temáticas: “Texturas: Imagens na Pesquisa em Educação” e também “A Imagem na Escola: da garatuja ao movimento real e virtual”. Por participar dos projetos acadêmicos, consequentemente veio a oportunidade de participar de alguns eventos, inclusive na comissão artística de muitos deles, que contribuíram muito para a minha formação acadêmica. Fui voluntária de outro grupo de extensão, intitulado “Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE”, que estava interligado e prestava apoio a respeito dos estudos das imagens de acordo com Augusto Boal. Portanto, essa aliança entre teoria e prática fizeram-me chegar até aqui, bem como, embasar e problematizar a respeito dos meus estudos.

A partir disso, compreendo que a leitura de mundo implica na percepção das imagens como linguagem que tem modos próprios de emissão e recepção de mensagens. Na contemporaneidade, as imagens marcam presença no modo de percepção do mundo. Na propaganda, atravessadas no discurso, as imagens informam, formam e desinformam. Mesmo diante do paradoxo da imagem, sendo, para uns, a ilustração do mundo, e, para outros, expressão nociva à sociedade, ela está nas revistas em quadrinhos, nos rabiscos, garatujas da criança, no designer gráfico, nas redes sociais, diversos veículos de comunicação, compondo a hipertextualidade. Por isso, as imagens acabam desempenhando um papel importante na vida social, política e econômica da sociedade, demonstrando, como a presença dessas imagens na vida das pessoas além de ser crescente, vem se tornando mais complexas. E dentro do universo escolar, não seria diferente. Como objeto de apreciação, estranhamento, prazer ou de temor, o

fluxo de imagens é constante. Dentro das salas de aula, é comum a utilização das diferentes imagens como recurso pedagógico. Sejam elas os vídeos, fotografias ou as imagens criadas, como o desenho. Os cartazes, livros, ou revistas também estão povoadas de imagens e textos. O que faz refletir sobre a crescente união, da imagem e escrita. Dentro da educação, essa relação vem de muito tempo, estando sempre dentro de livros ou enciclopédias. Mas, a partir da expansão da publicidade, essa relação está crescentemente se colocando diante da vida cotidiana. Como em pontos de ônibus, estações de metrô, outdoors e em outras situações, na qual pratica-se o ato de ler tão repentinamente, que nem se dar conta. E quando falo, “o ato de ler”, refiro-me a leitura de palavras, como também leitura de imagens. A partir disso, reflete-se que as imagens estão cada vez mais presentes na educação, aliada a leitura e escrita, bem como a situações do cotidiano. Sendo assim, a pesquisa problematiza-se diante da seguinte questão: Como as imagens visuais afetam no processo de alfabetização do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA da rede pública do município de Mossoró/RN?

A pesquisa apresenta relação com a linha de pesquisa: “Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão”, principalmente por buscar analisar e refletir as práticas educativas realizadas pelos docentes, nas salas de aulas de CEJA, no município de Mossoró/RN. O estudo busca refletir e problematizar as percepções e leituras além da decodificação do ato comunicativo, da palavra escrita, da sua recepção e produção, atentando para os aspectos perceptivos, sensíveis, das formas de linguagem. Bem como, o uso das diversas imagens como recurso pedagógico no processo de Alfabetização.

O estudo desses fatores poderão contribuir consideravelmente nas práticas educativas, pois dentro dessa realidade escolar, destaca-se a importância do papel docente dentro desse contexto contemporâneo, que envolve a relação da utilização de ferramentas imagéticas na prática pedagógicas e a aprendizagem dos alunos. As imagens visuais podem ser utilizadas como recursos pedagógicos para estimular intelectualmente os alunos, que possam criar espaços paradiscussões e análises e, assim, conseqüentemente, criar uma relação entre o educando e o educador. Para Joly (1996) os docentes devem utilizar nas suas práticas, as imagens como recurso pedagógico e levar em consideração todo o universo social, cultural, tecnológico e educacional que está envolvido. E, com isso, aliar os conhecimentos das práticas de leitura de imagens, com o planejamento pedagógico que tenha toda uma reflexão crítica.

Por isso, discutir, refletir e analisar o uso das imagens nas ações das práticas educativas nas salas de EJA e sua interferência dentro do processo de alfabetização, é fundamental para que a Educação acompanhe essa evolução no mundo das imagens dentro da sociedade. No século XXI, a sociedade vivencia mudanças cada vez mais rápidas, que são causadas pelos

processos tecnológicos e o grande acesso a informações. Diante disso, a educação não pode ficar ligada aos moldes tradicionais, mas, sim, sempre estão se reinventando. E aos docentes, precisam desenvolver e criar alternativas pedagógicas que acompanhe toda essa evolução dos alunos, que agora domina técnicas audiovisuais, ou produzem cada vez mais imagens no seu dia a dia.

Portanto, todos esses fatores estão interligados diretamente com o processo de (auto) formação do outro, como também nas práticas educativas centradas na diversidade humana na pesquisa e também nos espaços educativos. (UERN, 2021).

Com isso, me proponho a investigar os usos das imagens visuais no processo de alfabetização dos Jovens, Adultos e Idosos; compreender o papel das imagens no contexto da formação do sujeito; refletir sobre como as visualidades presentes no cotidiano afetam a leitura e escrita.

A estrutura da pesquisa está dividida em quatro seções. A primeira, diz respeito ao processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, indagações e reflexões a respeito das concepções, conceitos e regimentos. A segunda seção, contém as reflexões sobre imagens visuais, problematizando a respeito de seus diversos conceitos e significados, seus tipos e suportes. A terceira seção, encontra-se todo o processo teórico – metodológico e a quarta e última seção diz respeito às análises e interpretações do processo da pesquisa.

Diante do exposto, foi possível considerar que a concepção das imagens visuais contribui para a construção de uma educação integral e libertária do ser humano. Desse modo, a educação de jovens, adultos e idosos se constitui como um lugar que inclua e valorize os saberes e as experiências que os educando carregam consigo, mesmo quando se trata do processo de alfabetização e letramento que emerge das marcas da vida, tolhidos em diversas dimensões existenciais.

Assim, compreende-se que a pertinência deste diálogo que contribui no âmbito da educação de jovens, adultos e idosos, uma vez que a educação libertária fundamenta-se na emancipação, e propõe a superação das diversas formas de opressão. A EJAI pensada como um espaço de construção, na qual atua a crítica, política e ética estejam no centro.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Esta é uma seção que busca problematizar a respeito do processo de alfabetização e letramento, na modalidade da educação de jovens, adultos e idosos, de acordo com uma concepção de educação freiriana. Que tem por objetivo problematizar a respeito dos assuntos da realidade vivida, considerando o contexto do sujeito, e suas necessidades, levando em consideração a autonomia, o diálogo, e a esperança. Nessa seção também será debatida como a educação de jovens, adultos e idosos considerando os regimentos nacionais, e quais os direitos e deveres perante a lei.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), é uma modalidade de ensino que é amparada por lei, segundo o estatuto do idoso e tem por objetivo atender aquelas pessoas que, por motivos diversos, não tiveram acesso ou não concluíram o ensino regular na “idade apropriada”. Uma das especificidades dessa modalidade são múltiplas diversidades entre o público, pois implica numa das principais barreiras de pensar essa educação. A EJAI atende um público diverso, entre eles jovens, adultos e idosos e para compreender o perfil dos educandos dentro de uma sala de aula viva, é necessário conhecer as múltiplas histórias, culturas e costumes, compreendendo a individualidade dos sujeitos, na qual cada indivíduo é único e possui suas particularidades com diferentes experiências de vida. Diante dessas reflexões, surge a necessidade de compreender quem são as pessoas que estão frequentando esta modalidade de ensino? pessoas que mesmo diante, na maioria das vezes, de realidade muito dura de trabalho e/ou outras responsabilidades enfrentam o desafio de retornar às salas de aula.

A discussão sobre a temática da EJAI é muito necessária e precisa de estar cada vez mais dentro das pesquisas e estudos, já que esta é uma área tão esquecida atualmente. Além de debater a respeito do currículo e das políticas públicas, é importante ressaltar que se necessita discutir a respeito dos sujeitos da EJAI. Quem são essas pessoas?

São jovens, adultos e, ampliando-se essa discussão para a presença da pessoa idosa, tão negligenciada nesse espaço da educação. Dentro desta pesquisa destaca-se o termo *idosos* estando totalmente relacionado com a discussão da Educação de Jovens e Adultos, já que essa é uma demanda atual, que tem como objetivo contemplar este segmento. A lei do Estatuto do Idoso(01/10/2003) está para respaldar e garantir o direito da pessoa idosa, aqueles que possuem

a idade superior a 60 anos, de frequentar os espaços escolares e outros espaços educativos, tais como: cursos técnicos e ensino superior. A Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018, que alterou a Art. 37 da LDB (9394/96), afirma que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”.

O termo “ao longo da vida”, inclui o direito da pessoa idosa a educação. Segundo os dados do IBGE (2019) o Brasil apresenta desde o século XX, uma característica de envelhecimento da população, tomando como referência o período de tempo entre 2010 a 2060, onde prevê que no ano de 2060, 25% da população brasileira terá 60 anos ou mais. Tornando assim, necessário o reconhecimento e a inclusão de pessoas idosas em todos os espaços sociais, incluindo escolas e universidades. Assim como, o estatuto do idoso (Lei n.º 10.741), assegura, em seu Artigo 20, que “O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.”. Por isso, muitos autores, já estão incluindo na nomenclatura da EJA os segmentos dos idosos, que passa a ser, Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI.

A modalidade da EJAI é conhecida por ter uma multidiversidade presente nas salas de aula, que perpassa desde o jovem ao idoso. São pessoas que possuem uma experiência de vida muito rica, e um saber popular aguçado que os diferencia dos demais alunos do ensino fundamental e médio, por justamente chegar até a escolar com crenças e valores já construídos. Cada um de forma individual como pessoa, mas construído de forma coletiva, traz a sua personalidade, valores éticos e morais, mas que estão em busca de um mesmo sonho. Talvez, por motivos diversos, mas no final todos desejam obter o diploma de ensino fundamental e médio e não desperdiçar a oportunidade, que podem ter sido negados no passado.

Não se pode negar que o público da EJAI merece um olhar específico educacionalmente. São pessoas que necessitam de um acompanhamento e estímulos específicos. Mas, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, existem diversos grupos de alunos, um deles são os alunos da zona rural, que se diferenciam dos alunos que habitam a zona urbana. Na maioria dos casos, são alunos que pela manhã e tarde estão realizando o trabalho braçal na roça ou no campo e quando chegam à noite, por necessidade, precisam vencer o cansaço e enfrentar as cadeiras da sala de aula. Além de todas essas questões, os alunos ainda precisam enfrentar o preconceito, a discriminação e as críticas vivenciadas tanto no contexto familiar como em sociedade.

Educação escolar é uma tarefa muito complexa, que vai para além de reunir pessoas dentro de uma sala de aula e “depositar” conhecimentos como se fossem esponjas e absorvessem as gamas de informações em um piscar de olhos. Educar na escola, é compreender o aluno e

suas múltiplas vivências, entender que por traz daquele ser humano existem muitas experiências vividas, saberes populares adquiridos e conhecimentos diversos. Além disso, educar de um modo geral é compreender a realidade diária e acreditar nas possibilidades, objetivando sempre o crescimento pessoal e profissional. Desse modo compreendido:

[...] uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figurado educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois (Freire, 2001, p. 232).

Como os profissionais de educação, especificamente da educação de jovens, adultos e idosos estão lidando com esses saberes dentro da sala de aula? Existe uma discussão muito forte a respeito da preparação e capacitação dos docentes de EJA, justamente por ser uma modalidade que possui muitas especificidades. Por isso, entre as instituições de ensino tem se preocupado muito com a formação do corpo docente e a relação professor-aluno. Já que, o professor irá atuar com esse público, deverá ter uma formação especializada para traçar metodologias específicas para esse público, bem como ter uma compreensão dos anseios e necessidades dos educandos. Pois, entende-se que:

A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente (Arbache, 2001, p. 19).

É função do docente a compreensão e o respeito da pluralidade cultural, as diversas identidades, bem como questões de raça, classes sociais, e os diversos saberes e linguagens dos alunos. Caso contrário, o ensino fica limitado às paredes das salas e segue um padrão, um modelo pronto e acabado que dita o que deve se aprender e discutido e que se objetiva apenas a ler e escrever de forma a criar máquinas para alimentar a produção ou reprodução. Ou seja, o objetivo principal da EJA é dar uma oportunidade igual a todos e tentar diminuir as cruéis lacunas respingadas pelo sistema. Sobre isso, destaca-se:

É necessário superar a idéia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis soluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de

números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional (Arbache, 2001, p. 22).

Na sociedade contemporânea, educar Jovens, Adultos e Idosos não se limita apenas a ensinar a ler e escrever. É antes de tudo, oferecer uma oportunidade de escolarização que é ampla e de qualidade. Isso necessita de uma série de atividades que são desenvolvidas continuamente, e não com projetos isolados, que são iniciados e quando menos se espera são encerrados deixando muitas dúvidas e dificuldades. Além disso, a EJAI não existe para reduzir os índices de pessoas não alfabetizadas e sim para ocupar-se com as culturas dos educandos, com a preparação para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo, reparar, qualificar e equalizar o ensino.

Ao mesmo passo que se discute as diversas funções dos professores dessa modalidade, é necessário entender que a sociedade educa o educar e, ao mesmo tempo, controla as suas atividades, já que a qualidade do educador é submetida ao controle legal por meio dos dispositivos legais, que vão assegurar o exercício da docência e proporcionar meios de aperfeiçoamento. Assim:

Neste segundo sentido compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade. (Pinto, 2000, p. 113).

Sobre isso, a formação de professores acontece por meio de duas vias. A primeira é por via externa, por meio de cursos de capacitação, aperfeiçoamento, leitura de obras ou periódicos. Já a segunda via, é por meio do que Freire chama de incompletude do ser. Que significa que sempre há algo a ser aprendido, já que ninguém é detentor de todo conhecimento. Portanto, algo que deve estar sempre presente na prática do professor é a busca de saber mais, adotando sempre papel curioso no sentido de se perguntar, problematizar e trazendo outras questões. Arroyo (2016, p.35), assim afirma:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres tem o que falar não passa de um monólogo. Os Jovens e Adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial (Arroyo, 2016, p. 35).

Um dos maiores erros cometidos por muitos é a autossuficiência. Pensar que já sabem de todo o conhecimento e apenas irão repassar para os alunos, é o grande fracasso da educação bancária, como chama o autor Freire, pois a condição para se aperfeiçoar não é somente a resposta dos estímulos intelectuais e, sim, ter a consciência que sempre será um ser inconcluso no que diz respeito ao conhecimento. Ser autossuficiente é estagnar o processo de formação continuada, pois já que julgam ser o provedor de todo conhecimento, então não faz sentido procurar se especializar. Essa é uma ideia que paralisa e cessa a própria consciência e o torna incapaz de desenvolver. O desenvolvimento ou a progressão na educação, não significa dizer que é adquirir apenas novos conhecimentos, mas, além de tudo, é escancarar as portas para aquilo que é novo e poder repensar a própria prática. Desse modo, perceber que:

Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade (acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho (Guidelli, 1996, p. 13).

“O que movimenta o ser humano a aprender é sua vontade de aprender o que ainda desconhece, buscando interligação com o conhecimento que possui, de acordo com seu repertório.” (Faria, 2002 p.32) A aprendizagem se estabelece a partir desta concepção. Segundo Rancière (2007, p. 140) no desenrolar dessas ideias:

[...] todo homem pode, a cada instante, emancipar-se e emancipar a um outro, anunciar a outros esse benefício e aumentar o número de homens que se reconhecem como tais e não mais fazem de conta que são superiores inferiores.” Em uma perspectiva de emancipação/autonomia, o conhecimento não é algo transmitido como se fosse um objeto, mas sim transformado, na construção de um novo conhecimento.

Na perspectiva de *emancipação intelectual* segundo Santos (2007, 2010), o sujeito aprende de maneira individual e, de acordo com sua vontade, parte do ponto de vista que a inteligência é igual para todas as pessoas, pois a capacidade de aprender partes dos próprios e não a partir do outro. Para Rancière (2007, p. 37):

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem (Rancière, 2007, p.37).

É evidente que existe uma diferenciação entre o pensamento de Freire e Rancière

referente ao conceito de Igualdade e Emancipação. Mas, isso não significa que devemos enrijecer os conceitos e travar uma guerra, um separado do outro. Segundo Rancière, a emancipação intelectual e individual está baseada no princípio da igualdade das inteligências, já o pensamento freiriano se dá em uma emancipação social. Essa diferença está baseada sobre um ponto em comum:

Há, pois uma distância entre as intenções da emancipação intelectual jacotista e movimentos como o de Paulo Freire. Mas há algo em comum, no processo de emancipação intelectual, como vetor de movimentos de emancipação política que rompem uma lógica social, uma lógica de instituição (Vermeren; Cornu; Benvenuto, 2003, p. 83).

Ou seja, segundo Walter Kohan (2019) não há educação libertadora (politicamente consistente) enquanto houver educadores/as e educandos/as na posição de superioridades de uns aos outros. Pois, o mais importante é viver a igualdade de fato, e não somente pensá-la como um conceito ou ideia acabada “[...] que importa não é a igualdade apenas como conceito ou ideia, mas qual o seu impacto na vida de educadoras, educadores, educandas e educandos. Nesse sentido, importa não apenas pensar ou postular a igualdade, mas, sobretudo, vivê-la nas práticas educacionais.” (Kohan, 2019, p.87).

Rancière revela um outro ponto em comum entre Jacotot e Freire, que é o compromisso político com a emancipação e libertação do povo, que poderiam estar presentes nas repúblicas a partir dos poderes, mas que são atravessados por meio da necessidade de interromper seus efeitos excludentes e a partir disso produzir emancipações e libertações. Segundo o autor, não há nada mais afastado de Jacotot do que um método para “conscientizar” socialmente. Indo de encontro ao pensamento de Freire, Jacotot afirma que a igualdade se dá de sujeito para sujeito, tornando impossível de ser institucionalizada como uma forma de emancipação social. Porém, como falado anteriormente, não existe uma emancipação social que advenha de uma emancipação individual. Por isso, podemos aproximar o pensamento dos dois autores conforme Rancière: “no processo de emancipação intelectual como vetor de movimentos de emancipação política que rompem com uma lógica social, uma lógica de instituição” (Vermeren; Cornu; Benvenuto, 2003, p. 199).

Então, podemos afirmar que, a partir do pensamento do Jacotot e Freire, a igualdade torna-se um princípio importante e transversal para a política para a reação pedagógica. Sendo afirmado como princípio e não como meta e atravessa outros campos como: a vida, o pensamento, os saberes e os não saberes. Como afirma Walter Kohan (2019) baseado no

pensamento de Freire: “[...] a necessidade de postular a igualdade nasce da constatação da diferença entre todas as formas de vida. Se não fôssemos diferentes, a igualdade seria desnecessária.” (Kohan, 2019, p. 101). Nesse mesmo lugar pensamos a afirmação igual:

Capacidade de pensar de todos os seres humanos como princípio de tal educação. Dessa forma, afirmar uma concepção igualitária da capacidade de pensar de educadoras, educadores, educandas e educandos passa, ser uma condição política necessária para que os participantes dessa prática educativa possam, coerentemente, desdobrar a igual potência problematizadora de que são capazes de colocar em questão sua vida. o mundo em que vivem. (Kohan, 2019, p. 102).

A prática educacional como a igualdade em seu princípio político é uma condição para que as diferenças sejam impulsionadoras, e não destruidoras. Em um ato de diálogo e conhecimento, que possam sempre problematizar e partir da ideia que o conhecimento se dá no diálogo e não nos silêncios.

O *paradigma emancipatório* surge, a partir da tomada de consciência. Se a concepção é o de que o sujeito sempre sabe alguma coisa e, por meio desses conhecimentos, atribuem-se novos significados a novas aprendizagens, conforme Rancière (2007, p. 50) “Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida”. Este processo, alguns autores intitulam como ***desaprendizagem organizacional*** Tsang e Zahra (2008), refere-se ao “descarte de velhas rotinas para abrir caminho para novas, se houver” (p. 1437). Alguns autores colocam a aprendizagem e a desaprendizagem organizacional como duas extremidades opostas, enquanto outros afirmam que desaprendizagem organizacional é pré-condição para a aprendizagem. Akgün *et al.* (2007), por exemplo, apresentam a desaprendizagem organizacional como um subprocesso importante do processo de aprendizagem organizacional.

Ou seja, o caminho da educação não se dá exclusivamente no processo de “ensino-aprendizagem”, processo que limita o docente somente a ensinar e o aluno aprender. Existem outras amplas concepções, como o processo de desaprender para aprender novamente, o qual amplia o processo do conhecer.

A discussão da metodologia dentro da sala de aula com os alunos, é de extrema importância, pois é a partir da discussão que se dá sempre no coletivo, é que os professores problematizam podendo melhor adaptá-las para a realidade daqueles alunos e mudando sempre que necessário. Nesse contexto, Soares (2005, p. 127) afirma que:

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos têm priorizado as seguintes temáticas: a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno; a

tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas; o repensar de currículos, com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades; e, finalmente, a formação de professores condizente com a sua especificidade. A Conferência de Jomtien (1990) – Educação para Todos – já estabelecia como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos a exigência de conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem apropriados a cada um (Soares, 2005 e p. 127).

Dentro da educação libertadora de Freire, os docentes percebem os alunos como seres que possuem suas próprias ideias, opiniões e são cheios de capacidades, que dialogicamente no coletivo, apresentam suas ideias, críticas e problematizações. Assim, o aluno se sente parte do processo de ensino, podendo ser mais atraído a participar das aulas e discussões. Assim, a partir do momento que os alunos tomam consciência de todo o processo, eles podem mudar a realidade vivida e perceber que a educação não é um favor e sim um direito, conforme o parecer 11/2000 que trata das Diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos.

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente. Estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: A quem queremos ajudar a educar-se) (Freire, 1980, pp. 33-34).

A EJAI é dividida em tripla função. A primeira, é a função reparadora, que significa ter o direito de acessar uma escola de qualidade, mas também reconhecer a igualdade ontológica de qualquer indivíduo. A segunda é a função equalizadora, de que dá cobertura a reinserção no sistema educacional daqueles que não tiveram, por motivos diversos, a oportunidade de concluir o ensino fundamental ou médio, abrindo a possibilidade de novas inserções. E por último, tem a função qualificadora, que seria a própria essência da EJAI, tem como base a incompletude do ser. No sentido que Freire esclarece que os seres estão em constante transformação e sempre em desenvolvimento, por isso, nunca detém todo o conhecimento, pois isso seria impossível, já que os seres são incompletos e sempre existe a possibilidade de saber mais. Então, a função qualificadora da a possibilidade de exergar o ser humano com o potencial de desenvolvimento e de adequação, podendo se adaptar em espaços escolares ou não escolares.

2.2 CAMINHO HISTÓRICO E SEUS REGIMENTOS

A Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos é um processo complexo e amplo, muito mais do que uma simples memorização e repetição de sons e letras, como se acreditava ser até uma boa parte do século XX. “O processo de Alfabetização de adultos, visto de um ponto de vista libertador é um ato de conhecimento, um ato criador, em que os alfabetizando exercemo papel

de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores” (Freire, 1981, p.66). Esta concepção, abre um leque de reflexão e análise, que este conteúdo da alfabetização acaba por levar uma mediação pedagógica no qual os alunos aprendem sobre as letras, seus diversos usos e as formas existentes da língua, nas quais ela é o principal meio de comunicação.

O caminho da educação dos adultos no Brasil coincide muito com o caminho da alfabetização de jovens e adultos. Quando falamos em termos históricos, não há como dissociar as duas perspectivas. Dentro das obras e estudos de autores como Freire (1989), Paiva (1973) e Beisiegel (1974) propõe-se uma reflexão e análise acerca da alfabetização de jovens e adultos e dos percalços que caracterizam a educação de adultos no país. Beisiegel (1974, p. 59) afirma que a história da educação só começou de fato a ser firme, com as iniciativas governamentais a partir do final dos anos de 1940. Porém, Beisiegel (1974) também fala que existem dispositivos legais desde o período imperial. O autor também deixa claro sobre a atividade catequética, que os jesuítas orientavam os adolescentes e adultos. Os estudos mostram que o processo de educação no Brasil dos jovens e adultos está ligado diretamente com o processo de alfabetização. Durante esse período não se falava a respeito do segmento idosos dentro da educação. Deixando esse público totalmente a margem.

Beisiegel (1974) retrata toda a historicidade das ações governamentais em meados do século XIX e XX sobre o ensino dos adultos. Segundo ele, nenhuma experiência teve de fato uma grandiosidade, chegando a afirmar que no início do século XX “o ensino de adultos não chegava efetivamente a aparecer como uma educação que se preocupava levar para toda coletividade” (Beisiegel, 1974, p. 78). É importante lembrar a promulgação da Lei Saraiva de 1881, que retirou o direito ao voto dos analfabetos, atravessando décadas até que 100 anos depois foi restabelecida a parcela da população. Não ser alfabetizado sempre foi e continua sendo, uma questão delicada e que está diretamente ligada ao processo excludente que é a democratização do ensino no Brasil. Sobre isso, Freire (1989, p. 57) afirma:

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor X escravo) de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela (Freire, 1989, p. 57).

Uma primeira ação, implementada pela sociedade civil, no campo da alfabetização de adultos, foi a LBCA sendo fundada no dia 7 de setembro de 1915. Sobre isso, Freire (1989)

afirmaque embora não fosse uma ação induzida pelo governo federal, a LBCA foi a primeira campanha que pretendia abranger através de uma ação articulada em todo território nacional. Se por um lado a LBCA foi considerada uma das primeiras experiências, a nível territorial, de alfabetização de adultos, por outro lado, ela é responsável por conter um conteúdo ideológico que vai moldar na sociedade um discurso preconceituoso sobre a inferioridade dos analfabetos. Este é um tipo de discurso que acompanha toda a história da educação de jovens e adultos até os dias de hoje.

Paiva (1973, p. 26-27), trata nos seus estudos, parte de muitos grupos educativos do ano de 1910, como a imagem da pessoa não alfabetizada foi vista de uma forma inferiorizada, como sujeito incapaz. O próprio autor traz nas suas obras citações de Miguel Couto, um dos principais expoentes do grupo “entusiasmo pela educação”, nas quais é possível identificar a visão que se tinha dessas pessoas. Ressalta-se que:

Ocupava-se da ignorância”, considerando-a “não somente uma doença, mas a pior de todas porque a todas conduz; e quando se instala endemicamente, como na nossa terra, assume as proporções de verdadeira calamidade pública. É ela que reduz o nosso homem a meio homem, a um quarto de homem e a nossa população à metade ou a um quarto da realidade; ele e somente ela é a responsável pelo relativo atraso de nossa pátria, que não pode sofrer o confronto com as outras. O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo com as suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (Paiva, 1973, p. 28).

Nesse trecho podemos perceber o discurso que se tinha e a associação do analfabetismo como uma doença que precisa ser “erradicada”, ainda sendo muito comum a utilização da expressão “erradicar o analfabetismo” na sociedade contemporânea. Nessa concepção é evidente como os alfabetizandos são vistos como objetos dentro do processo de leitura e escrita e não como sujeitos que fazem parte do processo. Sobre isso:

Os analfabetos são considerados “subnutridos”, não no sentido real em que muitos o são, mas porque lhes falta o “pão do espírito”. A compreensão do analfabetismo como “erva daninha” que deve ser “erradicada” tem que ver com a visão do conhecimento como algo a ser comido. É necessário erradicar o analfabetismo e, para fazê-lo, urge que os alfabetizandos se “alimentem” de palavras (Freire, 1981, p. 36-37).

A alfabetização de jovens, adultos e idosos não é um simples processo, no qual aluno irá codificar e decodificar em um passe de mágica. Para além disso, o processo de alfabetização é a construção de uma oportunidade de mudança. Alfabetizar é transformar, dar autonomia, emancipar. No período da colonização no Brasil, esse era um privilégio para poucos, pois as

poucas escolas que tinham era para o acesso somente da classe média e alta e era muito comum que os filhos dessas famílias tivessem acompanhamento escolar na infância e, por isso, não existia uma necessidade de ter uma modalidade voltada para alfabetização de jovens e adultos, e muito menos os idosos. Quando a classe baixa, não existia a possibilidade de ter acesso a educação. Segundo Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24) a educação brasileira teve início com o fim dos regimes das capitanias. Registra-se:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808- 1821) (Ghiraldelli, 2008, p. 24).

Até serem expulsos do Brasil em 1759, os Jesuítas acompanhavam os jovens e adultos e criaram um sistema de ensino que foi se desorganizando posteriormente. O principal objetivo do ensino Jesuíta era aprendizagem dos conhecimentos científicos, mas, principalmente, a propagação da fé cristã. No período do Império, com a Primeira Constituição Brasileira de 1824, passou a ser um direito de todos a instrução primária, incluindo os jovens e adultos, mas essa garantia ficava somente dentro da Constituição, pois não existiu nenhuma ação concreta para efetivar esse direito. Esse é um fato que se repete na Primeira República, apesar que existiu muitas reformas educacionais para normatizar e buscar uma maior qualidade no ensino, o que não teve muito êxito, uma vez que não havia um orçamento destinado para isso.

Na Primeira República, o ensino infantil e a modalidade da EJA eram vistos igualmente e sem distinção, sem prever políticas públicas específicas. Essa diferenciação só veio a ocorrer a partir de 1940, quando o Estado brasileiro assume suas responsabilidades, atribuindo verbas públicas a modalidade em nível nacional. Foi com esse importante passo que começou a reivindicar seus direitos de melhores condições de vida. Foi no período de 1959 a 1964, que ficou mais conhecido por “período de luzes” para a EJA, pois é justamente nesse período de tempo que começa a de fato discussões e embates a respeito dos preconceitos e velhas ideologias a respeito da EJA. Foi um momento muito marcante, pois pela primeira vez busca-se um novo olhar para essa modalidade objetivando novos métodos e processos educativos específicos para a educação de jovens e adultos.

Inspirados no pensamento de Paulo Freire, era problematizado/discutido a respeito da substituição do discusso (falácia) pela reflexão social, cultural e educacional. Outro ponto que pela primeira vez passa a ser debatido é sobre a compreensão que a educação do jovem ou adulto deveria preparar para a participação política em sociedade, já que a educação também é um ato político seria impossível separar as duas temáticas. Dessa forma, uma das contribuições que

Paulo Freire trouxe pra EJA, foi o reconhecimento da educação de jovens e adultos tem de ser um instrumento muito poderoso da ação política. Porém, o segmento idosos continuava à margem de toda discussão.

Com o golpe militar de 1964, rompe os movimentos de educação e de resgate a cultura popular, enterrando a cultura e saber de um povo. Foram reprimidos projetos e ações políticas, comotambém os programas de jovens e adultos que contrariavam os interesses do regime militar. Comos índices de pessoas não alfabetizadas cada vez maiores, foi criado o MOBRAL, como alternativa de melhorar os baixos índices de escolaridade. O seu principal objetivo era a aprendizagem da leitura e escrita com codificações, cartazes, fichas, família silábica, mas ao mesmo tempo era um método que não se preocupada com a formação crítica dos jovens e adultos.

O MOBRAL, criado através da Lei nº 5379/67 por uma equipe interministerial, visava, por um lado, a responder aos marginalizados do sistema educacional e, por outro, atender aos objetivos políticos dos governos militares. Assim, a educação de adultos passou a representar a chance individual de ascensão social em um regime de exceção, onde o sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades socioeconômicas existentes (Prefeitura Municipal de Colina, 2009, p. 03.).

Todo esse movimento começa quando o Governo Federal, por meio do programa Brasil alfabetizado, reúne a população de forma a mobilizar-se para conseguir o maior número de pessoas alfabetizadas, que por direitos os jovens e adultos deveriam ter acesso ao mundo letrado. Inicialmente, era uma boa proposta, mas quando colocado em prática, foi um descaso. Um dos exemplos era o curto período de tempo que cada modalidade teria para finalizar, de apenas seis meses. Outro problema eram os alfabetizadores, uma vez que quem fazia toda a mediação eram pessoas que não tinham formação nenhuma, somente treinamentos básicos para assumir uma responsabilidade tão grande que é alfabetizar jovens e adultos.

Depois disso, foram realizadas outras propostas, como investir recursos na formação de professores para, assim, dar continuidade a ações iniciadas. Foi realizada a proposta que houvesse o investimento também para formação de professores da rede pública, já que estes se disponibilizaram para realizar o processo de alfabetização.

O que não havia eram ideias sobre como seria a remuneração desses professores. O Governo Federal propôs que a remuneração aconteceria proporcionalmente ao número de alunos por turma e assim foi colocado em prática. Não tinha um número exato determinando até quantos alunos podiam ter por turma, os professores que teriam que se reinventar e procurar estratégias para que não houvesse a evasão.

Após o ano de 1985, veio o processo de redemocratização da sociedade brasileira,

trazendo a reorganização da sociedade civil, a qual resultou na consolidação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos Estados e municípios, na qual reconheciam a total responsabilidade do Estado em ofertar escolas pública gratuita e universal para jovens e adultos. Então, em 1985 surge a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, que vem para substituir o MOBRAL, rompendo a ideia domesticadora e de baixa qualidade que se tinha no período militar. No ano de 1986, a Fundação Educar vem assumir o papel de articulação de uma política nacional para EJA, incentivando e apoiando tecnicamente e financeiramente ações inovadora promovidas através das prefeituras municipais que passaram a ter uma maior autonomia para definir o próprio projeto político pedagógico.

Mas, em Março de 1990, no governo de Fernando Collor extingui-se Fundação Educar, com o bjetivo de retirar os subsídios estatais e “enxugar” a máquina. Respresentando um marco histórico da retirada da centralização da escução de jovens e adultos, sendo transferida a responsabilidade dos programas de alfabetização de jovens e adultos para os municípios.

Sobre alguns projetos da EJA, existe o projeto mobilização e alfabetização de jovens e adultos, que foi constituído em território nacional do Brasil Alfabetizado, por secretarias de educação dos municípios do Estado de Pernanbuco, que visava o desenvolvimento de um projeto que fosse totalmente integrado que tem por objetivo reduzir os níveis de pessoas não alfabetizadas no Estado do Pernambuco.

Todas as leis protetoras são ineficazes para gerar gentileza econômica do País; todos osmelhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras. (*apud* Paiva, 1983, p. 73).

Já no Estado do Maranhão, nos anos 2000, criam-se os programas por um Brasil alfabetizado e alfabetização solidária, principal objetivo era atingir um público de adultos com mais de 30 anos, especialmente aquele que tivessem residência na zona rural, ou que nunca teve acesso a escola. Dois projetos que abrangeram todas as cidades que ficam no interior do Estado do Maranhão, mas onde o projeto se concentrou de fato, foi na cidade de Caixias onde para formação com as pessoas que irão desenvolver as atividades com os alunos do projeto, já que para ser um alfabetizador do projeto, não precisaria ser um professor, o que deixa dúvidas sobre a seriedade do projeto. Como alfabetizar um grupo tão específico sem ter formação para isso?

A constituição Federal do Brasil, toma como base a igualdade entre as modalidades de educação, seja a educação básica ou a educação de jovens e adultos, todas visam o pleno desenvolvimento do sujeito e visa preparar para o exercício da cidadania e a qualificação para o

trabalho. No art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-9.394/96 assegura o acesso a Educação de Jovens e Adultos em prol da igualdade de outras modalidades de ensino. Mas, quando se compara a modalidade de EJA, com a educação básica, existe realmente uma igualdade?

[...] o artigo 208-CF alterado pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, os Incisos I e VII passam a vigorar com as seguintes alterações:

I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009).

Ou seja, trata-se de um direito constitucionalizado que assegura a Educação de Jovens e adultos dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no parecer CNE/CEB Nº 11/2000, na resolução CNE/CEB Nº 01/2000, no Plano Nacional de Educação, na lei 10.172/01, no Plano de Desenvolvimento da Educação, como também nos compromissos e acordos internacionais. Os Jovens e Adultos também são atendidos pela Diretoria de Políticas de educação de Jovens e adultos da Secretaria de Educação continuada e Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, onde, segundo a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, prioriza-se o processo participativo e democrático visando a construção de uma política pública para a educação de jovens e adultos.

Uma das mais importantes decisões constitucional para a EJA, foi o art. 208 da Constituição Federal de 1988, que afirma a educação de jovens e adultos como um direito de todos: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (p.03). Posteriormente, houve uma alteração no artigo, que passaram a vigorar com as seguintes alterações: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.”. No mesmo artigo, está assegurado o dever do Estado como:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” .

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, Constituição de 1988, 10 de maio de 1998).

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 37. Parágrafo 1º trata a EJA como uma modalidade de educação básica, que supera a dimensão do ensino que era chamado de supletivo, passando a regulamentar a oferta a todos aqueles que não tiveram acesso na “idade apropriada”, ou não concluíram o ensino fundamental.

Parágrafo 2º *O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.*

Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. *grifo meu* (Brasil, Constituição de 1988, 10 de maio de 1998).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos conforme o Anexo I, confirma a importância de analisar quanto a estrutura e oferta dos componentes curriculares, a medida que esteja inserida nas situações, as faixas etárias, os perfis dos/das estudantes. Considerando que a EJA requer algumas especificidades, pautando-se na equidade, diferença e proporcionalidade na contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na sugestão de criar um modelo pedagógico próprio. Isso acontece na prática, ou fica restringido somente as leis?

Na resolução CNE/CEB nº 01/2000, no artigo 6º, é dever de cada sistema de ensino a definição de como se dará a estrutura e o tempo de duração dos cursos da EJA, respeitando as diretrizes curriculares nacionais, a identidade própria desta modalidade, como também o regime de colaboração entre as federações. Já no Plano Nacional de Educação, a Lei 10.172/2001, identifica como um dos principais objetivos do Plano, a integração do poder público, de forma que, segundo Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, venha “erradicar o analfabetismo” (art.214, I).

A educação de jovens, adultos e idosos, assim como toda a qualquer modalidade de ensino, necessita de uma ampla mobilização dos recursos humanos e financeiros do poder público e da sociedade. Mas, como funciona a distribuição dos recursos da EJA? O financiamento para a modalidade, está concretizada e amparada por algumas leis. Uma delas a Lei nº 11.494/2007 do FUNDEB, que vai regularizar o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica, bem como a valorização dos profissionais da educação. Que ideia de valorização estariam tendo?

No PNAE, Programa Nacional de Alimentação Escolar, a Lei nº 11.947/2009 garante a

a alimentação dentro das escolas de toda educação básica, no qual está inserido a educação infantil, o ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, que estejam devidamente matriculados nas escolas públicas ou filantrópicas. No PNATE, O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, Na Lei nº 10.880/2004 assegura a transferência automática dos recursos financeiros para custear despesas dos transportes, ampliando-se em outras questões que estão inseridas na utilização dos transportes de alunos residentes em área rural.

Além da modalidade da educação de jovens e adultos está assegurada em Lei, existem também as resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criada pela Lei nº 5.537 é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Na resolução/ FNDE/CD/nº 48, de 28 de Novembro de 2008, orienta a apresentação, seleção e o apoio ao financiamento a projetos que ofertem cursos de formação continuada na EJA, que estejam no formato de cursos de extensão, especialização ou aperfeiçoamento. A resolução de nº 51, 15 de dezembro de 2008, vai estabelecer critérios que visam a seleção, apresentação e o apoio financeiro a projetos que objetivem a produção de materiais pedagógicos-formativos e de caráter didático, bem como à formação de professores, coordenadores e gestores da EJA.

Já a resolução de nº 44, de 16 de outubro de 2008, estabelece alguns critérios para a execução de projetos que instiguem o desenvolvimento a leitura, mediante a assistência financeira a estados, municípios, Distrito Federal, Instituições públicas do ensino superior e aquelas entidades sem fins lucrativos. A resolução de nº 50, de 04 de dezembro de 2008, estabelece critérios para assistência financeira a projetos de extensão para a formação de educadores com o objetivo de atuar na alfabetização de jovens e adultos, no âmbito do programa Brasil Alfabetizado.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC não contempla esta modalidade de ensino, cometendo uma injustiça, pois a estrutura da EJA é baseada em pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos, e necessitam respeitar os interesses específicos de seus educandos, em que os conhecimentos, aliados ao processo de alfabetização, não podem ser dados de maneira distanciada da preparação para o trabalho. Freire (1976, p. 49) definiu em sua concepção que, “Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo”. Nesse sentido, ele ainda complementa: “Aquele em que os sujeitos do ato de conhecer (educador –educando; educando –educador) se encontram mediatizados pelo objetivo a ser conhecido.” O que se difere dos pressupostos que constam na BNCC e que não dão conta do fazer político e pedagógico da EJA.

Assim como a alfabetização, o letramento é um importante processo na educação de jovens, adultos e idosos. Em muitas discussões percebemos a confusão sobre o que é o letramento e o que é a alfabetização. “Entender a relação entre alfabetização e letramento é fundamental para que possamos construir práticas construtivas e efetivas de ensino da leitura e da escrita em turmas de Educação de Jovens e Adultos.” (Albuquerque; Moraes; Ferreira, 2013, p. 14). Sobre o a palavra letramento, Soares (2004) afirma:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação para ser in eireáticas como meios de da as dificuldades de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2004, p. 96).

Estamos inserido em uma sociedade letrada, por isso estamos diretamente ligados aos códigos da língua escrita, então, partir desse pensamento não se deve ignorar o saber que cada educando possui. Com base nas diferentes concepções sobre alfabetização e letramento, é possível observar a necessidade de unir os dois dentro da perspectiva de uma educação libertadora, trazendo os conhecimentos prévios dos alunos para que eles se sintam parte do processo de construção do conhecimento.

2.3 FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO: MAIS DO QUE UMA METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Conforme foi apresentado, a alfabetização de jovens e adultos vem sendo discutida durante muitos anos por Freire e outros estudiosos que propuseram dar outro olhar da alfabetização na modalidade de EJA. Um olhar mais sensível e humanista, experimentando caminhos e possibilidade de um fazer-prático, mas também dentro da perspectiva teórica, adota um caráter curioso, no qual traz questionamentos e indagações sobre o significado de tal tarefa. Um dos principais pilares do pensamento de Freire é o pensar os processos de alfabetização concentrado no educando como um sujeito que faz parte do processo. Ter uma perspectiva atenta ao contexto, conhecer o seu aluno, onde ele está inserido e, principalmente, questionar qual o sentido da alfabetização para aquele sujeito é primordial para uma prática freiriana. Sobre isso:

Ponto importante sobre que refletir, constantemente, na discussão do problema da luta de libertação e da reconstrução nacional é o da posição das massas populares como sujeito, também, da sua história. O da sua presença política atuante, o da sua voz no processo da própria reconstrução, a que fiz referência na Primeira Parte

deste trabalho (Freire, 1989, p. 38).

A partir disso, para pensar o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, tem que transcender a ideia de pensar a alfabetização como um ato isolado e mecânico. Uma das características da proposta de alfabetização pautada na educação e cultura popular é necessária articulação entre teoria e prática, que respeitam como um sujeito histórico, de direito, de conhecimento e aprendizagem. Por isso, a alfabetização, segundo Freire, assume uma perspectiva emancipatória, relacionando-se com o contexto no qual está inserido, bem como produzindo sentido e relevância para o próprio sujeito alfabetizando.

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (Freire, 1989, p.13).

A concepção de alfabetização apontada por Freire, é simples e direta, mas possui muitas significações dentro das relações pedagógicas. Dentre elas, o próprio faz referência a alguns pontos importantes de como ele compreende a alfabetização. Por isso, destacamos três pontos fundamentais para caracterizar a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Primeiro diz respeito à importância de respeitar e reconhecer os interesses dos educandos e abrir espaço para ouvi-los, acolher a expressão do próprio pensamento. Freire (1989) afirma:

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, portanto da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. [...] Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos a eles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los (Freire, 1989, p. 17).

A Figura 1 representa a prática freiriana em Angicos/RN, onde Freire reúne-se com os educandos, em círculo, praticando a escuta coletiva, ouvindo seus interesses e experiências vividas. Uma prática de alfabetização que tem a sua base pautada na reflexão sobre a realidade

dos diferentes sujeitos e que além de perceber essa realidade busca transformá-la, é considerada uma educação libertadora. Por isso, antes de qualquer ato mecanicista de alfabetização, é necessário que os educandos entendam suas condições de produtor de conhecimento e de cultura, reconhecendo assim, seu lugar ativo no processo de leitura e escrita. A respeito disso:

Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, 'o analfabeto é o homem que não necessita ler', em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler" (Freire, 2005, p. 28).

Figura 1 – Escuta.



Fonte: Paiva, Marlúcia Menezes de. Paulo Freire e as 40h de Angicos/RN. Acesso em: 07/02/2023

A educação dentro da perspectiva freiriana, vai para além da educação escolar, mas algo que deve ser uma luta de todos é o acesso à escola. A educação escolar e a alfabetização potencializam os sujeitos se colocarem no mundo, podendo assim exercer o direito de expressar pensamento também de forma escrita.

E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Adernais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou "astutas", negando de vez a pretensa neutralidade da educação. (Freire, 1989, p.7).

Na Figura 2 o aluno escreve no quadro negro a palavra geradora belota, termo identificado como recorrente no vocabulário dos angicanos e o primeiro a ser trabalhado nas aulas de alfabetização. Para Freire, a alfabetização dos adultos é um ato político, de conhecimento, como

também um ato criador. No processo de alfabetização como um ato criador e de conhecimento, o alfabetizando por necessitar de uma ajuda do educador, não faz dele detentor de todo conhecimento e como se dentro desse processo o educador fosse depositando suas palavras nas “mentes vazias” dos alfabetizandos, porque dentro dessas características estaríamos falando da educação bancária. Dentro da educação libertadora de Paulo Freire, o processo de alfabetização torna-se muito mais amplo e complexo, pois é por meio do diálogo, no coletivo, que a leitura e escrita da palavra surge.

Figura 2 – Primeiras palavras.



Na primeira hora de alfabetização, o aluno escreve a palavra *belota*.

Fonte: Acervo/Instituto Paulo Freire. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

Na imagem 3, está representada o uso das palavras geradoras no Método Freire de Alfabetização, no qual Freire estimula a discussão das experiências vividas através das palavras que estão imersas na realidade dos educandos. Uma das grandes afirmações de Freire, que ficou muito conhecida é “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” e essa relação da leitura e mundo e mundo e leitura é um movimento que está sempre presente. E um dos aspectos centrais para Freire é justamente o processo que para além da leitura da palavra preceder a leitura de mundo, é a forma de poder reescrevê-lo, ou seja, podemos transformá-lo através da nossa prática real, consciente e crítica. Por isso que, um dos pilares do pensamento de Freire sobre a alfabetização, é o conceito de palavra geradora, que consiste em ter palavras no processo de alfabetização que surgem do próprio vocabulário dos grupos populares, como uma forma de se expressar, mostrar sua linguagem, seus medos, os sonhos. Pois dessas formas as palavras surgem cheias de significados e experiências dos próprios educandos e não impostas por materiais didáticos, ou por experiências dos educadores.

Figura 3 – Realidade vivida.



Fonte: <<https://www.andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao>> . Acesso em: 07/11/2023.

Essas palavras surgem do que Freire chama de universo vocabular. Elas vêm através da leitura de mundo dos próprios populares e, depois, retornam a eles inseridas nas codificações. Por exemplo, surgiu a palavra geradora peixe, ela retornaria como uma codificação, representação da realidade, de um grupo de pescadores pescando peixes. A palavra oral nesse caso, tem como objetivo a apreensão da palavra no processo e não a memorização mecânica. Durante esse processo, costuma-se desafiar com problematizações as situações codificadas, cuja a “leitura” é o resultado de uma percepção crítica. Freire nos diz que essas representações geram possibilidades ao grupo de ter uma leitura crítica acerca da leitura anterior do mundo, precedendo a leitura da palavra, possibilitando uma diferente compreensão frente a posições fatalistas e injustiças. “(...)torna da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido(...)” (Freire, 1989, p. 14).

Alfabetizar além da codificação e decodificação de letra, é dar autonomia e emancipação para aquelas pessoas. Como pode emancipar os alunos, se antes não utiliza uma metodologia por meio das experiências vividas? só aprender ou desaprender para aprender novamente, se aquilo fizer sentido para o sujeito. Então, enquanto profissionais da educação, devem saber lidar com o poder das experiências em sala de aula. São questões que estão para desafiar o dia-a-dia e, nesse sentido, a discussão entre conhecimento científico e o conhecimento do senso comum abrem questionamento sobre o lugar da ciência na sala de aula. A isso, chega-se ao “saber de experiência feita” proposta por Paulo Freire inspirada em Camões, no momento de entrevista com Nelson Rodrigues publicada na obra pedagogia dos sonhos possíveis.

uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a

prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figurado educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois (Freire, 2001, p. 232).

Freire cita Camões, poeta Português autor de uma grande obra que trata sobre as expansões marítimas portuguesas mundialmente conhecido. Os Lusíadas², a epopeia nacionalista, no canto IV, nas estrofes 94-95, é possível encontrar o personagem Velho do Restelo opondo-se as grandes navegações. Nas estrofes narra-se o momento em que Vasco da Gama, personagem que tinha apenas o conhecimento de suas vivências, parte aos mares e o Velho põe-se a argumentar:

Mas um velho, de aspecto
venerando, Que ficava nas
praias, entre a gente, Postos
em nós os olhos, meneando
Três vezes a cabeça,
descontente,
A voz pesada um pouco
alevantando, Que nós no mar
ouvimos claramente, C'um
saber só de experiências feito,
Tais palavras tirou do experto
peito:
Ó glória de mandar! Ó vã cobiça
Desta vaidade, a quem chamamos
Fama! Ó fraudulento gosto, que se
atiça
C'uma aura popular, que honra se
chama! Que castigo tamanho e que
justiça
Fazes no peito vão que muito te
ama! Que mortes, que perigos,
que tormentas, Que crueldades
neles experimentas!

A partir da obra de Camões, Freire constrói sua noção dos saberes baseados nas

² CAMÕES, L. Os Lusíadas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

experiências, que estando relacionado com sua opção política, Freire valoriza esse tipo de saber que surge das vivências/relações do cotidiano. Essa é uma temática bastante problematizada nas obras de Freire e que não promove a idealização dos saberes adquiridos pelas experiências, mas sim sua legitimidade. Ainda na sociedade contemporânea, existem muitos receios com relação a esses saberes, principalmente na concepção acadêmica que vai de encontro aos saberes populares considerando-o sem validade. E provocar essa problematização é ao mesmo tempo valorizar os conhecimentos e a palavra de um povo que é oprimido e sofre em conjunto o processo de silenciamento.

Não é no silêncio que as pessoas se tornam sujeitos políticos, mas sim na palavra. Por isso, que o processo de alfabetização estando em uma concepção de educação libertadora, vai para além de codificar e decodificar palavras. Alfabetizar é conscientizar, é dar a oportunidade aquelas pessoas de ir além e não romper com as experiências imediatas. O processo de superação, é um movimento de tomar distância da realidade vivida e enxergar de fato a sua realidade.

tudo foi resumido por uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: “gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo”. A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem [e a mulher] de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes (Fiori, 2005, p. 13).

Diante disso, quando se trata do processo de alfabetização, principalmente na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e idosos, é inevitável separar o conhecimento científico do saber popular. É justamente nessa relação que se dá o processo de apreender novos conhecimentos em sala de aula. É na obra *Pedagogia da Esperança*, que Freire reafirma a valorização aos saberes populares, pois são esses que constituem a base da construção do saber científico.

possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o “senso comum”, desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo. Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a) (Freire, 2008, p. 58-59).

Freire, dentro de sua concepção ajuda na compreensão do pensamento de valorizar a leitura de mundo dos educandos. Na obra *pedagogia da autonomia*, no terceiro capítulo, entende-

se que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e “exige criticidade”, permitindo compreender que no processo de mediação, o profissional docente não deve abandonar um dos saberes e sim relacionar os saberes curriculares, que são fundamentais para os alunos, com os saberes populares (Freire, 2005, p. 30). Por isso, Freire foi e continua recebendo muitas críticas sobre o seu pensamento, já que o principal motivo seria achar que ele seria um defensor ingênuo do senso comum.

mas deixem que eu termine meu pensamento antes que digam: “Está vendo? O Paulo Freire quer que os operários meninos continuem a vida toda dizendo ‘a gente fomos’”. Eu nunca disse nem escrevi isso. O que disse é que, em primeiro lugar, preciso revelar concretamente, testemunhalmente, que respeito o “a gente chegamos”. Em segundo lugar, preciso revelar que “a gente chegamos” é tão bonito quanto “a gente chegou”. Não o é possivelmente para meus ouvidos, mais o é para os ouvidos do povo. [...] Em terceiro lugar, eu preciso, agora, sugerir ao menino operário que lute para aprender [...] a sintaxe dominante, para melhor brigar contra o dominante. [...] Proponho que o ensino da sintaxe dominante parta do reconhecimento da validade da sintaxe popular (Freire, 2001, p. 235-236).

Um dos principais pontos da concepção freiriana: valorizar o concreto da luta política, deixando de lado idealismos abstratos. Sobre isso, partir da ideia do “saber de experiência feito” não significa ficar apenas nele, ou idealiza-lo. Já que a concepção de Freire não aceita o privilégio de aceitação de um saber em detrimento de outro. Por isso, que Freire sugere que o trabalho esteja fundamentado na *práxis*, onde a teoria e prática estão em relação dialógica. O questionamento que fica é se os profissionais de educação estão preparados para lidar com essa relação?

2.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COMO UM ATO DE CONHECIMENTO

O processo de ler e escrever já não é um ato simples de memorização e repetição de sons e letras, como era comum na educação “tradicional” nas décadas anteriores. Com a ruptura deste tipo de educação, começa a se pensar em um tipo de alfabetização, onde o centro é mediado pelo diálogo. Freire chama essa concepção de alfabetização como um ato de conhecimento. E, para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização necessita que o educador-educando e o educando-educador se encontrem em uma relação de diálogo mediatizado pelo objeto cognoscente. É dentro desta relação que, os alfabetizando conseguem passar de papel, antes de sujeitos passivos na educação bancária, para sujeitos criadores dentro da perspectiva da alfabetização como um ato de conhecimento da educação libertadora de Paulo Freire.

Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração (Freire, 2002, p. 58).

Dentro do mundo de suas obras, Freire traz vários conceitos importantes que foram trabalhados até aqui. Assim, como o conceito de palavra-mundo, a palavração é uma epistemologia que faz parte do processo alfabetização, que tem como objeto as relações dos seres humanos em sociedade com o mundo. Aprender a ler e escrever é uma oportunidade de perceber o que realmente significa a palavra, que de acordo com Freire “um comportamento humano que envolvação e reflexão” viver ou dizer a palavra não é algo simples, mas que requer pensamento e reflexão e principalmente o direito de expressar-se juntamente com o mundo. A palavra é um ato de criar, recriar e optar, que se torna privilégio de poucos dentro da multidão que silenciam. Por isso que, dentro de uma sociedade de classes, como traz o filósofo Karl Marx, a cultura do silêncio predomina, na qual as pessoas que são dominadas por essa cultura maior são proibidas expressa-se, viver e ser.

Por isso que, dentro da cultura do silenciamento, as pessoas que não são alfabetizadas, não têm consciência da sua ação transformadora sobre o mundo. A consciência de acordo com Freire só pode se dar dentro da práxis da ação e reflexão. Para o educando-educador conhecer o que antes não conhecia ou não tinha consciência, é necessário debruçar em um processo de abstração. Que seria apresentar situações representativas, na qual eles se sentem desafiados a analisá-las de forma crítica. Relacionado a isso, Augusto Boal dramaturgo brasileiro, idealizou o Teatro Imagem que integra a estética do Teatro do Oprimido – TO, no qual relaciona de práticas teatrais ao conteúdo social. Esta é uma possibilidade de recurso pedagógico para ensaiar a transformação da realidade por meio das imagens corporais. Onde, dentro deste método, os espectadores³ trazem uma reflexão crítica sobre si e o mundo, levando a reconhecer-se como um produtor de conhecimento.

Por isso, para uma alfabetização pautada na conscientização e libertação é indispensável todo esse processo de percepção, que também ajuda a tomar consciência de que pessoas não alfabetizadas não são “marginais” como a classe dominante pinta e encaram-se como sujeitos ativos com oportunidade de transformação.

Para Freire, o processo de alfabetização como um ato de conhecimento se dá por meio de dois contextos que estão dialeticamente relacionados. O primeiro é o contexto teórico, na

³ “é quem permite a concretização do TO, uma vez que ele sai de seu lugar de passividade e começa a interagir com o fazer teatral.” KUHN, 2011, P.13.

qual possui a existência do diálogo entre o educador-educando e educando educador enquanto sujeito inacabados e de conhecimento. Já o outro contexto está inserido no âmbito do concreto, ou seja, é a própria realidade social que estão inseridos os alfabetizandos. Dentro do contexto teórico, pode-se fato tomar distância do contexto concreto e analisar os fatos criticamente. Esta análise acontece por meio da abstração que envolve representações de uma realidade, que tem como principal objetivo “alcançar a razão de ser dos fatos” (Freire, p.42). O que vai mediar a prática de abstração é a chamada codificação ou as representações das situações existentes dos alfabetizandos.

A codificação é uma práxis que mediatiza o contexto teórico com o concreto, como também, assumindo um papel de objeto de conhecimento, pode instigar os sujeitos cognoscentes, em diálogo, a desvendá-la. Por isso, o diálogo como um ato cognoscente vai de encontro com o silenciamento da educação bancária, ou com o monólogo de certos educadores ditos liberais. O diálogo é uma oportunidade para muitos e que abre caminhos para a busca de conhecimento entre os sujeitos que vivem diariamente a sala de aula.

A codificação, mesmo quando puramente pictórica, é um “discurso” a ser “lido” por quem procura decifrá-la. Como tal, apresenta o que Chomsky chama de “estrutura de superfície” e “estrutura profunda”. A “estrutura de superfície” explicita os elementos constitutivos da codificação de maneira puramente taxonômica. O primeiro momento da descodificação – ou “leitura” – é descritivo. A este nível, os “leitores” – descodificadores – narram mais do que analisam, alinham as diferentes categorias constitutivas da codificação (Freire, 1981, p. 42, *Grifo meu*).

Quando se entra no campo da descodificação, é importante citar que não existe somente um tipo delas. O que assume papel central entre as pesquisas e os pesquisadores, são as leituras das palavras, mas outros campos que vem atravessando, é o campo das imagens. Por isso, se faz necessário entender sobre elas.

3 IMAGEM, EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÕES PENSADAS A PARTIR DE UM OBJETO DE ESTUDO

As imagens estão presentes em todas as partes do cotidiano, principalmente na sociedade contemporânea. Seja em outdoors, cartazes, embalagens, placas ou na TV, as imagens informam e desinformam constantemente. Apesar de ter um entendimento comum sobre o que se refere às imagens, é muito comum dentro da academia, ter a necessidade de encontrar uma definição fechada para os diversos conceitos existentes. No campo das imagens, o processo de desconstrução acontece quando diversos autores que discutem a temática, tem a ideia de que o conceito de imagem não tem somente um significado, podendo assumir diversos sentidos, o que depende de qual tipo de imagem e o suporte a qual estão. Por isso, falar de imagem não é tão fácil quanto se imagina, havendo a necessidade de problematizar a respeito sobre seus diversos conceitos e significados, seus tipos e suportes. Nessa seção, a discussão é a respeito dos significados das imagens de acordo com diferentes autores que estudam a temática, como: Joly (1994); Areal (2012) e Barthes (1984).

3.1 A IMAGEM NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Para se falar em imagem, é necessário compreender a sua historicidade desde os primórdios. Quais foram os primeiros vestígios de manifestações artísticas? Como aconteciam essas produções? Esses são questionamentos que tentarão ser respondidos nessa seção. A imagem sempre esteve presente na história da humanidade e assim como as diversas produções históricas e culturais, ela necessariamente depende de diversos fatores que são primordiais para defini-la ou compreendê-la, como o local e o período na qual foi produzida. A cultura, tecnologia, e a forma de perceber o mundo também interferem diretamente no modo de produção das imagens.

Os primeiros registros das civilizações humanas foram encontradas por meio de imagens, assim como explica Monteiro (2013, p. 4) “antes de aprender e interpretar o mundo por meio de códigos escritos, o homem desenha, pinta e educa o olhar através de imagens.”, deixando claro, que desde os seus primórdios, as pessoas utilizam as imagens como forma de interação social, comunicação entre grupos e também como forma de registro. Quando se trata da história das linguagens visuais nos livros didáticos, encontra-se logo no período da pré-história, como os primeiros traços da presença das linguagens visuais. Logo, com o conhecimento científico que existe atualmente, é notório que aquelas imagens encontradas desde o princípio explica

muito sobre aquele povo.

Outro período que ficou bastante conhecido por trazerem as famosas pinturas rupestres, foi o período paleolítico, no qual eram encontrados manifestações visuais produzidas nas rochas, mas especificamente intituladas de cavernas. Sobre isso, Silva e Alves (2007, n.p) “o relato mais antigo que se preservou no mundo. As primeiras manifestações artísticas ocorreram no paleolítico reproduzindo inclusive cenas de sua vida diária”, ou seja, as imagens possuíam um papel muito importante sobre demonstrar como se organizavam a sociedade daquela época, como eram os costumes, a cultura, as formas de sobrevivência, como aconteciam os rituais e as cura. Então, a partir disso, pode-se problematizar e questionar: as imagens visuais possuíam um papel crucial de comunicação e registro daquele povo, e na sociedade contemporânea com pessoas nãoalfabetizadas, as imagens ainda possuem esse papel?

As discussões sobre o mundo das imagens vem acontecendo a medida que as imagens vão se tornando cada vez mais presentes na sociedade e, com isso, a complexidade delas vão acompanhando o mesmo ritmo.

O desenvolvimento da imagem se confunde com a história da arte e da humanidade, quando se verifica sua importância no contexto histórico, social, político e econômico, a qual expressa valores de uma época. No Egito, a grandiosidade da civilização dos faraós; na Grécia, a adoração à figura humana; na Idade Média, a hegemonia da religião oferece ao homem a possibilidade de escapar às dimensões contingentes de espaço e tempo em que vive, nos primórdios da Era Cristã, com a representação do irrepresentável; na Renascença, a supremacia da racionalidade e a revalorização da figura humana, haja vista que, nesse período surgiu a perspectiva, que deu uma nova concepção de ser humano (Silva e Alves, 2007, n.p.).

É notável que as cores, as formas e os traços que compõem uma imagem demonstram a cultura, os costumes, a forma de trabalho daquela época e como a própria sociedade observam o mundo ao redor, então, dentro da metodologia das análises de imagens, esses processos são levados em considerações? As imagens acompanham o crescimento ao mesmo passo dos grupos sociais, como exemplo o período do renascimento, o qual teve muita influência do pensamento matemático e científico com a “utilização das relações geométricas da perspectiva monocular nas pinturas retratando paisagens, arquiteturas e o ser humano” (Sataella, 2012, p. 24) onde ocorreu o rompimento dos ideias religiosas. Também como a história, as imagens não tem um caminho linear, elas acompanham a ida e a volta da valorizações dos pensamentos de cada período.

Porém, uma questão a ser discutida dentro desse linhamente genealógico, é o uso propagandístico e normalizador da imagem visual. Ao longo do tempo a imagem visual tem uma relação muito forte com o uso doutrinário e moralizante. Como na época do barroco onde

a principal finalidade das artes visuais eram conduzir os fiéis, como afirma Ceballos: "el arte cesaba de concebirse como un objeto de puro deleite estético, para convertirse en un formidable instrumento de propaganda orientado a la captación de las masas" (apud Sebastián, 1981, p. 10).

Por isso, são atribuídos a imagem visual uma incitação nos modos de ser e agir, como uma forma de regulamentar. Então, desde o século XVI, as imagens visuais são alvo de formas de moldar as formas de ser e agir dos sujeitos, em prol de uma ação doutrinadora. Por isso, na educação se deve ter a noção de que as imagens são utilizadas somente para a didática de determinada temática a ser trabalhada, ou finalidade de conduzir determinadas condutas moral e normatizadas.

Ao continuar com a evolução dos tempos, com a evolução tecnológica, as imagens visuais foram se desenvolvendo, até chegar na fotografia, que segundo a autora Santella (2012) é a mãe das imagens tecnológicas, a qual é o ponto principal para a chegada do cinema, vídeo e a televisão. Porém, como todos os atos possuem dois tipos de visões, com o avanço rapidamente da era digital, a fotografia passa por uma consequência que:

passa por um novo processo de massificação com proporções anteriormente inimagináveis. A possibilidade do resultado imediato do ato fotográfico alia-se ao barateamento do investimento financeiro (...), e resulta num aumento exponencial da produção imagética, especialmente no uso amador e recreativo da fotografia. (Paganotti, 2016, p. 25).

Por isso, dentro do mundo das imagens a máquina fotográfica traz uma mudança significativa e que atualmente na sociedade contemporânea, o seu uso está espetacularizado como uma consequência da era tecnológica e das redes sociais que é vivenciada. Visto isso, na educação, o mundo das imagens está acompanhando as novas tecnologias? Como isso é visto através do olhar das próprias pessoas que vivenciam o chão da escola?

3.2 O PODER DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO

As imagens estão cada mais presentes no cotidiano das pessoas, porém algo que não está explicitado, é se as mesmas podem influenciar na formação dos sujeitos e de forma. Por isso, podemos problematizar a respeito do poder da influência das imagens visuais que estão dentro das escolas. Embora, muitas delas pareçam somente cartazes ou murais com o intuito de informar, ou de contribuir de forma decorativa, elas podem ter, assim como a publicidade, significados que além de meramente ver, deve-se ensinar a educação do olhar. A imagem educa os sujeitos? E o que seria essa educação do olhar?

Poder pensar uma educação que se posicione ativamente frente às questões dentro da cultura imagética, é reforçar a necessidade do conhecimento e posicionamento em relação aos indivíduos envolvidos na sociedade convertida em uma sociedade espetacular. O que traz muitas questões e discussões, já que se vivencia em um mundo visual, é praticamente inevitável não falar sobre a importância de um posicionamento ativo a respeito da cultura das imagens. Debord afirma que “[...] a imagem construída e escolhida por outra pessoa se tornou a principal ligação do indivíduo com o mundo” (2000, p. 188). Ou seja, as imagens que são colocadas na dimensão da cultura e suas formas simbólicas, com as quais os indivíduos se relacionam, são as mesmas imagens que falam do mundo, história, condições e cultura dos próprios indivíduos.

Frente ao desafio de se viver em uma sociedade espetacular, faz-se necessário investir em uma educação do olhar. Educação esta que viabiliza a construção de possibilidades do ver, a partir de um exercício da sensibilidade. Afinal, o que vemos quando olhamos uma imagem? Essa questão, a princípio, pode parecer redundante, ou até mesmo óbvia, mas adquire uma interessante perspectiva quando consideramos que os termos “olhar” e “ver”, não estão nela postos como sinônimos, tão pouco coisas distintas. Ambos se entrelaçam na constituição de um único e mesmo fenômeno, a percepção.

Merleau-Ponty (1994) critica a compreensão positivista da percepção, que a distância da sensação e a relaciona a partir da dinâmica causal de estímulo-resposta, que propõe a percepção como tomada de consciência de determinado objeto por meio de um uso instrumental dos sentidos corpóreos, postos em exercício de forma passiva. Para o filósofo, em sua perspectiva fenomenológica da percepção, a apreensão do sentido se faz pelo corpo em movimento, sendo ele um campo de expressão criadora a partir dos diversos e possíveis olhares sobre o mundo, considerando uma experiência que é sempre anterior, afinal de contas, nas palavras do próprio pensador: “[...] das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência” (Merleau-Ponty, 1994, p. 497). A percepção seria, portanto, um acontecimento da corporeidade, da existência. Faz-se importante compreender que:

[...] sentir e compreender constituem-se em um mesmo ato de significação, possíveis pela nossa condição corpórea e pelo acontecimento do gesto, cuja estesia inaugura a possibilidade de uma racionalidade que emerge do corpo e de seus sentidos biológicos, afetivos, sociais, históricos. Essas compreensões de percepção e de cognição são significativas para redimensionarmos o fenômeno do conhecimento, relacionando-o à experiência vivida, ao corpo e aos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam. (Nóbrega, 2010, p.81).

É do mirante do vivido que contemplamos todas as coisas. Desse modo, as significações invocadas pelo corpo que vê são tecidas em seu olhar abarcando todas as suas experiências no

mundo, em um único acontecimento significativo. Existe, portanto, um desafio quando propomos uma educação do olhar: Como enxergar a beleza? Rubem Alves (2011) compartilha conosco sobre certa vez em que ouviu de uma mulher queixas acerca do seu olhar. A mesma afirmou estar louca, pois ao executar ações rotineiras em sua cozinha, como cortar a cebola, passou a não vê-la mais como um mero legume a ser comido e sim como obra de arte. O filósofo consolou-a recitando o poema “Ode à Cebola”, de Pablo Neruda: “Cebola, luminosa redoma, pétala a pétala formou-se a tua formosura, escamas de cristal te acrescentaram e no segredo da terra sombria [...]”. Logo, negou-lhe a loucura e afirmou que esta havia aprendido a ver com olhos de poeta. Os poetas ensinam a ver.

Esse relato nos desperta a refletir sobre a figura daquele que ensina e seus desafios. Como podem os professores serem poetas, frente aos desafios apresentados pela contemporaneidade? Quais são esses desafios e como ensinar a olhar, ou melhor, como ensinar a ver a beleza? Talvez nem todas essas interrogações sejam aqui respondidas, porém, subtrair a sua invisibilidade nos atenta para a necessidade de refletirmos sobre elas.

Iniciemos nossas reflexões lançando o olhar sobre esse tempo histórico no qual estamos situados. Evidencia-se que, na contemporaneidade, as novas tecnologias vêm inaugurando novas modalidades de corpo, ampliando as possibilidades de relação com o mundo. Muitas dessas possibilidades estão fundadas no uso das imagens, uma vez que a alta tecnologia em muito facilita sua manipulação e circulação. Todavia, não o uso, mas o abuso das imagens no cotidiano das pessoas pode ser motivo de preocupação, sobretudo a partir do entendimento de sua veiculação pela mídia como apelo em função de uma sociedade do consumo, capaz de lançar sobre os que olham um número infinito de informações, sem no entanto, conceder o necessário tempo para o ver e dessa forma “somos hoje dominados pelas imagens e é por esse excesso que ainda não aprendemos a ver” (Fontana, 2010, p.47).

Ana Mae Barbosa afirma que no cotidiano “estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc.” (2002, p. 19). Dessa forma somos inundados por uma chuva de imagens e imobilizados por uma passividade que nos impede de nadar e “Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente” (Barbosa, 2002, p.19).

Compreende-se que essa preocupação deve ser tematizada no âmbito da Educação e apontamentos relacionados a uma educação do olhar se fazem urgentes. Afinal de contas, “o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido.” (Alves, 2011, p. 18).

Nesse sentido, Nietzsche (2004), chama a atenção para essa primeira incumbência da educação: ensinar a ver. Dessa forma, revela que é por intermédio do olhar que o educando

entra em contato com a beleza do mundo. Compreende-se, portanto, que o olhar precisa ser educado para o encantamento e conhecimento do mundo e da vida. Não são os poetas que ensinam a ver?

Retorna-se, então, para uma das questões já anunciadas: Como podem os professores serem poetas, frente aos desafios apresentados pela contemporaneidade? Essa não é uma questão fácil de ser respondida e não se pretende inclinar à cultura da velocidade e imediatismo a fim de oferecer respostas rápidas e instantâneas. O intuito é o de contribuir com alguns elementos que possam enriquecer as reflexões tecidas no âmbito da educação e oferecer algumas possíveis sugestões.

O entendimento e dedicação do professor à educação, deve transcender e superar a perspectiva limitada que a reduz a uma mera aplicação de exames que desconsideram sua relação fundamental com a vida, com o mundo e com a cultura. Devendo este atentar-se para uma educação capaz de abraçar a amplitude do mundo e acolher a diversidade das relações. Dessa forma, esse trabalho une aos esforços de outros pesquisadores tais como, Pessi, Pessie Nunes (2017) que propõe uma transcendência a noção da realidade, compreendendo-a como uma via em direção a uma educação ético-estética, por meio da qual, é necessário reaprender a olhar para a beleza no mundo, bem como a beleza do mundo. Nesse sentido, contextualizando a escola, considera que:

Na sala de aula, local onde se deve experienciar a beleza, é também o habitat natural da relação professor-aluno, pois o professor pode ensinar a enxergar o mundo e a vida de modo diferente. O que significa escapar aos limites dos programas conteudistas para avançar para a vida em ação e beleza (Pessi, Pessi E Nunes, 2017, p.112).

Ou, ainda, às considerações de Maciel (2013), que apontam para uma educação do olhar atenta à diversidade de sentidos e significados.

Dessa feita, todo esse movimento requer, com urgência, a educação do olhar para que os diversos sentidos e significados nela guardados e expressos não se percam em função da quantidade dessas manifestações (Maciel, 2013, p. 101).

É considerando os esforços destes e de outros colegas da seara da educação e seu tino em refletir/propor uma educação do olhar, que sugere-se a experiência estética como estratégia pedagógica voltada a reconexão do sujeito com a beleza do mundo, beleza esta, que permeia as relações com a arte, de forma a expressar a dimensão sensível do corpo.

Quando se refere à experiência estética, torna-se importante compreender que:

A sensibilidade estética é um desdobramento da análise perceptiva de Merleau-Ponty,

considerando os aspectos do corpo, do movimento e do sensível como configuração da corporeidade e da percepção como instrumento de apreensão (interpretação) e criação dessa linguagem; considerando as referências feitas pelo filósofo às artes, especialmente à pintura, como possibilidade de se ampliar a linguagem, de aproximá-la da vida do homem, do corpo; considerando também a crítica ao racionalismo, à causalidade e à lógica linear, afirmando os paradoxos, o inacabamento, a reversibilidade, o simbolismo do corpo, como elementos da corporeidade, revelando a abertura aos infinitos olhares possíveis sobre a realidade concretizados na experiência estética (Nóbrega, 1999, p.122).

Então, sobre a dimensão expressiva do corpo, considerada por Merleau-Ponty como comunicação da realidade sensível, tendo em vista que:

Por meio do logos sensível, estético, coloca-se a experiência perceptiva como campo de possibilidades para o conhecimento, investido de plasticidade e beleza de formas, cores e sons. O corpo e o conhecimento sensível são compreendidos como obra de arte, aberta e inacabada, horizontes abertos pela percepção (Nóbrega, 1999, p.125).

Esse corpo diante da obra de arte em apreciação, sendo também obra de arte, se apresenta aberto a sentir e viver, lançando-se a experiência educacional do olhar. Corpo fenomenológico, que diante do apreciado, revela o vivido e que a cada impulso de significação, celebra sua existência no mundo.

Estar em apreciação diante de uma obra de arte, sente-se dificuldade para tentar esboçar em palavras essa experiência sentida. Parece insuficiente o número de palavras que existem para expressar o que sentimos. “Podemos perceber que o sentido da vivência estética é bem este: um arrebatamento corporal intenso e sensível que torna a força das palavras ou dos conceitos insuficientes para descrevê-lo (Porpino, 2006, p.70).” Todavia, é uma experiência de mergulho no mundo, em encontro com o outro. Considerando que:

A arte é expressão de um sentido sempre novo. Tal sentido se faz presente na criação do artista que interpreta o mundo, compartilhando suas ações e vivendo na presença de outros seres humanos. Criando a obra de arte, o artista cria a si mesmo. Quando interpreta o mundo, é a si mesmo que também interpreta; obra, mundo e autor se confundem. (...) A arte expressa o mundo do seu criador (uno), que também é o mundo das outras pessoas (múltiplo); seu significado emerge dessa simbiose entre o uno e o múltiplo, entre o visível da obra e o invisível das diversas interpretações a ela atribuídos (Merleau-Ponty *apud* Porpino, 2006, p.72-73).

É essa experiência, a experiência estética, que arrebata e desperta para sentidos que emergem da dimensão sensível do corpo, nos conectando com o mundo e relacionando-nos com o outro. É a partir de então que se tecem sentidos e significados próprios em um processo educacional, que afirma o protagonismo docente frente ao ato bravo de existir e resistir.

Dentro do cotidiano da sociedade, as imagens estão tomando cada vez mais força. O que

leva pesar sobre como a educação está afetada por esse mundo, ou talvez com os componentes dessa “estrutura” está lidando com essa temática. Sobre isso, pode-se refletir sobre qual é a função das instituições educativas? segundo Imbernón (2002, p. 8), “A instituição educativa deve deixar de ser ‘um lugar’ exclusivo em que se aprende apenas o básico (...), para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade”. Com isso, pode-se relacionar com Freire (2014, p. 83) a educação “deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina”, ou seja, a escola deve ter como um de seus objetivos, ir para além da propagação de conteúdos e ter a compreensão que aqueles indivíduos terão uma interação no meio onde vive e, mais além, poder auxiliar nesse processo. Por isso, é necessário se pensar uma educação que leve em consideração as relações da sociedade.

Por meio desse caminho, como as escolas estão lidando com essas relações das imagens visuais? Esse tipo de linguagem está sendo levado em consideração dentro das salas de aula? Como está acontecendo esse processo? São questionamentos que surgem levantando uma inquietude sobre a necessidade das imagens visuais dentro da educação. Sobre isso, Lima afirma:

Ao mesmo tempo em que o mundo das artes é relegado a um segundo plano no espaço escolar, o que se percebe é um aumento considerável, principalmente nos dois últimos séculos, do uso da imagem como forma de comunicação e de expressão no mundo contemporâneo, seja na mídia, através das obras de arte, do uso das novas tecnologias ou da publicidade, observa-se o poder e a influência que a imagem exerce sobre as pessoas, principalmente sobre as crianças e os adolescentes (Lima, 2015, p. 2)

A cultura escolar por muito tempo se deteve a aprendizagem da língua escrita, o que se torna um problema, uma vez que a educação deve ser plural e abranger diversas linhas. Embora a linguagem visual ainda não seja uma prioridade para a educação, é extremamente necessário que se comece a pensar e refletir sobre a sua importância dentro de todo processo de educação. Isso não quer dizer que a linguagem visual tem que se sobrepor à linguagem escrita, pois isso quer dizer sobre uma hierarquia sobre qual o “mais eficaz” ou o “melhor”, e sim uma forma de se pensar sobre as imagens no âmbito escolar.

As imagens visuais na educação, estão muito ligadas ao processo de alfabetização dos alunos como uma forma de interpretação e percepção do mundo das letras, mas infelizmente esse processo tão complexo, muitas vezes é negligenciado, ou feito de qualquer forma. Segundo Santaella (2012, p. 11) “ainda bastante presas à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimentos, as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos”. Ou seja, esse tipo de alfabetização vem se tornando a cada dia, cada vez mais necessária quando

se pensa sobre qual a função da educação e esse é um meio que pode possibilitar uma intervenção na sociedade de forma crítica.

Na maioria das vezes, as pessoas possuem uma relação passiva com as imagens, assim como afirma Boal (1980, p.) “estamos habituados a olhar imagens que não nos deixam ver outras imagens, as quais poderiam passar diferentes informações”. Ou seja, as imagens se apresentam como uma verdade absoluta, fazendo com que as pessoas não percebam as interações que de fato estão nelas. Então, por isso é necessário que o docente venha a auxiliar na maneira do indivíduo intervir criticamente no meio da sociedade que constantemente está produzindo e consumindo imagens. Já que “Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço- temporais, introduz-se nela de maneira crítica” (Freire, 2014, p. 82).

Atualmente, a discussão sobre as imagens dentro da educação vem andando a passos lentos, mas mesmo que aos poucos, vem crescendo e tomando visibilidade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs

A exposição das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil à mídia e, em particular, à televisão durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet (Brasil, 2013, p. 111).

A discussão chegou nos currículos escolares nos quais fala-se sobre as imagens, seus usos e sobre a sua influência na educação. Ao encontrar alguns regimentos da educação escolar formal, percebe-se que a temática das imagens visuais vem tomando cada vez mais visibilidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, no que se refere ao ensino de Artes, declara que “é essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir, abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata” (Brasil, 1997, p. 30). E ainda demonstram como as imagens se tornam importantes na vida de cada indivíduo.

o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas (Brasil, 1997, p. 35).

Os PCNs trazem dentro da disciplina de artes, a discussão sobre as imagens como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos. A disciplina de

matemática também traz a temática do uso das imagens como necessária e consideram que

No ensino da Matemática, destacam-se dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras); outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Nesse processo, a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a “falar” e a “escrever” sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar dados (Brasil, 1997, p. 19).

Considerando a concepção da imagem como uma representação, pode-se dizer que para a construção do pensamento matemático, que considera-se um pensamento abstrato, passa-se pela mediação das imagens. Exemplos disso, são que as pessoas usam palitos, ou outros objetos para realizar a contagem, a soma, subtração, divisão ou multiplicação.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, segundo Ana Mae Barbosa (2016) as artes e seu processo histórico nunca foi tão desprezadas no currículo como na BNCC. No que se refere ao ensino fundamental o documento está dividido nas seguintes áreas: 1) linguagens; 2) matemática; 3) ciências da natureza; 4) ciências humanas e 5) ensino religioso, ou seja o ensino de artes só é considerado no singular, como um componente curricular agrupado a área de linguagens. Deixando as diferentes artes (teatro, artes visuais, dança e música) como subcomponentes, negligenciando as especificidades do ensino nas instituições.

A alfabetização vista sobre uma concepção mais ampla, significa dizer que não se resume apenas adquirir conhecimentos a respeito da língua escrita. Exemplo disso, atualmente já existem várias discussões a respeito da alfabetização matemática e/ou cartográfica. Nesse sentido, gera um processo de reflexão sobre alguns conceitos do mundo das imagens, tais como leitura de imagens e, o mais recente, alfabetização visual. Segundo Nova:

Os homens da modernidade quiseram apagar as imagens da esfera pública, incluindo os domínios da política, da ciência e da educação formal, reclusando-as nos espaços privados. E durante muito tempo tiveram a ilusão de que tinham saído vitoriosos. Quão impregnada das “confusões imagísticas” não estava sua suposta objetividade! O rompimento com essas visões, portanto, representa uma radical transformação no pensamento humano, que passa então a tomar consciência do poder das imagens em sua vida (Nova, 2015, p. 188).

Então, a concepção antiquada de que as imagens só servem para educação estando na disciplina de artes, não se afirmar no contexto atual. Já que as imagens visuais estão constantemente presentes no meio de vida da sociedade, inclusive em todos os espaços escolares, e nas diversas disciplinas ministradas. Por isso, surge a necessidade de compreender a imagem como algo a ser lido e interpretado, na qual o papel do docente é de auxiliar nesse

processo de leitura dos seus discentes. Mas, todos os docentes enxergam as imagens visuais como uma potencialidade a ser trabalhada na sala de aula, ou somente um recurso utilizado? Por isso, é necessário entender a alfabetização visual e com isso, trabalhar com o intuito de alfabetizar visualmente os discentes.

Para ter essa compreensão, primeiramente é essencial que inicie pela concepção de o que seria leitura. Desde da educação arcaica, entende-se sobre leitura como decifrar a língua escrita, “A leitura só pode se referir aos textos linguísticos de que o livro é o exemplar mais legítimo” Santaella (2012, p.10). No entanto, Santaella (2012) afirma que essa é uma armadilha que deve-se ter atenção para não cair.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 72).

Com muitas pesquisas, leituras e discussões, passamos dessa fase de “restringir” a concepção de leitura, ganhando um sentido mais amplo. Onde essa concepção também entra no campo das imagens, assumindo assim diversas formas.

podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos deque as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos. (Santaella, 2012, p. 7).

O principal objetivo da alfabetização visual é despertar nos discentes uma percepção, que não vejam as imagens de forma passiva e sim poder refletir/analisar sobre o que se está vendo, não vê as imagens visuais de qualquer forma. É essencial enxergar as entrelinhas das imagens e percebê-la como um todo, que segundo Santaella

aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012, p. 10).

Por isso, precisam ser desenvolvidas dentro das escolas a descoberta dos conhecimentos

sobre imagens. Ou seja, como elas são produzidas, em qual período foi construída, quais as técnicas foram utilizadas, qual o contexto cultural, econômico e social da época. São aspectos importantes, e que são levados em consideração quando se analisa e/ou lê uma imagem e que necessitam ser trabalhos por meio dos docentes.

Saindo do campo sistemático e entrando no campo dos conhecimentos vistos em sala de aula, as imagens auxiliam nos conteúdos? A fim de debater sobre o emprego das imagens, Libâneo afirma

ajuda o aluno a organizar suas experiências e conceitos em torno de um sistema conceitual e, desse modo, vão adquirindo “ferramentas mentais” para analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor, tornando funcionais na vida cotidiana das pessoas os conceitos formais abstratos (Libâneo, 2014, p. 16).

Ou seja, é uma construção de um processo na qual docentes e discentes estão empenhados a construir um caminho de conhecimento, onde a reflexão, a criação, recriação e o pensamento andam em conjunto com os saberes da sociedade. Estando aliado com a teoria, as imagens irão surgir, já que estão diretamente ligadas ao cotidiano de todos, sejam intencionalmente ou de forma consciente.

Na prática dos círculos de cultura de Paulo Freire, em São Tomé ele refere-se a uma prática, na qual tinha como palavra geradora bonito, que é um nome de peixe e como codificação, que Freire chama de representação de uma situação existencial, um desenho que representava o povoado, suas casas, as vegetações, os barcos e um pescador com o bonito na mão. Ao olhar a codificação que estava na parede e, ao comprar com a própria paisagem da janela, perceberam que a imagem se tratava de Monte Mário. Ou seja, a partir do desenho daquele povoado, o grupo “tomou distância” do seu mundo e o reconheciam, como se aquele povo saísse da “sua bolha” para melhor conhecê-lo. Dentro do círculo de cultura, o grupo estava tendo uma experiência diferente, de romper a sua intimidade e se pondo diante do pequeno mundo como sujeitos observadores.

Por isso, dentro do círculo de cultura podemos encontrar um caráter teórico, como também impulsionar a atitude de sujeito curioso e crítico, na qual questiona-se, inquietam-se como afirma Freire (1982, p. 25). “é o ponto de partida fundamental a começar na alfabetização”. Poder proporcionar o exercício de atividades como essa de caráter crítico, que analisa de dentro da prática social, a realidade em processo de transformação, possibilita aos próprios alfabetizando saber mais sobre o ato de conhecimento da pós-alfabetização, como também assumir diante da sua realidade uma posição mais curiosa, no sentido de se questionar

sempre sobre sua prática e em torno dos fatos em que estar envolvido.

Dentro do processo de alfabetização, primeiramente segundo Freire, não é ainda uma compreensão da realidade que se está analisando, mas, sim, estimular uma posição curiosa, como também estimular o desenvolvimento da capacidade crítica, como sujeitos cognoscentes sobre um objeto cognoscível. Relação, que dentro da educação bancária é inexistente e que o alfabetizando é tomado como sujeito passivo do processo. Ao longo das obras de Paulo Freire, ele retrata várias vezes que os materiais elaborados para o processo de alfabetização e pós – alfabetização, são materiais que desafiam os alfabetizandos e que traz um caráter não domesticador. Em exemplo disso, em uma das primeiras páginas do material praticar para aprender, possui duas codificações e, ao lado delas, há frases referentes às imagens. Essas imagens estão lá pra análise crítica? Ou somente para “ênfatizar” as frases?

Com a leitura e análise crítica das imagens, podemos alcançar o que Freire propõe para a alfabetização:

Em todo o Caderno, do começo ao fim, se problematizam constantemente os alfabetizandos para que escrevam e leiam praticando a escrita e a leitura. Se, em lugar nenhum é possível escrever sem praticar a escrita, numa cultura de memória preponderantemente oral como a são-tomense, um programa de alfabetização precisa, de um lado, respeitando a cultura como está sendo no momento, estimular a oralidade dos alfabetizandos nos debates, no relato de histórias, nas análises dos fatos; de outro, desafiá-los a que comecem também a escrever. Ler e escrever como momentos inseparáveis de um mesmo processo - o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem (Freire, 1982, p. 27).

Então, as imagens visuais podem ser um grande recurso metodológico a ser trabalhado em sala de aula, inclusive no processo de alfabetização, mas requer muita atenção por parte dos docentes, já que a intenção é construir seres críticos que sabem se posicionar com autonomia através das diversas linguagens. Por isso, os profissionais da educação precisam mediar o processo para que os próprios alunos possam ter a autonomia de dizer a sua opinião de forma crítica, de forma dialógica a derrubar conceito pré-formados, como receber com passividades as imagens visuais.

3.3 AS IMAGENS VISUAIS COMO METODOLOGIA NA PESQUISA QUALITATIVA

O caminho da pesquisa exige muito dos pesquisadores, é uma trajetória árdua, que necessita de refletir, pensar e organizar questões norteadoras que irão servir como base para a construção da pesquisa e, a partir dessas questões, traçar rotas que servirão para um melhor resultado. Um exemplo dessas rotas, pode-se dizer, que é o estado da arte, um passo que serve

como para possibilitar ao pesquisador uma segurança com relação ao tema pesquisado, como também quais são as possibilidades de pesquisa e uma maior percepção do tema. De acordo com Ferreira (2002, p. 258):

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

De acordo com a visão da autora, a construção do estado da arte se dá a partir do mapeamento do pesquisador dentro dos bancos de dados, com principal objetivo realizar uma investigação sobre determinada temática. Já em relação as imagens no processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, tema apresentado nesse estudo, possibilita repensar questões investigativas, como também enriquecer o repertório de percepções sobre a temática. O estado da arte requer que o pesquisador esteja sempre pontuando e voltando para suas questões de pesquisa, com o objetivo de fortalecer ou reinventar suas concepções. Além da importância de ter a consciência, que este tipo de estudo, não é só um mero mapeamento e sim um passo muito importante capaz de responder alguns questionamentos do próprio pesquisador.

Nesse sentido, o pesquisador deve fazer uso de catálogos como fonte documental para realização de buscas, que segundo a autora Ferreira (2002, p. 258), “Esses pesquisadores tomam como fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados e suas análises, principalmente, os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa”. Ou seja, os catálogos ou as bases de dados são muito importantes e, aos poucos, estão cada vez mais suscitando publicações e, assim, servido à pesquisa.

Tendo como objetivo principal desta pesquisa, apresentar reflexões e contribuições teórico-metodológicas acerca das imagens no processo de alfabetização na educação de jovens e adultos, a partir de um levantamento de dados documental de artigos científicos, teses e dissertações em Educação, será apresentado a seguir os caminhos metodológicos traçados.

Ao primeiro passo, foi realizado um levantamento de artigos científicos, dissertações e teses disponíveis em nove bases de dados, sendo elas 4 do estado do Rio Grande do norte, 3 do estado do Ceará, e 2 bancos de dados nacionais. Foi desenvolvido dessa maneira, pois busca-se com esta pesquisa ter uma visão acerca da realidade da temática pesquisada dentro de uma região específica do Nordeste, na qual o sujeito pesquisador está inserido. Sente-se a necessidade de criar uma familiaridade com os pesquisadores conterrâneos e a suas formas de pesquisa. Como

também, perceber a nível nacional um olhar plural de como a temática está sendo abordada/analizada.

Posteriormente, foi realizado um levantamento inicial de acordo com os descritores previamente definidos, que foram: “Imagem; Alfabetização; Educação de jovens e adultos”, dentro das bases de dados escolhidas, com o objetivo de selecionar os trabalhos que se relacionam diretamente com o objeto de pesquisa. Totalizando 3 descritores, todos utilizados sem o recurso das aspas e do termo *and*. A seguir, a tabela 1 ilustra o resultado das pesquisas em cada base de dados, a tabela 2 mostra a quantidade de trabalhos selecionados, e por último a tabela 3 destaca todos os estudos que mais se aproximaram da temática.

Tabela 1 – Instituições e plataformas a nível Nordeste

Instituição/Plataforma	Estado	Trabalhos Encontrados	Trabalhos Selecionados
Repositório digital da UFERSA	RN	51	0
Repositório institucional da UFRN	RN	274	0
Sistema de automação de bibliotecas do IFRN	RN	8	0
Sistema de automação de bibliotecas da UERN	RN	2	1
Repositório institucional da UFC	CE	47	0
Sistema de bibliotecas do IFCE	CE	62	0

Repositório institucional da UECE	CE	31	0
-----------------------------------	----	----	---

Fonte: construído pela autora, 2023.

Tabela 2 – Instituições e plataformas a nível nacional.

Plataformas	Trabalhos Encontrados	Trabalhos Seleccionados
BDTD	22	3
Google académico	15.500	5

Fonte: construído pela autora, 2023.

Tabela 3 – Pesquisas sobre imagem e alfabetização na educação de jovens e adultos.

Categorias	Título	Ano / Autor	Instituição
Imagens nos livros didáticos	educação geográfica e imagens em livros didáticos para a educação de jovens e adultos	2020/ MAURICIO, Suelen Santos; MARTINS, Rosa Elisabete Militz W.	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Imagem como prática	IMAGEM NA ESCOLA: reflexões sobre suas funções e significados	2021/ SILVA, Adriele Erika da	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Imagens nos livros didáticos	imagens na educação a distância: percepção de um grupo de autores de materiais didáticos para educação de jovens e adultos	2017/ MENDES, Jacqueline Ribeiro de Souza; MÓI, Gerson de Souza; CARNEIRO, Maria Helena da Silva	Universidade de Brasília

Imagens nos livros didáticos	Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos	2014/ MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto; HADDAD, Sérgio	Universidade de Caxias do Sul – UCS
Imagem visual	A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da educação de jovens e adultos no Brasil	2019/ SILVA, Maria Lúcia Gomes da	Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Imagem visual	Narrativa visual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da cultura visual	2017/ MARTINS, Margarida Helena Camurça	Universidade de Brasília
Imagem como prática	Apenas um CLICK!: revelando atos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos na prática social	2012/ FARIA, Rejane Cristina Barreto	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Fonte: banco de dados teses e dissertações – BDTD.

Ao todo foram analisados 7 trabalhos, sendo pesquisados 3 BDTD, e 3 google acadêmico e 1 no Sistema de automação de bibliotecas da UERN. Quanto aos critérios de seleção do material como o estado da arte, torna-se subjetivo e de acordo com cada pesquisador, tratando-se desta pesquisa foram selecionados os trabalhos de acordo com os critérios metodológicos, ao campo da Educação, dentro do marco temporal de 2012 a 2022, com direcionamento para investigação das imagens na educação dos jovens e adultos.

3.4 UMA ANÁLISE A PARTIR DO OBJETO DE ESTUDO

O primeiro trabalho analisado foi uma dissertação extraída do Banco de Dados Teses e Dissertações, está intitulado como “*Apenas um CLICK!: revelando atos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos na prática social*”. A presente pesquisa possibilita para o leitor, uma ressignificação das imagens para educação, como também mostrar que imagem pode ser um tipo de metodologia de pesquisa. Em relação a essa especificidade, dirige-se o olhar para a pesquisa, para perceber as imagens a partir desta ótica.

Um dos pontos interessantes da pesquisa, é a autora trazer as imagens para o campo da Educação como uma possibilidade de metodologia de pesquisa. Pouco se fala dessa

possibilidade, pois ainda existe essa desvalorização de se utilizar as imagens como meio metodológico de estudo. Os registros de imagens foram utilizados há muitas décadas, para uma “compreensão do indizível”, esses registros aconteciam por meio da fotografia, desenhos ou filmes. O que aconteceu durante esse período até hoje, foi um processo de desvalorização das imagens, que começou a ser pensado com o surgimento do método da busca da verdade do filósofo Sócrates. Sobre isso, Medina (2013) afirma:

A fase histórica posterior desse processo de desvalorização da imagem ocorreu durante a escolástica medieval. Seguiu-se a atuação dos principais fundadores da ciência moderna: René Descartes, Isaac Newton, David Hume e Augusto Comte, entre outros. Com raras exceções, como a da Antropologia e da utilização das técnicas projetivas em Psicologia, a imagem foi desvalorizada, e o seu potencial para a compreensão do mundo da vida foi quase que totalmente excluído (Medina, 2013, p. 264).

Dentro da educação, utilização é praticamente exclusiva da linguagem verbal como metodologia de pesquisa, o que não anula a possibilidade do pesquisador fazer a relação das duas metodologias. Visto que, as imagens quando relacionadas com a expressão verbal/texto, dentro de uma pesquisa torna-se uma fonte de riqueza e que nos resultados finais, podem se tornar mais satisfatórios e precisos.

Ainda nessa relação imagem x texto, Roland Barthes (1984), afirma que a imagem possibilita ao observador uma infinita possibilidade de significados, já o texto verbal, acaba limitando alguns desses “olhares”. Ou seja, uma imagem sem um texto, possui ilimitados significados, já o texto verbal sem imagens também está aberto a diversas significações, como afirma Penn (2002):

Esta questão realça uma diferença importante entre linguagem e imagens: a imagem é sempre polissêmica ou ambígua. É por isso que a maioria das imagens está acompanhada de algum tipo de texto: o texto tira a ambiguidade da imagem – uma relação que Barthes denomina de ancoragem, em contraste com a relação mais recíproca de revezamento, onde ambos, imagens e texto, contribuem para o sentido completo. As imagens diferem da linguagem de outra maneira importante para o semiólogo: tanto na linguagem escrita como na falada, os signos aparecem sequencialmente. Na imagem, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais (Penn, 2002, p. 322).

Portanto, se as imagens são polissêmicas é possível perceber todos os significados que estão nela? Essas imagens direcionam os textos? O que podemos ver? Esses são questionamentos que ficam para uma maior reflexão sobre a temática, que surgiram a partir da análise da produção.

O segundo trabalho analisado, é uma dissertação do programa de pós-graduação de

Brasília e está intitulado como “*Narrativa visual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da cultura visual*” a pesquisa tem por objetivo analisar as representações visuais dos alunos de EJA, e refletir sobre como as visualidades que estão presentes do cotidiano podem afetar a leitura de mundo, bem como, compreender como essa leitura é influenciada através da própria experiência de vida dos alunos. Dentro da pesquisa, a parte que chama mais atenção tem como referência teorias fundamentadas na percepção de que as imagens contam histórias e carregam significados que são culturalmente construídos e, de certa forma, influenciarão no modo de percepção e narrar o mundo.

Sobre isso, Loizos (2008) declara que “o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem dos elementos visuais. Consequentemente o ‘visual’ e a ‘mídia’ desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica” (Loizos, 2008, p. 108). Ou seja, o poder que a imagem tem diante dos papéis da vida em sociedade, é capaz de refletir constantemente nas ações e reflexões dos indivíduos, que não ficam de fora dessa cultura visual. Nesse sentido, as imagens são complexas e cheias de significados relacionados aos contextos culturais, que se torna não só representações da realidade, mas também construtora de realidades como afirma Martins:

A cultura visual se configura como um campo amplo, múltiplo, em que se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura. Corpus de conhecimento emergente, resultante de um esforço acadêmico proveniente dos Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco visual com prioridade da experiência do cotidiano (Martins, 2004, p. 160).

Segundo o autor, é por meio da cultura visual que é possível revelar o cotidiano no qual as imagens carregam significados e respostas subjetivas, que são construídas a partir da relação entre imagem e leitor. Sobre isso, o questionamento que fica é, até que ponto essa cultura visual pode influenciar o olhar e as narrativas de cada uma sobre o mundo?

O terceiro e último trabalho retirado da BDTD, é uma tese, publicada o ano de 2019, que tem por título “A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da educação de jovens e adultos no Brasil”. A pesquisa tem por objetivo analisar a ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O diferencial dessa pesquisa está na forma que a autora correlaciona as formas educativas, pedagógica e sociocultural com a imagem visual na educação de Jovens e Adultos. A autora traz fortemente a presença da imagem visual dentro do processo de alfabetização, no fazer pedagógico da docência e como instrumento de consciência crítica e valorização cultural.

A imagem visual como ilustração na alfabetização é uma das questões mais interessante

da pesquisa. A autora perpassa por todas as etapas da alfabetização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e nota-se a importância que a pesquisadora traz do deslocamento das imagens na EJA que afetam diretamente os Jovens e Adultos. O exemplo disso são as imagens que estão nos materiais didáticos, que se dissociam totalmente do mundo dos jovens e adultos, Para Freire:

[...] Que significação, na verdade, podem ter, para homens e mulheres, camponeses ou urbanos, que passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como esses, que devem ser memorizados: —A asa é da avel; —Eva viu a uva; —João já sabe ler. Vejam a alegria em sua face. João agora vai conseguir um emprego! Textos, de modo geral, ilustrados — casinhas simpáticas, acolhedoras, bem decoradas; casais risonhos, de faces delicadas, às vezes ou quase sempre brancos e louros; crianças bem nutridas, bolsinha a tiracolo, dizendo adeus aos papais para ir à escola, depois de um suculento café da manhã. (Freire, 1982, p. 12).

Segundo o autor, a predominância do texto escrito dentro do processo de alfabetização, não invalida a presença de outras formas de linguagem, como a visual, que no contexto está em um nível de irrelevância pedagógica e não é dada a devida visibilidade e reconhecimento, já que a maioria da sociedade é predominantemente grafocêntrica. Dentro desse contexto, há uma intensão no uso pedagógico da imagem visual, podendo provocar reflexões a respeito da realidade de mundo, mesmo que essa seja um elemento primordial no processo de alfabetização dos jovens adultos.

Outro ponto bastante importante é o discurso pedagógico sobre a imagem visual na formação de educadores de jovens e adultos. A autora explicita a importância do professor assumir uma posição de sujeitos epistemologicamente curiosos, pois é a partir da sua postura problematizadora, democrática e progressista, que resultará em uma aprendizagem crítica. A autora também traz o uso das imagens como estimuladora da curiosidade epistemológica, ou seja, as imagens acionam a curiosidade dos indivíduos em busca de respostas, eles questionam, duvidam e indagam fazendo uma imersão curiosa naquele objeto. E para se utilizar das imagens dentro de uma proposta de atividade pedagógica, é necessário que o saber docente esteja enraizado, tendo a consciência que a curiosidade tente a perguntar, conhecer e reconhecer.

Boa tarefa para um fim de semana seria propor a um grupo de alunos que registrasse, cada um por si, as curiosidades mais marcantes por que foram tomados, em razão de que, em qual situação emergente de noticiário da televisão, de propaganda, de videogame, de gesto de alguém, não importa. Que —tratamento— deu à curiosidade, se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades. Se no processo curioso consultou fontes, dicionários, computadores, livros, se fez perguntas a outros [...] (Freire, 1996, p.86-87).

Sobre isso, o autor declara sobre o exercício da curiosidade que “[...] convocam a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da

perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. [...]” (Freire, 1996, p.88). Mas, também é necessário ter um certo cuidado quando se utiliza das imagens como propostas de atividades, pois as imagens são polissêmicas e possuem vários caminhos para as interpretações. Até que ponto o professor deve mediar essas imagens e não passar a sua própria interpretação para o aluno?

Google Acadêmico

Primeiro trabalho selecionado da base de dados Google Acadêmico, é um artigo intitulado “*Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos*”, publicado no ano de 2019, que são estudos dos elementos paratextuais de livros didáticos com o intuito de mediações de leituras e um melhor desenvolvimento de uma educação literária dos estudantes da EJA. Esta é uma pesquisa necessária, pois chama atenção por dar voz e vez a uma classe, que, por muitas vezes, é silenciada, ou que não é dada a sua devida importância, que é a modalidade da Educação dos Jovens e Adultos. Diante disso, Silva (2010) propõe:

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (Silva, 2010, p.66).

A EJA é uma modalidade que possui as suas especificidades e que não pode ser inferiorizada ou reduzida a meras reproduções didáticas utilizadas em outros níveis de educação. O jovem e adulto já adentra a sala de aula com uma bagagem de conhecimentos que são adquiridos ao longo de suas vidas e que não devem ser ignorados. É a partir do reconhecimento das experiências de vidas, que cada aluno vai apropriando-se das aprendizagens formais de modo crítico e único.

Outro ponto da pesquisa que traz muitas reflexões é ato de analisar elementos paratextuais dos livros didáticos. Com isso, pode-se refletir e problematizar as percepções e leituras além da decodificação do ato comunicativo, da palavra escrita, da sua recepção e produção, atentando para os aspectos perceptivos, sensíveis, das formas de linguagem. Percebe-se que o texto muitas vezes interfere no modo como o observador vê a imagem, como afirma Santaella (2012): “O texto funciona como uma legenda explicativa das imagens, portanto, ele interfere nas imagens” (Santaella, 2012, p. 124). O texto verbal, dentro dos livros didáticos principalmente,

limita de certa forma a interpretação que o observador tem a respeito daquela imagem que está posta. Por isso, o docente deve ter esse olhar sensível a respeito dessa relação texto-imagem, para não limitar a interpretação e o olhar sobre as imagens.

Outra pesquisa que trabalha em perspectivas parecidas, é o artigo “*imagens na educação a distância: percepção de um grupo de autores de materiais didáticos para educação de jovens e adultos*”. É um trabalho que vem para mostrar a percepção de um grupo de professores da educação básica, autores de livros didáticos direcionados para a educação de jovens e adultos em ambiente virtual, sobre a visão que eles possuem sobre a função das imagens nos materiais didáticos. O resultado da pesquisa indicou que, por mais que os professores utilizem das imagens como recurso pedagógico, eles ainda não possuem uma clareza em relação ao potencial da linguagem visual nos materiais didáticos que são elaborados para a EJA, dentro dos ambientes virtuais.

Mas, deve atentar-se a o docente ter o olhar sensível para essas questões, saber mediar e não limitar/direcionar o olhar do aluno para determinado fato dentro da imagem ou texto. É muito importante que o discente tenha essa autonomia e a visão crítica de ler a imagem e o texto a sua maneira. Como também, é de extrema importância que o professor saiba mediar essas relações dentro da sala de aula.

O terceiro e último trabalho retirado do Google acadêmico, é o artigo “*educação geográfica e imagens em livros didáticos para a educação de jovens e adultos*” que propõe ao leitor compreender e analisar discursos através das imagens que estão presentes nos livros didáticos do ensino de geografia voltados para EJA. A presente pesquisa fala a respeito de desnaturalizar os signos presentes nas imagens dos livros de geografia do ensino fundamental da EJA. As autoras falam da importância das imagens nos livros didáticos para a compreensão dos saber, porém é necessário ter o cuidado com o uso em sala de aula. Pois, os livros didáticos estão cheios de discurso e posicionamentos que levam a “verdade absoluta” e que ocultamente mostram relações de poder. Nesse sentido, Firmino e Martins (2017, p. 106) salientam que:

Os clichês são conjuntos de informações imagéticas que estão disponíveis na cultura e que nos atravessam. Eles podem ser revelados, por exemplo, em imagens de Livros Didáticos, constituindo nos sujeitos ideias que, por vezes, são difíceis de serem desconstruídas. A questão que nos é interessante [...] e que se relaciona com os clichês está na potência destes em nos enquadrar em um padrão de ideias, paralisando-nos diante das mesmas e impedindo que o nosso pensamento sobre determinado tema se movimente (Firmino e Martins, 2017, p. 106).

Os estudos apontam que, os livros didáticos do ensino de geografia voltado para Educação de Jovens e Adultos estão apresentando discursos hegemônicos, tradicionais e

pautados em uma verdade estabelecida por uma cultura dominante. Por isso, a necessidade de problematizar sobre as diversas questões em sala de aula e não silenciar a pluralidade das pessoas, como suas diferenças e diversidades.

Sistema de Automação de Bibliotecas – SIABI UERN

O único trabalho selecionado no SIABI UERN, foi uma monografia intitulada com *“IMAGEM NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE SUAS FUNÇÕES E SIGNIFICADOS”* pesquisa publicada em 2021, que presente analisar como a escola entende e trabalha com as imagens. É um trabalho de muita relevância, já que busca refletir sobre a relação entre imagem e educação e, dentro dessa relação, compreender como os agentes simbólicos da escola entendem e a utilizam. A relação entre imagem e sociedade vem se tornando cada vez mais complexa, o que é digna de muitas discussões, a autora Nova (2003, p.182) declara que a partir disso percebe-se os “aspectos significativos do poder que as imagens exercem na vida cotidiana das pessoas e em suas configurações de mundo. Um poder que se torna cada vez mais central”.

A imagem tornou-se um fenômeno social e, conseqüentemente, estará presente em todos os âmbitos sociais e a escola não ficaria de fora disso. Essa sociedade contemporânea está cada vez mais estruturada por meio das imagens e o sistema educacional precisa lidar com isso. A partir dessas afirmações a autora Nova (2003) declara:

Faz-se urgente o reconhecimento das imagens enquanto imagens estruturantes de um novo mundo. É necessário saber “ler” essas novas imagens, para que elas não nos apareçam enquanto Franksteins. Esse é um dos papéis da educação desse novo milênio (Nova, 2003, p. 191).

Diante de algo que está constantemente dentro da sociedade e, por consequência, dentro da escola, pode-se questionar se a escola está preparada para lidar com essas questões contemporâneas das imagens? Se os professores estão habituados a trabalhar com essas imagens em sala de aula? São questionamentos que ficam para refletirmos sobre esse aspecto.

4 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção está presente todo o percurso metodológico que foi utilizado durante a pesquisa. Desde os critérios para a seleção dos materiais, até as imagens que foram utilizadas no círculo de cultura, passando por meio da definição dos critérios da escola escolhida, apresentação dos sujeitos da pesquisa, obstáculos encontrados no meio do caminho, bem como as modificações que enriqueceram o estudo.

Ao ingressar no mestrado, encontra-se muitos desafios e um deles é desenvolver um trabalho de pesquisa que não fique apenas nas prateleiras da universidade, ou se restrinja ao campo acadêmico. Mas que, venha a contribuir no âmbito educacional e que de fato traga um retorno para a sociedade. Poder se dedicar a uma temática e uma metodologia que tragam benefícios à sociedade e à educação como um todo e, ao mesmo passo, seja uma temática diferenciada e pouco discutida, traz inúmeros desafios e que exige do pesquisador resiliência e perseverança.

Por isso, esta pesquisa até chegar aqui perpassou por muitas mudanças e aperfeiçoamentos. Os procedimentos metodológicos utilizados basearam-se no estudo das imagens relacionados com as bases da alfabetização e letramento de uma educação libertadora proposta por Freire. Para alcançar tais objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória, com caráter colaborativo. Um dos principais objetivos da metodologia foi abordar estratégias que objetivassem compreender e refletir sobre o papel das imagens visuais no processo de alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos. Para isso, é primordial o diálogo com aqueles que compõem a sala de aula, uma vez que são experiências que partem do indivíduo e que, por meio do diálogo coletivo, contribui para uma realidade mais perceptiva e sentida por cada um que compõe o seu meio. Larrosa (2002, p. 27) afirma:

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Sea experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (Larrosa, 2002, p. 27).

Com isso, pode-se dizer que a preocupação do pesquisador não é o resultado final da pesquisa e sim no caminho percorrido e no processo de cada estudante. Por isso, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) no texto “Investigação qualitativa em

educação: uma introdução à teoria e aos métodos” trazem elementos que caracteriza a pesquisa qualitativa como aquela que a preocupação maior não está nos dados e sim no processo. As principais características da pesquisa qualitativa são: observar e colher os dados no ambiente natural, detalhar os fenômenos analisados e não deixando de considerar o pesquisador como partedo processo e indispensável no próprio contexto local da pesquisa.

Referenciando a pesquisa em educação, o autor André (2000) afirma que, na abordagem qualitativa, a teoria constrói e reconstrói durante o processo de pesquisa. Além disso, a pesquisa de caráter qualitativa permite a compreensão dos fenômenos educacionais que possuem característica multidimensional.

O estudo desenvolvido tem um caráter exploratório descritivo, Gil (1999, p. 43) afirma: “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Já o descritivo “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 1999, p. 44).

No campo da pesquisa-ação, inspira-se também na pesquisa-formação, que:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1985, p. 14).

Sobre isso, a pesquisa-formação assume um caráter crítico, que não aceita a neutralidade, já que o pesquisador faz parte do processo e do universo pesquisado. Ou seja, busca-se não só descrever, mas também compreender a realidade investigada, almejando encontrar possíveis soluções para as questões problemas, contribuindo para a transformação.

Bem como a sistematização de experiências, que é uma operação de reconstrução e reflexão para interpretar o sucedido e compreendê-lo coletivamente. É um esforço para a construção da consciência do que se espera e das possibilidades coletivas, como também os limites da prática sobre aquilo que foi sistematizado. (Fraga, *et al.*, 2015). Porém, é preciso saber que o processo de sistematização não é um processo de avaliação, ou sobre os impactos da pesquisa. O foco principal dessa sistematização é a descrição das experiências, reflexões, ou recomendações que surge.

4.1 CÍRCULO DE CULTURA

Os círculos de cultura é uma metodologia de trabalho que está fundamentado na proposta pedagógica de Paulo Freire (1991), na qual trabalha-se coletivamente a ruptura da fragmentação do saber, promovendo a horizontalidade do conhecimento em relação educador-educando, com caráter humanístico contrapondo-se a um tipo de educação elitista. Originalmente, os círculos de cultura surgiram na década de 1960, com o objetivo de problematizar assuntos da realidade de cada componente, dentro da temática da alfabetização de adultos, onde repercutiu-se na ampliação para vários contextos sociais, tornando-se um importante componente metodológico na pesquisa qualitativa e em diferentes áreas.

Concebidos na década de 1960, como grupos compostos por trabalhadores populares, que se reuniam sob a coordenação de um educador, com o objetivo de debater assuntos temáticos, do interesse dos próprios trabalhadores, cabendo ao educador-coordenador tratar a temática trazida pelo grupo. Surgem no âmbito das experiências de alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte e Pernambuco e do Movimento de Cultura Popular (Dantas; Linhares, 2016, p. 01).

Essa é uma proposta pedagógica ativa, dialógica e participante de educação, estando principalmente focado na formação de sujeito críticos e reflexivos (Freire, 1994; Brandão, 2006). Uma das suas principais características são: a linguagem articulada a realidade cotidiana de cada participante, o diálogo e a problematização dos conhecimentos. Aliado ao pensamento de Freire, os círculos de cultura expressam que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (Freire, 1994, p. 61). Nesse contexto, entra a importância da *práxis* pedagógica, na qual tem uma aliança com a emancipação das pessoas, possibilitando por meio de diálogo a tomada de consciência do educando, enxergando a realidade por meio de suas próprias ligações com a cultura, com o contexto social, político e econômico.

A realização do círculo de cultura, que é uma metodologia de ensino proposta por Freire e neste estudo está como metodologia de pesquisa, acontecerá didaticamente em etapas, tais como: **a investigação do universo vocabular**⁴, onde são extraídas **palavras geradoras**, na qual o educando tem o papel fundamental de estar dentro do processo ajudando a definir qual será ponto de partida, intitulado **tema gerador**. O tema geral vai estar ligado a concepção de interdisciplinaridade, com o intuito de promover a integração do conhecimento e consequentemente, ocorrer a transformação social.

⁴ O estudo da realidade dos sujeitos, percebendo como os educando sentem sua realidade.

A **tematização** é a parte do processo na qual os temas e as palavras geradoras são codificados e decodificados focando na tomada de consciência da realidade. A codificação acontece por meio das imagens visuais - desenho, fotografia, imagem viva – onde irão abrir margem para novos debates. Este processo parte do princípio que cada pessoa tem em si conteúdos necessários que faz parte do grupo envolvido.

A **problematização** é um momento do processo que se torna decisivo, pois busca superaraquela visão ingênua do senso comum a partir de uma perspectiva crítica, que se torna capaz de transformar o contexto social vivido. A problematização em Freire, tem uma ênfase maior no *sujeito prático*, onde se discute os problemas que são dados por meio da observação, buscando a partir disso, explicação que o ajudem a transformar essa realidade. Por isso, a problematização também é um ato pedagógico, pois por meio da reflexão do mundo, permite a formulação de conhecimentos com base na realidade das experiências vividas. Assim, Freire (2003) possibilita por meio do diálogo trabalhar a horizontalidade do saber, ou seja, onde todos precisam pensar e agir criticamente a respeito da realidade no contexto local, onde vai ser executada a ação pedagógica, baseado em um pensamento da realidade concreta.

Nessa perspectiva, o diálogo segundo Freire (1994) tem a amorosidade como ponto principal, que se contrapõe a ideia de opressão e/ou dominação. Coloca a humildade como centro do processo, na qual o educador e o educando são sempre sujeitos cognoscentes, ou seja, sempre estão aprendendo e desaprendendo para apreender novamente, assim como sujeitos inacabados, mas nunca ignorantes. Advindo da problematização, a ampliação do olhar sobre a realidade vivida, dá-se no processo de ação-reflexão-ação, no qual homens e mulheres se percebem como sujeitos ativos e históricos, surgindo a partir daí a esperança de que por meio desses encontros sejam problematizadas novas formas de se pensar um mundo melhor para todos.

A democracia (...) é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem. Transividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns (Freire, 1991, p. 80).

Com isso, Freire trata sobre uma educação como forma de conscientização, onde surge a necessidade de reflexão sobre a sociedade que se vive, evidenciando experiências reais e significativas a serem problematizadas pelo grupo, com mediação do diálogo instigando o debate e a construção de significados.

Diante disso, O Círculo de Cultura no contexto da abordagem qualitativa de pesquisa,

pode ser utilizado como uma prática pedagógica facilitadora de várias linhas investigativas. Ou seja, é um recurso metodológico que proporciona ao pesquisador uma variedade na construção do material empírico, que é capaz de abarcar uma gama de estudos que envolvem cultura, movimento, ambiente e o corpo. É uma potencialidade que se dá pela articulação dos processos etnográficos e conversacionais na construção dos dados sobre trajetórias sócio culturais coletivas. Por meio do diálogo, esses indícios são como os saberes e conceituações pelos participantes, que são construídos de forma não linear, como produtores de conhecimento.

4.2 CADERNOS REFLEXIVOS E DE AÇÃO

É uma metodologia pedagógica criada por meio do grupo LEFREIRE, este é um grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN, que objetiva na ação-reflexão-ação sobre as possibilidades entre a pesquisa, a extensão e o ensino. É uma metodologia pedagógica criada pelo LEFREIRE, que está sendo utilizada como uma metodologia de pesquisa para atuar com grupos de jovens, adultos e idosos, e que ainda está em processo de desenvolvimento.

Os cadernos reflexivos de ação, como exemplo no Anexo II, consiste em seu conteúdo principal ser construído individualmente, a partir de uma questão problema. Cada aluno irá construir o seu caderno por meio de textos, frases, palavras, desenhos ou colar imagens que problematizem a questão problema. Quando a atividade for desenvolvida, o questionamento inicial será realizado por meio da temática do círculo de cultura. Ou seja, tudo vai estar de forma entrelaçada. Ao final da atividade, quem se sentir avontade poderá apresentar a construção do seu próprio caderno, de forma a partilhar a construção dos seus saberes, e dialogar com os sujeitos presentes.

4.2.1 Teatro Imagem

O Teatro Imagem surge inicialmente da passagem do teatrólogo brasileiro Augusto Boal pelo Equador, em meio das tribos indígenas. Dentre as muitas técnicas desenvolvidas por Boal, o Teatro Imagem se torna uma alternativa, por meio da cultura, dá a possibilidade do educando sensibilizar-se com as questões sociais.

O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro em vez de mansamente esperar por ele (Boal, 2005, p. XI).

Torna-se um recurso metodológico focado nas linguagens visuais a fim de comunicar-se. A partir da análise da linguagem corporal, objetiva-se ter uma compreensão da imagem representada, podendo ser uma realidade que existe no grupo, ou que já foi de alguma forma vivenciada. O teatro imagem leva todos os participantes a ter uma leitura crítica a respeito das imagens corporais e, além disso, problematizar temáticas reais utilizando apenas seus próprios corpos.

Inicialmente, é orientado que os espect-atores façam imagens com os corpos dos outros participantes e objetos, mostrando o pensamento coletivo de um tema dado. Esses corpos funcionarão como uma escultura a ser moldada. Um espect-ator vai à frente e constrói uma imagem com o corpo do outro, que pode ser mudada até que haja consenso entre o grupo. Essa será a representação da imagem real (opressão). Após isso, os espect-atores devem construir uma imagem considerada ideal entre eles, na qual a opressão não esteja mais representada (sonho). Feito isso, cada espect-ator vai mudar a imagem real, mostrando visualmente como chegar à imagem ideal e, então, constroem-se as chamadas imagens de transição. Essas transformações devem acontecer de forma rápida, para evitar que o pensamento se traduza em palavras. O espect-ator é comparado com um escultor que pense com imagens.

5 REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção estão presente todas as análises, reflexões e contribuições a partir do desenvolvimento metodológico da pesquisa, bem como os caminhos percorridos, afirmações e questionamentos que fazem parte do processo do estudo.

5.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS À LUZ DO CONHECIMENTO

O entendimento da escola como um espaço que media relações das vivências culturais e sociais, encorajam a adentrar ao espaço escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, com o intuito de analisar e refletir sobre o uso das imagens visuais na sala de aula, e como essas imagens afetam a alfabetização e o letramento desses/as estudantes. Para isso, foram planejadas quatro etapas, que foram vivenciados durante sete semanas em duas salas de aulas, sendo uma no período matutino, e a outra no noturno. Foram escolhidos dois turnos diferentes, com o objetivo de analisar se existe alguma diferença social e econômica e se isso influência no modo como os/as estudantes veem as imagens. As salas de aulas onde foi realizada a pesquisa, foram sala de alfabetização, multisseriada do 1º ao 5º do ensino fundamental. Nos dois turnos, foram divididos em cinco encontros para observação da turma e dois encontros para a realização prática da pesquisa.

O primeiro encontro foi apresentado a proposta da pesquisa para as professoras regentes das turmas, como são turmas e professoras diferentes, os encontros se davam em horários distintos dos respectivos turnos. Então, as professoras acataram a proposta de pesquisa e assim iniciou-se o processo de imersão nas turmas. Na semana seguinte, no primeiro dia de observação, fui apresentada a todos da turma, onde expliquei porque estava lá todo o processo que iria ser iniciado. Todos me receberam muito bem, porém nesse início senti os alunos receosos com minha presença, principalmente os alunos do turno matutino. Então, usei a estratégia de que quando chegasse o horário do intervalo, eu iria interagir informalmente com eles. E assim deu certo, ao passar do tempo sentir que eles ficaram mais à vontade.

Em todos os momentos de observação e aplicação, buscou-se compreender como os alunos se relacionavam com as imagens presentes na sala de aula e na escola como um todo. E também como os professores lidavam pedagogicamente com os recursos visuais. Já que existe a compreensão de que as imagens como produto social, histórico e econômico, como afirma Martins, 2007, p. 53 “traduzem noções, crenças e valores, registram informações culturais e práticas de diferentes períodos”. Então, isso impulsiona a levá-los a ter contato direto com

vivências críticas a partir das suas próprias visões, como afirma Alice Martins e Raimundo Martins (2014, p. 7), “impulsionar para compreender as experiências e os artefatos visuais que nos projetam no mundo e/ou que nos colocam em diálogo com o mundo”. Ao mesmo passo, Freire (1996, p. 18) “uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.”

Ao ler os escritos de Freire podemos nos deparar com três noções de imagens: representação de mundo; código visual e objeto do conhecimento. A noção de representação de mundo seria as noções de imagens presentes no discurso visual proposto por Freire em sua proposta pedagógica. Então, dentre dessa noção, para que a imagem possa representar alguma coisa, é necessário que ela faça referência a um tipo de situação existencial, ou seja, não se trata daquilo que o educador ou educando desejam ou acreditam. Como afirma Freire:

[...] Suponhamos [...] a codificação de uma situação de trabalho no campo. A “estrutura de superfície” dessa codificação seria representada por diferentes dados: a presença de mulheres e de homens trabalhando com alguns instrumentos; a figura do patrão, no seu cavalo; árvores, pássaros, animais etc. O primeiro momento da “leitura” ou descodificação se centra na descrição daqueles dados. “Vemos dois homens e três mulheres trabalhando. O patrão olha eles de seu cavalo. Lá longe tem umas árvores. Tem também uns passarinhos nos galhos. E animal pastando. O céu escuro indica chuva” etc (Freire, 1982. p. 51, 52).

A noção código visual está relacionada a possibilidade da realização de leitura de imagens apresentadas como existenciais codificadas. O tipo de leitura descodificada é considerado como se fosse uma leitura da leitura. Ou seja, se antes a prioridade era centrar na referência, agora é focar em outras leituras presentes na imagem. Conforme Freire (1982, p. 51), “[...] a codificação, mesmo quando puramente pictórica, é um ‘discurso’ a ser ‘lido’ por quem procura decifrá-la. Como tal, apresenta o que Chomsky chama de ‘estrutura de superfície’ e estrutura profunda [...].”

E por último, a imagem como objeto de conhecimento. Ela não quer dizer que a imagem é uma possibilidade de uso que media o conhecimento, pois não é considerada uma estratégia colocada para as pessoas acessarem um conhecimento, um saber ou até uma problematização. Pelo contrário, o objeto de conhecimento está relacionado a própria imagem.

[...] Na medida em que os grupos, discutindo, fossem percebendo o que há de engodo na propaganda, por exemplo, de certa marca de cigarros, em que aparece uma bela moça de biquíni, sorridente e feliz (e que ela em si mesma, com seu sorriso, sua beleza e seu biquíni não tem nada que ver com o cigarro), iriam descobrindo, inicialmente, a diferença entre educação e propaganda. Por outro lado, preparando-se para depois discutir e perceber os mesmos engodos na propaganda ideológica ou política. Na sloganização, iriam armando-se criticamente para a ‘dissociação de ideias’ de Huxley. (Freire, 1967. p. 120).

A Imagem como objeto do conhecimento possui a possibilidade de formular questões problemas a respeito da própria imagem e não daquilo que ela representa. Quanto ao uso da imagem visual, pode ocorrer por algumas maneiras. Uma delas é por meio da “associação mnemônica”, que está associado a um campo da didática e cognição e está relacionado ao acionamento da memória, conteúdo e associação. Ou seja, é uma discussão que não se restringe a um tipo de aprendizagem memorística, para além disso, se preocupa com os recursos cognitivos fazendo uma relação articulada entre palavra e imagem que representam algum objeto. Ao mesmo passo, encontramos algumas ideias relacionadas a “[...] ajudas audiovisuais, aulas dinâmicas e ensino técnico-profissional [...]” (Freire, 1982. p. 124). Também foram identificadas algumas evidências que reforçam a presença da “associação mnemônica” como possibilidade de “uso da imagem” nessa perspectiva. Como: “[...] palavra geradora, representação gráfica da expressão oral [...] visualização da palavra geradora [...] vínculo semântico entre ela [a palavra] e o objeto a que se refere [...]” (Freire, 1967, p. 115).

A segunda maneira é a “ilustrativa”, que trata a imagem visual no uso didático-pedagógico como forma de ilustrar representações, opiniões ou noções de algo a se problematizar dentro do processo educativo. Nessa mesma lógica, o uso das imagens visuais aparece como “[...] ajudas audiovisuais, [favorecendo a realização de] aulas dinâmicas [...]” (Freire, 1982. p. 124). Como exemplo disso, Freire (2009, p. 46) afirma:

[...] A primeira página de *Práticas para aprender* é composta de duas codificações (duas fotografias): uma, de uma das lindas enseadas de São Tomé, com um grupo de jovens nadando; e a outra, numa área rural, com um grupo de jovens trabalhando. Ao lado da fotografia dos jovens nadando, está escrito: “É nadando que se aprende a nadar”. Ao lado da fotografia dos jovens trabalhando, está escrito: “É trabalhando que se aprende a trabalhar”. E, no fim da página: “Praticando, aprendemos a praticar melhor” (Freire, 2009, p. 46).

E, por último, temos a possibilidade de uso como “mediação do conhecimento”, na qual a imagem é utilizada como uma estratégia de problematizar experiências ou situações, como uma forma de se distanciar da situação vivenciada para questioná-la. Com isso, essa situação assume o caráter de *situação-problema*. O uso das imagens visuais como uma ferramenta metodológica no processo de alfabetização se torna um ponto chave na visualização da realidade. E ao longo de todo o processo de discussão aqui feito, vimos que Freire reconhece toda importância das imagens, pois quando utilizadas criticamente podem proporcionar dentro do processo educativo, uma reviravolta da ingenuidade para a tomada de consciência crítica.

Martins (2012, p. 145) afirma que o modo como captamos e damos sentidos e significados as imagens “afetam e refletem aspectos do nosso entorno, como as relações sociais

e o modo de vida: a percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos, pensamos e, especialmente, pelas nossas convicções e crenças”. Por isso, faz pensar que as imagens moldam uma forma de ver, interferindo assim na nossa forma de interpretar, como também afeta não só a nossa interpretação do mundo, como nossa forma de viver. Pensar sobre o objetivo para o qual a pesquisa se propõe, fez desencadear reflexão sobre a posição e a relação que se tem com as imagens no cotidiano. Muitas vezes, ao olhar os noticiários, vê-se fotografias e vídeos como prova de um fato. Também é comum a escuta de frases como “uma imagem vale mais que mil palavras” ou “a imagem não mente”. Assim, algumas imagens são tidas como a verdade. No entanto, Loizos (in: Bauer; Gaskell, 2008, p. 138), ao discutir sobre a imagem, atenta justamente para “uma falácia implícita na frase ‘a câmera não pode mentir’. Os seres humanos, os agentes que manejam a câmera, podem e, de fato, mentem”, pode-se perceber isso através das fakenews, por serem compartilhadas e, às vezes, atribuída credibilidade, isentas de um olhar crítico da imagem. Por isso, no horizonte de uma educação libertadora, a realidade se torna o ponto de partida e de retorno a chegada do pensamento, da reflexão e da prática transformadora.

Por isso, nesse processo é importante se trabalhar com o conceito de práxis, que tem como conceito a articulação entre o pensamento e ação, teoria e prática. Quanto ao processo crítico-reflexivo da produção do saber que está no campo da realidade, estimulam um exame cuidadoso de questões na natureza teórica ou prática, estando fundamentado em referências teórico-metodológicas que estejam ao mesmo passo da luta, engajamento de professores e educadores, militantes e pesquisadores. Por isso, torna-se natural a utilização de procedimentos peculiares, como por exemplo o “sistematização da experiência”, o qual exige um grau de rigor metódico na análise, comunicação com o objeto de investigação e registro.

Portanto, o campo das produções do saber, cujo pressuposto indica ou articula problematizações, experiências e narrativas, chega a um grau mais alto na mesma medida que alcança um trabalho alinhado a dimensão da pesquisa científica. Logo, as temáticas que chamo aqui de temáticas gnosiológicas (experiência-saber-narrativa) podem ser diferencialmente separados ou tratados de fora concomitante, mas acabam sendo aperfeiçoados e desenvolvidos como dispositivos metodológicos. Como exemplo disso, pode ser citada a pesquisa realizada por Carvalho (2004), *Políticas para a Educação e a Cultura do Governo de Aluizio Alves – 1961 – 1964*. Durante a análise dos documentos, o estudioso se deparou com uma das ações políticas educacionais realizada pelo Estado do Rio Grande do Norte em 1963, a “Experiência de Angicos”. A relevância desse achado na sua pesquisa, Carvalho afirma:

[...] as fontes me levaram a privilegiar um evento que ficou registrado na história da

educação brasileira como a Experiência de Angicos, que pôs em prática o projeto pedagógico de alfabetização de adultos proposto por Paulo Freire, na época – janeiro de 1963, ainda denominado timidamente de “método Paulo Freire” (Carvalho, 2004, p. 99).

Embora a experiência de Angicos não tenha sido seu foco principal, a descoberta chamou atenção e despertou curiosidade. “[...] O uso de imagens pelo método de alfabetização proposto por Paulo Freire [...]”, Carvalho (2004, p. 99) percebeu “[...] a formulação de imagens visuais nas ‘fichas’ com desenhos das ‘palavras geradoras’ [...]”, que nos mostra “[...] relações entre desenho e palavra e entre esses e as expectativas de sua eficiência no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita [...]”. Analisando os “[...] dispositivos visuais e imagens, algumas inéditas, de acordo com um método de base iconológica em que concorrem contribuições analíticas de Panofsky (1979) e de Tardy (1976) [...]” podemos dizer que parte do grande fenômeno dos círculos de alfabetização proposto por Freire tem como base o uso pedagógico da imagem visual.

[...] Próximas de seus referenciais reais, as imagens visuais cumpriam sua função de eficiente artifício mnemônico no sentido da ligação com suas representações verbais gráficas, ainda mais quando estavam cultural e afetivamente associadas ao universo vivencial dos alunos (Carvalho, 2004, p.113).

Este pequeno recorte da pesquisa que posto aqui, mostra como é importante frisar os argumentos: que a investigação de Carvalho constatou a relevância da vivência, da experiência e do saber como um princípio pedagógico e epistemológico, aplicado por Paulo Freire, no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Além disso, a experiência faz parte do acervo do saber produzido pela Educação Popular no Brasil e a nível da América Latina. A pesquisa também demonstra a existência de um campo investigativo da experiência, da vivência e do saber, tal como apresentado na “experiência de Angicos”, cuja concepção está pautada no uso das imagens visuais como um dos pilares para a fundamentação da aprendizagem da escrita, como também na formação de uma consciência crítica de jovens, adultos e idosos.

5.2 TRAÇANDO O PERFIL DOS EDUCANDOS

Foi realizada uma entrevista semiestruturada, no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, no dia 17 de julho de 2023 na turma de EJA multisseriada do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, do turno noturno, considerada a turma 1. A turma era composta por 17 alunos, porém apenas 5 alunos participaram da entrevista, pois foram os que estiveram presentes

no dia da realização. A primeira pergunta foi sobre Unidade de Federação de nascimento. E o resultado encontrado indicou que 50% dos alunos nasceram na cidade de Mossoró, seguido de 20% na cidade de Apodi, 10% em Rafael Godeiro, 5% em Almino Afonso e 5% em Caraúbas.

A segunda turma do CEJA, também multisseriada do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, considerada a turma 2, foi realizada entrevista semiestruturada no dia 14 de julho. Com 15 alunos matriculados, apenas 5 se fizeram presentes no dia da realização da entrevista. A primeira questão sobre Unidade de Federação de Nascimento, 100% dos alunos afirmaram ter nascido no estado do Rio Grande do Norte. Os dados obtidos nas duas turmas indicam que a maioria dos alunos nasceram na Cidade de Mossoró, contrariando o pensamento do senso comum de que os alunos que estudam na EJA são pessoas que vivem à margem da sociedade, em zonas rurais, e quem migram para a cidade a procura de “Luz do conhecimento”. E sim, são jovens, adultos e idosos que buscam a partir de diferentes motivações, estudar e apreender os conhecimentos para a vida.

Sobre a pergunta da idade na turma 1, 80% dos alunos possuem a idade em torno dos 30 aos 35 anos. E apenas dois possuem idades diferenciadas. Um com 46 anos de idade e o outro com 64 anos. Apontando um predomínio maior de pessoas adultas, um nível menor de idosos e nenhum adolescente. Diferentemente da turma 2, que apresenta uma variedade maior do público. Dos 5 alunos, 2 dois a idade entre 37 e 39 anos, um tem 42, o outro tem 66 anos e uma adolescente de 18 anos.

Os dados apreendidos mostram uma maior juvenilização da modalidade EJA, onde processo começa a ser observado na década de 1990. Essa mudança surge a partir do momento que programas da EJA começam a receber jovens. Esse fenômeno tem sido denominado por importantes autores como: Dayrell (2005); Carvalho, R. (2009); e Borghi (2009). Segundo Brunel, “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente”. (Brunel, 2004, p.19).

Quando perguntados sobre a categoria cor ou raça, na turma 1, 98% dos alunos responderam que se consideram pardos e apenas 1 alunos disse que se considera preto. Apesar de apenas 1 aluno responder que se considera preto, foi observado que esse percentual é maior do que foi informado na turma. Percebendo assim que não houve uma compreensão na escola pergunta referida. Na turma 2 aconteceu a mesma coisa. 4 alunos responderam que se consideram pardos e apenas 1 aluno se considera da cor preta. Porém, foi observado de acordo com as características que esse percentual é maior do que foi informado durante a entrevista. Percebendo assim que não houve uma compreensão na escola pergunta referida.

Os dados obtidos confirmam o estudo realizado por Florestan Fernandes (1978). Segundo o autor, os povos negros que foram “libertos” com a abolição da escravidão ainda carregaram resquícios dos quase quatro séculos de exploração. Sugaram a moral, cultura, energia, liberdade, a vida. Sem garantias sociais, sem apoio institucional e sem medidas compensatórias, a classe dominante dos senhores ficou isenta de qualquer responsabilidade e assim os povos que gastaram suas vidas continuaram sozinhos, tento que prover sua vida e a da família, mesmo sem ter as mínimas condições. Na mesma linha Fernandes (1978) afirma mesmo com a abolição não se conseguiu compensar séculos exploração, então o povo negro continuaram sendo um povo marginalizado e deixado em condições precárias do sistema político social.

A abolição não trouxe um sistema de compensação social. Os negros comemoraram sua liberdade, só mais tarde entendendo que suas condições de vida não teriam mudanças estruturais como sonharam: “sob a aparência da liberdade herdaram a pior servidão, que é a do homem que se considera livre, entregue de mãos atadas à ignorância, à miséria, à degradação social” (Fernandes, 1978, p.59).

Conviver com a sensação de ser diferente deixa marcas traumática no povo negro. Essa diferença é reafirmada em sua desvalorização. Esses povos tomaram uma rasteira em sua dignidade quando foram rebaixados a condições de um ser não humano, ou quando a ciência no século XIX justifica a escravidão. O negro em todos esses momentos se encontra em conflito, em silêncio e na negação do racismo e preconceito como uma forma de estancar o sofrimento. Por isso, nas respostas é tão evidente que é mais fácil se considerar pardo do que negro.

Na relação sobre estado civil na turma 1, 100% dos alunos responderam que são solteiros e na turma 2 das 5 pessoas, uma pessoa é viúva e outra é casada. A grande maioria possui mais de um filho, na turma 1 somente uma pessoa disse que não tinha nenhum filho. E na turma 2, apenas duas pessoas relataram não ter filhos. Em termos de moradia, 98% dos alunos afirmaram que moram com cônjuge ou filhos, apenas uma pessoa afirmou morar com os pais e outro aluno relata morar sozinho. Já na turma 2, 98% moram com cônjuge ou filhos e somente duas pessoas moram com os pais.

Sobre o turno trabalhado, 99% dos alunos trabalham em tempo integral e somente um aluno é aposentado. Já na turma 2, nenhum aluno trabalha. Duas afirmaram ser do lar, um é aposentado e dois estão desempregados. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) mostra que o número de jovens vem diminuindo desde a década de 80. A taxa de desemprego entre os jovens com a faixa etária entre 18 e 24 anos caiu 16,4% comparado ao ano de 2021. O desemprego aumentou em todas as faixas etária, além dos jovens,

os adultos com idades entre 25 a 39 anos também aumentou de 7,1% em 2022 pulando para 8,2% no primeiro semestre de 2023. A condição de trabalho interfere muito nos estudos, muito jovens estudam e trabalham, só estuda ou só trabalha. Já que para muitos o trabalho é a única opção de sobrevivência, afetando assim sua permanência na escola em relação as necessidades econômicas.

Quando perguntado sobre o nível de alfabetização, representado na figura 4, 4 alunos responderam que não sabem ler nem escrever e 2 alunos relataram saber ler e escrever, porém ainda tem um pouco de dificuldade de ler palavras mais rebuscadas e escrever de acordo com a norma culta da língua portuguesa. Já na turma 2, dois alunos disseram que sabem ler com um pouco de dificuldade e tem um problema maior na escrita. E os outros 3 alunos não sabem nem ler nem escrever. Segundo dados do IBGE (2022) no ano de 2022 5,6% da população com 15 anos ou mais não sabia ler e escrever, o que era equivalente a 9,6 milhões de pessoas no Brasil. Quando analisadas por cor ou raça, 3,4% das pessoas brancas não eram alfabetizadas, já quando analisadas a população negra, essa porcentagem chegou a 7,4% revelando a disparidade entre as populações de cores ou raças diferentes.

Figura 4 – Experiências.



Fonte: autoria própria (2023).

5.3 CÍRCULO DE CULTURA: CONSTRUÇÃO IN LOCO

Os círculos de cultura proposto por Paulo Freire (1980, p.28) “São precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo”. A partir desses encontros as pessoas que

integram os círculos são mobilizadas por meio de dispositivos de diálogos a se expressam a respeito de um tema comum. Inicialmente, o primeiro círculo a ser realizado foi com a turma 01, no dia 17 de julho com a presença de 05 alunos. Logo no começo da aula, eu apresento toda a rotina que será realizada aquela noite, passo a passo. Logo após isso, com o objetivo de aproximar as pessoas e deixarem elas mais à vontade, realizamos três jogos/exercícios proposto na literatura de Augusto Boal (1992) jogos para atores e não atores. Dentre os exercícios que foram realizados, citamos aqui a respiração, no qual todas as pessoas colocam a mão sobre o abdômen e lentamente expõem todo o ar dos pulmões e depois disso inspira o ar até não caber mais. O segundo é jogo do espelho, que consiste na formação de duplas, onde um dos jogadores é o espelhado repetindo tudo aqui que o espelho faz e outro é o espelho realizando todo o comando. E, por último, o exercício é o chamado fantoche, no qual as pessoas continuam em duplas e uma é a marionete e a outra, fantoche.

Em seguida, iniciamos o diálogo com as análises de imagens que serviram dentro do círculo de cultura como dispositivo de diálogo. As imagens foram escolhidas de modo intencional, pois são imagens que circulam o cotidiano dos alunos, tanto na vida cotidiana, como na vida escolar. Com o objetivo compreender como essas imagens afetam os sujeitos da EJA, trouxe como dispositivo de diálogo imagens que estão estampadas nas paredes e murais da própria escola, como também aquelas imagens presentes em supermercados, lojas e até nas ruas. As imagens foram colocadas no meio do círculo para que todos pudessem visualizar e, então, foi solicitado que cada aluno escolhesse uma imagem da sua preferência com a finalidade de trazer as reflexões a partir do dispositivo.

No início foi explicado que cada aluno ficaria com uma imagem por motivo de organização, mas é importante ter a visão de todos sobre cada imagem. Então, pedi perguntei quem estava disponível para começar a falar sobre sua imagem. Com a realização dos jogos/exercícios senti que eles ficaram mais destemidos, porém ainda tinha aquela timidez em falar, então instigo as pessoas a participarem, e logo surge a fala de Ivanilson “Eu posso começar! É pra falar o que?” então começo problematizando a respeito do que eles estão vendo naquela imagem apresentada e ele responde: “Um cartaz de supermercado, que mostra os preços. Quando você vai fazer a compra aí marca o preço.”, depois disso pergunto se eles utilizam muito no cotidiano deles e Willian afirma “Utilizo muito. Para ver os preços e para cobrar. Porque, muitas vezes, chega na caixa e “não... não é esse preço não” e com o cartaz você pode provar”, Roseane também dispara “Outra coisa é a economia. Cada supermercado tem um preço diferente, mesmo pouco mais tem, e com o pouco você faz a economia”. Logo depois, problematizo questionando se aquelas imagens ajudam ou atrapalham nas compras

deles.

Essas coisas eu compro muito. Me ajuda também a comparar os preços com o produto. Tem muito produto com o preço caro e outros que fazem o mesmo efeito mais barato, então isso me ajuda a ver os produtos e comparar os preços. Porque também quando vou no supermercado, eu já não leio bem, nem vejo muito, então aqui com a fotos dos produtos já me ajudar e ver e entender (Batista, 17 de julho de 2023).

O encarte de supermercado é uma ferramenta utilizada como uma forma de informar ao leitor os produtos que estão em oferta. Esse trecho ressalta a opinião dos alunos sobre as imagens que ilustram a representação dos produtos do supermercado. Mas, será se esse é o único objetivo dos encartes? O mundo em que vivemos é constantemente influenciado por imagens, por isso como afirma Peter Loizos (2002) o visual desempenha um papel importante na vida social, econômica e política das pessoas. Elas podem se tornar “fatos sociais” no sentido do pensamento de Durkheim, então, não podem ser ignoradas.

As imagens visuais podem se tornar, um objeto de manipulação quando não é lido de forma consciente e crítica. Os encartes são uma forma mais antiga de propagar os produtos de forma visual e chamativa. Por meio deles o estabelecimento pode de forma estratégica manipular os clientes a comprarem seus produtos. Os encartes informam as ofertas e para aqueles que não possuem um olhar crítico sob aquelas imagens, podem ser manipulados e comprar mais produtos que o necessário, sendo assim uma forma efetiva do consumismo, como Loizos declara que “o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem dos elementos visuais. Consequentemente o ‘visual’ e a ‘mídia’ desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica” (Loizos, 2008, p. 108).

Logo após isso, Willian mostra a imagem para todos e, logo em seguida, diz: “trânsito” e eu pergunto se aquela imagem é só um trânsito e prontamente ele responde “placas de trânsito” e mostrando a imagem para a turma pergunto para se eles veem aquele tipo de imagem no cotidiano deles e Roseane afirma: “Sim. Todos os dias. Quando venho pra escola, quando volto pra casa, quando vou trabalhar.” Mas, meu objetivo era saber se eles tinham conhecimento sobre o que significava cada placa de trânsito e indago se todos conhecem o significado daquelas placas e a maioria deles ficara calados. Dentre o silêncio Roseane diz: “eu sei mais ou menos, não sei todas.” depois cada um ia apontando e falando a placa que sabia “essa é de pedestre”, “não estacione”. Logo após, perguntei qual deles tinham carteira de motorista e dentre todos que estavam na sala, apenas 1 tinha a carteira de motorista e a maioria dos alunos mostraram que estavam participando das aulas para aprender a ler e ter a carteira nacional de habilitação –

CNH, como mostra Rafael: “eu não tenho. Tô aqui pra aprender a ler e tirar a carteira e ser motorista. Eu quero ser motorista de caminhão”.

Sobre a experiência de cada um com as placas de trânsito, Ivanilson afirma: “e entender essas imagens ajudam a evitar os acidentes, as multas e a sinalizar também.”, Batista concorda “as vezes também essas placas passam despercebido por muitas pessoas. A gente é tão atarefado no dia a dia, que pode passar despercebido e assim pode gerar a multa, né. E até o acidente também.”

Na terceira imagem, a pessoa que estava com ela era muito tímida, apenas mostra a imagem para todos e fica em silêncio. Então, começo problematizando de uma forma coletiva, onde ela não se sinta pressionada e pergunto para a turma sobre o que eles conseguem visualizar naquela imagem. Todos continuaram em silêncio e fui ajudando a contextualizar afirmando que aquela imagem está presente nas paredes da escola, depois disso, Josivan responde: “várias pessoas pegando na mão”. A partir dessa fala vamos construindo um diálogo sobre o que aquela imagem exposta poderia significar e os alunos começam a responder “União”, “amizade”, “parceria”. Então começo a falar sobre a importância da união e parceria dentro da gestão com os alunos, e acabo perguntando sobre a parceria dentro da escola e Roseane fala: “Sim. É muito importante ter alguém que esteja do nosso lado, dando a mão quando precisamos.”, Willian “o apoio que temos é uma segurança a mais”, Ivanilson “Com certeza. A paciência deles com a gente. O apoio também é muito importante de ensinar a gente.”, Batista “Quando eu cheguei aqui, um pouco depois teve aquele negócio... pandemia eu acho e a gente passando dificuldade porque não podia trabalhar, pois a gente recebeu feira aqui da escola. Eu não tenho o que reclamar”.

Aos poucos eles começaram analisar as imagens de forma a relacionar a interpretação das imagens visuais, com a realidade de cada um. O que é uma dificuldade para muitos, pois eles se mostraram acon costumados a já receber as informações prontas e não pensar criticamente sobre aquilo que já está posto. É nesse argumento que Freire (1979, p. 70) afirma como “é impressionante ver como se travam os debates e com que curiosidade os analfabetos vão respondendo as questões contidas na situação codificada na imagem.” Então, é uma situação que utiliza a imagem como forma de acessar o conhecimento. Por isso, “na [...] problematização da situação codificada, [...] pode-se alcançar a compreensão da ‘estrutura profunda’ da codificação, que abre possibilidades para análises críticas em torno da realidade codificada [...]” (Freire, 1982, p. 52).

Sobre a imagem seguinte, Josivan logo diz: “Estou vendo nessa foto um bolo, os ingredientes. Eu acho que é um bolo de chocolate.” Joseane reafirma “É um bolo de chocolate.

É a embalagem de massa pronta para bolo. Eu sou cozinheira, por isso sei.”. Então pergunto se ela costuma ver as embalagens como essa quando vai cozinhar e ela responde “Sim. Muitas embalagem vem com a foto do produto, acho que é pra fazer a propaganda.”. E com isso questiono qual é o diferencial naquela imagem, com o objetivo de entender se aquela sequência de imagem faz alguma diferença na hora do preparo dos alimentos e a aluna diz: “Pra mim é as imagens de como fazer o bolo. As imagens vem explicando bem direitinho para ajudar como faz o bolo, não tem como errar.”

Na sequência da fala, Rafael faz uma afirmação que faz toda a turma refletir: “Outra coisa é a beleza, né? Eles colocam a embalagem toda na cor marrom, com a foto do bolo já pra gente se encantar”. Depois disso problematizo perguntando “será se isso não é usado de forma intencional?” e ele responde “Claro! Tudo para vender.”. Então a partir dessa fala começo uma discussão sobre a importância de olhar para as imagens de forma crítica. Como afirma Roland Barthes (1984) a imagem possibilita ao observador uma infinita possibilidade de significados. Por isso, cada a cada sujeito deve ter o seu olhar crítico a respeito dessas imagens. E quando começa a praticar a criticidade, o ser humano é capaz de tomar consciência e assim intervir, modificar e transformar seu entorno social.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transormando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (Freire, 1983, p.17).

Logo depois percebi que alguém estava com a imagem de uma atividade, então tive que interagir um pouco mais com eles, porque muitos estavam com dificuldade de entender e interpretar. Por mais que tenha trazido uma imagem de uma atividade que já foi realizada por eles nas aulas com a professora titular, muitos estavam com dificuldades em ler e associar as imagens. Por isso, fui problematizando em conjunto a respeito da atividade. Afirmi que aquela imagem representava uma atividade. Ivanilson dispara: “é uma atividade que a professora passou... É primeiro umas fotos em um quadradinho e depois uns traços para gente escrever” e com o intuito de saber sobre as imagens que estão sendo repassadas para a sala de aula, pergunto o que representa essas imagens da atividade para eles. Josivan afirma “Pra mim é o meu trabalho e acho que o da maioria aqui.” Batista “É... eu vejo que nas imagens tem um trabalhador, né? Um pedreiro, que está construindo uma casa, depois a casa fica pronta e ele vai morar na casa com sua família.”, Roseane “Ou então o pedreiro construiu a casa, a casa ficou pronta e a família que pagou o serviço do pedreiro foi morar na casa.”. A partir dessas falas pergunto se essa é

uma realidade que acontece com eles e a maioria dos alunos respondem que sim, pois é a profissão da maioria dos alunos.

Quando perguntado sobre os quadrinhos a baixo das imagens, os alunos possuem a consciência que é para ajudar a escrita, como Rafael fala “serve pra gente escrever as frases de acordo com as imagens.”, Josivan “Porque quando a gente vê as imagens, a gente cria uma história e escreve nos quadros”, Batista “acho que é também para praticar pra escrever. Porque a maioria daqui não sabe escrever muito bem, aí a professora traz essas atividades e também atividade no quadro, né. Ai a gente assim vai aprendendo a escrever melhor.”. É a partir dessa fala que observamos que a professora tem todo o cuidado de levar imagens para a sala de aula que fazem parte da realidade dos alunos, onde eles possam se sentir parte do processo da construção do conhecimento. E é a partir dessas imagens que todos podem discutir a construção das letras e palavras e assim construir uma alfabetização significativa. “O alfabetizador já sabe que a língua também é cultura, que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição; a partir da construção de suas próprias Palavras também construção de seu mundo” (Freire, 2005, p. 11).

Na imagem da pirâmide alimentar, todos já identificaram logo que era uma imagem familiar para eles, como diz seu Ivanilson: “essa imagem tem na parede em frente a cozinha”, quando perguntado sobre qual o significado dessa imagem para eles, ele responde: “Alimentação saudável”, Roseane “Pirâmide alimentar”, Rafael “Alimento pra receita”. Então questiono se no cotidiano eles costumam se alimentar de forma saudável como mostra nas imagens, Ivanilson fala que “Eu tento comer saudável, não colocar muito sal na comida, comer frutas”, Batista “Eu também. Como muito feijão, mas gosto de vez em quando comer uma besteira... pizza, refrigerante.”. No processo de discussão eu senti que algumas pessoas estavam receosas para falar sobre comida, então, começo perguntando de forma coletiva e não para direcionar a pergunta de forma individual. Então, o questionamento que ficou é se todos naquela sala tem acesso a todos os alimentos que estão representados e eles afirmam Willian “Eu acredito que não. Eu mesmo não tenho. Depende muito de como tá o preço no supermercado. Por exemplo, o quilo da carne tá um absurdo, por isso, às vezes, eu deixo de levar a carne e substituir por outro alimento.”, Roseane “É verdade. As coisas tão tudo um absurdo. Eu saio procurando o menor preço, não vou mentir (risos)” falas representadas na figura 5.

Então, podemos ver que o tipo de alimentação está diretamente ligado ao financeiro. Por mais que a escola queira passar o tipo de informação sobre alimentação saudável, infelizmente nem todos tem o acesso aos alimentos mais saudáveis, por consequência da vida financeira de cada um. Com o objetivo de entender como se dá o cardápio da escola oferecido para os alunos,

pergunto se na opinião deles os alimentos oferecidos pela a escola é saudável e todos respondem que sim, representado na figura 6. Roseane “Sim. Tem dia que é sopa, canja...”, Batista “cuscuz com carne”. Então indago se todos costumam comer na hora do lanche e Josivan responde “Sim. O lanche começa antes da aula, porque a maioria daqui vem do trabalho direto pra cá”.

Esse é um ponto muito importante, pois percebemos que a escola se preocupa em oferecer o lanche antes do horário da aula, visto que no turno noturno a predominância é de estudantes trabalhadores e, então, é de suma importância para a construção de conhecimentos que os fatores externos estejam alinhados com a aprendizagem e uma desses fatores, é a alimentação. Não tem como os estudantes trabalhadores passarem todo o dia trabalhando e ir assistir aula à noite com fome. Por isso o papel que o CEJA se propõe é de suma importância para todos os estudantes.

Portanto a perspectiva da Educação em Direitos Humanos que defendemos, é está, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando para uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora, da curiosidade, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi sem deixar que a maturidade a mate (Freire, 2001, p. 101).

Figura 5 – Círculo de cultura.



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 6 – CEJA.



Fonte: autoria própria, 2023.

Ao final de todo o diálogo, foi feita uma pergunta problematizadora a partir da discussão levantada coletivamente. Pergunto sobre qual entendimento de toda discussão coletiva a respeito das imagens vai ficar para cada aluno, quando o questionamento vem o silêncio reina na sala. Como todos ficaram calados, então vim trazendo mais questionamentos para instigar o pensamento e fala dos alunos. Então, questiono a respeito do que cada estudante compreendeu sobre aquele momento realizado e surge uma fala: “Que todos nós aqui estamos estudando sobre as imagens” Ivanilson, o aluno Batista também afirma “As imagens são importantes pra estudar, no nosso dia a dia também. Mas, como eu falei antes que tem que saber entender as imagens, porque muitas vezes ela ilude nois.” Willian “É. Como nas foto da embalagem do bolo, às vezes o preço não tá nem bom, mas só pela foto do bolo ser tão bonita da vontade de comprar. Tem que ser esperto.” Josivan diz “Eu entendi também que as imagens ajudam muito. Porque pra mim que não sei ler bem, é só olhar as placas que eu já sei o que é. Por exemplo naquela foto da embalagem do bolo, já vem as imagens de como preparar, ai nem precisa ler.”

Logo, podemos observar que o maior conhecimento que ficou para os alunos de toda discussão foi a “dupla face” da imagem, ou seja, as inúmeras possibilidades de ser trabalhadas, porém deve ter um maior cuidado para não recebe-la de qualquer jeito. Logo após, venho explicando que iremos entrar na etapa da construção dos cadernos, mas que para isso, precisamos de delimitar um tema e em conjunto criaremos o tema que norteará o caderno reflexivo e de ação. Então, começo sugerindo que seja um tema que já foi discutido no círculo de cultura. E prontamente pergunto qual poderia ser o tema do círculo de cultura que poderíamos delimitar para a construção do caderno e Roseane responde: “Sobre as imagens”, Ivanilson

também sugere “Podia ser aquilo que você disse antes, que as imagens ajudam, mas tem que ter cuidado” pergunto se todos concordam e todos dizem que sim.

Logo, criamos o tema do caderno reflexivo de ação: “Imagem em jogo: liberdade ou opressão?” representado na figura 7. Como mediadora, escrevi o tema no quadro e foi explicado para todos os alunos que eles iriam construir um caderno a partir do tema que construímos coletivamente. Foi entregue para cada aluno uma folha de papel A4 em branco, lápis de cor, revistas e canetas, para que junto com a criatividade de cada um, fosse construído o caderno. Ao primeiro momento, eles ficaram em silêncio e quietos, creio que por conta de ser uma atividade livre muitos se limitam e esperam um direcionamento do professor, por acontecer corriqueiramente atividades direcionadas. Muitos ainda perguntavam “é pra fazer o que mesmo?” e eu acabava explicando novamente e fazendo problematizações ligando com o círculo de cultura anterior e o tema do caderno para ser mais didática. Depois de um tempo, eles começaram a construir. Muitos tinham dificuldades na escrita, por isso a maioria optou por fazer desenhos e escrever algumas palavras.

Figura 7 – Cadernos.



Fonte: autoria própria, 2023.

A um determinado momento, um aluno específico chegou e me perguntou se a escrita dele estava correta, então, eu olhei e disse que sim. Mas, perguntei o porquê ele estava se preocupando com isso e ele prontamente respondeu que sentia vergonha de alguém ler o texto dele com tantas palavras erradas. Então naquele momento, como o intuito não é analisar a escrita dos alunos, e eles possuíam muita vontade de saber como as palavras gramaticalmente são escritas de forma correta, eu resolvi ajudar aqueles que vinham buscar ajuda com as palavras. Isso não interfere no resultado da pesquisa, pois o que buscamos analisar é como as imagens afetam o processo de alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos e, como dito

anteriormente, não é necessário analisar a escrita dos alunos.

No círculo de culto da turma 2, como representado na figura 8, iniciamos a aula falando sobre a atividade que seria realizada no dia 21 de julho, descrevendo passo a passo para que todos os alunos compreendessem. O primeiro passo a ser realizado, foi os exercícios corporais. Ao primeiro momento, os alunos ficaram receosos, mas logo perderam a vergonha e entraram no clima dos jogos. O primeiro exercício todas as pessoas tinham que se esticar ao máximo e tentar pegar no céu, no chão e aos lados. Também foi realizado o exercício do espelho do fantoche. Todos os alunos gostaram bastante e ficaram muito animados. Ao terminar a etapa dos jogos, entramos na realização do círculo de cultura. Então, pedi para que os alunos fizessem um círculo com as cadeiras e ao meio de círculo coloquei as imagens para que cada aluno pudesse escolher uma, mas deixei bem claro que todos nós iríamos falar sobre cada imagem. Quando todos os alunos escolheram, sobraram algumas imagens que ficaram ao chão e seria analisada posteriormente por todos.

Figura 8 – Diálogos.



Fonte: autoria própria, 2023.

Começamos o círculo perguntando quem se sentia à vontade para começar a falar a respeito da sua imagem. Então a aluna Vera começou falando da imagem pirâmide alimentar “Eu vejo nessa imagem os alimentos saudáveis. Aquilo que é necessário em uma refeição.”. Todos ficaram em silêncio. Então, eu questiono o que o restante dos alunos estão vendo nas imagens Francisco também fala “Eu também estou vendo alimentos... verdura, leite, carne...”

inclusive essa imagem tem aqui na escola” e eu digo que sim e pergunto onde a imagem está localizada na escola e logo ele diz “Em frente onde a gente pega o lanche” Rafael fala “Eu acho que é intencional (risos)” e pergunto o por que seria intencional e ele diz “Porque fica mesmo em frente onde a gente come. Pode ser tanto para dizer que aqui na escola a gente come saudável, ou também pra conscientizar a gente a comer mais saudável.” Depois pergunto quando eles estão em casa, todos comem de forma saudável, Rafael afirma “Eu pelo menos tento comer. Sem muito sal, evito açúcar. Mas também essas comidas de dieta eu não tô fazendo, é tudo muito caro e pouco (risos)”, Vera concorda “É verdade. Comida já tá muito cara, né”,

Com essas frases observamos que assim como na outra turma as pessoas possuem a consciência da alimentação de forma saudável, porém como o consumo de alimento está diretamente ligado com o financeiro, algumas pessoas não possuem condições de estar comprando esses alimentos e acabam substituindo por outros que não são tão benéficos a saúde. Francisco diz: “Eu costumo comer, principalmente frutas. Eu gosto muito de fruta e lá em casa não faltava, na época que eu trabalhava em plantação de melão” pergunto para ele se o patrão fazia doações de frutas para ele e ele diz que sim “Era. Os que estavam meio feios e não ia pro comércio ele dava a gente, por isso que lá em casa não faltava.” Depois pergunto se na escola as comidas são saudáveis Cinthia fala “Sim. Aqui a gente come sopa, um suco, bolacha, cuscuz.”, Nicole “É tudo saudável.”. Sobre o horário do lanche, diferentemente da turma 01, só disponibilizado às 09h da manhã, o que seria o horário normal, pois os alunos não trabalham no turno da manhã então não necessita modificar o lanche.

Sobre a próxima imagem Francisco relata: “Eu entendo nessa imagem folheto de ver as promoções. Ai aqui tem as fotos das tintas, tijolo, piso e os preços do lado.” Pergunto se eles costumam ver esse tipo de folheto no cotidiano de cada um, Cinthia fala “Muito não. Só quando vou construir alguma coisa”, já Francisco afirma “Eu vejo porque estou fazendo um puxadinho para o meu filho do lado da minha casa, então eu vejo muito pra comprar os preços, saber onde tá mais em conta” então questiono sobre o que eles pensam sobre a intenção das pessoas criarem esse tipo de encarte e Rafael logo fala “Com certeza para fazer propaganda do seu negócio e vender mais”, Nicole: “Pra as pessoas verem os preços das coisas e puderem comprar” então problematizo se eles acham que até as imagens presentes é uma forma de propaganda, representado na figura 9, e Rafael diz: “Na minha opinião é. Por exemplo os comerciantes contratam pessoas pra tá dando os folhetos em sinal, as pessoas pegam e olham quando vê as imagens já sabe logo o que é e o valor, é mais prático. Se fosse tudo uns textos as pessoas não teriam nem tempo de ver”, Vera complementa “E outra que não pode nem saber ler, igual a maioria aqui. Ai já perde cliente”

Nessas falas observamos que os alunos entendem que as imagens podem se tornar um alvo para alimentar o capitalismo, de forma a manipular as pessoas a comprarem mais e crescer o comércio. Como afirma Loizos (2008): “A informação pode estar na fotografia, mas nem todos estão preparados para percebê-la em sua plenitude” (Loizos, 2008, p. 141). Outro ponto importante que podemos ver, é a diferença do público dos dois turnos, na turma 01 a maioria dos alunos tinham como profissão a de pedreiro, já na turma 02, 100% da turma não trabalha e existe aqueles que fazem um bico para ajudar os familiares.

“Agora a minha. Aqui é vejo imagem de um produto, que é um bolo de chocolate” dispara a aluna Nicole, Cinthia complementa “Tem o modo de preparar do lado, passo a passo. Eu compro muito lá pra casa essas massas pronta”, Rafael faz a sua observação “E ainda tem o cafezinho”, Francisco diz: “Essa foto já deixa a gente com água na boca (risos)” então eu problematizo questionando se não é justamente essa a intenção da marca, fazer um produto com uma imagem que envolva o cliente a comprar e o aluno Rafael responde:

E é mesmo, viu. Agora pensando assim tudo no supermercado tem essas fotos que é pra deixar a gente deslumbrado e cada vez comprar mais. E não só no supermercado, é em todo canto. A gente vai ali no centro é foto por tudo quanto é lugar, naquelas placas grandes no meio da rua [...] (Rafael, 21 de julho de 2023).

A partir dessas frases observamos que com a problematização os alunos se sentiram instigados a pensar para além do que eles estavam vendo e começaram a opinar sobre situações do cotidiano com criticidade e é esse o grande poder da educação, fazer com que as pessoas pensem de forma crítica a partir das situações adversas, tanto dentro da escola como fora dela. Com toda a discussão o aluno Rafael ainda relata “As fotos de umas pessoas muito bonitas, felizes, com uns carros muito bonito, que até parece que se a gente comprar o produto que tá sendo vendido resolve nossa vida”. Já Boal atenta para a forma como observa-se essas imagens presentes no cotidiano. “Olhamos o corpo seminu de mulheres lindíssimas seduzidas por um jovem musculoso e esbelto que bebe uísque com a garrafa e a marca em primeiro plano, mas não vemos que o álcool pode, quando muito, conduzir á impotência, nunca a excessos de virilidade” (Boal, 1980, p. 34).

Figura 9 – Círculos.



Fonte: autoria própria, 2023.

Rafael começa falando sobre a próxima imagem: “Aqui eu peguei uma imagem das placas de trânsito. Dizendo que tem faixa de pedestre, que pode estacionar e é uma via de mão dupla” pergunto se todos naquela sala de aula possuem a carteira nacional de habilitação e a maioria dos alunos dizem que não e Francisco complementa “É. Muita gente que conheço vem pro CEJA pra tirar a carteira de motorista.” Então, eu pergunto se eles veem muito as placas de trânsito que estão representadas nas imagens e todos dizem que sim e a aluna Vera relata:

As placas de trânsito são necessárias para sinalizar, evitar acidentes, para alertar o motorista. E a importância também do motorista saber o que der dizer cada placa, porque o que adiante ter a placa ali alertando se o motorista não consegue entender o significado daquilo? Então é mesmo que não ter nada (Vera, 21 de julho de 2023).

Com essa fala podemos observar que a aluna compreende a importância do letramento, sabe interpretar as imagens e consegue identificar o que cada uma representa. Por isso Moll (2011) diz que esses adultos não são analfabetos e sim adultos em alfabetização, por estarem em constante contato com esses códigos:

Vivendo numa sociedade letrada, sobretudo nos espaços urbanos, caracterizada por um denso universo escrito e por possibilidades e necessidades de leituras variadas, pode-se dizer que analfabetos, no sentido do efeito discursivo e da acepção estrita dessa concepção, não existem. O que encontramos são sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processo de alfabetização (Moll, 2011, p. 9).

Depois disso, mostrou-se uma imagem a todos para ser analisada, então questiono os alunos a respeito do que eles estão vendo na imagem. Nicole responde: “Um folheto de supermercado”, Rafael complementa: “O mesmo exemplo que foi dado no encarte da empresa de material de construção, só que agora é de supermercado. Só muda os produtos”, Cinthia diz: “Sim. É aquela mesma coisa que falamos antes da propaganda”. Então eu pergunto se eles costumam ver encartes como aquele e todos dizem que sim. Nicole vai mais além “Sim. E agora tem os digital, né. Agora é no celular.” Então falo que sim e complemento que agora tem empresas que substituíram o papel pelo digital e tem aqueles que disponibilizam nos dois formatos. Isso é bom por um lado, pois diminui o lixo no meio ambiente. Porém, nem todas as pessoas sabem acessar ao encarte digital. E pergunto o que eles acham sobre isso

Francisco afirma: “Eu acho melhor o de papel, porque eu nem sei mexer no celular direito, é o básico. Quem dirá abrir o folheto (risos)”, Vera fala “Por mim tanto faz o digital como o de papel”, Rafael complementa: “Por isso eu acho que é importante disponibilizar os dois. Tanto o de papel para os mais velhos, né que geralmente não sabem mexer no celular direito, como o digital para as pessoas que já sabem mais”. A partir dessas falas, podemos observar que diferentemente da turma 1, a discussão vai para uma temática mais tecnológica, isso pode ter uma influência do público matutino ser mais jovem, ampliando assim a discussão para temáticas mais atuais. No meio da discussão coletiva, começo a falar um pouco sobre um novo tipo de letramento, chamado de “letramento digital”. Nada mais é que contemplar a alfabetização no contexto digital. Ou seja, interagir, ter acesso e compreensão nas diferentes informações como os textos, imagens, sons e etc. E finalizo indagando se todos se consideram letrados digitalmente, todos dizem que sim e Rafael complementa: “Eu me considero. Apesar de não saber ler bem, eu uso muito o WhatsApp, me comunico mais por áudio e figurinhas. Mas se a pessoa me mandar de forma digitada eu me esforço pra ler ou peço ajuda a alguém”. Por isso, a tecnologia deve estar cada vez mais presente na sala de aula. O letramento digital é uma realidade de muitos, mas que infelizmente ainda é pouco, ou nada trabalhado em sala de aula. Assim, a tecnologia se torna um bom potencial pedagógico para trabalhar a alfabetização dos sujeitos. “O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos” (Freire, 2006, p. 18).

Sobre a última imagem pergunto o que podemos ver nela e a aluna Cinthia responde: “Umas pessoas de mãos dadas”. Questiono o que isso pode significar, Nicole diz “Amor, união”, Francisco diz “Amizade”, e Josivan complementa “Cumplicidade, apoio”, Rafael faz uma observação importante “E tem aqui na escola também essa imagem”, então digo que sim e complemento problematizando que imagem estampada na parede da escola, podemos entender

que eles querem passar para as outras pessoas que acolhem e apoiam os alunos que fazem parte da instituição e finalizo perguntando se eles como alunos concordam com isso, então Nicole afirma “Sim. Eu gosto muito daqui. De todas as pessoas, elas são muito simpáticas, desde o pessoal da secretaria até a professora.”, Francisco também diz: “Todo mundo me ajuda muito, a professora nem se fala. Porque tem gente que quer se sentir superior porque tem estudo, né. Aqui eu não sinto isso”, Cinthia fala “Pra mim eu não tenho o que reclamar. Todas as pessoas desde que entrei aqui sempre foram muito boas comigo” e Batista complementa “Comigo também. A professora é muito boa, ajuda muito a gente, tem muita paciência. Ela é maravilhosa”. Assim como afirma (Freire e Shor, 2006), é no acolhimento que a relação entre o outro e o eu deveria ser pautado, sem império de valores hierarquicamente superiores. A cultura do acolhimento do outro se opõe a cultura do silêncio, onde reina o silenciamento das diferenças para tentar domesticá-las, tirando a possibilidade de uma práxis dialógica impedindo outras leituras de mundo e consequentemente ceifando o poder de transformação.

Logo após essas falas, explico a todos que iremos entrar na etapa da construção dos cadernos reflexivos e de ação. E para isso, teremos que escolher um tema que esteja relacionado com o que foi falado no círculo de cultura. Então peço para que eles pensem em um tema, para que com a ideia de todos, possamos construir os cadernos. E logo surge uma ideia, Rafael fala: “É... nós falamos no círculo sobre as imagens, como elas estão presentes no nosso dia a dia” e Vera complementa “Poderia colocar jovens e adultos, já que é no CEJA”. Então explico que podemos colocar a expressão jovens, adultos e idosos. Já que engloba todos os perfis da sala de aula e na escola como um todo. Também reintero a importância de não excluir esse grupo da nomenclatura que representa tantas pessoas que estão aqui junto com eles buscando mais conhecimentos. Todos concordaram.

Então, logo depois de construir coletivamente o tema dos cadernos reflexivos e de ação, o tema ficou em “A presença das imagens visuais no cotidiano de jovens, adultos e idosos”. Coloco o tema no quadro e distribuo folhas de papel A4 em branco, lápis e canetas coloridas, para que assim todos encontrem uma melhor forma de usar a sua criatividade na construção dos cadernos. Assim que termino de entregar os materiais, ouço uma pergunta: “A gente pode colocar o que quiser?” e respondo que sim, que eles estão livre para colocar palavras, textos, imagens, poemas, que deixassem a criatividade fluir e, principalmente, não ficar preso ao medo de errar. E logo após essas conversas, senti que eles ficaram mais relaxados, como podemos ver na figura 10.

Como na turma anterior, os alunos também começaram a vir até a mim para tirar dúvidas a respeito da escrita. Então, os ajudei normalmente assim como na turma 1, pois como explicado

anteriormente, o intuito da pesquisa não é analisar a escrita dos alunos. Para os que não sabiam escrever, a maioria realizou desenhos, porém teve um aluno que mesmo fazendo os desenhos, ele queria muito escrever as palavras do que significava os desenhos. Então, ele veio até a minha mesa e me pediu para que eu o ajudasse. Ele me disse que conhecia as letras, porém não sabia juntar todas para formar as palavras. Então, ele me pergunta “para formar a palavra celular o eu uso qual letra?” e a partir dessa pergunta, eu começo a ajudar ele na escrita das palavras.

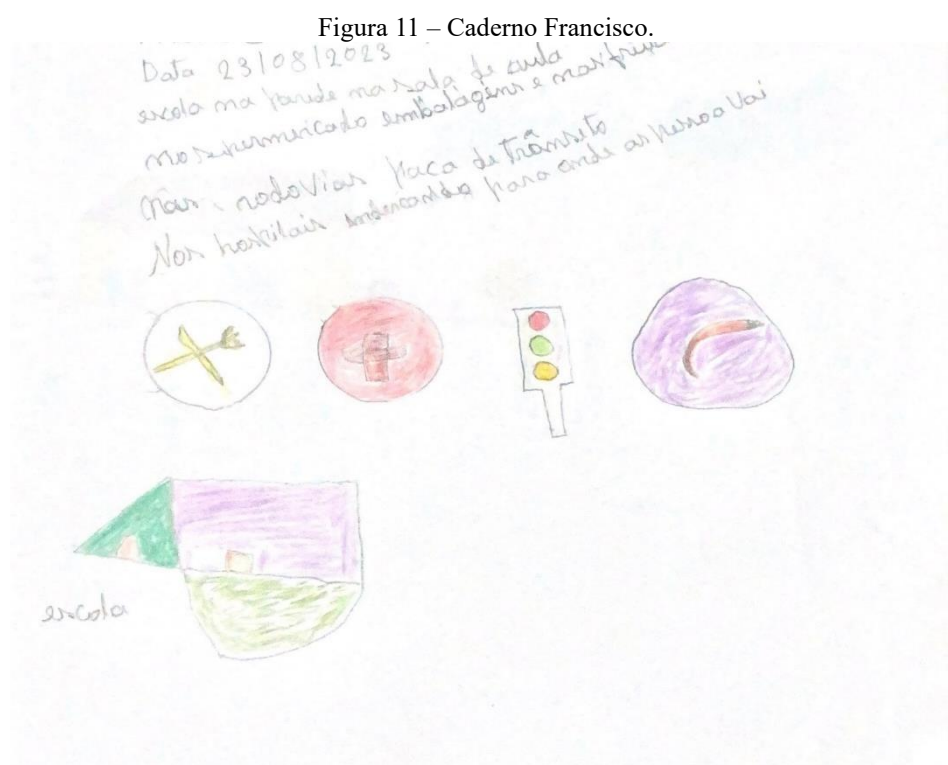
Figura 10 – Construindo.



Fonte: autoria própria, 2023.

5.3.1 CADERNOS REFLEXIVOS E DE AÇÃO

Na Figura 11, o aluno transcreve do quadro o cabeçalho que estava escrito no quadro da aula anterior, onde está contido o nome da escola, o nome do próprio aluno e a data que está sendo realizada a atividade. Posteriormente, o aluno escreve algumas palavras soltas onde ele ver as imagens no cotidiano dele “Escola na parede na sala de aula no supermercado embalagens e nas fruta. Nas rodovias placa de trânsito Nos hospitais indecando para onde as pessoa vai”. E ao final ele termina com as imagens das placas de trânsito que representa os restaurantes, hospitais, sinal e o desenho de uma escola. Quando o autor do desenho foi explicar para a turma sobre o caderno, ele explica que se depara com muitas imagens visuais no seu dia-a-dia, tanto na sua vida pessoal como na profissional e que essas imagens ajudam a ele a ler e interpretar, mais do que atrapalha, pois como ele é uma pessoa não alfabetizada, é por meio das imagens que ele acaba se informando, como uma das falas “Por exemplo eu entro nos cantos primeiro olhando as fotos, eu vejo as placas e tem foto de comida ai eu já sei que é um restaurante”.

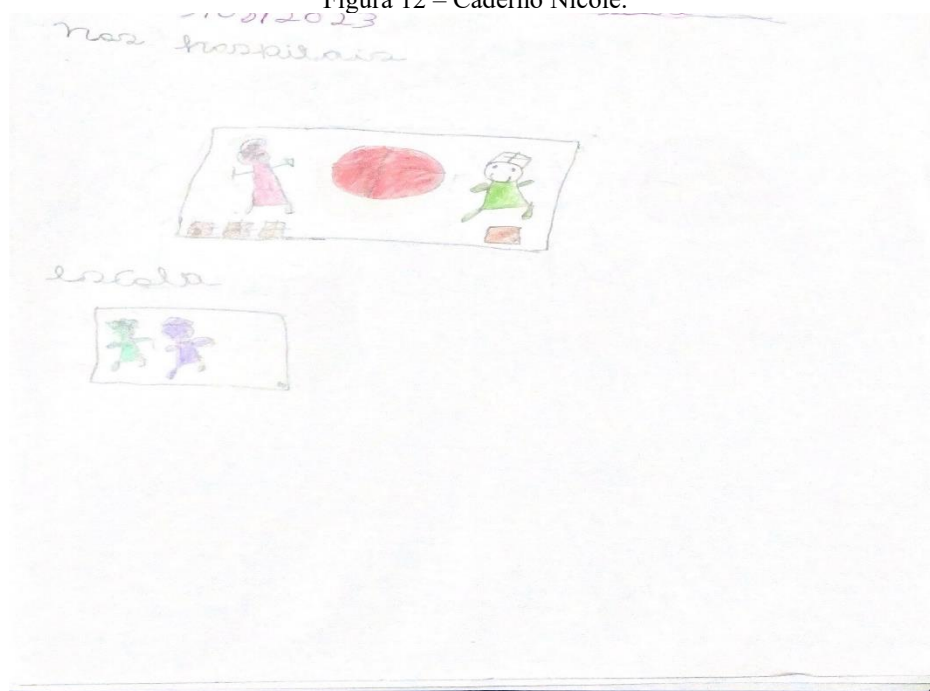


Fonte: autoria própria, 2023.

Na figura 12, a aluna começa o seu caderno com o nome da escola, seu nome e a data e, posteriormente, ela começa com as palavras escritas “nos hospitais” e abaixo o desenho representado um hospital e depois coloca mais uma palavra “escola” e outra imagem que

representa a escola. Quando ela explica para a turma, timidamente diz: as imagens me ajudam. Eu vejo diariamente aqui na escola com a professora, quando ela passa as atividades pra gente aprender a ler e escrever, porque é aí que a gente se anima, não é aquelas coisas chatas que a gente não entende nada. Então Ela pergunta, a gente responde, escreve, ler o que escreveu e por aí vai.” Então, uma das possibilidades da imagem para essa aula é a participação dentro das atividades. É ter uma esculta sensível para com aquilo que eles estão enxergando. É sentir que faz parte do processo da construção o conhecimento. Porém, existe o grande cuidado de não se deixar levar pelo mundo das imagens, é necessário saber interpretar de forma crítica.

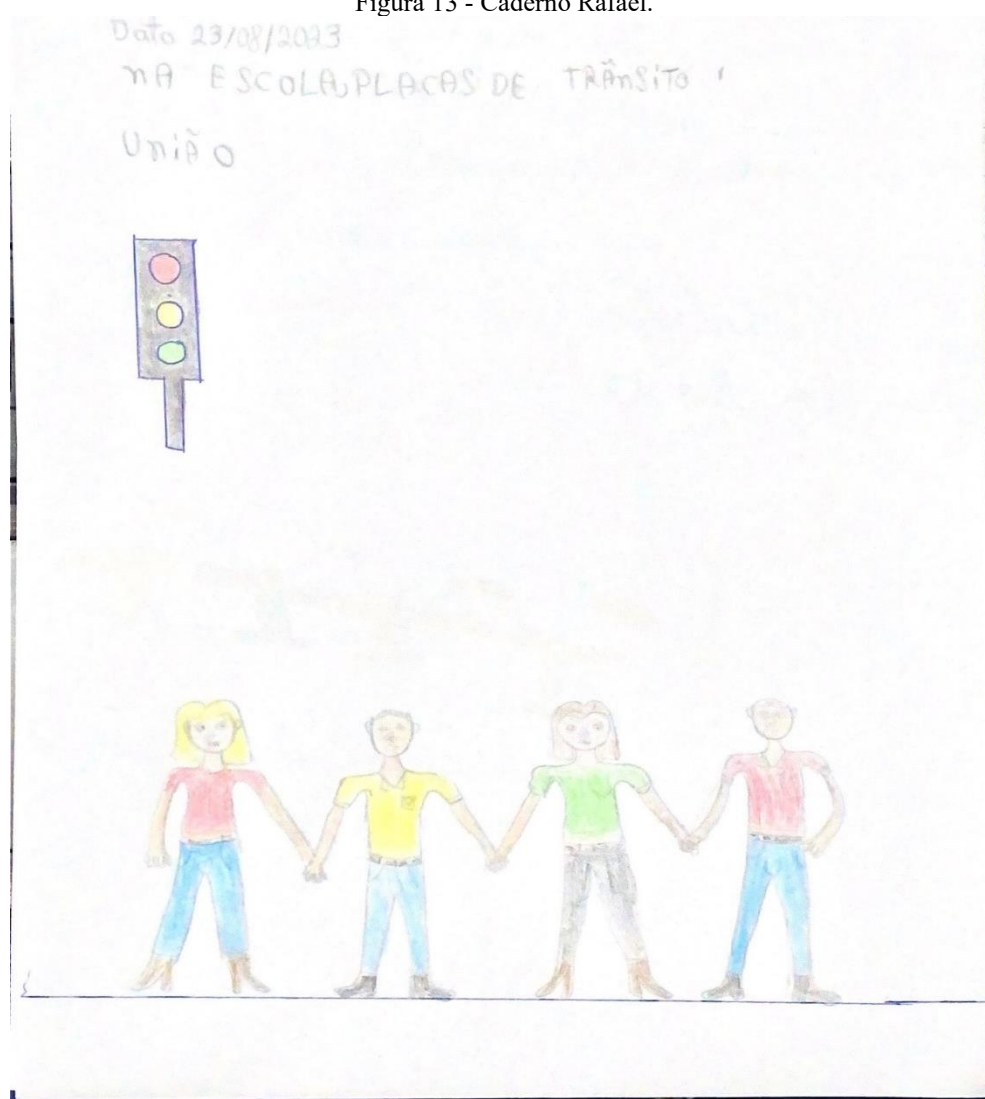
Figura 12 – Caderno Nicole.



Fonte: autoria própria, 2023.

Na Figura 13, o aluno assim como os anteriores, começa a construção do caderno com o nome da escola, seu nome e a data do dia que a atividade foi realizada. Posteriormente ele escreve as palavras “Na escola, placa de trânsito, união”. Ao explicar para os colegas ele fala diariamente se depara com imagens no seu cotidiano e como uma forma de representar essas imagens que ele vê costumeiramente, ele representa por meio do desenho uma imagem de pessoas com as mãos dadas, que é um tipo de imagem que está localizada nas paredes da escola, ele coloca também um semáforo representando as placas de trânsito, que segundo ele ajuda muito a localizar e evitar acidentes.

Figura 13 - Caderno Rafael.

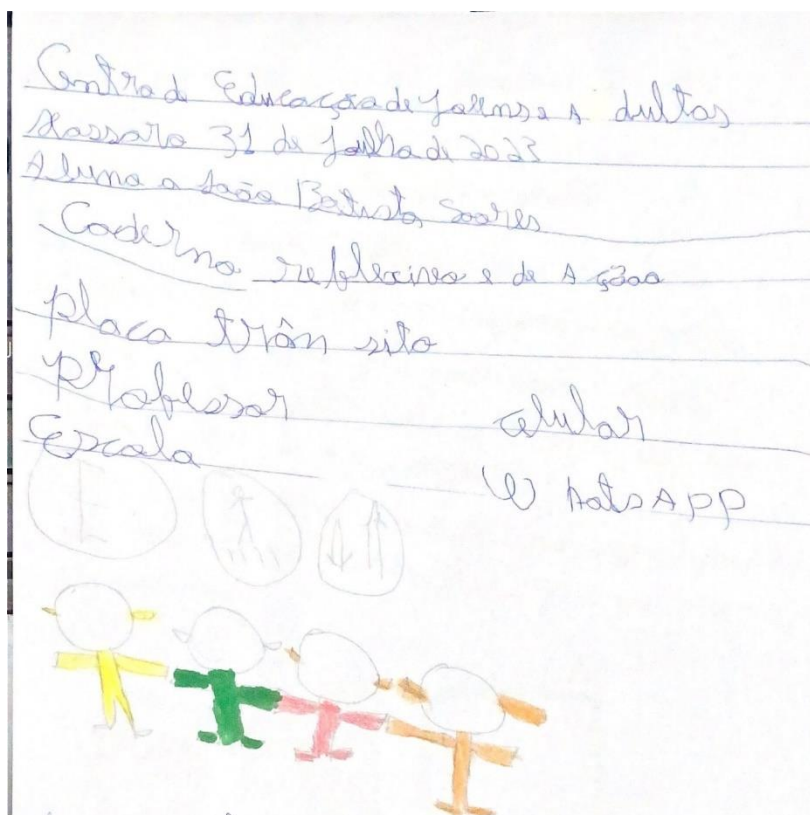


Fonte: autoria própria, 2023.

Na Figura 14, o aluno escreve em seu caderno algumas palavras “placa trânsito, professor, celular, escola e whatsapp”. Logo abaixo das palavras ele representa por meio do desenho as placas de trânsito permito estacionar, faixa de pedestre e a ultima que serve para informar que existe uma escola próxima. Ao discorrer sobre a construção do seu caderno, o aluno fala que sempre esteve rodeado por imagens no seu cotidiano, porém antes de toda essa discussão ele se deparava com as imagens, mas nem prestava atenção em analisar de fato e que agora com o debate sobre as imagens visuais é que ele começou a prestar mais atenção nelas. Posteriormente ele afirma que coloca essas palavras e desenhos no seu caderno pois as imagens na vida dele ajuda muito. Por não saber ler, ele relata que por muitas vezes ficava limitado a utilizar o celular, porém com o auxílio das imagens visuais agora ele pode utilizar o celular, se comunicar com outras pessoas só através das imagens. “Antes eu tinha muita raiva porque como

eu não sei ler nem escrever, quase não usava o celular, mais agora com as imagens eu faço tudo, falo com todo mundo e dá certo. Agora com as figurinhas do whatsapp ajuda muito, eu só falo com as pessoas por figurinha”.

Figura 14 – Caderno Batista.

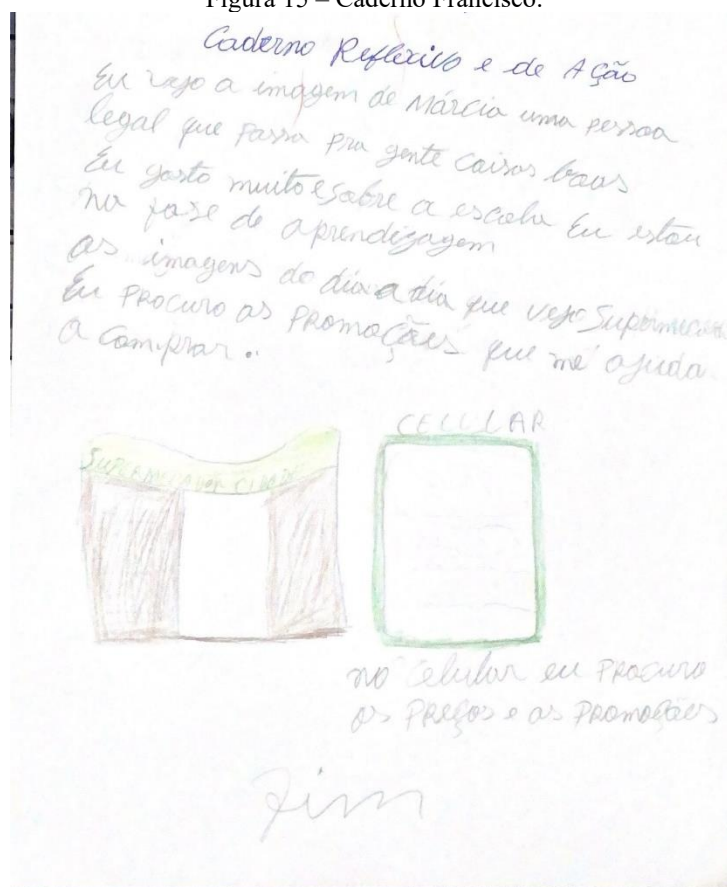


Fonte: autoria própria, 2023.

Na Figura 15, o aluno com menos dificuldade na escrita, escreve um texto explicando como ele enxerga as imagens e como elas afetam a vida dele. “Eu vejo a imagens de Márcia uma pessoa legal que passa pra gente coisas boas eu gosto muito e sobre a escola eu estou na fase de aprendizagem as imagens no dia a dia que eu vejo supermercado eu procuro as promoções que me ajuda a comprar.” Ao final do caderno ele desenha um supermercado e ao lado um celular com a frase “no celular eu procuro os preços e as promoções”. Ao explicar para turma ele fala que as imagens que ele enxerga quando no texto diz “eu vejo a imagem de Márcia” não é a imagem da pessoa e sim que ela passa várias imagens como forma de atividades para eles aprenderem ler e escrever e, segundo ele, já ajudou e continua ajudando muito no processo de aprendizagem de todos. Ainda ele continua explicando que as imagens tanto as reais como as virtuais ajuda muito na hora que ele precisa de alguma informação. Porém, ele deixa claro que quando as imagens vêm para o lado da publicidade e propaganda é importante

tomar cuidado para não ser manipulado. “como eu gosto de usar as imagens para ver promoções, os preços das coisa, é importante ficar ligado para não ser manipulado, né? Não comprar mais do que devia só por ser uma estratégia da empresa”.

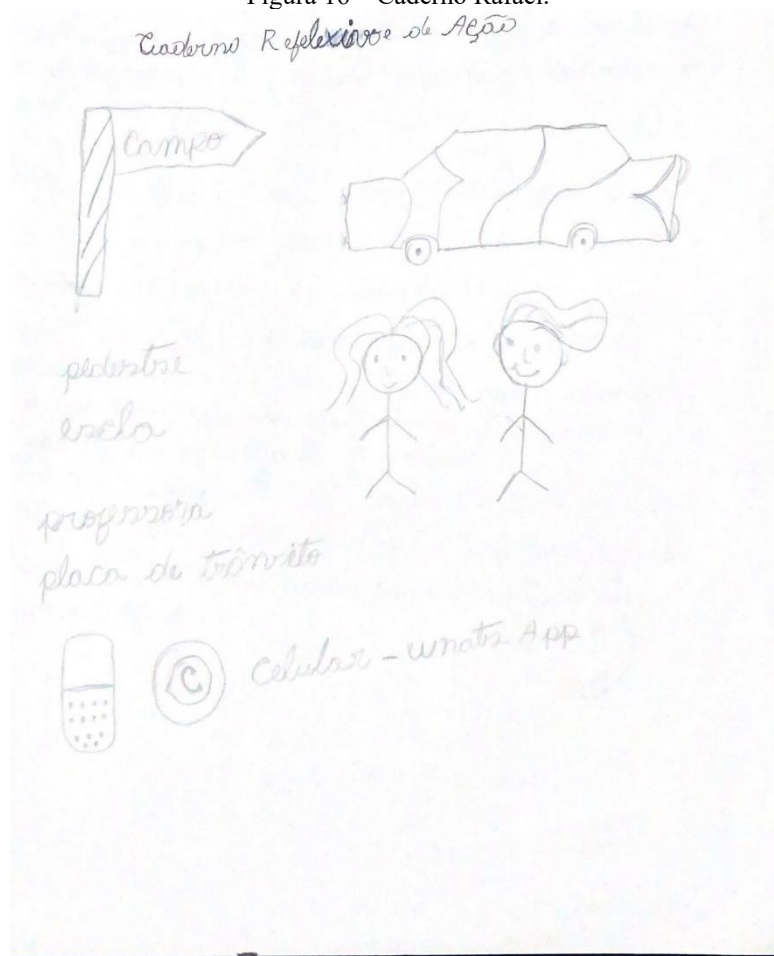
Figura 15 – Caderno Francisco.



Fonte: autoria própria, 2023.

Na Figura 16, o aluno escreve as seguintes palavras: “pedestre escola professora placa de trânsito” e ao redor ele desenha uma placa escrita campo, um carro, duas pessoas e, por ultimo, um celular e o símbolo do whatsapp, Aplicativo de mensagens instantâneas, escrito ao lado “celular-whatsapp”. Ao explicar para a turma, o aluno diz que as imagens que mais ele se depara são as placas de trânsito e são as que para ele possui mais significado. “Pra mim eu vejo placa de trânsito todos os dias, toda hora. E é a que tem um símbolo mais forte, porque quando eu vejo eu lembro toda hora do motivo de eu estar aqui.”. Além disso, ele fala da importância das imagens na sala de aula “Pra mim é muito bom quando eu passo o dia trabalhando no pesado e chega aqui encontro a professora, ela vem com as atividades pra a gente discutir, como por exemplo aquela atividade que tinha a imagem da construção da casa. Pra mim foi muito bom aprender conversando com todo mundo”.

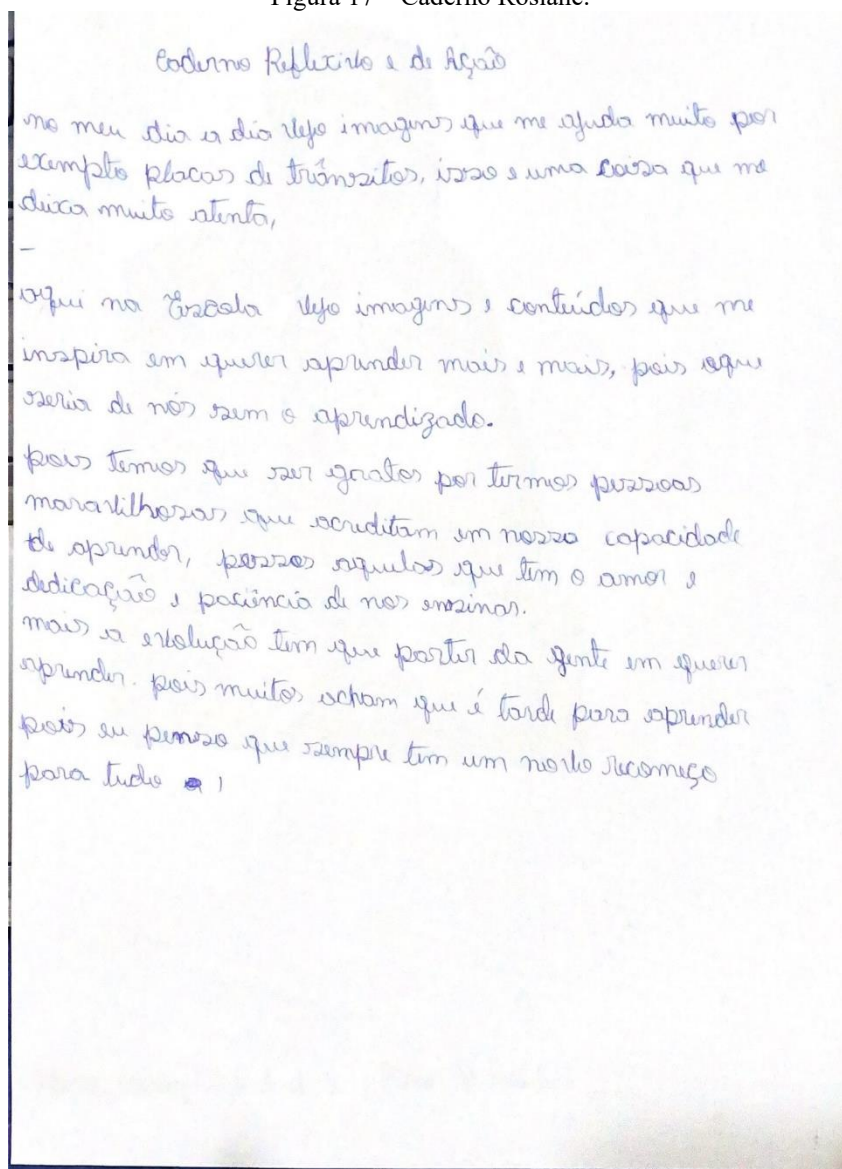
Figura 16 – Caderno Rafael.



Fonte: autoria própria, 2023.

Na Figura 17, a aluno cria um texto relatando como as imagens visuais estão presentes no seu cotidiano, e como elas afeta de alguma forma a sua vida pessoas e educacional. “no meu dia a dia vejo imagens vejo imagens que me ajuda muito por exemplo placas de trânsito, isso é uma coisa que me deixa muito atenta, aqui na escola vejo imagens e conteúdos que me inspira em querer aprender mais e mais, pois oque seria de nós sem o aprendizado. pois temos que ser gratos por termos pessoas maravilhosas que acreditam em nossa capacidade de aprender, pessoas aquelas que tem o amor e dedicação e paciência de nos ensinar. mais a evolução tem que partir da gente em querer aprender. pois muitos acham que é tarde para aprender pois eu penso que sempre tem um novo recomeço para tudo.”

Figura 17 – Caderno Rosiane.



Fonte: autoria própria, 2023.

Na Figura 18, o aluno representa por meio de um desenho a natureza, pois ela fala que sempre morou no sítio e que agora estava morando na cidade, pois era sua única opção e que estava passando por um momento muito difícil, então ele gosta de ver imagens da natureza, de animais, casas no campo pois é algo alivia, acalma e dá certas esperanças de voltar para o lugar dele. Então esse aluno ele olha para essas imagens como uma forma recordar os tempos antigos e ver esperança no tempo futuro. Por isso, para ele as imagens são extremamente importante, principalmente nesse momento de dificuldade.

Figura 18 – Caderno João.



Fonte: autoria própria, 2023.

5.3.2 Teatro Imagem

No dia 24 de julho foi realizada a experiência do teatro imagem com a turma 1 e no dia 28 de julho foi a realização com a turma 2. Em ambas as turmas a aula começou no pátio por ser um espaço aberto e que comporta todos os alunos, com a explicação sobre o que seria realizado naquele dia. Na turma 1, os alunos estavam bem agitados, então senti um pouco de dificuldade de trazer a atenção deles para a atividade. Mas, no início com a realização dos jogos corporais senti que eles foram desacelerando. Então, nas duas turmas para iniciar as atividades, foram realizados alguns jogos corporais como: círculo máximo e círculo mínimo, corrida em câmera lenta e passo do canguru. As atividades foram extraídas do livro “Jogos para Atores e Não Atores de Augusto Boal” (BOAL, 2005, p. 102 a 105). Durante a aplicação dos jogos foi obtida a participação de todos os educandos, uns mais tímidos, outros menos.

Inicialmente, em forma de um grande grupo e, com a minha mediação, foi pedido para que os espect-atores fizessem imagens congeladas com os corpos das outras pessoas, mas que a todo tempo tivessem esse cuidado de pedir licença ao tocar, para não invadir o corpo do outro sujeito. Foi explicado que é importante que as imagens corporais sejam de uma tema coletivo, que mostre um pensamento geral. Então, um espect-ator foi à frente do círculo e construiu uma

imagem com o corpo de outra pessoa, que logo foi mudada havendo consenso de todos. A imagem formada é uma representação da imagem real (opressão). Após realizada a imagem real, os espect-atores construíram uma imagem ideal, na qual a opressão já não exista mais (sonho). E na terceira e ultima fase, cada espect-ator vai mudar a imagem real, mostrando até o momento de chegar na imagem ideal, que chamamos de imagens de transição.

Essas são mudanças que ocorreram de forma rápida, para assim evitar as palavras e sim as realizações concretas em imagens corporais, como representado na figura 19. O espect-ator vai agindo como um escultor. Como mediadora, a partir da visão da construção da imagem, foi possível ver que a imagem construída foi de muita opressão, na qual as pessoas representavam, por meio dos corpos, as arbitrariedades vivenciadas no cotidiano, mas que nem sempre é representado por meio das palavras e quando elas se deparam com a metodologia do teatro imagem, podemos discutir de forma corpórea e refletir a partir das imagens representadas.

Figura 19 – Teatro Imagem.



Fonte: autoria própria, 2023.

5.4 SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA

No dia 23 de novembro de 2023 foi o retorno na sala 1 com o objetivo de sistematizar toda a experiência realizada com os alunos do CEJA. Já no dia 13 de novembro retornamos para a sala 2, ambos foram encontros bem satisfatórios. No início começo explicando que estava retornando à sala para mostrar todo o processo da pesquisa que foi realizada com todos aqueles alunos. Então primeiramente mostro todos os cadernos reflexivos e de ação, foi um momento muito interessante, pois eles iam reconhecendo as próprias produções e acabavam se

identificando como autores. Após mostrar todos os cadernos, comecei a explicar um pouco sobre todo o processo que tínhamos passado e que com toda aquela realização, chegamos a alguns pontos em conclusão e que isso serviria para pensarmos sobre nós e tudo aquilo que está ao nosso redor.

Foi logo quando comecei a explicar a importância da conscientização, onde nos permite a possibilidade de escolher e decidir por si próprio, bem como lutar por seus direitos e sonhos, como representado na figura 20. A partir da conscientização aquele sujeito que antes era marginalizado, pode converter-se em um sujeito de direitos. Outro ponto discutido foi a importância do diálogo e da reflexão durante as aulas. A partir da relação entre reflexão e diálogo leva ao crescimento por meio de diferentes conhecimentos, considerando sempre o saber do outro.

Paulo Freire é testemunho dessa possibilidade ao exercer uma prática fundada na necessária abertura ao outro: prática em que o diálogo se faz exigência epistemológica para uma vivência socialmente comprometida, cuja reflexão coletivamente partilhada faz-se geradora de múltiplas autorias (Freire, 2001, p. 27).

O mundo está cheio de significados para serem compreendidos. Alfabetizar é também compreender esses significados, como: leitura de mundo, símbolos, códigos, palavras e imagens. Por isso, a alfabetização está diretamente ligada ao letramento e as questões imagéticas, pois é nessa relação que pode-se usar estratégias daquilo que se aprende para tornar habilidades que serão funcionais e terão implicações práticas na vida de cada sujeito. Assim como a compreensão das mudanças no modo de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como exemplos as imagens e desenhos.

Freire, no seu pensamento observa que a alfabetização está diretamente ligada à conscientização, pois para ele alfabetizar não é só aprender a ler e escrever, mas sim é a difícil tarefa de nomear o mundo, é a aquisição da língua escrita através da construção do conhecimento. O processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos não se resume ao fato de juntar as sílabas e formar palavras. Ao alfabetizar partindo da realidade dos educandos, o professor procura formar cidadãos críticos, os quais não permitem ser manipulados ou fiquem no comodismo.

Por esta razão é que, para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar pula, pelo, lá, li, pulo, lapa, lapela,, pílula etc. que se desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade (Freire, 1981, p. 13).

Figura 20 – Sistematização.



Fonte: autoria própria, 2023.

6 CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

Durante as seções foram apresentadas e problematizadas questões a respeito das imagens visuais no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, nas quais o desenvolvimento da pesquisa se dá a partir das próprias indagações. Como pesquisadora e Pedagoga, percebo a necessidade de investigar acerca do contexto e das formas como os elementos visuais afetam no processo de alfabetização e letramento. Para isso, necessita ter um olhar ampliado acerca dos sujeitos da pesquisa, ou seja, educandos que compõem o CEJA. Poder compreender como essas pessoas enxergam as imagens visuais, como utilizam e ainda verificar como as imagens afetam o processo de alfabetização é o ponto crucial desta pesquisa. Poder contribuir com a complexidade dessas relações que estão diretamente relacionadas ao processo de construção de conhecimento, e que possam ser analisadas e estudadas de acordo com sua relevância, bem como discutir a realização dessa teoria com suas contribuições, equívocos e consequências.

Pensar em uma educação que tome posição de forma ativa diante das questões que emergem de uma cultura da imagem, enfatiza a urgência de conhecimentos e posicionamentos relacionados aos sujeitos que transitam em uma sociedade espetacular. É diante da hostilidade desse terreno aos processos humanizantes, que identificamos a necessidade de se investir em uma educação do olhar, capaz de oportunizar a construção de possibilidades do ver, através de movimentos da dimensão sensível do corpo.

Durante o desenvolvimento da prática pedagógica da construção dos cadernos reflexivos e de ação, gerou inquietação, uma vez que os educandos não eram habituados a realizarem atividades de forma livre e criativa. Muitos tiveram dificuldades em construir seus próprios desenhos e palavras porque ainda estavam presos ao medo de errar. Mas, com o passar do tempo eles foram se desprendendo e se permitiram construir livremente a atividade proposta. No contato com os educandos a intenção foi instigar narrativas sobre o uso das imagens visuais na alfabetização e letramento dos alunos, respaldada sob a ótica das imagens na educação, o que possibilitou desconstruir a partir de todas as etapas metodológicas algumas normas do ensino tradicional que ainda permeiam a educação, contextualizado os diversos usos da imagem no cotidiano dos alunos, como essas relações constroem as maneiras de visualizar e usar as imagens.

Dessa forma, os conhecimentos construídos por meios das narrativas, escritos e imagens visuais sinalizaram para novas possibilidades de estratégias pedagógicas, no que permeia a alfabetização e letramento do ensino da educação de jovens, adultos e idosos. Uma vez que, as imagens informam significados, diferentes interpretações que orientam maneiras de perceber e

dialogar com o mundo imagético. A partir dessa perspectiva, a pesquisa coincide com a mudança no conceito que os expectadores também se tornem admiradores e leitores das imagens que passam a ser consideradas não só pelo seu valor estético e sim como uma possibilidade pedagógica de compreender os papéis sociais em contexto sociais e assim ser trabalhados dentro de uma sala de aula viva uma alfabetização libertadora e transformadora. Como observa Duncum (2011), uma educação que possa abordar os efeitos sociais da proliferação da imagética que satura a vida cotidiana, rompendo com a prática educacional centrada nos elementos e princípios modernistas.

O estudo perpassou por diversas imagens expressas no cotidiano dos educandos. As imagens que foram produzidas deram vez ao olhar de cada um, ao mesmo tempo que gerava inquietações, dúvidas, inseguranças, transformação e emoção pela maneira do como se enxerga o cotidiano e a educação que estão inseridos. Outras vezes, gerou-se reflexões e silêncios. O que foi construindo uma colcha de retalho entre imagens e narrativas, por isso a necessidade de tentar entendê-las em determinados contextos em questionar: o que podemos ver na imagem? Qual o significado disso? E para responder as perguntas, os sujeitos estabeleceram sua subjetividade por meio das relações com o espaço em que vivem. Ao mesmo passo Paulo Freire (1996), afirma que o conhecimento deve ser construído partindo da necessidade reconhecida do cotidiano do sujeito em seu espaço histórico e cultural.

Um dos elementos evendiciados no caminho da pesquisa foi a descontinuidade das políticas educacionais voltadas para EJA, deixando essa modalidade de ensino a margem, incidindo totalmente sobre a qualidade de ensino que é ofertado. É nesse caminho de contradições que o ensino é posto dentro do contexto educacional. Isso também decorre de um processo histórico de esquecimento onde a política e o social descaracteriza o público e a modalidade que vive a mercê migalhas.

O conjunto de políticas públicas que passaram a ser implementados no Brasil, a partir da década de 1990, sem dúvidas trouxeram seus avanços referente ao acesso. Porém, quando tratamos sobre a permanência o descaso aumenta gerando o fracasso escolar (abandono, repetência e indisciplina). Isso faz com que muitos jovens não consigam concluir a Educação Básica, contribuindo com um dos principais problemas da educação brasileira.

Podemos perceber alguns pontos que contribuem para esse processo, como: a inadequação do ensino à realidade de vida dos educandos. A maioria são jovens, pobres, com dificuldades sociais e econômicas, o que dificulta o acompanhamento de conteúdos que são muitas vezes sem significados e não se relacionam com a realidade que vivem.

Em geral, na fala dos entrevistados foi possível perceber que as imagens visuais podem

afetar a consciência crítica dos estudantes, assim como, ajudar a desenvolver o processo de alfabetização quando utilizada de forma ativa. Quando trata-se sobre o processo de letramento, a maioria dos alunos já percebem as imagens como textos sociais, e sabem interpretá-las para além do que está posto. Ou seja, utilizam a senso crítico como uma forma de leitura não verbal.

Assim, o estudo foi se constituindo para um caminho de como os jovens, adultos e idosos lidaram e foram construindo significados por meio do mundo imagético. As interpretações foram realizadas em sua maioria a partir dos diálogos construídos na sala de aula com os alunos, por meios do círculo de cultura, apresentações, discussões e observações, que com o suporte dos autores que deram base as interpretações e compreensões imagéticas.

Com isso, espera-se contribuir com os alunos e professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos, para que a partir deste estudo alunos e professores façam uso das imagens visuais dentro da sala de aula com um olhar expansivo, que permeiam diversas possibilidades de uso desse recurso dentro da alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos. Além disso, que essa pesquisa seja uma forma de estimular outros pesquisadores na área da educação a travar estudos a partir dos objetos visuais que invadem nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton. José de. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas –SP: Verus Editora, 2011b.
- ANGOTTI, José André; DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMPUCO, Marta M.C.A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AREAL, Leonor – **O que é uma imagem?** Cadernos PAR. N.º 5 (Mai. 2012), p. 59-80. Disponível em: <https://iconline.ipleria.pt/bitstream/10400.8/566/1/art4.pdf> . Acesso em: 10/09/2022.
- BARBOSA, A. M. **As mutações do conceito e da prática**. In A. M. Barbosa, **Inquietações em mudanças no ensino da arte** (pp. 13-25). São Paulo, Brasil, 2002.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BORBA, Sara Ingrid. **Educação de Jovens Adultos e Idosos -sujeitos de direitos de uma educação político-pedagógica**. DIVERSITAS JOURNAL. Santana do Ipanema/AL. vol.6, n. 1,p.1465-1477,jan./mar.2021
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BUCHELE, Gustavo Tomaz; TEZA, Pierry; MULLER, Isabela Regina Fornari; SOUZA, João Artur de. **Desaprendizagem Organizacional: Um Estudo de Campo na Universidade Federal de Santa Catarina**, RAC, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, art. 4, pp. 64-83, Jan./Fev. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2016140054>
- BUZATO, M. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. EducaRede, 11 mar. 2003. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/html/index_buca.cfm Acesso em: 20/08/2021.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura**.
- COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Educação de Jovens Adultos (eja): A Importância da Alfabetização**. São Roque, SP. 2014 Disponível em: <file:///C:/Users/Ysmilla%20Oliveira/Downloads/Nathalia.pdf>. Acesso em: 20/11/2022.
- DANTAS, V. L. A. **Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza**. 2010. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do

Ceará, Fortaleza, CE, 2010.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde: textos de apoio** / Organização de Vera Joana Bornstein... [et al.]. - Rio de Janeiro:EPSJV, 2016.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio. **A Educação em Ciências e a Perspectiva de Paulo Freire**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37486/28782>. Acesso em: 11/11/2022.

Estatuto do idoso: lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2023. Brasília, DF: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONTANA, Lélia L. **Possibilidades para “ver o invisível” nas representações tridimensionais nos livros didáticos de matemática**. Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPR. Curitiba, 2010.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. – 2ª ed. Ver. Atualizada. 2017

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17537>. Acesso em: 3 jul. 2022.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 1996.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na Trama Fotográfica**. 2. Ed, São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MACIEL, A. de M. **A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM NO CENÁRIO DA CONTEMPORANEIDADE: UMA NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DO OLHAR**. Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 95–109, 2013.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MERLEAU-PONTY, **Fenomenologia da percepção**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Junior Rocha de. O Tema e a Problemática da Realidade como Metodologia de Pesquisa Participativa. In: RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; AMORIM, Giovana Carla Cardoso, NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do (Orgs). **Docência e Formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**. Curitiba: CRV, 2017.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NÓBREGA, T.P. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba.

ORTIGUES, Edmond. Interpretação. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa nacional/Casa da Moeda, 1987, v. II, pp. 218-233 apud VICENTE, Tania Aparecida da Souza. **Metodologia da análise de imagens**. In: Revista Contracampo. Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: n. 4, 2000.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. **Paulo Freire e as 40h de Angicos/RN**. Disponível em: <file:///C:/Users/Ysmilla%20Oliveira/Downloads/DOCPARTICIPANTEEV47841511895213362KComissaoPermanenteCDH20171128EXT095parte9050RESULTADO1511895213362.pdf>. Acesso em: 07/02/2023

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; PAIVA, Irene Alves de. (Orgs). **Práticas Coletivas na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

PESSI, Ingrid Gayer; PESSI, Donizeti; NUNES, Ana Luiza Ruschel. **A Perspectiva ético-estética da educação: uma proposta de educação do olhar para a emancipação e a autonomia**. Educação & Linguagem, v. 20, n. 2, p. 107-123. 2017

RESOLUÇÃO N.º 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021, Publicado no DOU em 26/05/2021 | Edição:98 | Seção: 1, p. 171. Brasília, DF.

SANTOS, Carmi Ferraz e ALBUQUERQUE, Elina Borges Correia de. **Alfabetizar letrando**. In: Santos, Carmi Ferraz e Mendonça, Márcia. Alfabetização e letramento: conceitos e relações (orgs.) 1 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. Ver atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Maria Cleoneide. **A Formação inicial do Curso de Pedagogia da FE/UERN para atuar naEJA**. UERN. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%-C3%A7oes-2016/arquivos/4501maria_cleoneide_soares.pdf> acesso em: 17/11/2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

ANEXOS

ANEXO I – LEGISLAÇÃO REFERENTE À DIRETRIZES DA EJA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO

Nº 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021 (*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 9º, § 1º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e com base no disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 1/2021, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado de Educação, publicado no DOU, de 26 de maio de 2021, resolve:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:

I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA);

III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;

IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;

V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD); VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida;

e VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado.

Art. 2º Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos

estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a ofertada modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas:

- I – Educação de Jovens e Adultos presencial;
- II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);
- III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio;
- e IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Art. 3º A EJA é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida, sendo que para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica:

I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial e uma qualificação profissional inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, devendo assegurar pelo menos 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática;

II – para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

e III – para o Ensino médio, que tem como objetivo uma formação geral básica e profissional mais consolidada, seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio, carga horária total mínima será de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Art. 4º Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da EaD serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com as seguintes características:

I – a duração mínima dos cursos da EJA, desenvolvidos por meio da EaD, será a mesma estabelecida para a EJA presencial;

II – disponibilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos estudantes, e de plataformas garantidoras de acesso além de mídias e/ou materiais didáticos impressos;

III – desenvolvimento de interatividade pedagógica dos docentes licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de

estudantes;

IV – disponibilização de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital;

e V – reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos em EaD ou mediação tecnológica. Parágrafo único. Para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo.

Art. 5º Caberá à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade.

§ 1º Os atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica, no âmbito da unidade federada, devem ficar ao encargo dos sistemas de ensino.

§ 2º Para a oferta de cursos da EJA a distância, fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das Unidades da Federação onde irá atuar.

Art. 6º Será estabelecido, pelos sistemas de ensino, processo de avaliação da EJA desenvolvida por meio da EaD, no qual haverá:

I – avaliação da aprendizagem dos estudantes de forma contínua, processual e abrangente; II – autoavaliação e avaliação em grupos, sempre presenciais;

III – avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática; IV – garantia do efetivo controle social de seus desempenhos;

e V – avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino.

Art. 7º A EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada das seguintes formas:

I – concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar;

II – concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acórdão de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político Pedagógico (PPP)

unificado;

e III – integrada, a qual resulta de um currículo pedagógico que integra os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à formação e à qualificação em diferentes perfis profissionais, atendendo as possibilidades dos sistemas e singularidades dos estudantes.

Art. 8º A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser ofertada nas seguintes formas:

I – atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados;

e II – atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

§ 1º A Educação ao Longo da Vida em todos os segmentos no contexto da EJA implica em oportunizar acesso a aprendizagens não formais e informais, além das formais.

§ 2º Permite o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida.

§ 3º O Projeto de Vida do estudante determinará os percursos e itinerários formativos adequados às condições de aprendizagem, às competências básicas já adquiridas, às possibilidades de integração com proposta profissional e às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo.

§ 4º A EJA, com ênfase na Educação ao Longo da Vida para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista, exige atendimento educacional especializado, complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação.

§ 5º As turmas da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida deverão ser ofertadas em escolas regulares comuns, organizando suas especificidades curriculares, metodológicas, de materiais, de avaliação e outras no PPP da escola.

§ 6º As turmas organizadas no princípio de Educação ao Longo da Vida deverão acolher os

estudantes no 1º segmento de acordo com as normas dessa Resolução. O seu acompanhamento será feito pela equipe técnica da escola, que encaminhará seu atendimento nos demais segmentos, de acordo com seu Projeto de vida.

§ 7º A avaliação e certificação dos estudantes da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida serão a partir da definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam a singularidade do público de Educação Especial, ou de populações indígenas e quilombola, refugiados e migrantes pessoas privadas de liberdade, zonas de difícil acesso, população de rua, zonas rurais e outras.

§ 8º Aos estudantes que apresentem severas deficiências ou transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista que impeçam seu desenvolvimento acadêmico, a legislação permite ser outorgada a terminalidade específica, documento descritivo das competências adquiridas, exigindo encaminhamento do estudante à outras experiências de vida e trabalho que não considerem a continuidade de estudos acadêmicos formais. Art. 9º O 1º segmento da EJA, correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deverá ser ofertado na forma presencial, podendo ser:

I – sem articulação com uma qualificação profissional, compreendendo apenas formação geral básica, sendo a carga horária total estabelecida pelos sistemas de ensino, assegurando o tempo mínimo de 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar todos os componentes essenciais da alfabetização, e de 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática;

e II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo a carga horária da formação geral básica estabelecida pelos sistemas de ensino, acrescida da carga horária mínima para a qualificação profissional de 160 (cento e sessenta) horas das diversas propostas de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Art. 10. O 2º segmento da EJA, corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, poderá ser ofertado na forma presencial ou a distância, podendo ser:

I – sem articulação com uma qualificação profissional, compreendendo apenas formação geral básica, sendo que a carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

e II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo que a carga horária da formação geral básica será de 1.400 (mil e quatrocentas) horas, e da qualificação profissional será de 200 (duzentas) horas, totalizando o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

Art. 11. A carga horária da qualificação profissional ofertada em articulação ao Ensino

Fundamental (1º e 2º segmentos) poderá ser aproveitada como parte de um itinerário formativo que tem sua finalização no Ensino Médio, com um curso de Formação Técnica de Nível Médio.

Art. 12. O 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 3º).

§ 1º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.200 (mil e duzentas) horas.

§ 2º Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 2º).

§ 3º Os itinerários formativos devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, considerando as áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) e a formação técnica e profissional, sendo sua carga horária mínima de 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido.

§ 4º O itinerário formativo de formação técnica e profissional para a EJA poderá ser composto por:

I – curso ou conjunto de cursos de qualificação profissional com carga horária mínima de 240 (duzentas e quarenta) horas;

e II – curso técnico de nível médio, com a carga horária mínima prevista para a habilitação profissional escolhida, conforme indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, acrescidas das horas destinadas eventualmente a estágio profissional supervisionado ou a trabalho de conclusão de curso ou similar e a avaliações finais.

Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital.

Art. 14. A Educação Física é um componente curricular obrigatório do currículo da EJA

e sua prática é facultativa aos estudantes nos casos previstos na Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, esse componente curricular é fundamental para trabalhar temas relacionados à saúde física e psíquica em um processo de aprendizagem contextualizado.

Art. 15. A Língua Inglesa é um componente curricular de oferta obrigatória, a partir do 2º segmento.

Art. 16. A unidade escolar poderá ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente a Língua Espanhola, por meio de Projetos/Programas.

Art. 17. A EJA Combinada é uma forma de oferta presencial e tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta.

Art. 18. Na EJA Combinada a carga horária direta será de, no mínimo, 30% (trinta por cento), sempre com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências; e carga horária indireta, de no máximo 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente. Parágrafo único. Os sistemas de ensino deverão regulamentar o exercício da EJA Combinada.

Art. 19. A EJA Direcionada é uma alternativa de atendimento ao estudante trabalhador matriculado em qualquer segmento da EJA que, por motivos diversos, enfrenta dificuldades em participar das atividades no início ou no fim do turno de estudo.

Art. 20. A EJA Direcionada deve ser desenvolvida por atividades previamente planejadas pelos professores, de forma a cumprir a carga horária prevista para o componente curricular.

§ 1º A EJA Direcionada pode ser ofertada em ambientes empresariais, possibilitando melhor aproveitamento do tempo dos estudantes trabalhadores, no espaço escolar.

§ 2º Os sistemas de ensino deverão regulamentar a oferta da EJA Direcionada.

Art. 21. Os sistemas de ensino poderão organizar EJA Multietapas nos casos em que o número de estudantes não corresponde ao estabelecido pelo sistema de ensino e/ou quando a estrutura física ou a especificidade de atendimento não comporta a composição de turmas por etapa.

Art. 22. Os sistemas de ensino poderão organizar a EJA Multietapas para ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; dificuldade de locomoção dos estudantes, como os sujeitos do campo; população de rua; comunidades específicas; refugiados e migrantes egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros.

Art. 23. As turmas de EJA Vinculada serão ofertadas, preferencialmente, em unidades escolares próprias, chamadas unidades acolhedoras, e estarão vinculadas a uma unidade escolar com oferta da EJA, denominada unidade ofertante. Parágrafo único. Os sistemas de ensino deverão regulamentar o exercício da EJA Vinculada, explicitando o papel e a responsabilidade da unidade acolhedora e da unidade ofertante.

Art. 24. A avaliação escolar na EJA, em seus diferentes processos e espaços, deverá encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens.

Art. 25. Os sistemas de ensino poderão se utilizar do requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS), e o posterior cumprimento de atividades compensatórias domiciliares para justificar as ausências de estudantes, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, adulto e idoso, a partir do direito à educação, de sua dinâmica de vida e da realidade da sociedade moderna.

Art. 26. O requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS) deverá ser utilizado nos casos em que o estudante ultrapassar o limite de 25% (vinte e cinco por cento) de faltas, a solicitação será analisada e, sendo deferida, a aprovação estará vinculada à obtenção de 50% (cinquenta por cento) de rendimento em cada componente curricular, bem como a realização de atividades compensatórias domiciliares. Parágrafo único. Os sistemas de ensino deverão regulamentar a utilização da Ausência Justificada com Critérios (AJUS).

Art. 27. Obedecidos o disposto no art. 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/1996 e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o ingresso nos cursos da EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental (1º e 2º segmento).

Art. 28. Observado o disposto no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/1996, a idade mínima para matrícula em cursos da EJA e para inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento) é de 18 (dezoito) anos completos. Parágrafo único. O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

Art. 29. Em consonância com o Título IV da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames da EJA deve ser competência dos sistemas de ensino.

§ 1º Para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a melhoria de seus exames para certificação da EJA.

§ 2º Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação: I – a competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma unidade da federação;

II – a possibilidade de realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum;

III – oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, ainda como função supletiva, para a oferta de exames da EJA;

e IV – realizar avaliações de aprendizagens dos estudantes da EJA integradas às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.

§ 3º Toda certificação decorrente dessas competências possui validade nacional garantindo padrão de qualidade.

Art. 30. O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxos escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitem a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais de educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.

§ 1º Os sistemas de ensino, através de seus órgãos executivos e normativos, deverão promover ações articuladas de apoio à implementação e regulamentação dos programas da EJA, visando à garantia de qualidade na oferta, nos materiais e nas propostas docentes, nas metodologias e nos espaços de escolaridade de acordo com o público atendido.

§ 2º A EJA, em todas as formas de oferta, representa melhoria de trabalho e vida, possibilidades de empregabilidade aos jovens e adultos que estão fora do mercado de trabalho.

Art. 31. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Art. 32. O aproveitamento de estudos e conhecimentos adquiridos antes do ingresso nos cursos da EJA, bem como os critérios para verificação de rendimento escolar, devem ser

garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu art. 24, transformados em horas-atividades ou unidades pedagógicas a serem incorporadas ao currículo escolar do(a) estudante, o que dever ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.

Art. 33. As instituições escolares do ensino privado poderão ser importantes ofertantes da EJA em todo o país, no exercício de autonomia de seu PPP, como modalidade que promove o resgate do tempo e das oportunidades educacionais não assegurados na idade certa.

Art. 34. Esta Resolução entra em vigor na data de 26 de maio de 2021. (*) Publicado no DOU em 26/05/2021 | Edição: 98 | Seção: 1 | Página: 181

ANEXO II – IMAGENS FOTOGRÁFICAS

Imagem 1 – Trabalho dos grupos de extensão LEFREIRE em conjunto com o Teatro Imagem na sala de aula, pertencentes ao curso de Pedagogia da UERN/FE. Ação no CEJA com jovens, adultos e idosos, na realização do círculo de cultura, debatendo a produção dos cadernos reflexivos e de ação.



Imagem 2 – Apresentação dos cadernos reflexivos e de ação construídos no CEJA.



Imagem 3 - Exemplo de produção do caderno reflexivo e de ação realizado por um aluno do CEJA, com questionamento inicial levantado “o que te oprime?”.

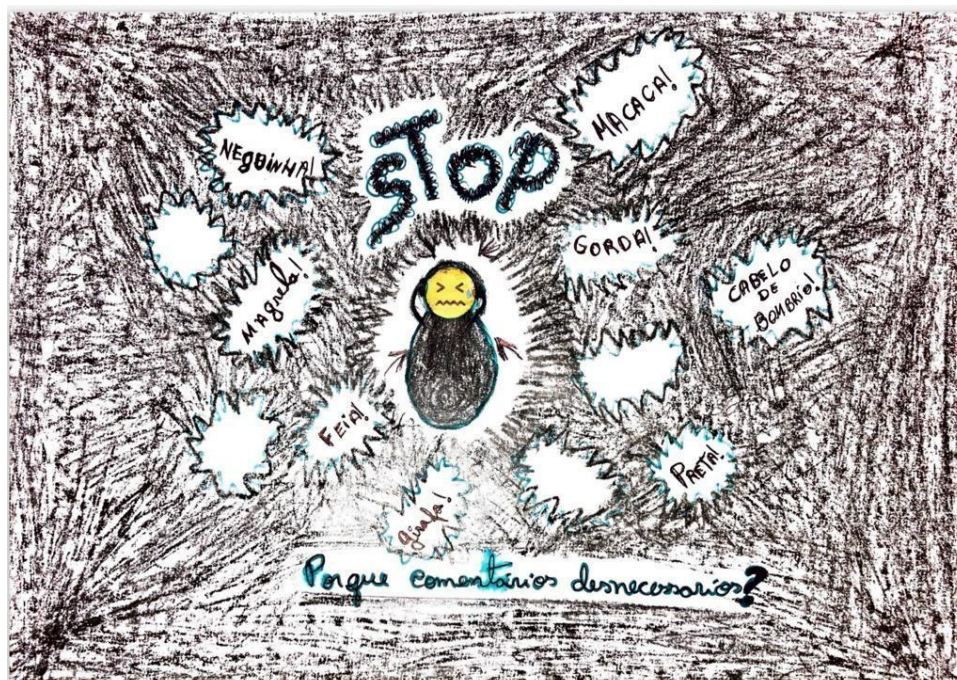


Imagem 4 – Realização do Teatro Imagem no CEJA.



ANEXO IV – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados da entrevista estudantes **NOTURNO**

1 - Nome: Ivanilson

Idade: 64 anos

Profissão: autônomo

Raça: pardo

Classe econômica: classe média

Bairro em que mora: centro

Nível de alfabetização: Ler bem, e possui dificuldade na escrita.

Motivação: “ler melhor, saber escrever, pra escrever algumas coisas eu ainda tenho dificuldade”

Estado civil: solteiro

Filhos: 2

Mora: com mais uma pessoa

Casa: própria

2 – Nome: Willan

Idade: 33 anos

Profissão: Pedreiro

Raça: pardo

Classe econômica: classe média

Bairro em que mora: Abolição II

Nível de alfabetização: “sei ler mais ou menos” tem dificuldade na leitura e na escrita.

Motivação: “Eu tenho um transportezinho, e queria ser motorista para ganhar um dinheirinho a mais, e ai eles tão exigido a carteira de habilitação”

Estado civil: solteiro

Filhos: 3 filhos

Mora: com uma pessoa

Casa: alugada

3 – Nome: João Batista

Idade: 46 anos

Profissão: Autônomo

Raça: preto

Classe econômica: rico

Bairro em que mora: Alto são Manoel

Nível de alfabetização: “Escrever eu sei, mas ler ainda não. Ainda tem dificuldade pra ler.

Ler as sílabas eu ainda consigo, mas o negócio é juntar tudo.”

Motivação: “Pra aprender alguma coisa, porque sem ler é ruim de demais.”

Estado civil: solteira

Filhos: um

Mora: mora com uma pessoa

Casa: aluguel

4 - Nome: Roseane

Idade: 34 anos

Profissão: Cozinheira

Raça: parda

Classe econômica: classe média

Bairro em que mora: santo Antônio

Nível de alfabetização: Ler bem e escreve bem

Motivação: Fazer uma faculdade de enfermagem

Estado civil: solteira

Filhos: 3

Mora: filhos e com uma pessoa

Casa: própria

5 - Nome: Rafael

Idade: 31

Profissão: pedreiro

Raça: pardo

Classe econômica: pobre

Bairro em que mora: ilha de santa luzia

Nível de alfabetização: escrever eu escrevo, mas ler eu tenho dificuldade.

Motivação: “Vim aprender muitas coisas que eu perdi lá no passado. Meu sonho era aprender a ler.”

Estado civil: solteiro

Filhos: 1

Mora: sozinho

Casa: alugada

6- Nome: Josivan

Idade: 35 anos

Profissão: servente

Raça: pardo

Classe econômica: classe média

Bairro em que mora:

Nível de alfabetização: não sabe ler nem escrever

Motivação: “aprender a ler pra tirar a habilitar pra andar no meio do mundo”

Estado civil: solteiro

Filhos: não

Mora: com pai

Casa: própria

Dados da entrevista estudantes **MATUTINO**

1 - Nome: Vera Lúcia

Idade: 42 anos

Profissão: do lar

Raça: parda

Classe econômica: classe média

Bairro em que mora: aeroporto II

Nível de alfabetização: “Até que eu leio um pouquinho, mas escrever quase nada. Agora que eu tô desarnando”

Motivação: “É um sonho meu que eu tenho aprender a ler e escrever, e colocar algum negócio para mim vender”

Estado civil: viúva

Filhos: 2

Mora: com um filho

Casa: própria

2 - Nome: Francisco

Idade: 66 anos

Profissão: aposentado e estudante

Raça: pardo

Classe econômica: classe médio

Bairro em que mora: aeroporto I

Nível de alfabetização: Leio pouco, mas tô aprendendo.

Motivação: aprender corretamente

Estado civil: casado

Filhos: 3

Mora: com a esposa

Casa: própria

3 - Nome: Cinthia

Idade: 37 anos

Profissão: do lar

Raça: pardo

Classe econômica: classe média

Bairro em que mora: Sumaré

Nível de alfabetização: Ainda tem muita dificuldade. Para ler, sabe juntar as sílabas e ler algumas palavras.

Motivação: Aprender a ler e escrever

Estado civil:

Filhos:

Mora:

Casa:

4 - Nome: Rafael

Idade: 39 anos

Profissão: não trabalha

Raça: preto

Classe econômica: pobre

Bairro em que mora: não soube informar

Nível de alfabetização: não ler e escrever, só consegue tirar as palavras do quadro

Motivação: Aprender a ler

Estado civil: solteiro

Filhos: não

Mora: com os pais

Casa:

5- Nome: Nicole

Idade: 18 anos

Profissão: não trabalha

Raça:

Nível de Alfabetização: não ler e não escreve. Só tira as palavras do quadro

Motivação: Aprender a ler e escrever

Estado civil: solteira

Filhos: não

Mora: com os pais

Casa: