



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

RAQUEL ROCHA VILLAR DE ALCANTARA

**O DISCURSO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (AJA)**

**JOÃO PESSOA – PB
2018**

RAQUEL ROCHA VILLAR DE ALCANTARA

**O DISCURSO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (AJA)**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

**JOÃO PESSOA – PB
2018**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A347d Alcantara, Raquel Rocha Villar de.

O discurso sobre o uso pedagógico do desenho na
Alfabetização de Jovens e Adultos / Raquel Rocha Villar
de Alcantara. - João Pessoa, 2018.

123 f. : il.

Orientação: Erenildo João Carlos.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Discurso. Desenho. Alfabetização de Jov. e Adultos.
I. Carlos, Erenildo João. II. Título.

UFPB/BC

RAQUEL ROCHA VILLAR DE ALCANTARA

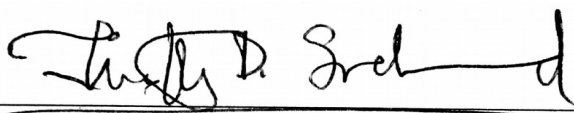
O DISCURSO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (AJA)

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre.

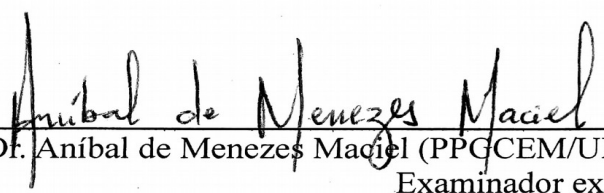
Banca examinadora



Prof. Dr. Erenildo João Carlos-(PPGE/CE/UEPB)
Orientador



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland (PPGE/CE/UEPB)
Examinador interno



Prof. Dr. Aníbal de Menezes Maciel (PPGCEM/UEPB)
Examinador externo

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que estiveram ao meu lado, apoiando-me e dando-me forças para eu seguir em frente. Não cheguei aqui sozinha. Por isso, não posso deixar de expressar aqui meus mais sinceros agradecimentos:

Aos meus familiares, em especial, a minha mãe, Goretti; ao meu pai, Saulo; aos meus irmãos, Odo e Vitor; a minha tia, Sueli; e minha prima, Jéssica, que estiveram mais próximos de mim nessa trajetória, sempre tão preocupados com meu bem-estar. Vocês são demais!

As minhas avós (in memoriam), pelos ensinamentos, pelo amor pelo e cuidado que sempre tiveram comigo. Vocês sempre morarão em meu coração!

Aos meus colegas da Turma 36 do Mestrado em Educação, por todos os conhecimentos adquiridos e partilhados, que foram sempre de muita relevância acadêmica. Levarei sempre comigo nessa caminhada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo suporte e pelo atendimento durante todo o processo. Agradecida!

As minhas queridas e amadas amigas, Rosário Germano e Dafiana Carlos. Vocês não imaginam quão significativo é para mim tê-las ao meu lado nesse momento tão especial. Muito obrigada por todo o cuidado, o carinho, a paciência e a atenção que sempre tiveram comigo. Levarei vocês sempre guardadas em meu coração! Vocês são especiais em minha vida!

Aos colegas do GEPEJA/UFPB, por todo o conhecimento, todas as reflexões e os diálogos pedagógicos proporcionados. Em especial, a Raíssa Coutinho e a Evelyn Faheina, que me acompanham há mais tempo, sempre me proporcionando diálogos e reflexões que levarei para toda a vida. Grata!

Aos professores, Thimoty Ireland, Aníbal Maciel, Eduardo Jorge e Maria Emília Sardelich, por aceitarem compor minha banca (qualificação e defesa) e pelo cuidado, pelo carinho e pela atenção que sempre tiveram comigo desde a graduação, sempre me proporcionando momentos de muito aprendizado e reflexão. Sou muito grata!

Ao meu orientador, Erenildo João Carlos, que, desde a graduação, vem acreditando em mim. Agradeço de coração por todo o cuidado, atenção, confiança e rigor teórico e metodológico que você tem me proporcionado por todos esses anos. Com certeza, sempre lhe terei como exemplo de professor e profissional para minha vida!

E, claro, ao meu querido e amado esposo, Marcos Angelus, que sempre esteve ao meu lado, dedicando-me sua atenção, seu respeito, seu cuidado e carinho, abdicando, muitas vezes, de seu descanso, para me ajudar; para me explicar; tirar dúvidas ou ler algum escrito meu. Sei que também não foi fácil para você. Em nenhum momento, deixou de me oferecer seu colo para me acalantar. Esteve e está comigo na alegria e na tristeza, na saúde e na doença... Muito obrigada!

**ESTE TRABALHO TEVE O INCENTIVO DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
– CAPES –**

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). Em termos metodológicos, o trabalho movimenta-se por meio da Análise Arqueológica do Discurso, na perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2008). Especificamente, objetivamos identificar os documentos que evidenciam esse discurso; mapear, nos documentos escavados, as séries de signos que constituem o enunciado do uso pedagógico do desenho na AJA; descrever as séries enunciativas que implicam esse discurso; e refletir sobre suas implicações na política e na prática educativa da Alfabetização de Jovens e Adultos. Nossa hipótese é de que, *nesse discurso, existem séries de enunciados que correlacionam o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos a uma educação problematizadora, fundamentada nos pilares ético, político e epistemológico da Educação Popular*. O *corpus* primário consistiu no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e, fechando o primeiro grupo de documentos, o Guia dos Livros Didáticos para o Programa Nacional de Livro Didático voltado para a Educação de Jovens e Adultos. O mapeamento dos documentos primários nos direcionou para uma rede documental que nos proporcionou identificar e analisar o discurso do uso pedagógico do desenho na AJA. Depois de escavar, analisar e descrever os enunciados, identificamos, no enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos, dois domínios enunciativos: o *político*, que mobiliza o correlato da institucionalidade, conferindo visibilidade às políticas públicas e ao direito a educação para esse público, aciona a função da militância e evidencia a luta pela cidadania e pela autonomia do povo, em que os movimentos sociais se fazem presentes na busca pela libertação dos sujeitos alfabetizando; e o *pedagógico*, que aciona o correlato enunciativo do analfabeto e iletrado como uma posição de sujeito educando. Sobre o campo enunciativo do uso pedagógico do desenho, três domínios foram identificados: o da *tecnologia*, que toma o correlato arquitetônico acionando campos associados, como a Geometria e a Matemática; o *icônico-simbólico*, que aciona o correlato da comunicação e a função sígnica do desenho; e o *pedagógico*, com os correlatos éticos, epistemológicos e metodológicos do uso do desenho. Considerando os achados enunciativos, concluímos com uma incursão sobre o enunciado do uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos e como esse discurso pode colaborar para uma educação problematizadora fundamentada nos pilares ético, político e epistemológico da Educação Popular.

Palavras-chave: Discurso. Desenho. Alfabetização de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the discourse about the pedagogical use of drawing in the Literacy of Youth and Adults (LYA). In methodological terms, the work moves through the Archaeological Discourse Analysis, in the Foucaultian perspective (FOUCAULT, 2008). Specifically, we aim to identify the documents that evidence this discourse; to map in the excavated documents the series of signs that constitute the statement of the pedagogical use of drawing in the LYA; describe the enunciative series that imply this discourse; and finally, to reflect on the implications of this discourse for politics and the educational practice of Literacy of Youth and Adults. Our hypothesis was the affirmation that in this discourse there are series of statements that correlate the pedagogical use of drawing in the Literacy of Youth and Adults to a problematizing education, based on the ethical, political and epistemological pillars of Popular Education. The primary corpus consisted of the CNE / CEB Opinion No. 11/2000, which deals with the National Curricular Guidelines for Youth and Adult Education; o Opinion CNE / CEB n° 23/2008 that establishes the Operational Guidelines for the Education of Youth and Adults; and finally, closing the first group of documents, the Guide of Didactic Books for the National Program of Didactic Book directed to Education of Youth and Adults. The mapping of primary documents directed us to a documentary network that allowed us to identify and analyze the discourse of "pedagogical use of drawing in LYA". After excavation, analysis and description of the statements, it was possible to identify in the enunciation of Youth and Adult Literacy two enunciative domains: the political, who mobilizes the correlate of the institutionality, giving visibility to public policies and the right to education for this public. Activating the function of militancy, evidencing the struggle for citizenship and autonomy of the people, where social movements are present in the search for the liberation of the literate subjects; the second enunciative domain is the pedagogical one, which triggers the enunciative correlate of the illiterate as a position of educating subject. On the enunciative field of pedagogical use of drawing, three domains have been identified: that of technology, which takes the architectural correlate by triggering associated fields such as geometry and mathematics; the iconic-symbolic domain, which triggers the correlate of communication and the symbolic function of drawing; finally, the pedagogical domain, with the ethical, epistemological and methodological correlates of the use of the drawing. In view of the enunciative findings, we conclude with an incursion into the pedagogical use of drawing in the Literacy of Youth and Adults and how this discourse can contribute to a problematizing education based on the ethical, political and epistemological pillars of Popular Education.

Keywords: Discourse. Drawing. Literacy for Youth and Adults.

LISTA DE QUADROS E ESQUEMAS DEMONSTRATIVOS

1 Quadro 01 – A Alfabetização de Jovens e Adultos nas teses e nas dissertações no Brasil (2001 a 2015).....	16
2 Quadro 02 – Temáticas sobre Alfabetização de Jovens e Adultos.....	17
3 ESQUEMA 1 – Dimensões da pesquisa.....	45
4 ESQUEMA 2 – Correlatos institucionais.....	54
5 ESQUEMA 3 – Função da militância.....	60
6 ESQUEMA 4 – Posição de sujeito.....	64
7 ESQUEMA 5 – Função metodológica e epistêmica.....	69
8 ESQUEMA 6 – Correlatos arquitetônicos.....	77
9 ESQUEMA 7 – Correlatos de uso.....	81
10 ESQUEMA 8 – Correlatos comunicativos.....	87
11 ESQUEMA 9 – Função sígnica.....	92
12 ESQUEMA 10 – Domínio pedagógico.....	96

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA DA VISUALIDADE.....	21
1.1.1 Educação e visualidade.....	23
1.1.2 Cultura visual.....	26
1.1.3 O desenho como gênero visual.....	30
1.2 Considerações teórico-metodológicas sobre a Análise Arqueológica do Discurso.....	32
1.2.1 A linguagem como terreno da Análise Arqueológica do Discurso.....	32
1.2.2 Noções e conceitos arqueológico-operativos.....	37
1.2.3 Problematização.....	39
1.2.4 Fontes e procedimentos de análise.....	40
1.3 A Alfabetização de Jovens e Adultos e o uso pedagógico do desenho como correlato enunciativo.....	45
1.3.1 A Alfabetização de Jovens e Adultos.....	45
1.3.2 O uso pedagógico do desenho.....	46
1.3.3 Delimitando o objeto de estudo.....	47
2 O CENÁRIO DISCURSIVO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (AJA). 51	
2.1 Domínio político.....	52
2.1.1. Correlatos institucionais.....	52
2.1.1.1 Política pública.....	53
2.1.1.2 Direito a educação.....	58
2.1.2 A função da militância.....	59
2.1.2.1 Cidadania e autonomia.....	60
2.1.2.2 Movimentos sociais.....	62
2.2 Domínio pedagógico.....	63
2.2.1 Posição de sujeito.....	64
2.2.1.1 Analfabeto e iletrado.....	64
2.2.1.2 Letramento, leitura e escrita.....	65
2.2.1.3 Conscientização e libertação.....	68
2.2.2 Função enunciativa metodológica e epistêmica.....	69
2.2.2.1 Materiais didáticos.....	70
2.2.2.2 Ensino-aprendizagem.....	72
2.2.2.3 Saberes.....	73
3 O CENÁRIO DISCURSIVO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO.....	75
3.1 O domínio pedagógico.....	76
3.1.1 Correlatos arquitetônicos.....	77
3.1.1.1 Geometria.....	78
3.1.1.2 Matemática.....	79
3.1.2 Correlatos de uso.....	81
3.1.2.1 Perspectiva.....	82
3.1.2.2 Ilustração.....	83
3.1.2.3 Esboço e design.....	85
3.2 Domínio icônico-simbólico.....	86
3.2.1. Correlatos comunicativos.....	86
3.2.1.1 Linguagem.....	87
3.2.1.3 Comunicação.....	90
3.2.2 Função sígnica.....	92
3.2.2.1 Representação.....	92
3.2.2.2 Registro e descrição.....	94

3.3 Domínio pedagógico.....	96
3.3.1 Correlatos éticos e epistemológicos.....	96
3.3.2. Correlatos metodológicos.....	98
CONCLUSÕES: UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS?.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTENDEU OU QUER QUE EU DESENHE?.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	120
APÊNDICE I.....	121
APÊNDICE II.....	122
APÊNDICE III.....	123

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, temos nos debruçado, contínua e insistentemente, no *discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA)* e nos preocupado em investigar qual a ordem de funcionamento acionada nesse discurso que evidencia determinados enunciados do uso pedagógico do desenho na AJA. Porém, esse objeto de investigação não veio como algo dado ou ao acaso. Toda uma trajetória acadêmica foi traçada ao longo dos últimos anos. Foram inquietações, estudos e questionamentos configurados como curiosidade epistemológica e que despertaram a vontade de desenvolver esta pesquisa.

Meu¹ interesse pela problemática da Alfabetização de Jovens e Adultos constituiu-se ao longo de minha trajetória acadêmica no Curso de Pedagogia (2011/2014) da UFPB - Campus I. Primeiro, em minha inserção no GEPEJA², que ocorreu por meio de minha participação, como bolsista, no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), investigávamos *o discurso do uso pedagógico da imagem visual na proposta pedagógica de Paulo Freire*, em que buscávamos compreender qual o modo como Freire usava a imagem visual e qual a noção de imagem ele propunha. O *corpus* empírico do projeto me possibilitou conhecer bem mais o modo como Paulo Freire operava com a imagem visual, em sua proposta educativa e qual a noção e o uso da imagem que ele e sua equipe compreendiam e acionavam durante o processo de escolha para utilizá-las em suas experiências de alfabetização e “pós-alfabetização” (FREIRE, 1983).

Instigada por essa problemática, decidi elaborar meu trabalho de conclusão de curso (TCC) no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos e da educação e visualidade. Tomei como ponto de partida as investigações sobre a proposta pedagógica freireana no PIBIC, delimito um tipo/gênero de imagem que Freire já propunha (desenho e fotografia) e optei pelo uso do desenho. Com essa delimitação, promovemos uma experiência reflexiva e prática de utilização pedagógica do desenho como mediação do conhecimento, em uma turma de alfabetização no Programa Escola Zé Peão (PEZP)³, em que realizamos um estudo bibliográfico sobre as possibilidades que o desenho oferece de uma leitura crítica da realidade social dos sujeitos da AJA, bem como a

¹ Assumo a primeira pessoa do singular apenas para me referir a minha trajetória pessoal e acadêmica. Porém, em todo o decorrer do texto, emprego a primeira pessoa do plural, por se tratar de uma pesquisa desenvolvida sob a orientação, no âmbito do GEPEJA, da linha de pesquisa de Educação Popular do PPGE.

² Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discurso no cenário brasileiro, liderado pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos.

³ Programa Escola Zé Peão (PEZP), que, segundo Ireland (1996), surgiu em 1991, a partir de algumas inquietações por parte do Sindicato Internacional dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, da Construção Pesada e do Mobiliário de João Pessoa-PB (SINTRICOM/JP). Nessa ocasião, foi proposta uma parceria de alfabetização dos trabalhadores da construção civil entre o Sindicato e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pois o grande índice de analfabetismo presente nos canteiros de obras representava alguns obstáculos no processo de uma nova organização estrutural democrática por parte do movimento sindicalista.

mediação e a apropriação do conhecimento escolar e aprofundamos a discussão sobre o uso do desenho como mediação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem na AJA por meio dessa prática.

Com todo esse percurso acadêmico foi que chegamos ao objeto de investigação para o Mestrado: *o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA)*. Tomamos como abordagem teórico-metodológica a Análise Arqueológica do Discurso, em uma perspectiva foucaultiana de análise do discurso. Investigamos *o que se diz sobre o uso pedagógico do desenho na AJA*, e não investigamos imagens ou desenhos em sua forma visual, mas o que se diz sobre elas. Assim, vale ressaltar que as imagens e os desenhos que aparecem aqui *não são nosso objeto de análise*.

Dito isso, apresentaremos, agora, uma breve explanação dos capítulos, para que possamos acompanhar o que será visto a partir de agora:

- A estrutura sumária desta pesquisa encontra-se ordenada em três capítulos, mais as considerações finais e as referências.
1. O primeiro capítulo é introdutório. Nele realizamos um percurso teórico e metodológico do que nos propusemos investigar nesta pesquisa, a fim de conferir visibilidade ao caminho percorrido. Também expusemos as razões da pesquisa, tecemos algumas considerações acerca de sua justificativa social e acadêmica e apresentamos a Pedagogia Crítica da Visualidade como uma perspectiva que aciona dois campos de conhecimento - *educação e visualidade* – em que acreditamos e a respeito dos quais nos posicionamos. Em seguida, apresentamos uma abordagem teórico-metodológicas sobre a Análise Arqueológica do Discurso, as noções e os conceitos arqueológicos-operativos, a problematização, as fontes e os procedimentos de análise do objeto de investigação. Por fim, apresentamos a Alfabetização de Jovens e Adultos e o uso pedagógico do desenho como os correlatos enunciativos a serem escavados.
 2. O segundo capítulo, intitulado ‘O cenário discursivo da Alfabetização de Jovens e Adultos’, foi subdividido em dois tópicos, que descrevem os campos de domínio: o *político*, que aciona o correlato da institucionalidade e a função da militância política como forma de adentrar as camadas discursivas da AJA; e o domínio *pedagógico*, que

expressa a posição enunciativa de sujeitos analfabetos e as funções metodológicas e epistêmicas na prática educativa.

3. O terceiro capítulo, ‘O cenário discursivo sobre o uso pedagógico do desenho’, foi subdividido em três tópicos, em que estão descritos os três campos de domínio: o *tecnológico*, em que o uso do desenho está correlacionado à função da aplicabilidade dele como uma “síntese visual” do todo; o *icônico-simbólico*, que aciona dois correlatos comunicativos, o da linguagem e o da comunicação e a sua condição de transmissão de mensagens. Nessa ordem, a função sógnica da representação, do registro e da descrição tem na aplicação e no uso do desenho uma forma de resolver problemas abstratos, assumindo uma função de sistematização/síntese de ideias múltiplas; e o *pedagógico*, em que identificamos as articulações do enunciado do uso pedagógico do desenho.

4. Por fim, considerando os achados enunciativos, concluímos com uma incursão sobre o enunciado do uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos e apontamos como esses discursos podem colaborar com o ato pedagógico voltado para uma perspectiva problematizadora fundamentada nos pilares ético, político e epistemológico da Educação Popular. Finalizamos com uma problematização sobre os achados enunciativos e sobre como o desenho tem se configurado.

Capítulo 1



1 INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa, aqui delimitado, é o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos. Essa linha de investigação articula três campos domínios específicos, a saber: a Análise Arquelógica do Discurso, a Pedagogia Crítica da Visualidade e a Educação de Jovens e Adultos. O primeiro possibilita o deslocamento da questão para o campo enunciativo. Ou seja, não analisamos aqui o “uso pedagógico” propriamente dito e nenhuma experiência particular de alfabetização, mas uma ordem discursiva⁴, enunciados, regras de funcionamento de um discurso. O segundo domínio aciona saberes correlatos à cultura visual e à educação, como interfaces de um processo pedagógico que visa à apropriação crítica do saber por meio da educabilidade do olhar. Portanto, não analisamos imagens ou desenhos propriamente ditos, tampouco alguma experiência em particular, mas os discursos sobre o uso do desenho, buscando quais enunciados são acionados para fazer funcionar dado discurso. Finalmente, o terceiro domínio estabelece as condições de emergência da Alfabetização de Jovens e Adultos como um campo político-pedagógico que posiciona sujeitos na ordem discursiva analisada.

A relevância acadêmica da Alfabetização de Jovens e Adultos se justifica na medida em que nos deparamos com trabalhos como o de Haddad (2000), que fez um levantamento sobre as pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil no período de 1986 a 1998 e destacou o campo da Alfabetização de Jovens e Adultos. Nesse levantamento, Haddad (2000) aponta que predomina a discussão sobre Projetos e/ou Programas de alfabetização no que se refere às políticas públicas específicas para o público jovem e adulto. As pesquisas, em geral, apresentam entrevistas que expressam opiniões tanto dos educandos quanto dos educadores, resultantes de saberes advindos do senso comum sobre a escola e a prática educativa.

No que se refere aos últimos 15 anos, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT)⁵.

QUADRO 1 - A Alfabetização de Jovens e Adultos nas teses e nas dissertações no Brasil (2001 a 2015)

REG	IES	TIPO	QUANT/ANO														T	
			2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014		2015
NE	UFPB	T	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	3
		D	--	--	--	--	--	2	--	--	--	--	--	1	--	--	--	
	UFPE	T	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	3
		D	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	--	1	--	--	--	

⁴ FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

⁵ Para mais informações: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

	UFRN	T	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	--	--	--	--	6
		D	--	--	--	--	2	1	--	1	--	--	--	--	--	--	--
CO	UNB	T	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4
		D	--	--	--	--	--	1	1	--	--	--	2	--	--	--	
	UFG	T	--	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--	--	1
		D	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
SE	USP	T	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4
		D	--	--	--	--	--	1	1	--	--	--	--	--	1	--	
	UFSCAR	T	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2
		D	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--	1	--	--	--	
	UFMG	T	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4
		D	--	--	1	--	--	--	--	--	1	1	1	--	--	--	
S	UFRGS	T	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	
		D	--	1	--	--	2	--	--	--	--	--	--	--	--	4	
	UFSC	T	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1
		D	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
	PUC_RS	T	--	--	--	--	--	--	1	--	1	--	--	--	--	--	4
		D	--	--	--	--	--	--	1	--	1	--	--	--	--	--	

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - IBICT

A escolha pelas instituições relacionadas no quadro levou em consideração um aspecto em particular referente à produção na área da Alfabetização de Jovens e Adultos. As Universidades com a maior quantidade de trabalhos na área foram as escolhidas. Na Região Norte, não foi encontrado nenhum trabalho sobre Alfabetização de Jovens e Adultos, portanto, ficou fora do nosso levantamento. No que se refere ao tempo, como estamos trazendo o levantamento realizado por Haddad (2000), que apresenta os trabalhos na área de Educação de Jovens e Adultos no período de 1986 a 1998, incluindo a alfabetização, foi necessário fechar esse ciclo que compreende os primeiros 15 anos do Século XXI⁶. Porém ainda ficou uma pequena lacuna no período de 1999 e 2000, devido às dificuldades de encontrar trabalhos que tomem a alfabetização de jovens e adultos como objeto de investigação.

Assim, encontramos 36 trabalhos em nível de Mestrado e Doutorado, que foram divididos nos mais variados temas: Programas e políticas públicas, onze trabalhos; práticas de ensino, sete; experiência, cinco; livro didático, três; movimentos sociais, dois; e letramento, educação e saúde, trajetória escolar, construção sociocognitiva, relações de gênero, educação especial, docência e gestão, um trabalho de cada tema.

QUADRO 2 - TEMÁTICAS EM ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TEMÁTICAS EM ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS					
Programas/Polít. Públicas	11	Experiência	05	Movimentos sociais	02
Práticas de Ensino	07	Livro didático	03	Outros	08
TOTAL					36

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - IBICT

⁶ O levantamento em questão foi realizado em 2015, ainda durante a elaboração do projeto de pesquisa. Por essa razão, os anos de 2016 e 2017 não foram contemplados.

As discussões referentes às *políticas públicas* e aos *programas* de alfabetização abrangeram os desafios sobre a continuidade da escolarização dos egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no município do Conde/PB (CAVALCANTE, 2012). Um estudo comparativo entre o Brasil Alfabetizado e o Programa venezuelano Misión Robinson acerca das políticas de alfabetização, no período de 2003 a 2013, foi a preocupação de Moraes (2015), que analisou o alfabetismo/analfabetismo como um problema social marcante na América Latina. Também procuramos compreender os progressos na aquisição da leitura e da escrita, com o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica com turmas de alfabetização da EJA, a partir da aplicação de um teste do PBA (CAVALCANTI, 2009). Ainda na temática ‘programas e políticas públicas, destaca-se a investigação da forma como se estruturou o Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP), em que se analisaram as formas de avaliar o Programa, como foram utilizados os espaços de discussão e os representantes das entidades sociais, com o fim de saber qual a concepção de EJA estava presente nos trabalhos do MOVA-SP (ABBONÍZIO, 2007). Gonçalves (2007) analisou a temática dos usos do computador na alfabetização e na pós-alfabetização a partir das falas dos educandos do MOVA. E Silva (2002) objetivou investigar a política de recursos para a EJA no ensino superior.

Quanto às *práticas de ensino* na Alfabetização de Jovens e Adultos, visam compreender as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas e uma busca por novos caminhos que tomem as especificidades da modalidade em consideração (SILVA, 2005), além da análise do efeito da atuação dos educadores populares afastados da alfabetização em turmas de EJA do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - DF (JESUS, 2007). Outra dissertação discute sobre a construção de uma práxis pedagógica interdisciplinar, relacionando a educação ambiental à alfabetização de jovens e adultos e as contribuições para a sustentabilidade na pesca artesanal (ARAÚJO, 2011). Ainda nesse debate sobre as práticas de ensino, destacamos a pesquisa de Vargas (2010), que visa compreender a apropriação dos sentidos e dos significados da leitura, em que se constituem leitores e constroem múltiplas identidades.

As pesquisas que discutem sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos dentro dos *movimentos sociais* abarcam, por exemplo, um estudo de caso que objetiva recuperar histórias de vida e atuação dos que construíram o Movimento de Educação de Base de Goiás, buscando as influências teóricas e político-filosóficas que sustentam a prática pedagógica (RODRIGUES, 2008). Outra pesquisa analisou os posicionamentos das variedades linguísticas nos materiais e na prática docente das turmas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nele, os dados foram coletados nos cadernos de Educação do MST, por meio de entrevistas e da observação de campo (RODRIGUES, 2003).

O *livro didático* é mais um ponto nas pesquisas sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos. Santos (2010) objetivou analisar livros didáticos de língua portuguesa tanto da alfabetização quanto do PBA do estado de Pernambuco e, por meio de uma comparação, compreender a organicidade do material tanto nas antigas cartilhas quanto nos atuais livros didáticos. Oliveira (2011) traz um debate sobre o processo de discussão e escolha dos livros didáticos a partir do Programa Nacional do Livro Didático para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, tomando como aporte teórico a Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud, muito conhecido na Matemática. A pesquisa analisou os livros didáticos de alfabetização aprovados pelo Plano Nacional do Livro de Alfabetização (PNLA) e atentou para as especificidades do educando em processo de alfabetização, que tomem os saberes prévios dos educandos para auxiliar o conhecimento da matemática (VILELA MARTINS, 2010).

Quanto às *experiências* em Alfabetização de Jovens e Adultos, encontramos dois trabalhos: o primeiro analisa a relação entre educação, ação social e trabalho a partir das experiências reais dos próprios trabalhadores rurais da Companhia Usina São João na Paraíba, com o objetivo de investigar a importância das mudanças e dos impactos sociais e econômicos na educação para essas pessoas (SOUZA, 2006). O segundo é uma pesquisa qualitativa, em que os autores observaram a sala de aula, em que foi proposto um referencial teórico-prático para dinamizar a sala de aula através de uma perspectiva de alfabetização voltada para os usos sociais da leitura e da escrita (MARTINS, 2006).

Nessa breve incursão, deparamo-nos com o panorama da Alfabetização de Jovens e Adultos no contexto nacional. De modo geral, esses debates são voltados mais para o campo das políticas públicas, dos programas em nível nacional ou municipal, experiências práticas em campo, livro didático etc. Porém, o campo da Pedagogia Crítica da Visualidade⁷, mais especificamente, o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos, ainda precisa de mais visibilidade, segundo nos mostram os dados, pois nenhum trabalho sobre a questão foi encontrado nesse levantamento⁸. No campo do discurso, por exemplo, Vargas (2010) tem como enfoque teórico-metodológico “[...] a abordagem histórico-cultural, fundamentada nos pressupostos da sociolinguística internacional e da análise crítica do discurso [...]” (VARGAS, 2010, p. 09). Porém, sua preocupação não é com o campo do enunciado discursivo arqueológico, mas com o discurso, em uma perspectiva fenomenológica sobre a apropriação dos sentidos e dos significados da leitura e da escrita.

⁷ Mais adiante, dedicamos um tópico para explicitar a Pedagogia Crítica da Visualidade. Para se aprofundar bem mais, consultar: “Por uma Pedagogia Crítica da Visualidade” (CARLOS, 2010).

⁸ Mais adiante, apresentamos alguns trabalhos sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que tomam a Análise Arqueológica do Discurso como teoria de análise do discurso e outros que trabalham com a imagem visual.

Tomando como base o levantamento dos últimos anos do Século XX, realizado por Haddad (2000), e os primeiros 15 (quinze) anos do Século XXI, em que realizamos o levantamento, é possível destacar, preliminarmente, no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos, a falta de estudos que tomem o discurso sobre o uso do desenho como objeto de investigação. Por isso, é necessário um olhar atencioso acerca dessa problemática. Dessa forma, esta pesquisa vem contribuir, academicamente, para dar visibilidade aos saberes correlatos sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos, como mais um campo de pesquisa em EJA, e para aprofundar estudos que analisam a Educação Popular como possibilidades diversas de humanização, respeito às diferenças e à conscientização, pensando na Pedagogia Crítica da Visualidade, em que a alfabetização se desloca de um entendimento da educação exclusiva para o estudo das letras, centrada na codificação e na decodificação das palavras.

A relevância social consiste tanto em uma dimensão política quanto pedagógica. Politicamente, o estudo dessa problemática requer, inicialmente, que a EJA seja entendida como parte da história da educação brasileira, como uma ação democrática de acesso ao saber escolar. A EJA está institucionalizada como Modalidade da Educação Básica brasileira baseada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), e a alfabetização está inserida nessa modalidade de educação. Ela é parte da história da educação num País em que as classes populares ainda sofrem efeitos do período colonialista e escravocrata. A necessidade de o Estado brasileiro desenvolver ações mais efetivas de alfabetização é reconhecida internacionalmente como a necessidade de uma política pública que deve ganhar forma, que não pode ser vista como um campo ou um processo de escolarização de jovens e adultos delimitado, problemático, marginal e secundário (UNESCO, 2008).

Pedagogicamente, a relevância da problemática consiste na necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos e a alfabetização não podem ser compreendidas apenas como ensino das letras. Freire e Macedo (1990, p. 56) afirmam que “[...] o conceito de alfabetização, [...] não pode ser reduzida[o] a experiência [...] pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras [...] puramente mecânica”. Trata-se de superar uma educação oca, sem conteúdo, que não problematiza, não questiona e é antidialógica. Especificamente, trata-se também da não infantilização dos sujeitos alfabetizando, de compreender que são sujeitos jovens e adultos, cujas singularidades precisam ser respeitadas.

O conjunto desses processos, ou seja, a investigação realizada durante o PIBIC, a elaboração de meu TCC e o estado da arte aqui apresentado, nos ajudam a visualizar a existência de um conjunto de coisas ditas que relacionam o desenho como um artefato cultural visual, o

conhecimento pedagógico, e a AJA como um aspecto da modalidade da EJA. E é esse conjunto de coisas ditas sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos que caracteriza nosso objeto de investigação.

Este capítulo tem a função de introduzir metodologicamente o trabalho realizado. Primeiro, trazemos o domínio da Pedagogia Crítica da Visualidade, um campo que possibilita que nos movimentemos teoricamente na relação entre educação e visualidade, na cultura visual, bem como no entendimento do próprio desenho como um gênero visual. Em segundo lugar, trazemos algumas considerações sobre a Análise Arqueológica do Discurso, a partir do terreno da linguagem, de algumas noções e conceitos-operativos arqueológicos. Problematicamos e apresentamos as fontes e os procedimentos analíticos. Para finalizar a construção da metodologia, discutimos teoricamente sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos e o uso pedagógico do desenho, como condições necessárias para a delimitação do objeto de estudo.

1.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA DA VISUALIDADE

A teoria crítica remonta à Escola de Frankfurt, situada por volta da primeira metade do Século XX. Sua tradição filosófica tem como base o pensamento marxiano adotado por alguns pensadores ligados ao Instituto para Pesquisa Social, como, por exemplo: Theodor W. Adorno, Erich Fromm e Max Horkheimer. De certo modo, articuladas a essa corrente de pensamento, as tendências pedagógicas críticas surgiram durante o Século XX, com o objetivo de superar, questionar e problematizar os limites das pedagogias não críticas, como a tendência pedagógica liberal, seja em seu formato tradicional, escolanovista ou tecnicista. Teóricos como Henry Giroux, John Dewey, Pierre Bourdieu e Paulo Freire, dentre tantos outros, apresentam um contributo para o que poderíamos chamar de *pedagogia crítica*.

Especificamente, importa-nos considerar como a perspectiva freireana da Pedagogia Crítica está inserida na Pedagogia progressista. Trata-se de uma dessas “[...] tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 2006, p. 32). A pedagogia freireana, ou libertadora, insere-se ao lado das tendências libertária e crítico-social dos conteúdos, como contraposição às tendências liberais, que não questionam a ordem social capitalista, excludente, neoliberal etc.

A perspectiva crítica freireana da educação, também conhecida como pedagogia libertadora, tem seu foco na superação das condições de opressão a partir da dialogicidade e da problematização da realidade existencial apreendida por esses sujeitos, que, ao se reconhecer em

tal situação, questionam, problematizam e conscientizam-se, atuando na realidade e transformando-a. Trata-se de uma “[...] educação que possibilite ao homem uma discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões [...]” (FREIRE, 2003, p. 38). Uma educação que tenha uma postura crítica diante do mundo e da realidade, objetivando alcançar “[...] a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente” (FREIRE, 1982, p.10).

Inserida nessa ordem discursiva, a Pedagogia Crítica da Visualidade (PCV) também tem, em sua centralidade, a tomada de consciência crítica. Ela busca anunciar

[...] um campo possível de reflexão, problematização e exercício de uma prática pedagógica específica, fundada no entendimento de que a imagem pode funcionar como uma estratégia mediadora entre o ato de ensinar e o de aprender, entre o indivíduo que aprende e sua constituição como sujeito social (CARLOS, 2010, p. 21).

Em sua produção teórica, o próprio Freire já apontava a imagem como um forte instrumento de leitura, como “[...] uma nova linguagem que [...] [ajuda] ao que [chamou de] 'leitura do mundo' e, portanto, 'leitura da realidade', não necessariamente através da palavra escrita [...]. Aí, então, a escrita da palavra e a sua leitura, [...] estariam associadas [...] com a leitura do mundo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003. p. 56).

No que se refere especificamente ao artefato cultural visual imagético na alfabetização, o ponto de partida é a tomada de consciência engendrada na prática social e na dimensão individual. A imagem visual, como um artefato cultural, produzido por mulheres e homens para eles próprios, marca uma civilização e aciona e estimula sentidos, em nosso caso, o da visão, cujo princípio discursivo é a necessidade de se problematizarem as experiências visuais imagéticas que temos. Nessa ordem de entendimento, “[...] a alfabetização crítica deve explicar a validade dos diversos tipos de música, de poesia, de linguagem e de visão do mundo” (FREIRE; MACEDO, 1990. p. 34).

Aqui apresentaremos a Pedagogia Crítica da Visualidade como um domínio pedagógico que toma o princípio da criticidade no ato educativo do olhar, em que a imagem se torna objeto do conhecimento. Logo, o ato de ver tem três dimensões básicas: “[...] ‘Ver é uma sensação’; ‘Ver é uma condição necessária do saber’; ‘Ver exige a educabilidade do olhar’”⁹ (CARLOS, 2011, p. 09). Para tanto, o tópico foi subdividido da seguinte forma: no primeiro ponto, encontra-se o subtópico *Educação e visualidade*, em que delineamos o modo como nos posicionamos acerca do tema e a ordem do discurso epistemológico sobre o conhecimento como um aspecto do saber e

⁹ Para aprofundar os conhecimentos, ler: “A importância do ato de ver”, organizado por Carlos e Vicente (2011).

seu correlato com a imagem visual; seguindo, encontra-se o subtópico *Cultura visual*, em que apresentamos a imagem visual como um ponto crucial na sociedade contemporânea; por fim, fechamos esse tópico adentrando especificamente o *gênero imagético desenho*, com o qual nos comprometemos no objeto desta pesquisa, a saber: *o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na AJA* (ver apêndice I).

1.1.1 Educação e visualidade

Independentemente da abordagem, do domínio ou do campo disciplinar, a imagem pode ser analisada, compreendida e explicada como um artefato cultural, como fonte ou como mediação do conhecimento. Multifacetada, como é, com várias dimensões, é interdisciplinar (CARLOS, 2017). Em nosso caso, especificamente, problematizamos o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos a partir da série enunciativa: saber, conhecimento e imagem visual.

[...] a assertiva de que a pedagogia crítica da visualidade opera com uma espécie de prática discursiva própria significa dizer que ela recorre a alguns princípios, procedimentos e regras que possibilitam a ativação, a mobilização e o deslocamento de certos saberes, tendo em vista construir certas condições de possibilidade enunciativas do aparecimento do nexo entre a imagem visual e o agir educativo (CARLOS, 2015, p. 26).

Na ordem do discurso epistemológico, o conhecimento é uma esfera específica, pois podemos saber sem conhecer, mas não conhecemos sem saber. Podemos afirmar, então, que “[...] o saber é [...] constituído pelo conjunto do que se pode dizer sobre determinado objeto em um dado momento de nossa história social [...]” (CARLOS, 2015, p. 25). O território do saber que nos possibilita explicar objetivamente a realidade é o domínio do conhecimento, que tem objetos determinados, conceitos e modos de tratamento. Nessa linha argumentativa, a “[...] tarefa mais difícil [é] de colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão para evoluir” (BACHELARD, 1996, p. 24).

Em linhas gerais, a correlação do domínio do conhecimento como um tipo de saber se dá por meio do rigor metodológico próprio de sua existência. O conhecimento parte do pressuposto de que está relacionado à explicação dos objetos. Nessa perspectiva, “[...] o conhecimento é um saber elaborado, cuja regra de funcionamento [...] se assenta no método

[...]” (CARLOS, 2015, p. 30). A correlação do conhecimento com o domínio do saber se materializa na ruptura epistemológica, que compreende “[...] o saber elaborado [como] [...] sinônimo de um saber metodicamente construído por meio da prática teórica [...]” (CARLOS, 2015, p. 30). Portanto, o enunciado do conhecimento é um aspecto do saber.

Nesse jogo de correlações, a ciência também é um tipo específico de conhecimento não neutro. O que pode ser neutro/indiferente é a minha relação com algo. A partir do momento em que esse “algo” me toca (seja no plano afetivo ou epistemológico), não há mais neutralidade, pois passo a constituir, efetivamente, uma relação de não indiferença. O conhecimento possibilita a compreensão e a explicação de determinados objetos. Já o sentido, a crença e o valor não explicam, apenas justificam, ou, no máximo, convencem. No discurso científico, “[...] não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la” (BACHELARD, 1996, p. 18). O conhecimento explica e compreende as coisas. Ele é abstrato, porém, é concreto, e sua concreticidade está no campo do real. Concreto não é o mesmo que empírico, já que o empírico está associado às sensações, à existência objetiva, independentemente da consciência do indivíduo. Ele está posto, mas não é, necessariamente, visível, e o visível nem sempre é inteligível. Isso quer dizer que “[...] o espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza” (BACHELARD, 1996, p. 18).

Todavia, o conhecimento, como um processo ou um produto do pensamento, existe e nos ajuda a compreender e explicar determinadas coisas. Está no nível do “porque” e do “como”, algo é o que é. Todo conhecimento é relativo. Seu caráter de relatividade diz respeito a algo determinado que quero conhecer e que faz com que me aproxime desse algo para conhecê-lo melhor. Quando transformo algo em objeto de conhecimento, estou me aproximando. Haverá sempre uma precariedade, uma incompletude. O conhecimento nunca é idêntico à coisa. E é precário porque sempre nos escapa algo.

O correlato entre imagem visual e conhecimento aciona as seguintes séries enunciativas: a necessidade de se problematizar a imagem visual entre a relação tricotômica sensação, visão e olho; a linguagem e a cultura como uma das possibilidades do ser – cultura da linguagem e da imagem visual; e a imagem visual como um campo específico, que pode se desdobrar em imagem mental e imagem visual (CARLOS, 2001).

Com efeito, o discurso da imagem visual é constituído de signos e está inserido no domínio do conhecimento e da linguagem. A linguagem é resultado da produção do trabalho humano. É um complexo social que visa mediar a sociabilidade e comunicar ideias, sentidos, conceitos, opiniões, sentimentos etc. A linguagem é fruto das relações que mulheres e homens estabelecem

em diferentes contextos históricos e com a natureza. É uma mediação necessária às relações para o desenvolvimento da sociabilidade humana. Essa sociabilidade estabelece, necessariamente, as condições da construção da humanidade assim como ela é (CARLOS, 2001). Contudo, a “[...] sociabilidade não é vista como produto exclusivo e imediato do trabalho, mas, ao contrário, como resultante da mediação do desenvolvimento de vários complexos sociais, dentre eles, a linguagem” (CARLOS, 2001, p. 25).

Nesse jogo de correlações, “[...] a linguagem é vista como um complexo social marcadamente simbólico mediador da produção e registro dos conhecimentos e valores humanos, produtor da memória e das relações sociais” (CARLOS, 2001, p. 27-28). O signo é o que configura o modo de existir da linguagem. Ele é composto pela relação tricotômica do significado/ideia, significante/materialidade empírica, e do referente/coisa representada¹⁰ (CARLOS, 2001), (JOLY, 2012).

Especificamente, no solo da imagem visual, o elemento significante é caracterizado por uma empiria de ordem visual. O significante imagético é o que pode ser capturado por meio da tríade sensação-visão-olho¹¹. Nessa ordem de entendimento, o desenho, como um modo de existir da imagem visual, analisado como uma linguagem, apresenta uma especificidade a partir do seu significante pictórico. Como exemplo, podemos tomar a ideia de um Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire. Nesse caso, a ideia de uma sala de aula é diferente da ideia de Círculo de Cultura, que nos remete a algo bem específico: o modo de organizar a sala em forma de um grande círculo, que objetiva facilitar a mediação dos debates entre educadores e educandos e tornar todos os educandos visíveis uns para os outros, proporcionando melhores discussões e reflexões que tomam a realidade existencial de cada educando como objeto de estudo. Porém, se estou em frente de um desenho ou de uma fotografia de um Círculo de Cultura, o significante visual está correlacionado ao significado. O desenho ou a fotografia em si, por meio do qual posso captar pelo sentido da visão, ao pegá-lo ou vê-lo, refere-se ao significante. Já o referente diz respeito ao próprio Círculo de Cultura, a coisa em si.

Ao anunciar a linguagem, estamos, necessariamente, operando com as várias formas de produção sínica. Seja a escrita, formada de caracteres, constituído de palavras, frases e textos, ou o desenho, que confere materialidade por meio de uma sucessão de pontos, que se configuram em linhas e criam formas. A relação entre educação e visualidade contempla o desenho como um conceito operativo de análise da categoria de pensamento *imagem visual*. No caso do exemplo

¹⁰ Mais adiante, abordaremos, com mais detalhes, a composição tricotômica do signo, para compreendermos o signo da linguagem e o signo arqueológico.

¹¹ Para adentrar, mais especificamente, o campo da percepção visual e as três operações da visão: “operações ópticas, químicas e nervosas”, recomendamos *A imagem* (AUMONT, 1993).

citado, o desenho de um Círculo de Cultura representa uma prática pedagógica, uma experiência concreta, algo que realmente existe no presente ou no passado. O significado não está só no âmbito de quem pratica ou estuda educação popular, porquanto é algo já posto, conhecido, discutido, teorizado, utilizado, criticado, afirmado, refutado... mas não ignorado. Portanto, o reconhecimento desses significados, já postos, seja por meio de sua problematização, reflexão ou análise, é um correlato articulador dos signos enunciativos educação e visualidade.

1.1.2 Cultura visual

Ao acionar o domínio antropológico, identificamos uma correlação entre a cultura e toda e qualquer forma de produção humana. Em uma das experiências de alfabetização relatadas por Freire (1967), os alfabetizandos, ao superar a visão ingênua da noção de cultura, tendiam a se identificar como seres de cultura, mesmo antes de se alfabetizar. Um vaso, uma vestimenta, um saber etc. passam a ser reconhecidos como expressões culturais por esses sujeitos. A “[...] cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar nossos sentimentos e formular juízos” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 128).

Desde o momento em que interferimos no processo natural das coisas, estamos produzindo cultura. Tomando como exemplo uma plantação de milho, à primeira vista, poderíamos dizer que é natureza, mas tomemos os seguintes aspectos para refletir: para termos uma plantação de milho, precisamos, primeiramente, preparar o solo para que tenhamos um milho de boa qualidade. Portanto, é necessário manipular/preparar o solo, para que o milho cresça com boa qualidade de consumo e de mercado. Logo, iniciam-se toda uma análise química do solo, a adição de fertilizantes, a preparação da aração da terra, a profundidade ideal/adequada, a quebra dos torrões do solo, dentre tantas outras questões, como o período do ano mais adequado, o ar, a água etc.. Tudo isso é possível devido há anos de experiência, estudos e conhecimento produzido pelo ser humano, que tem demonstrado alcançar melhores resultados, menos perda de material e maior economia financeira para os agricultores¹². Portanto, tudo isso “[...] resulta da ação intencional, criativa e produtiva do ser humano sobre a natureza” (CARLOS, 2017, p. 552).

No exemplo citado, podemos observar que aquilo que parecia ser natural/natureza torna-se cultura a partir do momento em que o homem/mulher manipula, através de sua ação durante todo o plantio, variadas formas de obter melhores resultados no produto final. Freire (1967) refere que

¹²Mais informações sobre o plantio do milho, disponível em: <<http://www.criareplantar.com.br/agricultura/lerTexto.php?categoria=46&id=671>>. Acesso em: 19 de fev. 2018.

o homem e a mulher são seres de relações, produtores de conhecimento, que agem e interagem no mundo e com o mundo, como seres reflexivos e críticos que, a partir do trabalho fazem, refazem e transformam a cultura. “Enquanto os animais se adaptam ao mundo para sobreviver, os seres humanos o transformam de acordo com finalidades que se propõe, mesmo que sempre a partir de certa situação histórica a que 'chegam', independentemente de sua consciência” (FREIRE, 1982, p. 68).

Em linhas gerais, estamos de acordo com o entendimento de cultura como a objetivação da criação das condições de existência da humanidade e como um complexo social que se diferencia em relação à natureza. Logo, negar a existência de cultura em um dado grupo humano não só é um viés ideológico, que visa desqualificar determinado saber em relação a outro, como um equívoco do ponto de vista conceitual antropológico. Logo, uma primeira observação a ser feita é que a cultura visual está inserida no universo da produção humana.

Nessa perspectiva, “[...] a proposta de compreensão da cultura visual significa, em primeiro lugar, reconhecer que vivemos inundados de uma extraordinária variedade de imagens (e imaginários) visuais” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 51). Esse nexos antropológico entre cultura e produção humana é uma das condições enunciativas que possibilitam a formulação da série *cultura visual*. Não se trata de uma imagem produzida naturalmente ou de uma disseminação natural e aleatória de vídeos, fotografias, desenhos etc. “O conhecimento da cultura visual está relacionado às interpretações sobre a realidade e sobre como essas afetam a vida dos indivíduos” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 130).

Assim como a noção geral, a cultura visual está inserida no elemento da intencionalidade humana, seja na produção da imagem especificamente, seja na criação de condições de sua circulação, disseminação ou *viralização*, para utilizar um termo próprio da *internet*. Considerando inicialmente esse elemento da intencionalidade humana, é possível definir também a cultura visual como

[...] um campo de estudos recente em torno da ‘construção do visual nas artes, na mídia e na vida cotidiana’ [...]. [Configurando-se como] uma área de investigação e uma iniciativa curricular [...] centrada na ‘imagem visual como o ponto central nos processos, e por meio da qual os significados são produzidos em contextos culturais’ (HERNÁNDEZ, 2007, p. 21).

A imagem visual também tem se configurado como um artefato cultural significativo em nossa contemporaneidade. A cultura visual é “[...] uma condição cultural que, especialmente na época atual, está marcada por nossa relação com as tecnologias da aprendizagem e comunicação que afeta como vemos a nós mesmos e ao mundo” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34). Com o advento

das tecnologias da informação e comunicação (TIC), a circulação da imagem visual tomou uma proporção sem precedentes na história. Os impressos, o cinema, a televisão, o computador e o celular, mais recentemente, seja com imagens fixas ou em movimento, independentemente do gênero imagético, são dispositivos tecnológicos que possibilitam essa circulação.

Em uma perspectiva crítica, o campo de estudo da cultura visual é transdisciplinar, multirreferencial e móvel, e novos aspectos vão sendo relacionados a ele, o que torna cada vez mais presente a cultura visual na contemporaneidade, que tem se configurado não somente como objeto, mas também como um campo de estudos que visa possibilitar mais habilidades de analisar as imagens do mundo contemporâneo (MIRZOEFF, 2003 *apud* SARDELICH, 2006). Devido a isso, o campo da visualidade tem se tornado alvo de alguns estudiosos, levando “[...] historiadoras/es, antropólogas/os, sociólogas/os, educadoras/es a discutirem sobre as imagens e sobre a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em diferentes designações, como leitura de imagens e cultura visual” (embora aqui não estejamos trabalhando com a leitura de imagens propriamente dita) (SARDELICH, 2006, p. 452). A cultura visual é, portanto, “[...] uma ‘tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana pós-moderna a partir da perspectiva do consumidor, mais que do produtor’ [...]” (MIRZOEFF, 2003 *apud* SARDELICH, 2006, p. 461).

A cultura visual está presente nos mais variados espaços. Em nosso dia a dia, em casa, no trabalho, na escola, nas igrejas etc. Na economia e nos negócios, a cultura visual é sempre uma forte ferramenta na tentativa de alcançar o público. Assim, “[...] além do prazer ou do consumo, um estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar-nos uma compreensão crítica de seu papel e de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula, além de sua mera apreciação ou do prazer que proporcionam” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 135).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, já denota um esforço e um reconhecimento desse movimento que busca, na formação do educador e no domínio das novas linguagens, desde as séries iniciais, ao apontar, no Art. 5, inciso VII, que o egresso do Curso de Pedagogia deverá “[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas [...]” (BRASIL, 2006, p. 02), incluindo as artes visuais. Hernandes (2002, *apud* SARDELICH, 2006) destaca que não se pode ficar na superficialidade, que é necessária uma reflexão mais ampla acerca do papel da escola e dos educadores diante do contexto atual, para que estejam atentos ao constante movimento dos saberes, da sociedade e dos sujeitos (HERNANDES, 2002, *apud* SARDELICH,

2006). Ainda nessa ordem de entendimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (1997) dizem que

[...] o mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, idéias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente (BRASIL, 1997, p. 45).

A cultura visual hoje está presente em todos os espaços e em nossa vida, em particular, independentemente da idade. Em algum momento de nossa vida, usamos a imagem visual para comunicar algo, para ilustrar, transmitir alguma mensagem ou ideia, para representar etc. Diante dessa realidade, é fundamental que o educador esteja inserido nesse mundo e use essas ferramentas em sala de aula.

É fundamental promover e facilitar o acesso dos alunos a informações que enriqueçam sua compreensão sobre os assuntos em pauta. As fontes potenciais de conhecimento são várias: estudos do meio, textos didáticos e literários, mapas, gráficos, tabelas, estatísticas, desenhos, fotografias, pinturas, filmes, vídeos, depoimentos, entrevistas; tantas quanto a criatividade e o senso de oportunidade do professor propiciar (BRASIL, 2001, p. 171).

Seja na forma ilustrativa, de associação mnemônica ou de mediação do conhecimento, seja como representação do mundo, como código visual ou como objeto de conhecimento (CARLOS, *et. al.* 2012), a imagem visual tem sido utilizada desde a antiguidade e vem sendo reconhecida como um instrumento de informação e comunicação na sociedade. Sua presença imponente na contemporaneidade vem sendo alvo de novos olhares, apesar da concepção hegemônica da cultura escrita que desacreditava da cultura visual. Hoje, a imagem visual “[...] é posicionada como uma dentre outros artefatos culturais constitutivos da sociedade. Par e passo, isolada ou articuladamente, caminham a escrita, o som e a imagem” (CARLOS, 2012, p. 09). Nesse espaço, insere-se a Pedagogia Crítica da Visualidade,¹³ que propõe um diálogo com a cultura visual, como um campo de estudos, buscando analisar criticamente a relação entre educação e visualidade.

¹³ Para aprofundar bem o assunto, consultar “Por uma Pedagogia Crítica da Visualidade” (CARLOS, 2010).

1.1.3 O desenho como gênero visual

O desenho aparece como uma das primeiras expressões imagéticas visuais a ser utilizada como meio de representação e comunicação desde a Antiguidade. Assim como a escrita é formada de caracteres que podem se constituir em palavras e, conseqüentemente, em frases e textos, o desenho configura-se como uma sucessão de pontos que resultam em linhas e criam formas, possibilitando outros modos de linguagem. O desenho pode nos possibilitar a representação de uma imagem tridimensional em uma superfície plana, com seus elementos formais básicos de composição, proporção, efeito de luz etc.

Compartilhamos também do entendimento de Martín Roig e Benedetti (2012), quando destacam o uso do desenho como um esboço, como um estágio primeiro de qualquer obra de arte:

O desenho é a obra primeira, o primeiro estágio de qualquer obra de arte, a partir do qual se desenvolvem a primeira ideia, as primeiras impressões; é o meio conceitual básico para muitos artistas. Apesar disso, o desenho também tem autonomia, pois se apresenta como excelente meio para reproduzir o mundo que nos rodeia e, na maioria dos casos, surge como obra final (MARTÍN ROIG e BENEDETTI, 2012, p. 06).

A forma mais antiga de escrita já encontrada foi na cidade de Uruk, seis mil anos atrás. Outra forma de escrita tão antiga quanto é a cuneiforme, feita com cunhas de diferentes formas, com aproximadamente 1.500 sinais que buscavam representar sílabas e palavras. Em geral, a forma mais comum, até então, eram as escritas “[...] pictográficas, com imagens figurativas simbolizando palavras” (HORCADES, 2007, p. 16).

No Egito antigo, o uso do desenho também era uma prática social, uma ferramenta de comunicação. Três modos de escrever foram encontrados no Egito: o hieróglifo¹⁴, muito usado “[...] pelos nobres, [...]repletos de pictogramas e difíceis de se ‘desenhar’; a escrita hierática, [...] usada pelos religiosos, tinha desenhos mais simples e alguns caracteres fonéticos; e a escrita demótica, [...] mais fonética, de desenho mais simples, tinha uso generalizado” (HORCADES, 2007, p. 19). Ainda na Antiguidade, no ideograma chinês¹⁵, no caso específico das civilizações orientais, também era utilizado o modo de escrita pictográfica. “A própria origem da escrita está relacionada com o uso e a interpretação de imagens consideradas como pré-escrita” (OLIVEIRA, 2008, p. 142).

¹⁴ Os hieróglifos são sinais pictóricos, com cerca de 700 signos diferentes, com o objetivo de reproduzir objetos, em determinados momentos, que representam palavras, e, em outros, sons concretos (OSÉS et. al. 2008).

¹⁵ São uma combinação de, aproximadamente, dez mil signos utilizados para a comunicação (OSÉS et. al. 2008).

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu (BRASIL, 1997, p. 20).

Mesmo com o surgimento da escrita alfabética, a utilização da imagem como um recurso didático é um acontecimento histórico fincado na cultura atual. Desenho e pintura aparecem como signos enunciativos, que exercem a função representativa da visão do mundo desde a Antiguidade. Seu correlato é a tricotomia do signo – significado, significante e referente – em suas múltiplas configurações.

Apesar de vivermos em uma sociedade marcada pela civilização da palavra escrita e falada, a imagem tem ganhado força nas mais variadas formas e instâncias e se consolidado como uma forte ferramenta de apropriação do conhecimento e manipulação de ideias. A imagem tem resistido ao passar do tempo e vem se configurando como uma linguagem mediadora da sociabilidade, portanto, um acontecimento histórico fincado na cultura atual. Perpassando as práticas no âmbito religioso e fixando-se em outras práticas ideológicas, políticas e culturais, “[...] a imagem aparece com uma presença pujante, mediando o jogo de força e de interesses que pautam os cenários sociais mundiais” (CARLOS, 2010, p. 15).

As imagens, isso é inegável, há mais de 100 anos multiplicaram-se quantitativamente em proporções impressionantes e sempre crescentes. Além disso, percebemos que essas imagens invadem nossa vida cotidiana, que seu fluxo não pode ser contido. Donde o sentimento difundido de que vivemos na verdade a era da imagem, a ponto de profetas mais ou menos inspirados anunciarem regularmente, com regozijo, a morte da escrita (AUMONT, 1993, p. 314).

O uso da imagem visual tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Desde que nascemos, somos submetidos às lentes e *flash's* de nossas câmeras, pois, seja por *self* ou fotografia convencional, nossas lentes estão sempre apontando para algo. Tal cultura tem contribuído significativamente para a proliferação do uso da imagem visual como ferramenta de comunicação. A televisão, os computadores, os *tablets* e os *smartphones* também são fortes influenciadores contemporâneos nesse mundo de imagens que nos possibilitam registrar, comunicar, informar etc., nosso dia a dia, nossas indignações, o que agrada e o que revolta.

Seja a imagem estática ou em movimento, colorida ou em preto e branco, desenho, pintura, charge, cartum, filme ou fotografia, tem seus significados, significantes e referentes. A imagem registra, informa, revela, manifesta ideias, ao mesmo tempo em que sugere questionamentos.

Para conferir materialidade ao enunciado da imagem visual, duas ferramentas do pensamento são acionadas: categoria e conceito. Nessa ordem, a imagem é compreendida como uma categoria, uma abstração do artefato cultural visual. O artefato cultural existe concretamente, independentemente da consciência individual. O desenho, em particular, é um conceito de imagem (categoria), assim como a fotografia, o cinema, a televisão, a pintura etc.

Nosso foco é a categoria da imagem visual, a partir do conceito de desenho. Cada conceito visual/gênero visual tem um modo de existir específico. A imagem, no domínio do artefato cultural, configura-se como objeto de estudo, seja como fonte ou mediação do conhecimento. Como fonte, uma de suas marcas enunciativas se refere ao que a imagem visual carrega de verdade, de sentido, de concepção de mundo, de significados etc. É o que a imagem visual agrega e consegue levar. É o “para si”. Já na imagem como mediação, a centralidade está no uso, na função, não é a imagem “em si”, nem como ela se comporta, mas o que ela media. É o “através de si”. O trabalho empreendido nesta pesquisa consistiu em utilizar o desenho (gênero específico) tanto como fonte quanto como mediação.

Por fim, dizia Andrade (1975) que o desenho é sutil, ele fala, é uma arte intelectual. O desenho esboça, ilustra, representa, informa, dá forma, projeta. Porém “[...] o desenho de um objecto nunca é a simples representação desse objecto, mas que também nem sempre é uma interpretação e uma explicação (MASSIRONI, 1982, p. 92).

1.2 Considerações teórico-metodológicas sobre a Análise Arqueológica do Discurso

Tecemos, aqui, algumas considerações teórico-metodológicas sobre a Análise Arqueológica do Discurso proposta por Michel Foucault (2008) e apresentamos a linguagem como o terreno da Análise Arqueológica do Discurso e sua constituição sógnica. Por fim, apresentamos as noções e os conceitos arqueológico-operativos adotados nesta pesquisa, a problematização e as fontes e os procedimentos de análise.

1.2.1 A linguagem como terreno da Análise Arqueológica do Discurso

As primeiras expressões do pensamento filosófico sobre as relações entre linguagem e conhecimento já eram presentes desde os diálogos socráticos entre os séculos IV e III a.C.. Nesses diálogos, a relação entre as palavras e as coisas não se baseiam totalmente em

regras preestabelecidas. Se, de um lado, os nomes classificam, especificam, expressam grandezas etc., de outro, existe uma relação simbólica anterior a esse jogo de relações (PLATÃO, 2010).

O diálogo entre Crátilo, Hermógenes e Sócrates gira em torno da problematização da linguagem a partir do nome como instrumento de classificação. O que determina o fato de a coisa ter aquele determinado nome e o que tem a ver a coisa com o seu nome diz respeito à questão do movimento do conhecimento, da palavra que nomeia para se designar determinada coisa. O nome nada mais é do que palavra, frase ou texto que diz algo sobre as coisas tais como elas são. As palavras adequam-se e correspondem às características, aos elementos, aos traços, aos aspectos das coisas.

O texto, em Crátilo, apresenta três teses: 1 - a *identidade*, que defende a ideia de que as palavras, para que sejam consideradas nomes, devem trazer, em si mesmas, características presentes na natureza das coisas. Ou seja, não é qualquer palavra que pode nomear qualquer coisa; 2 - a tese da *convenção*, que se opõe à anterior e defende que a relação estabelecida entre as palavras e as coisas é um acordo e que, nesse caso, os nomes não carregam nenhuma característica das coisas nomeadas; 3 - por fim, a tese da *significação*, que opera uma síntese entre a tese da identidade e da convenção (ALCANTARA; CARLOS, 2013).

Embora Sócrates não mencione abertamente a tese da significação, esta apoia-se na constituição do signo, ou seja, na relação entre significante, significado e referente.

Lidar com o signo da escrita sem considerar sua função referencial, isto é, o mundo que a escrita representa, sua possibilidade epistêmica e registro variado de um universo de conhecimentos, valores, ideologias, interesses e concepções, é o mesmo que esvaziar a linguagem de sua objetividade social e de sua função cultural, assim como negar à palavra sua contribuição para a reprodução da memória e da história dos indivíduos e das sociedades (CARLOS, 2008, p. 17-18).

A linguagem pode ser pensada e refletida a partir de várias instâncias. A Semiologia de Saussure, por exemplo, é consagrada como a ciência geral dos signos cujo campo de estudo é a Linguística. Ela parte da compreensão de que a língua não é o único sistema de signos que exprimem as ideias para os meios de comunicação. Para ele, o signo é compreendido “[...] como uma entidade psíquica de duas faces indissociáveis que unem um significante (os sons) a um significado (o conceito) [...]” (JOLY, 2012, p. 31). A Semiologia é, portanto, a ciência da linguagem verbal.

A Semiótica é compreendida, por sua vez, como a ciência de todas as formas de linguagem. Ela é a filosofia que compreende a linguagem como um fenômeno constituído de signos, “[...] é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 2007, p. 02). A Semiótica é o estudo tipológico dos signos e suas regras de funcionamento. “O conceito de signo, portanto, é muito antigo e já designa algo que se percebe – cores, calor, formas, sons – e a que se dá uma significação” (JOLY, 2012, p. 30). Joly (2012) assevera que tudo pode ser signo mediante a seguinte relação: o significante ou *representamen* - tudo que nos é perceptível empiricamente, por meio da audição, da visão, do olfato, do paladar e do tato, portanto se trata de uma marca; o significado ou *interpretante* - a ideia que temos a respeito do objeto designado; e o referente ou *objeto* – a coisa representada.

Segundo Joly (2012, p. 32-33), para a Semiótica,

[...] o signo tem uma materialidade que percebemos com um ou vários de nossos sentidos. É possível vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), senti-lo (vários odores: perfume, fumaça), tocá-lo ou ainda saboreá-lo. Essa coisa que se percebe está no lugar de outra; essa é a particularidade essencial do signo: estar ali, presente, para designar ou significar outra coisa, ausente, concreta ou abstrata' (JOLY, 2012, p. 32-33).

Ainda na perspectiva da Semiótica, Santaella (2007, p.12) diz:

[...] o signo é uma coisa que representa outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de certo modo e numa certa capacidade (SANTAELLA, 2007, p. 12).

O signo pode ser definido também como uma espécie de não ser. É uma coisa que não é a coisa em si, mas uma referência à coisa e um significado sobre ela. Algo se torna um signo quando se coloca no lugar de outra coisa. Não é a coisa, mas se a coisa é lembrada, evocada, referida, anunciada, formulada, ela aparece. O fato de aparecer não significa que o significante é ela. Apenas evoca, em correlação com o referente e o significante. Ele não é parte do ser de outra coisa. No signo, *A* se coloca no lugar de *B*. Signo é diferente de sinal. O sinal não é algo que se coloca no lugar da coisa. O sinal é

parte da coisa. Sinal é tudo aquilo que é parte de alguma coisa. A ideia de correlação é própria da existência do signo (CARLOS, 2017).

Dentre as principais classificações, trazemos três, que variam de acordo com os tipos de combinação estabelecida entre significado, significante e referente. O signo icônico, que é imitativo, representa o objeto a partir da imagem semelhante ao seu referente; o signo indicial tem uma espécie de ligação, de pertencimento ao seu referente e remete às relações de uma coisa com outra; e o signo simbólico mantém com o referente uma relação de convenção, ou seja, não tem uma relação empírico-visual de pertencimento, como a própria escrita, por exemplo, ou uma bandeira para representar um estado (JOLY, 2012).

Além dos domínios mencionados, a linguagem também é de interesse da análise do discurso, um campo em que se encontra a Análise Arqueológica do Discurso. De modo geral, a análise do discurso é um campo relativamente heterogêneo, que ganhou força na década de 1970, mas não ainda como um campo consolidado (GREGOLIN, 1995). A análise do discurso nasceu dez anos antes, nos trabalhos da Escola Francesa, como também nas reflexões de Michel Foucault. O discurso é entendido, em geral, como produção de sentidos, que se concretiza por meio dos sujeitos histórico-sociais e da materialidade da linguagem, articulando teorias da linguagem, do sujeito e do histórico-social (GREGOLIN, 2008).

A Análise Arqueológica do Discurso (AAD) não se interessa em produzir sentidos, mas em descrever os enunciados. Não há enunciado sem correlato. Não há signo sem correlato.

Podemos constatar que uma maneira de abordar a questão da linguagem ocorre por meio de seu entrelaçamento com o conhecimento que se pretende construir sobre o mundo natural e humano. Em outras palavras, sobre a possibilidade de o par significante-significado poder ou não representar a referência sobre a qual se debruça, reflete, investiga e registra. As pesquisas de cunho arqueológico, por outro lado, deslocam o foco do eixo de domínio da série linguagem-conhecimento, para o território arqueológico da série linguagem-saber. Nesse lugar se encontram os inúmeros sítios arqueológicos do discurso. É na escavação, desses territórios de saberes, que é possível encontrar os artefatos enunciativos, a exemplo das ordens de discurso, das práticas discursivas, dos arquivos, das formações discursivas e das positivities (ALCANTARA; CARLOS, 2013, p. 64).

A Análise Arqueológica do Discurso foucaultiana esquivava-se de algumas dessas regras presentes em outras abordagens investigativas da linguagem e do discurso. Ela não está em uma unidade literária, pois nela o sentido é o efeito da relação estabelecida entre

os significantes. A natureza da literatura, no que diz respeito à relação entre verdade e realidade, nada mais é do que uma espécie de vazio, de oco. A realidade não inexiste na literatura, e o sentido assume o lugar do significado. Ela é autorreferenciada, e sua principal característica é a forma como se organiza para determinado efeito. Nesse modo, “[...] a literatura é uma linguagem ao mesmo tempo única e submetida à lei do duplo” (MACHADO, 2001, p. 147).

Em Foucault, os estudos sobre a linguagem aparecem em alguns escritos: em ‘As palavras e as coisas’, ele apresenta a linguagem desde o estoicismo, passando pelo Século XVI até o Século XIX. Nele, o autor (1999) descreve o signo como o ser da linguagem, que, ainda no estoicismo, era reconhecido como significado, significante e conjuntura, mas, a partir do Século XVII, tornou-se binário e se definiu pela ligação de um significante com um significado. Em “Linguagem e Literatura”, a linguagem é definida como “[...] o murmúrio de tudo que é pronunciado [...] o sistema transparente que faz com que [...] sejamos compreendidos [...] é tanto o fato das palavras acumuladas na história quanto o próprio sistema da língua” (MACHADO, 2001, p. 140).

Foucault (1999) diz que, até fins do Século XVI, a principal forma de utilizar a linguagem era por similitude. A própria linguagem era utilizada, principalmente, para explicar o sagrado, o divino, o além. Ocupa, até hoje, o saber religioso e exotérico. A similitude está no campo da semelhança, daquilo que se parece com outra coisa e que, por isso, serve como elemento de validação e afirmação de determinado pensamento. Está também no campo do senso comum, no sentido daquilo que passa de boca em boca.

A linguagem do Século XVI — entendida não como um episódio na história da língua, mas como uma experiência cultural global — foi sem dúvida tomada nesse jogo, nesse interstício entre o Texto primeiro e o infinito da Interpretação. Fala-se sobre o fundo de uma escrita que se incorpora ao mundo; fala-se infinitamente sobre ela, e cada um de seus signos torna-se, por sua vez, escrita para novos discursos; mas cada discurso se endereça a essa primeira escrita, cujo retorno ao mesmo tempo promete e desvia (FOUCAULT, 1999, p. 57)

Nos Séculos XVII e XVIII, a função da linguagem que predominava era a de representação. Isso criou as condições para o desenvolvimento do positivismo – corrente filosófica, sociológica e política, de linha francesa, mas que só ganhou força em meados do Século XIX. Nessa perspectiva, o conhecimento advindo da ciência é o único verdadeiro, pois os baseados em crenças, doutrinas ou religiões, como é o caso da similitude, não são considerados verdadeiros. A representação é, portanto, um movimento-

chave para a produção do conhecimento que surgiu com o advento da ciência. Desde o Século XIX até os dias atuais, o positivismo sofre críticas da fenomenologia, que adentra o conceito de significação, porém não rompe totalmente com a representação, pois as conclusões devem representar o real, e novos problemas e objetos emergem.

Partindo especificamente para o ofício do analista foucaultiano do discurso, que, assim como os arqueólogos, busca construir explicações e descrever seus achados a partir de pistas soterradas e encobertas por camadas sobrepostas ao longo do tempo, nosso estudo se ocupa de vestígios encontrados no terreno da linguagem escrita, falada ou imagética (ALCANTARA; CARLOS, 2013).

[...] seu interesse específico se encontra em investigar e conhecer como se organiza e funciona uma camada singular desse lugar, que é, precisamente, o território arqueológico do discurso. Ao definir um discurso ou uma prática discursiva determinada, Foucault (Ibidem[2008], p.166) diz que 'a arqueologia pode “[...] constituir a árvore de derivação de um discurso [...]” (ALCANTARA; CARLOS, 2013, p. 62).

Com efeito, ao analista arqueológico do discurso não cabe interpretar, supor ou deduzir, com base em sua subjetividade, a ordem do que foi investigado. O arqueólogo do discurso penetra nas camadas mais profundas da linguagem, percorre as pistas deixadas e passa a identificar, a classificar, a agrupar e a descrever sistematicamente tudo o que encontrou.

1.2.2 Noções e conceitos arqueológico-operativos

Tomando como ponto de partida o *discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos*, os seguintes conceitos operativos foram adotados para análise: *discurso, enunciado e sujeito*.

O *discurso*, na perspectiva arqueológica, é um acontecimento. “Antes de se ocupar, [...] de uma ciência, ou de romances, ou de discursos políticos, ou da obra de um autor, ou mesmo de um livro, o material que temos a tratar, em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral” (FOUCAULT, 2008, p. 30). Sua dimensão produtiva é o objeto da atenção do analista. O discurso tem uma existência e, por isso, tem objetividade, efeitos concretos nas relações sociais, uma força produtiva. O discurso está posto e é uma presença cuja evidência não é capturada simplesmente pelo ato de

ler ou de ouvir, porquanto são necessários certos dispositivos e ferramentas para que possamos escandir o discurso, as camadas, os níveis, as relações, as especificidade etc.

O *enunciado*, em Foucault (2008), é o modo de existir do discurso. A relação arqueológica aqui compreendida diz respeito a uma função, ou seja, o tipo de relação do signo com outro signo (FOUCAULT, 2008). O que nos interessa são as condições em que algo pode ser dito. Apesar de a AAD obter como foco central o enunciado como uma série determinada e limitada de signos, que tem uma relação de função e correlação entre os enunciados, sua característica é livre, menos densa do que as estruturas gramaticais.

Chamaremos de *enunciado* a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras *performances* verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2008, p. 122-123)

Carlos (2002), parafraseando Foucault, afirma que o discurso também conduz o indivíduo a assumir determinadas posições de *sujeitos*. Como exemplo, destacamos a dissertação de Celestino (2016), que investigou a posição do sujeito educando do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), IFPE/ Barreiros), e identificou dois enunciados discursivos: o Jurídico, em que o educando aparece como cidadão e sujeito de direito; e o Pedagógico, em que ele “[...] assume a posição de trabalhador em formação [...]” (CELESTINO, 2016, p. 07).

O *sujeito* arqueológico não é um indivíduo específico, de carne e osso, ou um grupo de sujeitos específicos. É uma *posição* tomada a partir de um lugar vazio. Toda prática discursiva tem um sujeito (posição), que aparece na relação, não do indivíduo com a coisa, mas nas relações enunciativas (CARLOS, 2002). Para Foucault, indivíduo e sujeito não são a mesma coisa. Uma coisa é o indivíduo, outra é a posição de sujeito que cada indivíduo pode assumir em determinados discursos. “[...] sujeito é uma posição que pode ser exercida, um lugar vazio que pode ser ocupado por qualquer indivíduo que aceite a interpelação acionada pelo discurso” (CARLOS, 2002, p. 103). Nessa perspectiva,

[...] uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados ‘enunciados’, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em

determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 2008, p. 108).

Nesse caso, investigamos uma posição de sujeito específica, que é a do alfabetizando jovem e adulto, o que se diz sobre o alfabetizando jovem e adulto, na Educação de Jovens e Adultos, e como esses alfabetizandos estão posicionados enunciativamente no discurso sobre o uso pedagógico do desenho.

1.2.3 Problematização

A imagem visual está presente na sociabilidade humana como um meio de relação intersubjetiva entre sujeitos. Na contemporaneidade, a imagem visual tem se tornado cada vez mais presente. Acionando determinados enunciados, podemos exercer qualquer tipo de performance verbal, como comunicar, ordenar, explicar, perguntar, questionar etc. Na imagem visual, apesar de essa forma de comunicação ser muito utilizada, ainda é pouco discutida. Como já diziam Freire e Guimarães (2003), os meios de comunicação, por exemplo, estão necessariamente servindo a alguém, todavia nos resta saber a quem. E para saber a quem está servindo, é imprescindível uma leitura crítica dos enunciados discursivos acionados para determinado comunicado.

[...] a leitura de imagens demanda certa e indiscutível experiência que tem que ver, [...] com classe social. Há toda uma sintaxe das imagens. E, como a sintaxe não pode [...] estar dicotomizada da semântica, há toda uma semântica das imagens também. O movimento das imagens, a sua posição – que teria que ver com a sintaxe, [...] -, a posição que as imagens ocupam dentro do contexto geral de uma estória que elas contam que tem a ver [...] com a sua semântica: isso demanda certa prática, certa convivência interpretativa, que é a leitura, [...] e que tem que ver, indiscutivelmente, com o trino, com a experiência, que é social e de classe (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 100-101).

Ao situar nosso objeto no campo da Análise Arqueológica do Discurso, em uma perspectiva foucaultiana, consultamos alguns estudos da linha de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), que nos possibilitam pensar melhor acerca do que vem sendo produzido sobre as dimensões pedagógicas no campo do discurso arqueológico e da visualidade. Petuco (2011), por exemplo, reflete sobre o discurso presente nas imagens e nos textos em campanhas de prevenção ao crack que posicionam os usuários do crack como figuras monstruosas e perigosas. O autor analisa o discurso presente em imagens publicitárias e, ao mesmo tempo, numa perspectiva de reduzir danos, constrói uma crítica

sobre o modo como esses sujeitos são posicionados discursivamente nessas imagens. Coutinho (2014), por sua vez, apresenta uma pesquisa acerca do discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA, em que destaca a charge como uma representação gráfica de caráter crítico e humorístico sobre determinados fatos sociais do momento. Enquanto Lima (2014) teve como objeto de investigação o discurso visual em um livro didático de língua portuguesa na EJA e constatou enunciativamente que seu objeto de estudo articulava uma trilogia discursiva - a jurídica, a didático-pedagógica e a epistemológica.

Em termos de delimitação de objeto da presente pesquisa, tomamos *o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA)*. O problema de pesquisa que formulamos consistiu em: *Como se constitui o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na AJA?* Sendo assim, a hipótese levantada consistiu na suposição de que, *nesse discurso, existem séries de enunciados que correlacionam o uso pedagógico do desenho na AJA a uma educação problematizadora, fundamentada nos pilares ético, político e epistemológico da Educação Popular*.

Temos como objetivo geral do presente trabalho: *analisar o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na AJA*. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1 - *Identificar documentos que evidenciem o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na AJA*; 2 - *Mapear as séries de signos constitutivas dos enunciados sobre o uso do desenho na AJA*; 3 - *Descrever a ordem do discurso sobre o uso pedagógico do desenho na AJA*; 4 - *Refletir sobre as implicações do discurso sobre o uso pedagógico do desenho na política e na prática educativa da AJA*.

Deste modo, nosso objeto de investigação é constituído por três elementos referenciados na realidade: o do desenho, enquanto um artefato visual, situado na cultura visual; o pedagógico, situado no complexo da educação; e o da Alfabetização de Jovens e Adultos, enquanto um aspecto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Porém, a existência desses elementos e suas combinações não são em si mesma. Mas, sim, as coisas que são ditas nesse nexos de relações entre eles é o que caracterizam nosso objeto de investigação. Portanto, são as coisas ditas sobre a relação do uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos, que indicam o terreno que escavamos nesta pesquisa.

1.2.4 Fontes e procedimentos de análise

Para efetivação da nossa pesquisa, adotamos: o *mapeamento* dos documentos-fontes, momento em que os identificamos e os selecionamos; a *escavação* da zona do discurso, quando é

feita a leitura e a sistematização do material mapeado; e a *análise* e descrição dos enunciados, quando se identificam os enunciados partindo dos documentos escavados (ALCANTARA; CARLOS, 2013).

Nossa pretensão inicial era de identificar evidências empíricas relativas ao objeto de estudo em alguns escritos sobre a EJA em âmbito nacional. Três documentos-fonte primários foram selecionados previamente para dar início à investigação, por serem documentos que dão base legal/institucional, teórica e política à Educação de Jovens e Adultos e embasam um dado discurso que circula no campo da EJA: o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que foi aprovado em 10 de maio de 2000, versa sobre as DCNs para a EJA, regulamenta a modalidade. Este foi produzido pelo Conselho Nacional de Educação e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Seu relator foi o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. O documento destaca os fundamentos e as funções da EJA, conceitua a modalidade, apresenta as bases legais, históricas e vigentes para as DCNs sobre a EJA e aborda essa questão na contemporaneidade sobre os cursos da EJA e os exames, que devem primar pela qualidade, pelo rigor e pela adequação a essa modalidade de ensino. Traz, ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual consta que, para acelerar a redução do analfabetismo, é necessário agir, direta e ativamente, não só na geração anterior, mas também nas futuras gerações, e aponta que é necessária uma ação conjunta e concreta que ultrapasse as séries iniciais do ensino fundamental - ciclo 1 (BRASIL, 2000).

O Parecer CNE/CEB nº 23/2008 é o segundo documento-fonte analisado, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para se ingressar nos cursos de EJA e a certificação nos exames e sua relação com a Educação a Distância. É um documento que foi aprovado em 08 de outubro de 2008, produzido pelo Conselho Nacional de Educação, cuja relatora foi Regina Vinhaes Gracindo. Contudo, foi preciso situar a Educação de Jovens e Adultos no contexto do direito público e subjetivo à educação no Brasil. Em seguida, o Parecer trata das três questões operacionais já mencionadas. O primeiro ponto é o da *idade mínima de ingresso e duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos*, e o segundo, da *Competência para certificação e idade mínima para os exames da Educação de Jovens e Adultos*. Nesses dois pontos, o Parecer apresenta uma discussão sobre o estudo *Novos Passos da Educação de Jovens e de Adultos*, no que se refere à duração dos cursos de EJA. Já o terceiro - o da "Educação a Distância como forma de oferta da Educação de Jovens e

Adultos” - também analisa a EJA e a Educação a Distância, para verificar a duração prevista para os cursos de EJA desenvolvidos na modalidade a distância (BRASIL, 2008).

O terceiro documento-fonte é o Guia dos Livros Didáticos¹⁶ para o Programa Nacional de Livro Didático para a EJA, que se encontra no site do Ministério da Educação (MEC). É um documento trienal – durante a elaboração desta pesquisa, o que estava em vigor era o referente ao triênio 2014/2016. Produzido na secretaria vinculada a esse ministério - a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) - ele agrega à Educação de Jovens e Adultos diversidade, inclusão, direitos humanos, alfabetização e educação continuada.

Em relação aos materiais didáticos utilizados como suporte e o material de estudo para educadores de EJA, estes estiveram presentes nos programas de políticas desenvolvidos pela União desde os anos de 1940. Porém, o Programa Nacional do Livro Didático, que surgiu em 1980, só dava suporte à Educação Básica como um “programa de universalização do livro didático”. A EJA foi incorporada ao Programa em 2007, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), a fim de distribuir livros didáticos para os parceiros do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), e foi ampliado nas edições de 2009 e 2010, incorporando todos os educandos das turmas regulares de alfabetização na EJA da rede pública de ensino. Ainda em 2010, o PNLA passou a ser incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). Na última edição do triênio 2014, 2015 e 2016, o PNLD EJA passou a abranger a Alfabetização, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio. Tal iniciativa visava superar a infantilização dos conteúdos e assegurar um processo de ensino-aprendizagem de boa qualidade.

Uma das principais preocupações do PNLD EJA é garantir que as obras didáticas destinadas à EJA respeitem as especificidades da modalidade. Em primeiro lugar, existem diferentes formas de se estruturar a oferta da EJA no país em termos de organização do ensino, assim como distintas formas de arranjo das propostas curriculares, que obedecem, no entanto, a uma composição mínima de componentes curriculares. Além disso, precisamos levar em conta a diversidade do público, considerando as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2014, p. 15-16).

¹⁶ O Guia dos Livros Didáticos é um tipo de “catálogo” sobre os livros didáticos produzidos, inicialmente, para a Alfabetização de Jovens e Adultos e, depois, para a Educação de Jovens e Adultos. Diferentemente dos outros dois documentos primários, os documentos normativos que versam sobre a EJA, à primeira vista, destoaram do Guia. Cabe destacar que, na perspectiva teórica da Análise Arqueológica do Discurso, qualquer ponto é ponto. Desse modo, o Guia dos Livros Didáticos foi selecionado devido à possibilidade enunciativa de acionar o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na EJA.

O PNLD EJA abarca obras didáticas de alfabetização e coleções didáticas, buscando apoiar o processo de ensino-aprendizagem, que envolve a aquisição do domínio da língua escrita e do letramento. Os materiais devem constituir uma proposta didático-pedagógica voltada para o público jovem, o adulto e o idoso, que busque dar continuidade ou retomar os estudos na modalidade EJA. Portanto, o Guia auxilia os educadores no momento da escolha dos livros didáticos a serem utilizados nas salas de aulas, levando em consideração as especificidades da modalidade, as diretrizes e a diversidade das turmas.

Esses documentos foram escavados objetivando identificar e mapear algumas passagens, expressões, palavras-chave, noções ou ideias sobre o uso pedagógico do desenho na AJA e foram a base inicial para a análise do nosso objeto de investigação, porque trazem uma base teórica, institucional e política da Educação de Jovens e Adultos, assim como da Alfabetização de Jovens e Adultos.

A leitura dos documentos primários foram realizadas, inicialmente, a partir de duas dimensões da pesquisa: o enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos; e o enunciado do uso pedagógico do desenho. A medida que os enunciados eram identificados nos documentos-fonte, eram organizados, retomados e realocados de acordo com os correlatos identificados nas escavações.

Com essa primeira etapa concluída, tínhamos dois caminhos que poderíamos seguir para continuar nossa investigação: o primeiro seria o de identificar e escavar os textos encontrados nos documentos; ou, identificar e escavar a partir dos correlatos já identificados na consulta anterior, documentos outros que tomem aquele correlato como ponto de conexão a partir dos enunciados da AJA e do uso pedagógico do desenho. E foi esse segundo caminho ao qual optamos por seguir. Desse modo, alguns documentos foram acolhidos, mediante o reconhecimento da relevância desses textos para continuidade da pesquisa, que logo foram sendo confirmados mediante as consultas que realizávamos.

Em face dessas decisões, continuamos às escavações a partir do “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas públicas”, do ano de 2014. Nele, identificamos, analisamos e descrevemos, por exemplo, o correlato da *Política pública*¹⁷, que também é acionado em outros documentos apresentados neste ponto do texto. Outros documentos secundários que tomam, a princípio, o enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos como ponto de discussão foram: a “Proposta curricular do primeiro segmento, ensino fundamental, para a Educação de Jovens e Adultos” de 2001; “Educação como prática da liberdade” de Paulo Freire (1967); e a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹⁷ Mais adiante descrevemos o correlato enunciativo da Política pública como um campo associado aos Correlatos institucionais.

Nacional”, que estabelece as diretrizes e bases para a educação brasileira (1996). Estes documentos apontaram, por exemplo, correlatos como: direito a educação; autonomia; conscientização; libertação; e analfabeto e iletrado.

Outros documentos, ainda nesse campo enunciativo, que vão se configurando enquanto corpus da pesquisa: “Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra” de Freire e Macedo (1990), que correlaciona diretamente o enunciado da AJA e do uso pedagógico do desenho/imagem; “Sobre Educação: (diálogos)” de Freire e Guimarães (2003); “Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática” da Unesco do ano de 2008; “Alfabetização e letramento” de Magda Soares (2005), dentre alguns outros que foram se tornando necessários visto a complexidade do correlato investigado.

Sobre o cenário enunciativo do uso pedagógico do desenho, alguns desses documentos necessitaram ser revisitados, foi o caso da “Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos” de 2001, ao qual identificamos também dentro do *domínio pedagógico* do uso do desenho, os *correlatos ético e epistemológicos*, assim como do uso do desenho enquanto *linguagem*. Do mesmo modo aconteceu com “Educação como prática da liberdade” de Freire (1967), dentre outros.

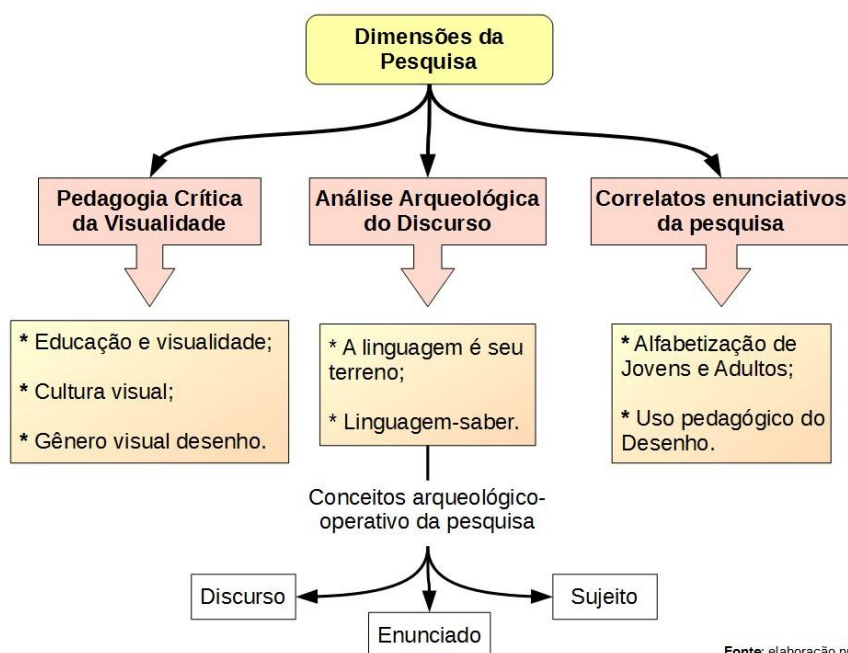
Em seguida, demos continuidade a análise dos documentos secundários e terciários que tomam o enunciado do uso pedagógico do desenho. Percorremos as pistas enunciativas correlatas, inicialmente, no documento “Desenho animado e educação” de Silva (2001); “Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos” de Massironi (1982) e “Disegno. Desenho. Desígnio” de Derdyk (2007), documentos estes que nos apontaram o uso do desenho enquanto correlato da *geometria*, da *matemática* e da *perspectiva*; os documentos, “Desenho técnico moderno” (SILVA, 2011), “A ilustração como arte narrativa” de Oliveira (2009) e “Como usar imagens” de Marshall (2010), indicaram correlatos como o da *geometria*, da *comunicação*, *ilustração*, *linguagem* e da *representação*. Já Pombo e Magalhães (2005) em “O design através do desenho”, apontam-nos correlatos como *esboço e design*.

Cada um destes documentos a medida que era escavado, também apontava outros documentos e correlatos passíveis de investigação. Devido ao tempo previsto para conclusão da pesquisa, e a sua importância no enunciado investigado, alguns apresentavam mais importância, sendo priorizados em relação a outros.

1.3 A Alfabetização de Jovens e Adultos e o uso pedagógico do desenho como correlato enunciativo

Neste item, tecemos algumas considerações enunciativas sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) como uma prática social e sua materialização discursiva nos documentos legais. Em seguida, percorremos o enunciado do uso pedagógico do desenho como um correlato enunciativo presente nos discursos da AJA, em uma perspectiva da Educação Popular, e apresentamos a delimitação de nosso objeto de investigação. Esse componente objetiva introduzir arqueologicamente o que tecemos nos próximos capítulos. Abaixo é possível visualizar um breve demonstrativo das três dimensões da pesquisa.

ESQUEMA 1: DIMENSÕES DA PESQUISA



Fonte: elaboração própria

1.3.1 A Alfabetização de Jovens e Adultos

A discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma prática social não aciona exclusivamente o campo de domínio da institucionalidade escolar. Essa função enunciativa ganha materialidade em discursos que circulam em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Declaração de Hamburgo (1997), em que identificamos evidências enunciativas da EJA atrelada a correlatos como qualificação profissional,

desenvolvimento comunitário, formação política, formação econômica, formação ética, formação para a cidadania, entre outros (BRASIL, 1996); (UNESCO, 1997; 2000; 2007).

O interesse deste projeto particulariza-se em um aspecto específico da EJA, que consiste na alfabetização. Logo, nossa preocupação investigativa consiste no discurso sobre essa prática educativa, que tem o adulto e o jovem como sujeitos centrais, e se distingue de outras práticas de alfabetização, centradas na mecanização do sistema alfabético, que não problematizam a vida nem conscientizam politicamente. Esse processo de alfabetização não crítico envolve o modo de instrução formal, em que não há reflexão nem problematização de conteúdo político (CARLOS, 2001).

O campo teórico da EJA e da AJA, articulado à Educação Popular, critica as experiências e as concepções de alfabetização centradas em conteúdos infantilizados, ausentes de contextualização, diálogo, reflexão etc. Ou seja, são experiências que desconsideram o processo histórico, descontextualizado de tempo e de lugar, embora já se tenha sido rompido com essas concepções, desde os anos sessenta, com o educador Paulo Freire, que deu um novo sentido ao modo de pensar na aprendizagem da leitura e da escrita no campo da EJA (POEL, 2007).

A alfabetização, nessa perspectiva crítica, supera o puro ato de mecanização e possibilita que o educando releia e reescreva a própria realidade, busque a transformação política, social, cultural e ética e tenha acesso a um processo de formação em que se torne sujeito do próprio processo educativo. Isso promoverá a superação do simples ato de memorizar ou o domínio do alfabeto. Pensar na alfabetização como um correlato da EJA, no campo de domínio da Educação Popular, implica uma crítica às noções de uma alfabetização *palavresca*, sonora e oca de realidade e de sentido (FREIRE; MACEDO, 1990).

Os fatores, político, econômico/financeiro e o cultural permeiam à Alfabetização de Jovens e Adultos. Neste contexto, o domínio da linguagem é mais um de seus desafios, tendo como um de seus desdobramentos a linguagem visual. Analisar o discurso sobre o uso do desenho como um instrumento de discussão, de debates, de diálogo, de formação de sujeitos críticos e reflexivos pode ser uma forma de enfrentar esse modo descontextualizado de se fazer educação.

1.3.2 O uso pedagógico do desenho

No domínio epistemológico, a correlação entre Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação Popular exerce a função enunciativa da rigorosidade metodológica, ética e política do ato de ensinar. Nessa perspectiva, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e sobre a realidade,

tolerância, respeito e compromisso. O enunciado da criticidade e da ética demarca a educação de jovens e adultos pelo respeito às subjetividades, e a atividade docente é um correlato do desenvolvimento da curiosidade metódica do educando, que não infantiliza e vai além do mero ato de estudar as letras, o *b-a-bá*.

Nesse campo enunciativo, a correlação da Alfabetização de Jovens e Adultos ao uso pedagógico do desenho tem, na infantilização do ato educativo, uma de suas marcas. Isso se evidencia enunciativamente em Cox (2007), desde seu título, “Desenho da criança”. Todavia, há evidências outras que conferem materialidade ao desenho além do domínio da infância. Nessa ordem discursiva “[...] os desenhos dos adultos comuns – quando faziam algum - [...] foram desprezados” (COX, 2007, p, 03). A possibilidade comportada pela formulação de que adulto também desenha aciona o domínio artístico mediante a menção às “[...] obras de artistas famosos e amadores de talento [...]” (COX, 2007, p, 03). Uma possibilidade não anula a outra. Veremos, mediante o enunciado do uso pedagógico do desenho, que não é o recurso em si mesmo que infantiliza o adulto, mas a concepção educativa, a condução didático-pedagógica utilizada pelo educador. No final das contas, dependerá da abordagem ou da finalidade do ato educativo.

1.3.3 Delimitando o objeto de estudo

Delimitar o objeto de estudo ao qual vamos nos debruçar é um dos pontos cruciais para se compreenderem os caminhos que estamos percorrendo. É o momento de delimitar o campo e a dimensão da pesquisa, para evitar que a problemática seja ampla demais e se perca a objetividade. Nosso objeto de investigação é o *discurso sobre o uso pedagógico do desenho na alfabetização de jovens e adultos* e se encontra inserido na tríade: *educação e visualidade; discurso; e alfabetização de jovens e adultos*. Estes são campos específicos, como, por exemplo, quando nos referimos à “educação e à visualidade”, não se trata de qualquer educação, mas de uma educação que tem no ato de olhar o seu objeto teórico/prático, com suas delimitações de gênero: desenho, cinema, telenovela, charge, dentre outros. Em nosso caso, o desenho também apresenta seus subgêneros: artístico, gráfico, geográfico, geométrico etc. O mesmo acontece com o discurso e a Alfabetização de Jovens e Adultos. Não se trata de qualquer discurso, mas do discurso sobre o uso pedagógico do desenho. E não é em qualquer modalidade ou campo de educação, mas da alfabetização de jovens e adultos, que está relacionada a uma modalidade específica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sobre essa relação entre alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), cabe destacar certa ambiguidade que perpassa essa discussão da EJA enquanto modalidade. A

problemática da alfabetização já é objeto de discussão e de análise há décadas, por áreas de conhecimentos diversas (a Psicologia, a Linguística, a Pedagogia, a Sociologia a Filosofia etc.), sempre de forma a tratar a questão independente, e de certo modo, ignorando as demais áreas, tomando como centralidade do “problema”, o aluno, o contexto cultural, a formação do professor, o método ou o material didático.

De modo geral, a alfabetização é resultante de múltiplas áreas de conhecimento, assim como de uma pluralidade de enfoques devido à natureza do fenômeno. Segundo Magda Soares (1985, p. 20), “[...] etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de [...] ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização, seria negar-lhe a especificidade [...]”. Já Freire e Macedo (1990, p. 32) vem dizem que “[...] uma alfabetização crítica, sobretudo uma pós-alfabetização, não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político, e o pedagógico”.

Em termos institucionais, a Alfabetização de Jovens e Adultos é uma etapa da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Porém, devido à sua natureza complexa, seus processos sociais, culturais e políticos, a alfabetização tem se configurado como condição que vai além do campo da escolarização formal, da instituição escolar. Logo, o

[...] conceito de alfabetização, nesse caso, deve ser tomado como transcendendo seu conteúdo etimológico. A alfabetização não pode ser reduzida a experiência apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 56).

Nessa ordem, a alfabetização é uma prática social mediada, que pode transcender a instituição escolar. Como exemplo, temos *as quarenta horas de Angicos*¹⁸, os *Movimentos de Cultura Popular*, ou falando de uma experiência mais próxima a nós, o *Projeto Escola Zé Peão*¹⁹. De modo geral, a história da educação brasileira (fora do Brasil, essa discussão também é objeto de análise) voltada para o público jovem e adulto tem, em seus registros, experiências diversas de educação não formal ou informal. A alfabetização de Jovens e Adultos, em especial, sempre esteve nesse campo enunciativo do complexo de relações multifacetadas, mas, atualmente, vem sendo alvo de olhares diferenciados que perpassam o mero ato da leitura e da escrita.

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para a qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta

¹⁸ Para conhecimento consultar <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000200009>>.

¹⁹ Retomar nota de rodapé 3.

política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração (FREIRE, 2009. p. 09).

Ou, ainda, em

[...] um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim, em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas [...] (DI PIERRO, 2005, p. 1120).

Portanto, a Alfabetização de Jovens e Adultos e a Educação de Jovens e Adultos não estão necessariamente enquadradas nesse jogo de correlações que delimitam etapas, conteúdos ou conceitos. Elas assumem um papel muito mais amplo e múltiplo, em que a prática educativa, independentemente de sua configuração formal ou não formal, media as relações entre sujeitos em uma prática transformadora e crítica de educação²⁰.

No que se refere à escolha da abordagem teórico-metodológica, adotamos a Análise Arqueológica do Discurso que, para Foucault (2008), busca definir os próprios discursos, como práticas que obedecem a regras, como uma série de signos na forma de enunciados, o que lhes permite atribuir modalidades particulares de existência, ou, ainda, como um conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação (FOUCAULT, 2008, p. 124). No que se refere à escolha metodológica da pesquisa, Lakatos e Marconi (2003, p. 215) afirmam que

[...] nada se faz ao acaso. Desde a escolha do tema, fixação dos objetivos, determinação da metodologia, coleta dos dados, sua análise e interpretação para a elaboração do relatório final, tudo é previsto no projeto de pesquisa. Esse, portanto, deve responder às clássicas questões: o quê? por quê? para quê e para quem? onde? como, com quê, quanto e quando? quem? com quanto? (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 215).

No campo da pesquisa, a partir do momento em que “algo” me toca (mesmo que seja no plano afetivo ou epistemológico), passo a constituir uma relação de não indiferença que me ajuda a delimitar meu objeto de investigação, meu problema investigativo, a metodologia mais adequada, e assim por diante. O conhecimento é produzido na relação sujeito/objeto. Por isso precisamos fazer um esforço para escolher nossas referências teóricas em função do

²⁰ Para ampliar essa discussão, consultar: SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização (1985). Disponível em: <file:///C:/Users/Raquel/Downloads/1358-5151-1-PB.pdf>. SOARES, Magda. Alfabetização e letramento (2005). DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (2005). HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos (2000). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>.

objeto de pesquisa, não o caminho inverso, pois, se já temos o referencial teórico e sequer sabemos o que queremos pesquisar, podemos transformar nosso referencial, por mais científico que seja, em um dogma. A negação do rigor metodológico da produção do conhecimento pode ocorrer diante dessa atitude *apriorística* de apego exacerbado a determinado referencial, independentemente do que se queira pesquisar. Assim, quando o objeto de pesquisa for formulado, o suposto referencial escolhido antecipadamente, não será, necessariamente, adequado.

A abordagem do discurso que escolhemos para nossa pesquisa - a Análise Arqueológica do Discurso - trata de uma análise que não visa estudar unidades nem estruturas, como, por exemplo, as palavras (frases, textos, livros, obras); nem busca sentidos (intenções e desejos ocultos, algo sagrado, verdades ocultas) nem assertivas (proposições, juízos, argumentos, leis, teorias); nem atos de fala (declarações, promessas, interpelações, convites, ameaças). A Hermenêutica, a Semiótica, a Linguística e a Filosofia da linguagem são algumas das abordagens que trabalham com essas questões, como o sujeito se constitui como tal.

Nesses termos, o discurso, para Foucault (2008), não é um ato de fala, pois não estamos preocupados com a efetivação de acontecimentos nem com a frase, pois ela se analisa pela estrutura gramatical e com a sintaxe, cujo elemento central é o sentido (ALCANTARA; CARLOS, 2013).

[...] atribuem o *status* de frase 'aceitáveis' a conjuntos de elementos linguísticos que não foram corretamente construídos, contanto que sejam interpretáveis; atribuem, em compensação, o *status* de frases gramaticais a conjuntos interpretáveis, contanto que tenham sido corretamente formados (FOUCAULT, 2008, p. 92).

O discurso também não pode ser confundido com uma proposição, que tem como correlato o que é verdadeiro ou falso, como também com o significante, o significado e o referente, trilogia constituinte do signo (ALCANTARA; CARLOS, 2013). Nessa perspectiva, “[...] o discurso é constituído por um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 191).

A Análise Arqueológica do Discurso é a abordagem que mais se adéqua ao nosso objeto de investigação, uma vez que não buscamos interpretar o que se diz, nem os sentidos, muito menos o que está por trás ou oculto, mas descrever, analisar e conhecer o que se diz, dentro do campo discursivo, sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 2

O CENÁRIO DISCURSIVO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (AJA)



Neste capítulo, adentramos o enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos por meio da Análise Arqueológica do Discurso e descrevemos algumas relações enunciativas entre a AJA e a Educação Popular. Metodologicamente, precisamos percorrer uma série de correlações sógnicas que implicou, inicialmente, em uma escavação, a fim de identificar esse enunciado, o que se diz sobre, as ideias mobilizadas para se dizer o que se diz e qual a relação entre ambos. Em relação à série de signos “alfabetização de jovens e adultos”, analisamos suas correlações entre significado, significante e referente. Eis o nosso ponto de partida exploratório para conferir visibilidade à materialidade do enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos.

Inicialmente, percorremos a rede enunciativa que posiciona a alfabetização a partir de dois domínios: o político e o pedagógico, ambos com um modo específico de correlação sógnica. No “domínio político”, as escavações nos direcionaram ao correlato da *institucionalidade da AJA* e à função enunciativa *da EJA como militância*. O “domínio pedagógico”, por sua vez, remete-nos ao correlato da posição de *sujeito* e à função enunciativa da *alfabetização de jovens e adultos como um campo metodológico*. Esse movimento é apresentado nos subtópicos seguintes, em que o texto mostrará essa incursão a cada um desses domínios (ver apêndice II).

2.1 Domínio político

O ‘domínio político’, presente no enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos, tem, na organização e na gestão do Estado e das classes populares, um modo de militância política e democrática. Fizemos uma incursão por esse campo, identificamos suas particularidades enunciativas e reconhecemos seu modo de existência sógnica em um processo arqueológico de escavação do objeto. Para esse processo, percorremos uma série de signos aos quais podemos atribuir modalidades específicas de existência, compreendidos aqui como função enunciativa.

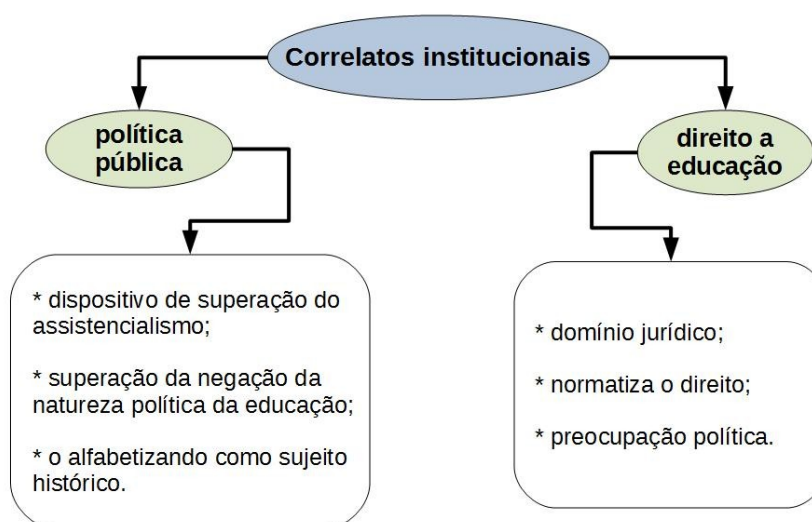
Seguindo esse movimento, encontramos seus signos enunciativos presentes nesse domínio e identificamos o modo de existir de cada um desses signos, em uma tentativa de identificar quais as regras e a função que obedecem para que esse enunciado funcione, os saberes acionados e o modo como o sujeito alfabetizando é posicionado nessa ordem discursiva. Por fim, realizamos uma análise e a descrição dos achados enunciativos da Alfabetização de Jovens e Adultos.

2.1.1. Correlatos institucionais

O correlato da institucionalidade aciona campos como a ‘política pública’ e ‘o direito à educação’ como requisitos para se superar o analfabetismo e sair do mero assistencialismo para o

direito a uma educação de boa qualidade. Desse modo, a prática educativa passa a ser protagonista no processo de organização das classes populares. O signo do analfabetismo, nesse campo de domínio, aparece como objeto da política pública e da institucionalidade, ambos relacionados ao entendimento da educação como um direito, que opera juntamente com a função jurídica evidenciada nos documentos legais voltados para a normatização e a legitimidade da alfabetização de jovens e adultos. Segue abaixo um esquema demonstrativo das dimensões enunciativas identificadas e escavadas nos correlatos institucionais.

ESQUEMA 2: CORRELATOS INSTITUCIONAIS



Fonte: elaboração própria

2.1.1.1 Política pública

Um dos modos de situar o enunciado da AJA, no campo de domínio da institucionalidade, se dá por meio do correlato enunciativo da *política pública*. O analfabetismo aparece como um signo enunciativo constitutivo desse discurso. Nesse contexto, a AJA é um dispositivo de superação do caráter assistencialista e superficial da educação e da apropriação das tecnologias de leitura e de escrita. Como política pública, tem a função de promover o direito à educação, em suas perspectivas mais amplas. A função política da educação e da alfabetização passa pelo próprio reconhecimento político do analfabetismo como parte do processo histórico de sua constituição. Em outras palavras, “quanto mais se nega a natureza [política] da educação, mas

se assume o potencial moral de culpar as vítimas”, nesse caso específico, os analfabetos (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 71).

O signo do *analfabetismo* nos remete ao domínio historiográfico como uma estratégia enunciativa para se falar sobre a função da política pública no domínio da institucionalidade da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil. No discurso historiográfico, as séries enunciativas vêm sendo formuladas desde o início da República e atravessaram todo o Século XX, em campanhas, programas, planos e reformas educacionais. Todavia, só no final do Século XX e no início do Século XXI foi que as políticas públicas passaram a se correlacionar com enunciados de “[...] promoção da igualdade social [...] da tolerância e do convívio democrático, abordando a diversidade das vivências humanas [...]” (BRASIL, 2014, p. 67).

Na ordem da função historiográfica, que toma como objeto os períodos anteriores ao republicano, estão os estudos sobre os primeiros movimentos de uma educação de adultos, iniciados ainda com os Jesuítas (Século XVI). Trata-se das primeiras iniciativas de criar condições para viabilizar uma educação para esse público. Com o projeto colonizador europeu, esse tipo de educação servia à “[...] aculturação, já que as tradições e os costumes que se buscam inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização [...]” (SAVIANI, 2008, p. 27). Nessa ordem discursiva, “[...] os jesuítas [tinham] [...] a tarefa determinada de instruir e catequizar o índio [...] como fim [de] reafirmar o medievalismo e perpetuar os dogmas e crenças da Igreja Católica, abalada com a Reforma Protestante” (FREIRE, 1989, p. 22). Todavia, ainda não se configurava como uma política pública, mas que já esboçava as primeiras intenções (PAIVA, 2007; SAVIANI, 2007), ou mesmo do ponto de vista do enunciado, suas condições de existência começaram a ser evidenciadas.

O período entre 1534 e 1850 foi marcado por uma ordem discursiva patriarcalista, ilustrado pela relação entre senhor e servo. As evidências enunciativas apontam para uma educação “[...] de concepção elitista, com ‘sistema’ esfacelado de ‘aulas avulsas’, fecundadas pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres [...] [que] gerou, [...] um grande contingente de analfabetos” (FREIRE, 1989, p. 57). Mesmo com a chegada das cortes portuguesas ao Brasil, no início do Século XIX, que trouxeram certa estrutura para a nova sede do reino, a escolarização pública ainda não era considerada uma questão-problema. Foi um período de pouca ou quase nenhuma política de escolarização para o povo.

Só no final do Século XIX, com o advento da República, foi que o domínio da institucionalidade acionou a ideia de educação como política pública. Isso conferiu um *status* à

alfabetização de adultos nos discursos políticos. Um pouco mais tarde, no Século XX, a Constituição Federal de 1934 possibilitou a materialização do enunciado do ensino primário integral e gratuito extensivo aos adultos (BRASIL, 1934). Esse período foi marcado por muitas campanhas, leis e movimentos, que ganharam força e visibilidade até meados da década de 1960, quando foi deflagrado o golpe militar no Brasil.

Na ordem da função historiográfica, “[...] em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire” (BRASIL, 2001, p. 26) de uma educação *para e com o povo*²¹. Logo em seguida, com o golpe militar, as reformas educacionais tomaram rumos autoritários. Interrompeu-se, em primeiro lugar, o plano que acabara de ser instituído, e com isso, passou-se a reprimir os movimentos que tinham a proposta freireana como método a ser seguido, pois entendiam como uma ameaça aos “novos donos do poder” (BRASIL, 2000).

O correlato da política pública teve como auge um modelo de educação autoritária, disciplinatória, superficial, “[...] valorizando muito mais a leitura e a escrita, do que a formação humana” (BRASIL, 2014, p. 19). O período em que foi deflagrado o regime ditatorial colaborou para formular uma política pública esvaziada. Sua superficialidade do processo tinha, na culpabilização do sujeito, o motivo de seu fracasso. Nessa perspectiva da política educacional, a função historiográfica também circulou no que ficou conhecido como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), correlacionado à ideia de massificar a alfabetização de adultos em todo o território nacional.

Comissões Municipais se responsabilizavam pela execução das atividades enquanto que a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático eram centralizadas. Se o material didático e a técnica pedagógica se inspiravam no ‘método Paulo Freire’, a nova orientação esvaziara toda a ótica problematizadora que nela primava (BRASIL, 2000, p. 50).

Com o desgaste do regime militar e a gradativa redemocratização do país, a política educacional de alfabetização modificou-se nos anos 1980, quando o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, em 1985 (BRASIL, 2000). Mas somente em 1988, com a Constituição Federal promulgada, foi que a possibilidade de a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ser enunciada como modalidade da educação básica apareceu e se consolidou com a promulgação da LDB 9394/96 um pouco mais tarde.

Devido aos índices de analfabetismo que marcavam um quantitativo de 14,7% dos jovens e adultos entre 15 anos ou mais em 1996, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

²¹ Acerca disso, consultar FREIRE, Paulo. Educação e Atualidade Brasileira. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 3. ed., 2003.

(IBGE), esses olhares se voltaram para ações de alfabetização, como por exemplo, o Programa de Alfabetização Solidária, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), e iniciativas privadas, como também o apoio de universidades desde 1999 (BRASIL, 2000). Com isso,

[...] as entidades nacionais ligadas à Educação de Jovens e Adultos e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução nº 1/2000, [...] começaram a ser revisitadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 2004 (BRASIL, 2008, p. 01)

Com programas e ações pensados especialmente para atender a jovens, adultos e idosos não alfabetizados, como por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)²², criado em 2003, no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, identificamos uma ordem discursiva que articula a alfabetização de jovens, adultos e idosos a uma abertura de acesso não somente ao saber escolar sistematizado, mas também à cidadania e à consolidação de nossa democracia.

Santos (2012) realizou um estudo de natureza quali-quantitativa, em que objetivou investigar o impacto do PBA nas políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e compreender o que tem norteado as políticas públicas para a modalidade. Tal programa tem como objetivo superar o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos a partir dos 15 anos. Trata-se de um estudo que transita pelo discurso da educação como um direito humano e como uma ação ao longo da vida. Tendo em vista essa relação entre educação e direito, o PBA foi concebido com a meta de atender a todo o território nacional, apoiando projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, porém a região que mais necessitou foi o Nordeste, contabilizando 90% dos atendimentos.

O PBA, juntamente com outras ações que buscavam enfrentar o analfabetismo no Brasil, foi desenvolvido, na última década, para garantir recursos como material didático-pedagógico, transporte, alimentação e bolsas para os alfabetizadores e coordenadores que se voluntariavam nos programas. Foram 6,7 milhões de jovens, adultos e idosos beneficiados entre 2008 e 2012. Esse foi um importante passo que ampliou o financiamento de novas turmas de AJA da educação do campo, quilombola, indígena etc., ao ser incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Ao mesmo tempo em que esse discurso põe em evidência a redução do analfabetismo no Brasil, no discurso ideopolítico, é possível destacar também a ausência do Estado em

²² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 20 Jan. 2017.

determinadas regiões e na Alfabetização de Jovens e Adultos. Essa ausência acaba negando a condição humana de existir, uma vez que a escrita é um artefato cultural, histórico, que existe há, pelo menos, seis mil anos, mas, ainda hoje, os índices de jovens e adultos analfabetos estão presentes nas estatísticas.

No campo de domínio pedagógico, correlato à educação popular, a Alfabetização de Jovens e Adultos deve superar o puro ato burocrático, de financiamento, de investimento e de redução dos números. Evidentemente esses aspectos são fundamentais para viabilizar qualquer projeto nacional de desenvolvimento. Nessa ordem discursiva,

[...] os problemas do analfabetismo no contexto brasileiro têm [...] uma complexidade que não pode ser subestimada; suas soluções [...] não serão simples, pois dificilmente uma linha de intervenção única poderia interferir com eficácia numa dimensão tão centralmente constitutiva da cultura [...] [sendo] equivocada a imagem da alfabetização como uma vacina que, uma vez aplicada [...] erradica para sempre o mal do analfabetismo. As políticas de intervenção [...] devem fundar-se numa visão integrada dos processos de aquisição, manutenção e desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita [...] no trabalho, na escola, na família e nas organizações coletivas, estabelecendo nexos entre a educação básica e a educação continuada (RIBEIRO, 1999, p. 237-238).

A correlação entre Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação Popular está situada em um projeto maior de democratização nacional, cultural, social etc. Nesse domínio, é possível falar, traçar e articular um discurso sobre uma alfabetização que supere a pura mecanização, que possibilite ao educando reler e reescrever a própria realidade. A alfabetização, como um correlato da EJA no campo de domínio da Educação Popular, impõe a superação das noções de uma alfabetização palavresca, sonora e oca de realidade e de sentido (FREIRE; MACEDO, 1990).

A Alfabetização de Jovens e Adultos, articulada à organização do Estado democrático, aparece, nessa série discursiva, objetivando promover a transformação e o progresso da economia, da política e da cultura, como características principais de uma educação participativa. Portanto, são imprescindíveis pesquisas em alfabetização que nos ajudem a compreender a especificidade da EJA mediante a persistência dessa problemática social.

Ao percorrer essa rede enunciativa, que tem a “[...] alfabetização de adultos na pauta das políticas educacionais” (BRASIL, 2001, p. 19), identificamos que o correlato da política pública, sob o signo do analfabetismo, aciona o domínio político-pedagógico e historiográfico, que tem, na resistência, na luta política, na recusa ao mero ato de ler e escrever e na autoafirmação, a igualdade de direitos de superar o analfabetismo. Embora a política pública e o direito apareçam como correlatos da institucionalidade, ao analisarmos o domínio historiográfico, constatamos que, em determinados momentos, a função da política pública foi oposta. Em outras palavras, a não

institucionalidade e a promoção de políticas compensatórias e assistencialistas elidiram o correlato enunciativo do direito a educação como um direito humano.

2.1.1.2 Direito a educação

A relação entre política pública e o *direito a educação* opera em um discurso jurídico em que a materialidade enunciativa evidenciada em documentos legais, como decretos, resoluções e leis, põem em funcionamento o enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos como um problema nacional, normatizando a legitimidade do direito de jovens e adultos à educação e à escolarização. Assim, o discurso historiográfico também ressalta que as “[...] lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania [...]” (GOHN, 2011, p. 346). Mas é no discurso jurídico, depois que foi proclamada a independência do Brasil, com a Constituição Imperial (1824) outorgada por D. Pedro I, que surgiu a primeira formulação da educação como objeto de preocupação do Império. A educação se evidencia enunciativamente no discurso jurídico por meio da afirmação da “[...] instrução primaria e gratuita a todos os cidadãos [...]” (BRASIL, 1824). Mais de um século depois, já no regime republicano, a Constituição Federal (1934) aponta uma educação voltada para adultos, ao destacar que “[...] o plano nacional de educação constante de lei federal [...] obedecerá às seguintes normas: ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos [...]” (BRASIL, 1934, p. 140).

Nesse campo de domínio, o enunciado da AJA também tem correlatos no estatístico. Isso se evidencia nos levantamentos dos índices de analfabetismo no Brasil, que obtém como função a quantificação da problemática a partir de determinadas categorias. Dados mais recentes,²³ apresentados pelo portal do Ministério da Educação, referentes ao período de 2001 a 2014, demonstram que, no Brasil, o índice de analfabetismo, nesse período, diminuiu 4,3%, o que significa 2,5 milhões de analfabetos a menos em comparação com 2001. Entre adolescentes de 15 anos ou mais, estima-se, ainda, um total de 8,3% de analfabetos na população brasileira²⁴. Nesse universo, 23,1% se encontram na faixa etária acima de 60 anos, em especial, na área rural do Nordeste brasileiro, o que é um desafio para o Estado brasileiro superar essa realidade.

O Nordeste brasileiro, ainda hoje, é a região onde a negação desse direito é a mais evidente. Porém, os dados dessa amostra destacam que, nos últimos 20 anos, o índice de analfabetismo entre jovens de 15 e 19 anos baixou para 0,9%. Essa foi a região que mais reduziu

²³ Dados mais recentes até o dia da busca, realizada em janeiro de 2017.

²⁴ Dados levantados através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

o analfabetismo no Brasil, que, em 2004, era de 22,4%, e, em 2014, passou para 16,6%, um total de 5,8 pontos percentuais. Enfim, “a Região Norte teve uma redução de 4 pontos (de 13% para 9%), o Centro-oeste, 2,7 pontos (de 9,2% para 6,5%), o Sudeste, 2 pontos (6,6% para 4,6%) e o Sul, 1,9 ponto (de 6,3% para 4,4%)”²⁵. Isso significa que as mulheres têm um tempo médio de estudo maior do que os homens, portanto, oito anos e 7,5, respectivamente.

Em dados mais atuais de 2017, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Nordeste brasileiro ainda registra a maior taxa de analfabetismo, atingindo 14,5%, contra 3,5% registrado no Sul e Sudeste do País. Mas em nível nacional, o índice de analfabetismo caiu de 7,2% em 2016, para 7,0% em 2017 representando 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. Embora os números tenham reduzido, o índice de analfabetismo ainda é preocupante, visto que ainda não alcançamos sequer as taxas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2015, que era de 6,5%²⁶.

Na contemporaneidade, no domínio do direito legal e constitucional, está a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado de forma gratuita. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394) de 1996 destaca a seguridade de educação para jovens e adultos de forma gratuita, considerando as especificidades, os interesses e as condições de vida e de trabalho para a continuidade daquele grupo, viabilizando, estimulando e proporcionando o acesso e, principalmente, a permanência na escola. Contamos também com Pareceres, Diretrizes Curriculares, Diretrizes Operacionais, entre outros documentos que põem em evidência o *modus operandi* do direito a educação.

A Alfabetização de Jovens e Adultos aparece aqui, enunciativamente, como “[...] o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental” (BRASIL, 2000. p. 07). Nessa ordem do discurso, o desafio da alfabetização tem a função de promover a participação, a atuação e o envolvimento dos sujeitos alfabetizando em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais e lhes proporcionar outras habilidades básicas (BRASIL, 2000).

2.1.2 A função da militância

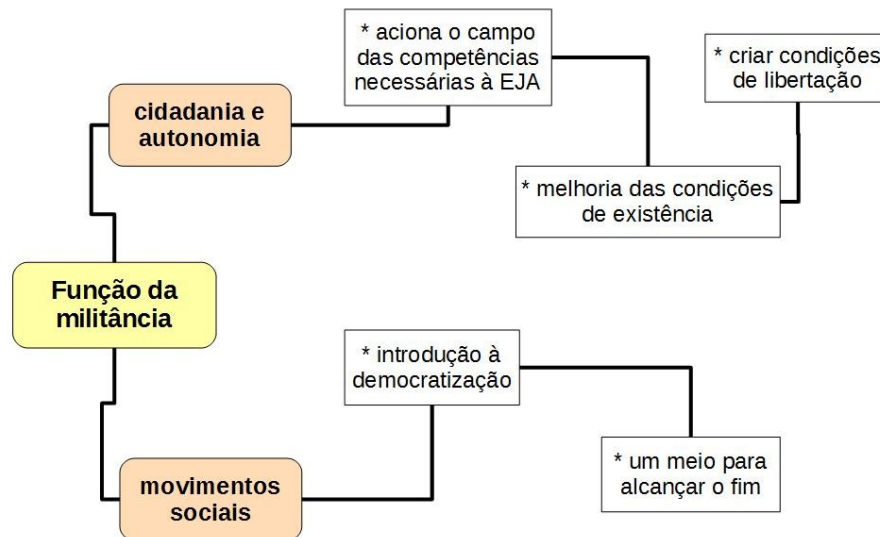
O movimento discursivo, articulado à função enunciativa da *militância*, perpassa o domínio político presente no discurso da AJA como um modo de o sujeito alfabetizando alcançar

²⁵ Dados retirados do site do Ministério da Educação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>>. Acesso em: 18 Jan. 2017.

²⁶ Para mais dados, consultar: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 11/11/2018.

a cidadania e a autonomia política, crítica e reflexiva. Sua estratégia aciona o campo das lutas populares e dos movimentos sociais para criar condições do que ficou conhecido, em Paulo Freire, como *educação libertadora*. Trata-se de um discurso que ressalta a organização política e social dos sujeitos que se encontram à margem das políticas públicas, dos direitos civis e sociais e do próprio sistema econômico. Portanto, descrevemos adiante, os correlatos “cidadania e autonomia” e “movimentos sociais”, com suas respectivas séries de signos acionadas discursivamente no enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos. Mais abaixo, é possível visualizar um breve esquema demonstrativo dos correlatos enunciativos presentes na função da militância.

ESQUEMA 3: FUNÇÃO DA MILITÂNCIA



Fonte: elaboração própria

2.1.2.1 Cidadania e autonomia

A militância política, analisada como uma função enunciativa, tem como correlatos as séries signícas das lutas populares, dos movimentos sociais e da busca por melhores condições de vida e pelo respeito à dignidade. O correlato da cidadania²⁷ aciona o campo

²⁷ Assim também é possível afirmar, junto com Gohn (2007, p. 33-34), que “a questão da cidadania já estava posta, nos anos 80, tanto nas lutas pela redemocratização [...] como nas lutas populares por melhorias na qualidade de vida urbana, quando ganha novo contorno (como cidadania coletiva) e extrapola a demanda pelos direitos civis para incluir outros direitos como os sociais básicos, elementares, de primeira geração, [...] contidos

enunciativo das competências necessárias à alfabetização de jovens e adultos. Nessa ordem discursiva, “[...] pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores [...]” (BRASIL, 2014, p. 16) que tenham como fim maior a ampliação e a execução de seus direitos são posicionadas como cidadãos. A inserção profissional aparece nesse discurso atrelada a um “[...] projeto mais amplo de cidadania [...]” (BRASIL, 2000, p.61-62), visando melhorar as condições de existência.

O tratamento do currículo passa a ser premissa fundamental na educação escolar que objetive seguir esse projeto maior. O tratamento dos conteúdos deve ser pensado previamente, tomando como foco as condições de existir desses grupos, “[...] a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida. Essa premissa é o contexto em que se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2000, p.61-62). Essa ordem discursiva propõe, por meio da alfabetização, uma crítica prática ao *modus operandi* tradicional de educação que marginaliza a massa. Não se trata, portanto, de atingir objetivos ou fins diretamente políticos, mas de superar e de criar condições reais de libertação do povo na busca constante por cidadania e por vir a ser mais. Desse modo,

[...] renascia a sociedade civil organizada, acionada pelas condições sócio-existenciais de vida marcadas pela ausência de liberdade, de espaços de participação e de ganhos econômicos. Ganha força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante. Essa buscava a construção de grupos de alfabetização, de reflexão e de articulação (BRASIL, 2000, p. 51).

Esse modo de existência enunciativa aponta para a prática de uma educação popular que seja uma introdução à democratização da cultura popular. Nessa direção, é possível afirmar que “[...] a alfabetização e a educação, de modo geral, [aqui entendidas enquanto] [...] são expressões culturais” (FREIRE; MACEDO, 1990. p. 33). Logo, discursivamente falando, a problemática da alfabetização não está correlacionada apenas aos números, ao discurso estatístico, ou seja, aos índices de analfabetismo. Essa ordem aciona o campo da

nas demandas por casa, abrigo e comida; os sociais modernos, relativos a condições de trabalho, educação, saúde etc. A cidadania, nos anos 90, foi incorporada nos discursos oficiais e ressignificada na direção próxima à idéia de participação civil, de exercício da civilidade, de responsabilidade social dos cidadãos [...], porque ela trata não apenas dos direitos, mas também de deveres; ela homogeneiza os atores. Esses deveres envolvem a tentativa de responsabilização dos cidadãos em arenas públicas, via parcerias nas políticas sociais governamentais. Houve um retorno ao atendimento da população a partir dos critérios da idade, gênero, ou etnia. De um lado, esse fato expressa uma conquista dos movimentos organizados, que demandam atendimento às suas especificidades culturais, o respeito às suas identidades e diferenças, e políticas que considerassem o lado subjetivo das ações humanas – seus desejos, sentimentos, sonhos e emoções, e não apenas suas carências materiais; políticas que resgatassem a autoestima dos indivíduos e sentido de pertencimento a uma dada comunidade”.

superação, que engloba a inexperiência democrática e a alfabetização mecânica e oca de sentidos, de significados, de experiência existencial.

2.1.2.2 Movimentos sociais

A ordem enunciativa dos movimentos sociais aciona o signo da luta pela autonomia, da conscientização das classes populares e do fortalecimento de uma concepção metodológica que visa emancipar os sujeitos das classes populares. Nesse contexto, emergem discursos de movimentos de educação popular que tratam a alfabetização de forma mais crítica e reflexiva. Trata-se de um enunciado que correlaciona a educação a um processo de formação de indivíduos como cidadãos, com direitos e deveres na sociedade. Então, os movimentos sociais estão correlacionados a ações diversas, tanto na “[...] educação formal, [...] denominada de luta pela escola ou educação escolar), como na educação não-formal (aprendizagens obtidas [...] em movimentos, conselhos, projetos e programas sociais, lutas por direitos e cidadania em geral)” (GOHN, 2007, p. 41).

Esse modo de existência enunciativa aponta que são importantes aspectos como a qualificação profissional continuada, as demandas sociais como creches e escolas, programas contra o analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos como problemas a serem pensados, discutidos e superados no campo da Educação Básica. No campo do Ensino Superior, os correlatos acionados são as mobilizações grevistas ou não, a ampliação do quadro docente, a expansão do acesso às universidades e as cotas e o transporte escolar gratuito. Já nos movimentos da educação não formal, os correlatos estão diretamente ligados aos movimentos culturais, étnico-raciais, de gênero, LGBT²⁸ e aos movimentos rurais e ambientais (GOHN, 2007). Nessa série de signos, cabe destacar que os movimentos sociais contemporâneos não têm o mesmo modo de existir, como, por exemplo, os movimentos da década de 1950, 1960.

Na ordem do discurso historiográfico, está posto que os movimentos sociais, até o final do Século XX, faziam reivindicações mais no campo econômico, de organização classista, sindical e partidária, de transformação societária, dentre outras. Em contrapartida, os chamados *novos* movimentos sociais têm uma esfera mais cultural, multi e pluriclassista, não societária, que se distanciam um pouco mais dos partidos políticos. “Registre-se que a maioria desses ativistas é de jovens pertencentes a camadas médias da população, participam por suas identidades e pertencimentos temáticos e não por lutas classistas ou sindicais” (GOHN, 2013,

²⁸ Optamos pela sigla LGBT, devido à falta de consenso entre diversas siglas que demonstram uma dificuldade de reunir, sobre uma única sigla, diversas condições sexuais.

p. 44-45). Sua diversidade de organização proporciona novos sujeitos para o processo de transformação. Esses modos de existir dos novos movimentos sociais resultam de uma série de mudanças devido à “[...] conjuntura sociopolítica, econômica, cultural e tecnológica [...]” (GOHN, 2013, p. 44). Esses movimentos encontram-se muito mais presentes na rede virtual, via rede *online*, “[...] como Facebook, LinkedIn, MSN, twitter, blogs etc.” (GOHN, 2013, p. 44).

Há que se ressaltar que nem toda ação coletiva é, necessariamente, enunciada como movimento social. Essa série enunciativa aciona o campo diversificado da construção de uma identidade, de objetivos (os movimentos quilombola, indígena, LGBT, feminista, o movimento negro, ambientalista, vegano etc.), da construção heterogênea de um projeto. Essa série de signos também se volta para o cenário da educação e exige novos comportamentos e atitudes por parte dos educadores. Não se trata de ativismo ou de um currículo de militância e de lutas sociais. O signo presente nessa série enunciativa é o da formação e da informação docente, “[...] não apenas na relação dialógica, mas também em cursos de formação específica combinados com cursos de formação geral (por isso os programas de pós-graduação estão repletos de educadores provenientes das ONGs)” (GOHN, 2013, p. 47). Trata-se da necessidade de conhecer os educandos, a comunidade, a cultura de cada região, seus valores e princípios, suas linguagens e seu modo de ver, de viver e de atuar em sua comunidade, dominando, com isso, alguns conhecimentos específicos.

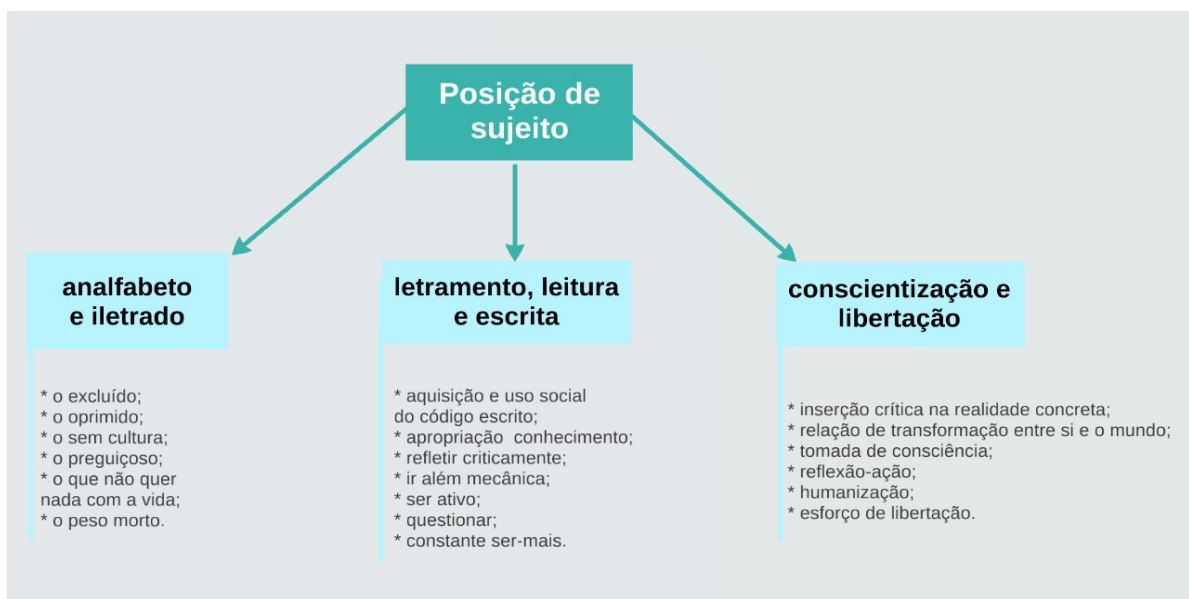
2.2 Domínio pedagógico

O movimento discursivo do ‘domínio pedagógico’ perpassa dois pontos específicos: o primeiro é o correlato da “posição de sujeito”, em que descrevemos a função enunciativa da condição de analfabeto e iletrado e a necessidade de superar esse discurso opressor preponderante das classes dominantes. Outro modo de existir do enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos está na função enunciativa que correlaciona “letramento, leitura e escrita”. Seu movimento obedece a determinadas regras de funcionamento que posicionam o educando no campo da cultura escrita, quanto ao domínio e ao uso desse código no cotidiano. Por fim, a terceira e última função, presente no domínio pedagógico do enunciado da AJA, é a relação entre “conscientização e libertação”. Nesse modo de existir, a conscientização e a libertação aparecem como complementares uma da outra. Sem conscientização não há libertação. E ambas só se concretizam com a inserção crítica e reflexiva na relação com o outro sujeito, educando ou educador, e não, individualmente.

2.2.1 Posição de sujeito

Inicialmente, ressaltamos que o sujeito arqueológico, aqui apresentado, não é um indivíduo em específico. A *posição de sujeito* arqueológico se dá a partir de um lugar vazio, de uma posição assumida pelo indivíduo a partir de suas relações enunciativas. Ao assumir um dado discurso para nos posicionar diante de algo, estamos assumindo e determinando a posição que ocupamos como indivíduos. Nessa perspectiva, investigamos o que está dito, escrito, traçado e articulado sobre os sujeitos alfabetizando jovens e adultos marginalizados e como estão posicionados no discurso sobre o uso pedagógico do desenho. Abaixo é possível visualizar um esquema do que apresentamos neste tópico da posição de sujeito e seus correlatos enunciativos.

ESQUEMA 4: POSIÇÃO DE SUJEITO



Fonte: elaboração própria

2.2.1.1 Analfabeto e iletrado

O terreno arqueológico da “posição de sujeito” aciona o correlato enunciativo do analfabeto e do iletrado. Esse correlato perpassa uma linha tênue entre a desigualdade social, a falta de oportunidades e o preconceito. O analfabeto, nesse campo de domínio, é enunciado como um integrante de um grupo que vive à margem da sociedade. É aquele sujeito pobre, que teve que

trabalhar desde muito pequeno e não teve oportunidade de ir à escola. É o excluído, o oprimido, o *sem cultura*, o *preguiçoso*, *aquele que não quer nada com a vida*, o *peso morto*.

Trata-se de uma ordem discursiva ideologizada que elide outra, a de que a “[...] ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou ‘vocacionado’ apenas para tarefas e funções ‘desqualificadas’ nos segmentos de mercado” (BRASIL, 2000, p. 05). Essa vinculação à condição econômica do sujeito apenas legitima a condição do analfabeto como incapaz, em um nítido cenário de exclusão e discriminação.

Essa visão preconceituosa, ou negativista, que culpabiliza o analfabeto por sua situação social, aparece como objeto de crítica dos discursos correlatos à educação popular. Os analfabetos, nesse outro campo, são descritos como “[...] portadores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabeto até então preponderantes, fortemente marcadas pelo preconceito” (UNESCO, 2008, p. 27). Em condição de consciência ingênua, deixada como herança por nossa sociedade opressora, o papel da educação, para o alfabetizando, passa a assumir um papel libertador, de superação para transformar uma consciência crítica. Nesse movimento enunciativo, sujeito ingênuo é aquele ser apenas de contatos, que não subverte a ordem, que está no mundo, e não, com ele, apenas para reproduzir o que lhe é imposto pela elite. Sua superação está na consciência de sua historicidade, na consciência de que os fatos históricos e sociais se dão além da esfera biológica vital (FREIRE, 1967).

Desse modo, o alfabetizando desenvolve uma consciência que não tinha, empodera-se e assume o controle da própria vida, não mais de forma passiva, mas consciente e crítica. Conhecedor de sua cultura, o alfabetizando leva em sua “bagagem” uma rica cultura baseada na oralidade, na literatura de cordel e no teatro popular, os repentistas, as festas populares e religiosas, dentre tantas outras memórias das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000), que se configuram como objetos de reflexão em sala de aula nos processos de alfabetização.

2.2.1.2 Letramento, leitura e escrita

O discurso da alfabetização também aciona o correlato enunciativo do letramento. Trata-se do aprendizado e do uso social do código escrito. A cultura escrita é o *lugar* onde o sujeito que domina a escrita ocupa. Para o letramento, o centro de existência sófica está nos “[...] processos de aquisição de um sistema escrito” (BRASIL, 2000, p. 03). Ou seja, se o sujeito alfabetizando domina a escrita e usa socialmente esse código em seu cotidiano, ele é letrado. Seu ponto de partida no processo é o estudo das letras do alfabeto e sua aplicação na vida, embora

use, em determinados casos, um conceito mais construtivista, a partir do que o educando já sabe. Por exemplo, seu objetivo final é o aprendizado das letras para uso social, seja a partir da “[...] produção escrita e da produção oral [...], através de propostas com diversos gêneros e tipos de textos, práticas variadas de leitura e produção textual” (BRASIL, 2014, p. 47). Assim, o processo de letramento não está direcionado à subjetividade, à reflexão crítica ou à tomada de consciência existencial do educando. Seu foco é a aprendizagem e o uso social da escrita para resolver problemas e situações cotidianas.

O discurso político também aciona o correlato enunciativo do letramento como uma condição sociocultural (BRASIL, 2001, p. 45). Nesse âmbito, dado discurso aponta que

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (BRASIL, 2000, p. 06).

Nesse campo de domínio, a alfabetização é uma condição para consolidar a inserção dos educandos na cultura letrada de modo a favorecer a atuação, o desempenho e a laboração mais qualificada na comunidade em que vivem, estimulando a socialização e a partilha dos conhecimentos prévios a partir de suas vivências, de sua cultura, de seu trabalho da maneira como veem e compreendem a realidade social que os cerca.

Uma das condições de existência do letramento é a alfabetização, que, nos discursos correlatos à educação popular, tem um modo de existir voltado para uma função mais crítica, reflexiva e participativa de apropriação do conhecimento. O letramento tem uma relação com a alfabetização que diz respeito mais à aquisição e ao uso do código escrito. Em vez de partir para a função crítica, direciona-se ao uso social na vida cotidiana: conta de água, de luz, um contracheque, uma bula de remédio, uma carta etc. Mesmo que o nível de alfabetização seja rudimentar e precário, os sujeitos podem ler e escrever. Quanto mais plena for sua alfabetização, mais amplas serão as possibilidades de usar a leitura e a escrita, que são uma invenção humana que está presente em nossa cultura e em nossas atividades de letramento. E a alfabetização é o modo pelo qual o sujeito analfabeto pode alcançar a cultura letrada usando socialmente a leitura e a escrita, a “[...] *alfabetização* em seu sentido próprio, específico:

processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2005, p. 15).

O enunciado da alfabetização, no correlato da leitura e da escrita, tem dois modos de existir: o primeiro é o processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas. Para esse modo de existência sónica, alfabetizar significa obter o domínio da mecânica da língua escrita, é “[...] a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler)” (SOARES, 2005, p. 16). É a condição de, ao escutar os sons das letras, decodificá-las, escrevê-las e, ao conseguir escrevê-las, conseguir pronunciá-las. Refere-se, portanto, a buscar a relação entre os sons das letras e as letras, propriamente ditas, na língua portuguesa.

O segundo modo de existir da leitura e da escrita, nessa ordem do discurso, diz respeito ao processo de compreensão dos significados expressos, que seriam, mais especificamente, o ato de ler e a expressão dos significados a partir da escrita.

[...] nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados, ‘um processo de representação que envolve substituições gradativas (‘ler’) um objeto, um gesto, uma figura ou um desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, [...] visando à comunicação, à aquisição de conhecimento ... à troca’ (SOARES, 2005, p. 16).

Outro discurso correlato com a leitura e a escrita aciona o campo do acesso, ou seja, a negação a um direito humano que tem traçado uma linha tênue entre os denominados de alfabetizados e o que se chama de analfabetos ou letrados e iletrados. Logo, sujeito alfabetizado é todo “[...] aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” (BRASIL, 2000. p. 03). Portanto, o uso social da leitura e da escrita naturalizado no sujeito alfabetizando acaba por obscurecer, segundo essa ordem, o quanto esse acesso pode representar um instrumento de poder, que se configura como um novo divisor entre cidadãos e em negação do direito fundamental humano, em consequências materiais e simbólicas também decorrentes da retirada desse direito.

Ampliando esse entendimento, “[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler” (FREIRE, 2006, p. 119). Ser alfabetizado é ter condição de ir além, de refletir criticamente sobre o que está a sua volta, é estar presente e se fazer ouvir, um constante ser-mais, é não ser passivo, mas ativo, é questionar, dialogar, posicionar-se sem agredir, é não oprimir nem se deixar ser oprimido.

2.2.1.3 Conscientização e libertação

A correlação entre conscientização e libertação aciona determinados enunciados que se configuram como nós na rede discursiva da alfabetização de jovens e adultos. Nessa ordem enunciativa, a “[...] alfabetização e a conscientização jamais se separam” (FREIRE, 2006, p. 14), e a tomada de consciência é o caminho por meio do qual é possível alcançar a conscientização. Para tal, exige-se uma inserção crítica do alfabetizando na realidade concreta, que não se dá na individualidade ou no isolamento, mas na coletividade, na relação com o outro, em uma relação entre si e o mundo, travando novas relações, agora de transformação. Desse modo, o “[...] aprofundamento da tomada de consciência, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista” (FREIRE, 2002, p. 77).

A conscientização, ainda nessa ordem discursiva, tem, na tomada de consciência, um modo específico de se alcançar a libertação, que parte da relação dialética com a realidade e com o humanismo como um modo de existir sógnico, ao modo como ambas contradizem a manipulação. Sendo assim, o quefazer educativo desse modo de existir deve ser desafiador e instigar o educando a uma reflexão cognoscitiva. Não se pode, nesse meio, ter uma educação neutra com educadores neutros. A neutralidade tende à ingenuidade, e a ingenuidade tende à passividade (FREIRE, 2002). Também não se trata de uma “[...] alfabetização [que] suceda à conscientização ou de que essa se apresente como condição daquela” (FREIRE, 2006, p. 16). Trata-se de um quefazer educativo que não se reduz a uma práxis da mera atividade da consciência. Ela é muito mais ampla, está no campo da reflexão-ação, na práxis concreta, na apropriação crítica de sua posição no mundo, que “[...] os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens - o de sujeitos da transformação do mundo, com o qual se humanizem” (FREIRE, 2002, p. 36).

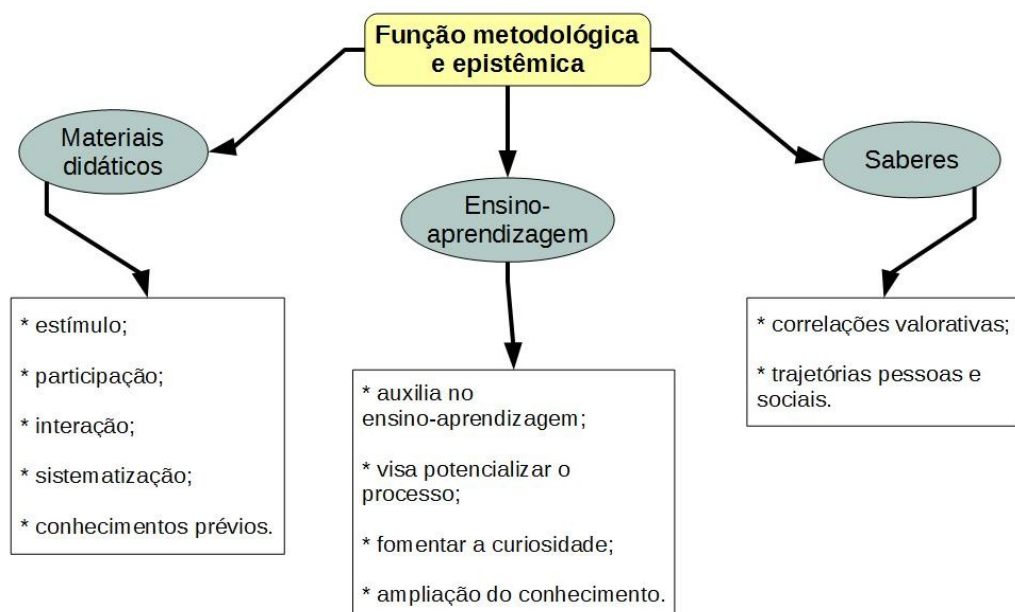
Desse modo, a posição de sujeito assumida pelo educando é comprometida com a transformação do mundo por meio de uma posição crítica e reflexiva diante da realidade, bem como a do educador comprometido com a libertação. Nesse contexto, o “[...] educador, num processo de conscientização (ou não), como homem, tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las” (FREIRE, 2002, p. 78). A alfabetização puramente mecânica, memorizada e oca, em hipótese alguma, pode ser considerada como um modo a ser seguido, segundo esse discurso. Assim, encara-se a “[...] educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação” (FREIRE, 2006, p. 130).

Nesse modo de existência enunciativa, afirma-se que o quefazer educativo, que visa à conscientização, não se reduz ao mero psicologismo ou idealismo. Não se faz educação humanizadora, reflexiva, crítica e libertadora tomando os conceitos apenas da Psicologia como ponto central, tampouco idealista. Nessa ordem discursiva, o quefazer educativo e a alfabetização devem partir do concreto, da história não individual, subjetiva, mas social, coletiva (FREIRE, 2002). A conscientização não se configura como pura abstração, no ar, no imaginário, mas nas relações concretas, nos sujeitos concretos, em um sistema de relações entre sujeitos reais, em estruturas sociais, no quefazer dialógico e libertador.

2.2.2 Função enunciativa metodológica e epistêmica

A função enunciativa metodológica e epistêmica aciona três campos: o material didático, que busca auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem; o ensino-aprendizagem, que discorre sobre a importância da alfabetização como um instrumento para a inserção dos jovens e adultos na cultura letrada; e por fim, os saberes, que se constitui como um princípio ético, político e epistemológico necessário ao ser humano. Abaixo, é possível visualizar um esquema desse percurso descritivo.

ESQUEMA 5: FUNÇÃO METODOLÓGICA E EPISTÊMICA



2.2.2.1 Materiais didáticos

Auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, com a necessidade de suporte para educadores e educandos, no processo de formação e aquisição do domínio da língua escrita e do conhecimento como um todo, no campo da alfabetização, é uma modalidade de aparecimento do desenho. Como o material didático é “[...] ‘qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua’ [mas também de outras áreas do conhecimento], é possível compreender que a função mais ampla do material didático é de auxiliar a aprendizagem/aluno e, conseqüentemente, o ensino/professor” (TOMLINSON *apud* VILAÇA, 2009, p. 04).

Nessa ordem enunciativa, esse correlato traz à tona um conjunto de enunciados que apontam quais são, para que fim e como devem ser utilizados esses recursos materiais que auxiliam a potencializar esse processo, visando assegurar “[...] o pleno direito à educação por meio do acesso a materiais de alfabetização de qualidade” (BRASIL, 2014, p. 17). Portanto, falar sobre o uso pedagógico do desenho também requer uma discussão a respeito do desenho como material didático.

Sua função enunciativa é de propiciar momentos de reflexão crítica e de ampliar os conhecimentos. A criticidade não se dá na passibilidade nem na neutralidade, mas no questionamento. O enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos, como podemos visualizar, aponta correlatos como conscientização e libertação, cidadania e autonomia e aciona a reflexão como modo de alcançar outros fins, como a humanização, a consciência crítica, a participação ativa nas questões de seus grupos de convivência ou a ação coletiva. No correlato da conscientização e da libertação, estamos no campo enunciativo da “posição de sujeito”, e “cidadania e autonomia” na “função da militância”. Nesse ponto, especificamente, estamos acionando o *material didático* correlacionado à “função enunciava metodológica”.

Os materiais didáticos, nesse modo de existir do discurso, são todos os recursos ou espaços que têm o potencial de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de jovens, adultos e idosos alfabetizando - as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) como a televisão, o vídeo, o aparelho de som, as redes sociais ou softwares educativos que tenham o objetivo de colaborar com o processo, além do uso de filmes ou *Stripp films*, músicas, “[...] quadro de escrever, mapas, cartazes, álbuns seriados, jogos [que podem ser tanto tecnológicos da informação, como convencional, que são aqueles jogos físicos], livros literários [...] revistas, jornais, pôlderes, panfletos de publicidade, encartes de lojas e supermercados [...]” (FREITAS, 2007, p. 114-115), a própria criação por parte dos educandos

de desenhos, fotografias, pôsteres, cordéis, gráficos, pinturas, artesanatos, paródias ou, até mesmo, vídeos que mostrem a realidade deles ou o que lhes interessa ou os empolga. Outro modo de existir do material didático envolve os manipuláveis, que os educandos podem movimentar, abrir, desmontar, remontar (da mesma forma ou em outra configuração), desde um simples relógio até um eletrodoméstico mais elaborado, desde que seu objetivo seja de despertar, ou melhor, fomentar a criatividade.

Ainda nessa ordem,

[...] para a fase inicial da alfabetização, algumas experiências abandonaram as palavras geradoras como pontos de partida, introduzindo outros procedimentos como o trabalho com os nomes dos alunos ou os chamados textos coletivos, grafados pelo alfabetizador a partir de sugestões ditadas pelos alfabetizandos. Surgem assim materiais didáticos com maior diversidade de textos e propostas de escrita (BRASIL, 2001, p. 32).

Seu fim maior deve ser o de enriquecer e aproximar “[...] o conteúdo à realidade do aluno [...], articulando os saberes que transitam na escola com o que acontece no mundo” (FREITAS, 2007, p. 115). A otimização e a apropriação de espaços/métodos que favoreçam a reflexão crítica e ampliem os conhecimentos já existentes é uma de suas características sígnicas.

A utilização de um simples cartaz pode contribuir qualitativamente para o alcance dos objetivos da aula. Igualmente, a TV e o vídeo, quando bem utilizados, podem colaborar para a assimilação e sedimentação dos conteúdos curriculares, tornando as aulas mais atrativas e prazerosas (FREITAS, 2007, p. 17).

Portanto, o correlato metodológico do material didático compreende seu uso como forma de apresentar situações desafiadoras para serem discutidas e refletidas de forma responsável, crítica e imparcial aos alfabetizandos. Para atender às especificidades de cada comunidade escolar, de cada turma e de cada educando, proporcionando debates sobre cultura, política, religião, crenças, datas comemorativas, corpo e ambiente, trabalho, dentre outros (FREIRE, 2006). Ainda nessa ordem, não se pode conceber os materiais didáticos como um fim em si mesmo, porquanto

[...] eles cumprem a função de mediação e não podem ser utilizados como se fossem começo, meio e fim de um processo didático. Assim, se um filme for apresentado em uma aula de história, pode ter sua projeção, por vezes, interrompida para fixar cenas, discutir com os alunos, e seguida pela produção de um texto avaliativo. Ou seja, o material didático deve-se

integrar num ciclo mais completo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2007, p. 23).

Por isso, cabe ao educador saber usar esse recurso de forma correta e adequada em cada situação e fazer uma ponte entre a cultura oral, a imagética, a artística, a tecnológica e a cultura escrita e letrada, de forma sistematizada e respeitando, conseqüentemente, os componentes curriculares da modalidade e do nível.

2.2.2.2 Ensino-aprendizagem

O correlato ensino-aprendizagem discorre enunciativamente sobre a importância da alfabetização como um instrumento fundamental na inserção de jovens e adultos na cultura letrada, comprometida com a articulação entre os usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade de forma contextualizada, com o fim de auxiliar “[...] o alfabetizando a compreender que a correspondência entre escrita/pauta sonora ocorre entre grafema/fonema e não entre grafemas/propriedades do objeto representado” (BRASIL, 2014, p. 64).

Nessa ordem discursiva, alguns signos enunciativos como estímulo, participação, conhecimentos prévios, interação, relação educador-educando e sistematização posicionam o enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos no domínio ensino-aprendizagem. O estímulo aparece como um modo de fomentar no educando a curiosidade epistêmica, em que se faz objeto de seu próprio ato educativo. Sua participação está presente na forma como sua história passa a ser objeto de reflexão como estímulo para a superação. Assim, educador e educando, em uma relação de troca, sistematizam e estimulam “[...] a construção de hipóteses sobre o sistema de notação alfabética, considerando que o alfabetizando da EJA possui conhecimentos sobre a língua escrita a partir das suas inserções na vida social, familiar e de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 73).

A relação professor-aluno/educador-educando aparece como correlato enunciativo na função metodológica de ensino-aprendizagem e obedece a determinadas regras de funcionamento, que, nesse caso, especificamente, deve ser de reciprocidade. Porém, cabe ao educador, ao sistematizar a língua escrita, favorecer “[...] a familiarização do alfabetizando com a utilização de convenções gráficas da escrita (direção, orientação, alinhamento, segmentação ou espaçamento e pontuação)” (BRASIL, 2014, p. 76), sem perder de vista a contextualização com o cotidiano do educando e promovendo a familiarização com as letras, com as palavras, as frases e os textos. A iniciação à escrita deve ser um processo de

familiarização, em que se traçam determinadas situações-problema do uso social e individual do educando e se proporciona um momento de aprendizagem significativa.

2.2.2.3 Saberes

No campo de domínio científico, o saber e o conhecimento, embora não se confundam, são indispensáveis em sua constituição. Não obstante, existem “[...] saberes que são independentes das ciências [...] mas não há Saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo Saber que ela forma” (FOUCAULT, 2008, p. 205). Como mais um artefato discursivo do enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), o correlato *saberes* reúne um conjunto de práticas discursivas situadas no campo de domínio epistêmico, em que nos ocupamos com os “elementos [...] formados por uma prática discursiva, para que se constituísse, eventualmente, como um discurso [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 204).

Arqueologicamente, no enunciado da AJA, os saberes aglutinam uma série de correlações valorativas construídas nas trajetórias pessoais e sociais dos educandos. “Embora exista uma ruptura com o campo do saber oriundo exclusivamente da experiência, o conhecimento filosófico sofre influências de vários desses saberes [...]” (ALCANTARA, 2017, p. 27). Compreendemos que não estamos partindo de um vazio, que os alfabetizandos não são como “depósitos vazios”, que o outro “enche” de conteúdos mecanicamente compartimentados, de comunicados e dirigismos. “Essa é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens” (FREIRE, 1980, p. 57). São sujeitos produtores de saberes e de cultura. E a alfabetização assume uma relação problematizadora “[...] dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1980, p. 77), comprometendo-se com a libertação do homem como um ser de relações múltiplas, não ignorantes absolutos, mas na busca do ser-mais.

Nessa ordem, esses saberes se constituem como um princípio ético, político e epistemológico necessário à constituição gnosiológica do ser humano (CARLOS, et. al. 2012).

Mais uma vez, os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “pôsto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões dessa procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmo. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 1980, p. 29).

Nesse movimento, a Alfabetização de Jovens e Adultos tem, na conservação e na sistematização dos saberes populares, sua configuração enunciativa, situada no conhecimento escolar, em que os conhecimentos prévios sobre a língua escrita estimulam o sistema de notação alfabética. Em uma “[...] alfabetização que fosse, em si, um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores” (FREIRE, 2006, p. 112), desenvolvendo a impaciência, a vivacidade e a curiosidade.

Assim, nesse artefato enunciativo, a prática educativa tem, na superação da ingenuidade, um modo de funcionamento discursivo em que a leitura de mundo e a reflexão do conceito antropológico de cultura abrem espaço para debate e novas perspectivas de alfabetização.

O desenho está presente em nosso cotidiano desde suas formas mais básicas, até as mais complexas. Quanto a isso, entenda-se o uso de menos ou mais técnicas, mais ou menos variadas, como também ao longo do tempo: em grutas (alguns autores chamam de desenho, outros, de pintura), papiros, papel/lápis, computadores, preto e branco, colorido etc. Esse gênero visual está presente em nossa cultura antes mesmo da Antiguidade. Com o passar do tempo, foi ganhando cores – mas não se deve confundir com a pintura – novas formas, características, aspectos, técnicas etc. Ganhou espaço no cinema, na televisão, nos livros, nas escolas e em tantos outros espaços midiáticos. Hoje é encontrado na charge, em tirinhas, e, nos livros, ele aparece em suas mais variadas configurações, seja como mapa, como ilustração, representação, gráficos, registro etc. No cinema, por exemplo, o desenho tornou-se a primeira forma como se desenvolvem as ideias, o chamado *storyboard*, ou esboço, e ganhou movimento, cores e foi associado ao som e para as telas em forma de longa metragem, chamado de animação, como também para a televisão.

Ressaltamos, contudo, que não se trata aqui de fazer uma história do desenho ou de seu uso pedagógico. Neste capítulo, descrevemos a correlação entre os signos enunciativos do *desenho* e do *uso pedagógico*. A análise indica que essa relação é atravessada, pelo menos, por três campos associados, a saber: o campo de domínio tecnológico, o campo de domínio icônico-simbólico e o campo de domínio propriamente pedagógico. O primeiro é caracterizado por correlatos arquitetônicos e de uso; o segundo é constituído de correlatos comunicativos e apresenta a função sígnica; finalmente, o terceiro está inserido em correlatos éticos, epistemológicos e metodológicos.

Na descrição, a seguir, aprofundamos um nível de análise, que possibilita construirmos um conhecimento do modo como o uso pedagógico do desenho se articula ao enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos (ver apêndice III).

3.1 O domínio pedagógico

No domínio tecnológico, o uso do desenho está correlacionado à sua função de aplicabilidade e à sua condição de resolver problemas e sua aplicação nas mais variadas áreas do conhecimento. O desenvolvimento tecnológico é resultado do desenvolvimento humano e provoca impactos na sociedade. Desde as tecnologias primitivas (fogo, ferramentas feitas de pedra, a roda, etc.), medievais (muito ligadas aos avanços relacionados à expansão marítima), passando pelas tecnologias do Século XVIII na Revolução Industrial (período em que surgem as primeiras máquinas a vapor), e as tecnologias da informação e comunicação, que vem,

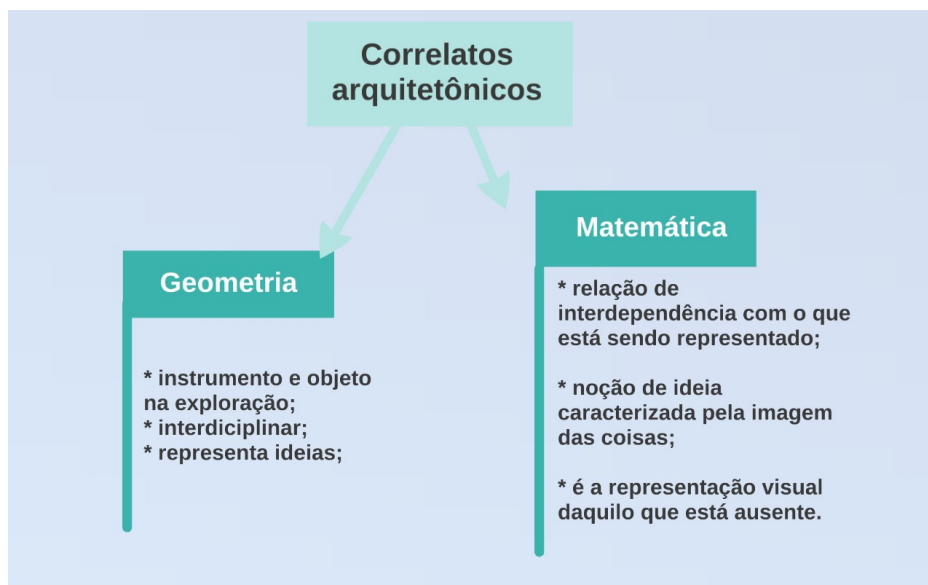
desde o Século XX até os dias atuais, apresentando o que hoje se chama de “tecnologia de ponta” (energia nuclear, nanotecnologia, computador, internet etc.).

O uso pedagógico do desenho, em sua constituição enunciativa, ao transitar pelo campo de domínio tecnológico, aciona correlatos arquitetônicos e de uso. O primeiro grupo se movimenta por meio de saberes específicos do campo da Matemática, de maneira mais geral, e da Geometria, mais especificamente. Em relação ao uso, os saberes acionados caracterizam-se tecnicamente como perspectiva, ilustração, esboço e *design*.

3.1.1 Correlatos arquitetônicos

Em termos de domínio tecnológico, a correlação entre desenho e arquitetura ocorre, inicialmente, no entendimento do desenho como ferramenta para a realização de um dado projeto. Além disso, identificamos um campo de possibilidades de articulação de um discurso sobre o uso pedagógico do desenho geométrico, que pode acontecer tanto na Matemática quanto na Geografia e na Astronomia, por exemplo. O correlato da Matemática, por sua vez, movimenta-se por meio da função da representação, aciona o signo enunciativo da ideia e transita pelo campo da digitalização das informações. Segue um esquema desse correlato.

ESQUEMA 6: CORRELATOS ARQUITETÔNICOS



Fonte: elaboração própria

3.1.1.1 Geometria

O domínio da tecnologia tem a Arquitetura como correlato enunciativo e como condição de existência do uso do desenho, e a Arquitetura tem o desenho como principal ferramenta, que se configura como uma linguagem meio, para um fim, que é a própria Arquitetura. Nessa ordem discursiva, o desenho em Arquitetura busca selecionar, organizar e construir determinados projetos.

Se falamos do desenho como um instrumento correlacionado ao domínio da tecnologia, falamos, necessariamente, de sua aplicabilidade/uso. É o que podemos chamar, no campo da lógica, de axioma, pois, se ele (o desenho) é instrumento, logo, é aplicável a algo ou alguém. Nesse modo de existência, a Geometria, no desenho técnico, é um campo de aplicação de seus princípios e fundamentos a partir da Geometria descritiva (SILVA, et. al. 2011).

No *Almagesto*, a grande maioria de suas aproximadamente 200 figuras é de desenho geométrico, contendo triângulos, segmentos de arcos, circunferências; às vezes elas exibem representações de esferas, com círculos meridianos ou triângulos esféricos. Muitos desenhos servem para auxiliar na demonstração de teoremas sobre trigonometria plana e esférica, necessários para discutir os modelos de movimentos. Outros pretendem auxiliar no entendimento desses modelos ou em aplicações como a previsão de eclipses (DERDYK, 2007, p. 233).²⁹

Portanto, a *Geometria* aparece como uma função do uso do desenho. Ele ganha *status* de instrumento que colabora para a interdisciplinaridade articulando outros campos do conhecimento³⁰ (BRASIL, 2014).

Percorrendo essa rede enunciativa, deparamo-nos com o correlato da axonometria, que opera como um “[...] método de transcrição espacial dos objetos muito usado no desenho técnico [...]” (MASSIRONI, 1982, p. 105) e como um domínio usado na arquitetura que permite partir-se do desenho da planta, com o intuito de obter uma apresentação mais complexa dos edifícios (MASSIRONI, 1982).

²⁹ *Almagesto* é um tratado científico da Antiguidade, formado por 13 volumes, e criado por Alexandre Cláudio Ptolomeu, matemático, astrônomo e geógrafo do século II em Alexandria, que teve influência significativa na Idade Média Ocidental. Nesse tratado, Ptolomeu faz uso do desenho matemático geométrico para levantar hipóteses sobre como seria o movimento do sol e do mecanismo das estrelas. O desenho aparece nessa ordem discursiva como um instrumento matemático influenciando o pensamento astronômico e científico da época. Apesar de seu pesamento ter sido refutado, durante muitos séculos, seu pensamento influenciou cientistas e astrônomos, se configurando como uma referência. Disponível em: <<https://www.huerto.bio/el-almagesto/>>; E em: <<http://www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0508>>. Acesso em: 10/11/2018.

³⁰ Veremos mais adiante a função da geometria correlacionada a linguagem binária como uma possibilidade de uso do desenho/imagem também articulada a tecnologia da informação e comunicação.

Nessa série de elementos específicos ao funcionamento da Geometria, o desenho aparece também correlacionado à linguagem e opera como representação de ideias descritas em linguagem algébrica e geométrica³¹. Porém, nessa “[...] correspondência entre a representação algébrica e a geométrica, é necessário, por parte do geômetra, o domínio³² do código do desenho para que possa subverter os limites do ambiente de apresentação-representação” (DERDYK, 2007, p. 246).

O entendimento do desenho como representação transparente de uma realidade externa, não necessariamente concreta, é uma noção histórica, enraizada no renascimento e fortemente conectada às relações que o desenho tradicionalmente tem mantido com todas as artes, principalmente a arquitetura (DERDYK, 2007, p. 171).

Por fim, uma das características do desenho para a Geometria, independentemente do recurso utilizado, é seu caráter de mistério e interdisciplinaridade. A rede arqueológica do uso do desenho, empregada no domínio arquitetônico, está correlacionada à possibilidade interdisciplinar de se utilizar o desenho como instrumento pedagógico de construção do conhecimento, exploração, percepção, movimentação e propriedade de figuras geométricas contidas nas imagens. “A perspectiva geométrica [...] faz parte da manualística para a aprendizagem do método, enquanto, de facto, ela se torna o instrumento [...]” (MASSIRONI, 1982, p. 100). Tal modo de existir desse enunciado abre possibilidades de se falar, traçar e articular discursos sobre o uso pedagógico do desenho geométrico, como instrumento e como objeto, seja na exploração e “[...] na localização em mapas e [na] percepção de figuras geométricas [...]” (BRASIL, 2014, p. 68), assim como “[...] na apresentação do espaço e forma da matemática, a partir da foto de uma cidade, uma imagem da bandeira do Brasil e uma fotografia do portal do bairro de uma cidade [...]” (BRASIL, 2014, p. 66), por exemplo.

3.1.1.2 Matemática

Derdyk (2007) diz que tudo hoje aparenta ser registro de algo já desenhado um dia, já registrado em algum momento. Na contemporaneidade, o desenho com lápis e papel tornou-se, cada vez mais, um ponto de inflexão. O desenho encontra-se, portanto, em processo de redefinição territorial, de transição e se torna cada vez mais eletrônico. No lugar do lápis e do papel, hoje temos os “[...] elétrons, pixels, chips e, no centro de tudo, a intermediação da

³¹ A exemplo aparece em nossos achados, como veremos adiante, a linguagem tecnológica binária como uma função do uso do desenho.

³² Domínio aqui compreendido não em uma perspectiva da Análise Arqueológica, mas enquanto competência, atribuição necessária ao geômetra.

matemática” (DERDYK, 2007, p. 218). O desenho digital passa a ser a nova realidade presente no dia a dia das pessoas³³.

A *Matemática*, como mais um correlato enunciativo do uso pedagógico do desenho, está presente na função enunciativa da tecnologia. “Em matemática, a representação geométrica, o desenho, tem um momento notável com Descartes, que metodologicamente criou sinônimos entre linguagem matemática algébrica e geométrica” (DERDYK, 2007, p. 243). Nessa rede discursiva do correlato da Matemática, o desenho aparece representando ideias no discurso cartesiano, e o desenho passa a ter “[...] uma relação de interdependência com o que está situado para além do sinal de igual (=) [...]” (DERDYK, 2007, p. 244).

A noção de *ideia*, em René Descartes, caracteriza-se de algumas maneiras: como “imagens de coisas”, que, “[...] em seu sentido próprio, é uma representação daquilo que ela [a ideia] exhibe” (LANDIM FILHO, 2016, p. 11). Essa noção de ideia envolve também dois aspectos: o primeiro diz respeito ao “ato de exhibir uma coisa”, e o segundo, à “própria coisa exibida pela ideia” (LANDIM FILHO, 2016). Três modos de existência enunciativa da noção de ideia na teoria cartesiana são encontrados: a “ideia tomada materialmente”, que diz respeito à operação que torna possível no pensamento uma coisa; a “ideia tomada objetivamente”, que é a própria coisa representada por essa operação; e a “ideia tomada formalmente”, que, para considerá-la, significa, portanto, considerar a “ideia tomada materialmente” em sua função representativa, ou seja, “[...] considerar a operação do pensamento enquanto exhibe ou representa uma coisa” (LANDIM FILHO, 2016, p. 13).

O correlato da representação, nessa rede de enunciados, opera a função de trazer o “ser objetivo”, que está ausente, ou seja, o ser objetivo é o ausente (LANDIM FILHO, 2016). Portanto, a representação é possível a partir da operação mental do intelecto, pela ideia que temos da coisa representada. Ao representar algo, trazemos para a presença aquilo que, até então, estava ausente. O ato de desenhar um livro, por exemplo, traz à presença a ideia do objeto que estava ausente, e passamos a representar aquilo que conhecemos como livro. Para desenhar o verbo estudar, são acionadas ideias correlatas ao ato de estudar, ou seja, uma pessoa com um livro ou um lápis na mão e um caderno em cima de uma mesa etc. Sendo assim, “[...] uma ideia pode ser uma representação de objetos sem que isso implique que o seu objeto tenha graus de perfeição independentes da perfeição do próprio ato representativo” (LANDIM FILHO, 2016, p. 16). Nessa

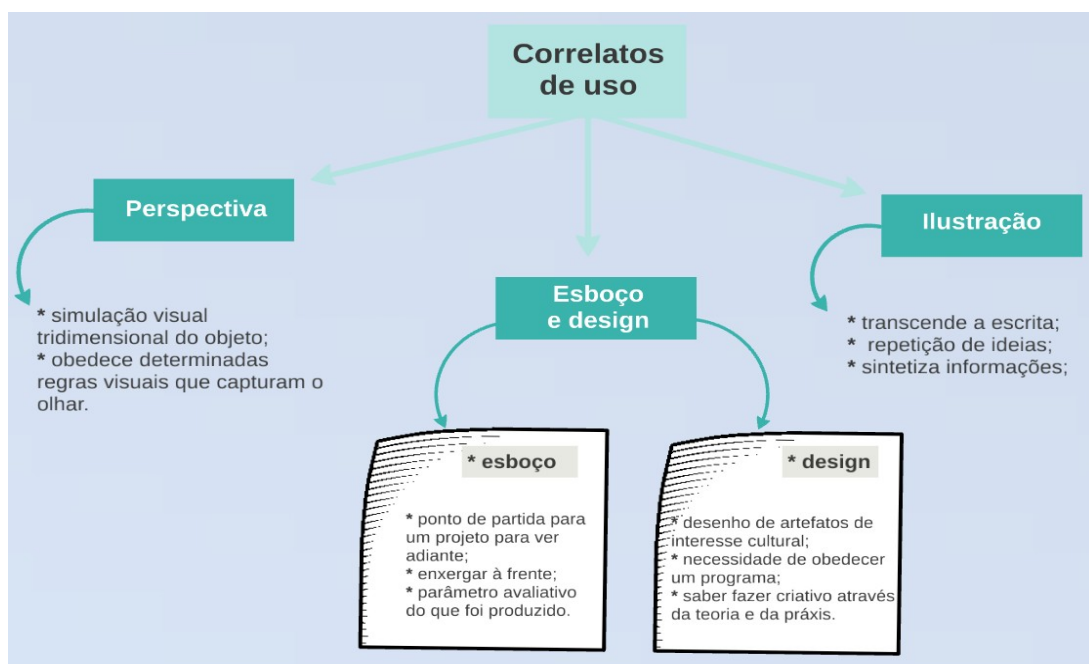
³³ Diante das inovações, das novas exigências e das demandas, passaram a surgir também dentro da Educação Básica, incluindo a alfabetização e a educação de jovens e adultos como um todo, no Brasil. Hoje, esses recursos educacionais digitais complementam os recursos didático-pedagógicos da sala de aula. Os livros didáticos ganham o auxílio dos recursos digitais, com o objetivo de orientar o estudante e lhe apresentar aspectos gráfico-editoriais coerentes com as propostas apresentadas em sala de aula. Seu modo operacional (me refiro aqui ao livro didático) tem uma série de elementos específicos que tem no uso da imagem – isso inclui o desenho artístico, o gráfico, o mapa, dentre outros gêneros imagéticos como fotografia e vídeo – uma estratégia didático-pedagógica.

ordem discursiva, o “ser objetivo” diz respeito às coisas que realmente existem, nesse caso, seriam o livro, o lápis, o caderno, o ato de escrever, de estudar etc.

3.1.2 Correlatos de uso

A perspectiva como correlato de uso é descrita aqui a partir de suas propriedades relativas ao aprofundamento da visão do observador do desenho, em relação à simulação de uma imagem em três dimensões e como isso abre um campo de possibilidades de uso pedagógico. A ilustração, por sua vez, nessa correlação com o uso pedagógico, apresenta algumas possibilidades de articulação entre desenho ilustrativo e texto: articulação estética (o desenho não acompanha o que está escrito, apenas embeleza a diagramação textual); articulação reprodutora (o desenho apenas reproduz o que está escrito); articulação transcendente (o desenho, não somente embeleza o texto, como reproduz o que está escrito, mas vai além e diz mais do que está escrito). Finalmente, o desenho posicionado como esboço ou *desing* aciona a ideia de projeto ou de planejamento de uma dada ação. Nessa direção, desenhar implica antecipar, de modo abstrato, determinada ação para avaliar sua exequibilidade. Do ponto de vista pedagógico, esse tipo de uso pode se colocar no desenvolvimento de competências para se planejar uma ação determinada. Segue abaixo um esquema demonstrativo desse percurso descrito.

ESQUEMA 7: CORRELATOS DE USO



Fonte: elaboração própria

3.1.2.1 Perspectiva

O uso pedagógico do desenho tem, em sua característica tecnológica, o correlato da perspectiva como mais um signo enunciativo que aciona o elemento da visão. Para o adequado efeito de tridimensionalidade ou profundidade, é indispensável ao desenho em perspectiva a adoção de linhas convergentes ao que se chama de *ponto de fuga*. Essas linhas têm a função de construir, de forma esquemática, o objeto a ser desenhado.

Então, enxergar o desenho em perspectiva é precedido pela simulação visual da tridimensionalidade dos objetos. Essa técnica mobiliza, além do ponto de fuga, elementos outros, como o ponto de vista do observador, o espaço ocupado pelo volume do objeto e a iluminação, a partir do contraste entre claro e escuro. “A perspectiva [pode ser definida como] uma formalização do desenho para fins específicos” (MASSIRONI, 1982, p. 98). Esse é um bom exemplo da aplicação de uma série de regras que visam a determinado efeito visual.

Trata-se de um uso pedagógico que exerce uma espécie de convite ao educando, para se inserir no próprio desenho. Nessa ordem, a perspectiva “[...] faz entrar os observadores numa atmosfera em cuja credibilidade e maravilha convivem” (MASSIRONI, 1982, p. 100). É a mobilização de regras visuais que capturam o olhar para uma profundidade simulada a partir de uma só perspectiva, ao contrário do 3D tão disseminado nas salas de cinema, que usa duas perspectivas distintas e sobrepostas. Nessa análise,

[...] a *perspectiva*, como descoberta e definição das regras (código) [e também como correlato enunciativo do uso pedagógico do desenho, situada no domínio da tecnologia] está adaptada para ilustrar a qualidade de qualquer objecto singular no espaço e na relação recíproca entre diversos objectos dispostos a diferentes profundidades e regulada pelas relações que reúnem grandeza e distância, forma e inclinação, luminosidade e profundidade, etc. (MASSIRONI, 1982, p. 98).

Enquanto as imagens visuais do antigo Egito retratam as figuras humanas com o corpo virado para afrente, com os membros, os olhos e o rosto como um todo de perfil, de modo bidimensional, chapado, sem profundidade, os desenhos em perspectiva, mesmo bidimensionais, simulam profundidade e distância no espaço. Isso não implica questionar se os egípcios da antiguidade dominavam ou não esse saber, mas que “[...] a perspectiva baseia-se numa regulamentação geométrica que controla a profundidade das vistas e, por isso, a gradação sistemática e hierárquica dos objectos no espaço” (MASSIRONI, 1982, p. 99-100).

3.1.2.2 Ilustração

A ilustração, como um signo enunciativo característico do uso pedagógico do desenho, no campo de domínio tecnológico, aparece como uma *arte* e como um *gênero*. É possível se falar, traçar e articular enunciados sobre o desenho ilustrativo e sobre a figura do ilustrador. Seus correlatos são ideias, situações, objetos, textos etc. Nesse sentido, “[...] ela pode assumir um caráter de transcendência [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 07), daquilo que se ilustra, mas não estabelece necessariamente uma ruptura com a ideia, com a situação, com o objeto etc. Desse modo, é necessário considerar a negativa de que “ilustrar não é fazer 'bonequinhos' [está relacionada à de que] [...] desenhar e estruturar satisfatoriamente a figura humana não preenchem totalmente os requisitos de uma boa ilustração” (OLIVEIRA, 2009, p. 09).

A relação entre o uso pedagógico do desenho e a ilustração como uma tecnologia característica desse uso é evidenciada na seguinte comparação: “[...] o desenho é como se fosse uma caligrafia, e todos temos a nossa. A ilustração é uma forma de literatura e o desenho é o seu alfabeto, as formas, as suas sentenças” (OLIVEIRA, 2009, p. 09). Essa noção tecnológica do uso do desenho tem na ilustração a possibilidade de “[...] representar a ausência do objeto [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 09). Nessa ordem discursiva, o uso pedagógico do desenho, no campo de domínio tecnológico, por meio da ilustração, “[...] amplia o significado e o alcance lúdico e simbólico de um livro [de um texto, de uma situação existencial determinada]” (OLIVEIRA, 2009, p. 07).

O aparecimento da ilustração aparece *arte* ratifica sua dimensão tecnológica, devido à noção de habilidade empregada. A partir de sua raiz etimológica grega, a *tékne* aparece em sua dimensão de aplicação de determinada habilidade humana. Todavia, o significante ‘arte’ também aciona outros domínios, como o da expressão, da sensibilidade e, particularmente, o da estética. Assim, ao falar sobre “[...] a arte da ilustração, [podemos] admitir suas diferenças com a pintura” (OLIVEIRA, 2009, p. 06), bem como em relação a diversas outras formas de expressões artísticas ou visuais, mais especificamente. Sua dimensão educativa também aparece em sua comunicabilidade. Assim, “qualquer fenômeno artístico, seja ilustração, seja pintura, é um fenômeno de comunicação” (OLIVEIRA, 2009, p. 07).

A ilustração também se configura enunciativamente como gênero do uso pedagógico do desenho e aparece como um gênero de leitura muito presente na literatura. Essa gênese articula a arte de ilustrar e a literatura, o desenho e o texto, a imagem e a palavra, a chamada “[...] expressão lítero-visual” (OLIVEIRA, 2009, p. 15). A ilustração utilizada junto com o texto aciona o modo de repetição do dizer, ao mesmo tempo em que “[...] o desenho vem

numa simbiose com o enunciado³⁴ apagando a fronteira entre o dizer e o figurar” (COITO, 2015, p. 161). Na ilustração, como representação que, a princípio, buscou evocar o ausente, “[...] os desenhos em cavernas eram a representação de uma presença, a humana, a vegetal, a mineral, a celestial, mas de uma ausência que era a língua” (COITO, 2015, p. 151). A representação, nessa perspectiva, configura-se como um dispositivo que traz, simbolicamente, os objetos que estão ausentes.

Ocorre que essa correlação da ilustração como um gênero também aciona o signo enunciativo da literatura. Assim,

[...] os contos de fadas como um gênero literário [...] também [...] a ilustração desses contos como um gênero de ilustração. Apesar de seu estudo ir além dos limites desse trabalho, mesmo assim um retorno às origens e às primeiras publicações dos contos de fadas é de grande utilidade para entendermos não somente a história da ilustração, mas principalmente analisar o nascimento de um gênero de imagem que, em nossos dias, alcança dimensão universal, quando associado à indústria do audiovisual (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Decorrente do aparecimento do desenho como arte, como gênero e como ilustração, o correlato desenho ilustrativo aparece como mais um enunciado tecnológico do uso pedagógico do desenho. É possível se falar em uma série de “[...] recursos de representação que só o desenho – entendido, aqui, como figura ou ilustração capaz de sintetizar certo conjunto de informações – propicia” (DERDYK, 2007, p. 231). Essa maneira de dizer abre um campo de possibilidades para seu uso pedagógico ou aplicação pedagógica do desenho ilustrativo.

Finalmente, a figura do ilustrador aparece como uma posição de sujeito definidora da função que a ilustração exerce na comunicabilidade do processo educativo. A depender dessa posição, a ilustração é, meramente, “[...] uma técnica do desenho associado à escrita – [desse modo, ela] já quase não apresenta um verdadeiro sentido didático e pedagógico [...]” (MASSIRONI, 1982, p. 126). Assim, é possível se falar em “[...] ilustradores que não leram ou acompanham o texto, ou falsearam [...]” (MASSIRONI, 1982, p. 126) a relação entre o texto, o contexto e o desenho. Mas o ilustrador também pode ser posicionado como responsável por uma relação de complementaridade entre o desenho e o texto. Uma terceira relação consiste no ilustrador posicionado como sujeito que possibilita a articulação de um dizer, em que o desenho transcende o escrito. “Um dos objetivos básicos do ilustrador é de tornar incomum o comum, [...] sugerir e representar o que o leitor supõe ver” (OLIVEIRA, 2009, p. 08).

³⁴ Enunciado aqui compreendido como *mensagem*.

3.1.2.3 Esboço e design

A terceira característica do domínio tecnológico do uso pedagógico do desenho é a noção de esboço, que aciona correlatos como ideia, *storyboard* e *design*, em que “[...] o desenho é o primeiro passo para visualizar uma idéia” (DERDYK, 2007, p. 210). Em outras palavras, é a possibilidade de esboçar visualmente uma abstração, por meio de outra. A ideia, como abstração, bem como seu esboçamento visual, também aciona a capacidade humana de sistematizar suas próprias intencionalidades. Assim, “[...] utilizamos da palavra [ou significante] ‘desenho’ para nos referir ao projeto [...] Projetar é ver adiante, enxergar à frente algo que poderá ou não ser concretizado” (DERDYK, 2007, p. 223).

Essa correlação entre desenho e projeto é evidenciada no cinema, por meio do “[...] *storyboard* [que] é o desenho da história do filme [...] Já tem cenários/locações, figurinos e muitas vezes até um estudo de palheta de cores a ser usada” (DERDYK, 2007, p. 210). O desenho, posicionado como esboço, é o ponto de partida para um projeto, mas também o parâmetro avaliativo do que foi produzido. Tanto que, na produção cinematográfica, pode-se recorrer ao “[...] desenho original para comparar com o filmado” (DERDYK, 2007, p. 213). No enunciado do uso pedagógico, seus elementos correlatos estão articulados ao que chamamos de planejamento e avaliação de determinada ação.

A noção de *design* também aparece como mais uma maneira de correlacionar o desenho como uma característica do domínio tecnológico. Cabe ressaltar que

[...] a palavra *design*, do inglês, contém significações que inexitem em português. [...] *design* agrega as noções de projeto e de desenho, pois, ‘... se de um lado é risco, traçado, mediação para expressão de um plano a realizar, linguagem de uma técnica construtiva, de outro é desígnio, intenção, propósito, projeto humano no sentido de proposta do espírito’. Projetar-desenhar é captar a essência, *design*-ificar, *design*-ar (DERDYK, 2007, p. 245).

Trata-se de um significante que agrega noções como a própria intencionalidade humana e o traçado, cujo objetivo é de realizar algo mediado pela linguagem visual. Desse modo, “[...] o design é o desenho de artefactos de interface cultural’, resultado da triangulação entre autor-programa-tecnologia” (POMBO; MAGALHÃES, 2005, p. 65). É a articulação entre o saber e o fazer que, no campo do uso pedagógico, podemos nomear de práxis educativa. Dizendo de outra maneira, “[...] o design é ainda uma derivação grega da *techné*, enquanto *poiesis*, como modo de “saber fazer” criativo, através da *theoria* e da *praxi*” (POMBO; MAGALHÃES, 2005, p. 65).

Enquanto o domínio das artes visuais e o do design diferenciam a noção de desenho, o domínio do uso pedagógico atravessa esses dois campos e abre uma série de possibilidades de se

dizer, escrever, falar e articular discursos. Nesse domínio pedagógico, “[...] o desenho no design ‘associa-se’ ao desenho na arte como representação visível da incerteza do objecto [...]” (POMBO; MAGALHÃES, 2005, p. 71). Já no domínio das artes, o desenho é caracterizado como uma busca pela liberdade de expressão, caracterizado pela necessidade de obedecer a um programa, de cumprir uma finalidade. O domínio pedagógico articula estas duas características: a busca pela liberdade e o cumprimento de um programa.

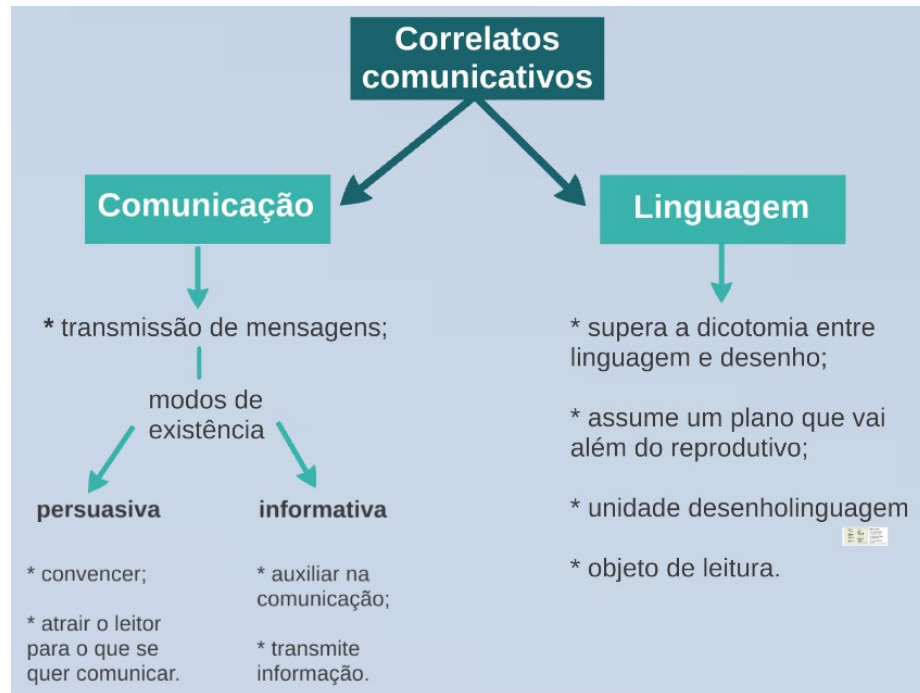
3.2 Domínio icônico-simbólico

Esse campo associado configura o discurso sobre o uso pedagógico do desenho como um domínio de coexistência dos signos enunciativos da linguagem e da comunicação, articulados como correlatos comunicativos e aciona os elementos da representação, do registro e da descrição mediante a função enunciativa signica.

3.2.1. Correlatos comunicativos

O uso pedagógico do desenho, nesse domínio icônico-simbólico, é atravessado pelos correlatos da linguagem e da comunicação. A análise evidenciou que, nesse campo associado, não cabe a dicotomia entre desenho e linguagem. Em outras palavras, ambos aparecem como dimensões de um mesmo processo comunicativo que está situado no domínio icônico-simbólico. Assim, as possibilidades de se usar pedagogicamente o desenho são ampliadas para além de seu uso no plano reprodutivo ou criativo, ou seja, do ato de desenhar em si mesmo. A partir dessa unidade entre desenho e linguagem, podemos visualizar possibilidades discursivas do desenho enunciado como objeto de leitura. Logo em seguida, é possível visualizar um esquema que demonstra brevemente o que descrevemos adiante.

ESQUEMA 8: CORRELATOS COMUNICATIVOS



Fonte: elaboração própria

3.2.1.1 Linguagem

À primeira vista, o desenho, como qualquer outra imagem visual, pode parecer um artefato exclusivamente icônico. A iconicidade é uma regra constitutiva do que se pode ser dito sobre o que é visual. Sua constituição simbólica aparece como um campo de possibilidades enunciativas. Nesse domínio icônico-simbólico, o enunciado do uso pedagógico do desenho articula-se ao correlato comunicativo da linguagem, ou seja, o desenho configura-se discursivamente como um modo icônico e simbólico de linguagem, que pode ser utilizado para mediar processos educativos. Então, é possível afirmar que

[...] os escritos visuais não são só o trâmite mediante o qual natureza consegue fazer-se dizer pela linguagem, são também parte exemplarmente significativa de uma produção sígnica integrada, em que o discurso verbal seria incompreensível se não fosse acompanhado de um bem ordenado e funcional bloco de ilustrações, que avaliam e sustentam o percurso (MASSIRONI, 1982, p. 65).

A raiz de muitas linguagens surge com o uso de imagens que representam ideias, palavras ou frases. Sua função de comunicar é capaz de substituir um dado texto por imagens, sem perder nenhum aspecto do comunicado a ser transmitido. “Vale a pena lembrar o ditado ‘Uma

imagem vale por mil palavras’, pois ela, muitas vezes, pode substituir o texto. Isso é particularmente útil na publicidade e no *web design*, quando a leitura pode ser difícil” (MARSHALL, 2010, p. 104). O hieróglifo egípcio é um desses modos de existir dessas linguagens em que se usa o desenho para representar e comunicar através do uso de rébus³⁵:

[...] um enigma figurado que é muitas vezes usado como recurso para atrair a atenção [...], [fazendo] parte do grupo de métodos mais sutis de persuasão, em que uma charada ou excentricidade atrai o olhar das pessoas, que se detêm para decifrar a mensagem. [...] O rébus é usado para divertir ou confundir as pessoas, ou para comunicar uma piada [...] [por exemplo] (MARSHALL, 2010, p. 104).

Nele, é possível substituir palavras ou letras por números ou imagens. Um exemplo muito utilizado hoje nas redes sociais é o uso dos *emojis*, que são os desafios para descobrir o nome de filmes ou de músicas.

Exemplo 1: o rebus na adivinhação de filmes



Algumas respostas:

- 2) Up - Altas Aventuras
- 3) Mib - Homens de preto
- 7) Esqueceram de mim
- 8) Todo mundo em pânico
- 10) Psicose ou O Iluminado
- 11) American Pie
- 12) O diabo veste prada
- 16) E.T. - O extraterrestre
- 17) Dumbo
- 18) Quem quer ser um milionário?

Fonte: O breve verbo. Disponível em: <http://obreveverbo.blogspot.com/2013/04/rebus-com-nomes-de-filmes.html>.

O uso dos famosos macaquinhos é outro exemplo de *emojis* para se referir à frase: “Não ouço, não falo, não vejo”, ou “Não ouça o mal, não fale mal, não veja mal”.

Exemplo 2: o rebus macaquinhos



Fonte: Literary terms. Disponível em: <https://literaryterms.net/rebus/>.

³⁵ Para aprofundamento, consultar: <https://literaryterms.net/rebus/>.

Ou, ainda, para o famoso trecho da peça do inglês William Shakespeare: “*To be or not to be*” (Ser ou não ser).

Exemplo 3: ser ou não ser



Fonte: Literary terms. Disponível em: <<https://literaryterms.net/rebus/>>.

Assim, afirmar a necessidade de “[...] criar ambientes pedagógicos favoráveis, que estimulem os alunos a exporem suas idéias por meio da linguagem oral ou dramática, da escrita, dos desenhos ou de montagens” (BRASIL, 2001, p.169) é uma dicotomia entre o desenho e a linguagem, que, do ponto de vista de sua constituição icônico-simbólica, não é sustentada, ou seja, elas não estão separadas, pois o desenho e a linguagem caminham junto. “Desenho: um instrumento, uma linguagem” (DERDYK, 2007, p. 71), é uma assertiva que evidencia essa relação constitutiva de sua comunicabilidade. Desenho e linguagem, nesse contexto, constituem uma unidade comunicativa, de natureza icônica e simbólica. E como a linguagem é, a um só tempo, código, comunicação, expressão, cultura e interação, o desenho também se insere nesse feixe de correlações. Então, se “[...] a linguagem procede por conceitos [...]” (MASSIRONI, 1982, p. 118), o desenho também procede.

Então, “como em qualquer outra linguagem, o desenho abre para o artista a possibilidade de refletir a respeito da matéria, do plano e do espaço” (DERDYK, 2007, p. 69). Porém essa abertura não se dá somente para o artista ou o desenhista, mas também para o observador, ratificando seu uso pedagógico, na medida em que o desenho é posicionado com a possibilidade de se configurar como objeto de leitura. Essa relação entre o observador/leitor e o desenho cria condições de se construir, comparar e formular hipóteses e de delimitar conceitos etc. Considerando a unidade *desenholingüagem*, bem como seu campo de possibilidades comunicativas, é necessário levar em conta que,

[...] onde ocorre o alargamento do domínio da língua, devo procurar o impulso fundamental para o ato de desenhar. Aí é possível expressar muitas coisas, e arrisco a expressar coisas ali onde a língua [falada ou escrita] falha. Eu tento manter essa ‘linguagidade’ na maior fluidez e mobilidade possível, a fim de ultrapassar a usurpação da língua causada pela racionalidade do desenvolvimento cultural (DERDYK, 2007, p. 144).

O *desenholingagem*, como unidade icônico-simbólica, tem uma relação de interdependência mútua e recíproca, que se dá a partir do desenvolvimento cultural do uso do desenho como possibilidade comunicativa devido à sua condição de linguagem, nesse caso, visual. A linguagem binária também é uma condição de existência do uso do desenho, que tem se tornado cada vez mais presente na contemporaneidade, no cotidiano do povo, a partir da computação gráfica. A imagem vetorial aparece como um modo de linguagem binária, constituída de vetores matemáticos que parametrizam descrições geométricas de formas. De modo geral, uma imagem resulta da combinação de várias figuras geométricas. Os vetores, por sua vez, originam as formas e as cores de cada uma dessas formas. As imagens vetoriais são muito utilizadas em cartazes, panfletos, *outdoores*, dentre outros, logo, a “[...] linguagem binária trouxe outra vida ao desenho [...]” (DERDYK, 2007, p. 217), com novas configurações e modos de se expressar.

Portanto o desenho se configura como uma possibilidade icônico-simbólica de produção signíca por meio da linguagem, que é imprescindível no ambiente pedagógico e evidencia sua relação constitutiva de comunicação, representação de ideias e de interdependência (DERDYK, 2007).

3.2.1.3 Comunicação

Ainda nesse campo icônico-simbólico, ao escavar o enunciado do uso pedagógico do desenho, encontramos o correlato enunciativo da *comunicação* gráfica, cuja configuração possibilita a transmissão de mensagens e de informações determinadas pelas intenções aplicadas a partir da qualidade informativa escolhida pelo emissor gráfico. O “[...] desenho tem sido considerado um instrumento dócil, do qual todos se podem servir, [...] [e] explicar sua ampla disponibilidade de absorver funções comunicativas diversas [...]” (MASSIRONI, 1982, p. 15). Cabe ressaltar que toda imagem tem a capacidade de transmitir uma mensagem e/ou informação ao receptor, do mesmo modo como o decodifica e interpreta. “O uso de imagens é, por sua natureza, comunicação” (SILVA, et. al. 2011, p. 95), ou melhor, “[...] ao longo da história humana, as imagens têm sido usadas como meio de comunicação” (MARSHALL, 2010, p. 09) e se constituído como base da comunicação desde o que se convencionou denominar de “Era Pré-histórica”.

Embora, com o passar do tempo, o desenho tenha sido substituído pelos alfabetos, ele e a imagem ainda hoje possibilitam a comunicação, mesmo que, muitas vezes, de forma mais ilustrativa, o que não significa dizer que perde sua função comunicativa. Não se pode perder de vista a especificidade da comunicação imagética que parte, necessariamente, do emissor,

ao se comunicar através da imagem. Assim, “[...] você não pode usar uma imagem sem transmitir um significado ou abri-la para a interpretação” (SILVA, et. al. 2011, p. 95).

Em nossas escavações, conseguimos identificar dois modos de existir da função comunicativa da imagem/desenho. Sua primeira configuração comunicativa, como já mencionamos, diz respeito à sua condição de *informar*. Podemos afirmar que a informação auxilia a se compreender algo. Ela não busca convencer, aliciar, imbuir, incutir, induzir ou provar algo para alguém, porquanto sua função é de transmitir a informação da forma mais firme e direta possível.

O outro modo de existência sónica da comunicação é a possibilidade de *persuadir* ou de *convencer*. Nesse modo de funcionamento enunciativo, a comunicação tem a condição de convencer, de buscar incutir ou atrair o leitor da mensagem visual, com o intuito de convencê-lo acerca do sentido daquilo que se quer comunicar. O *cartum* (gênero imagético, desenho, em que se usa o humor para comunicar elementos da história, da política e da economia, a partir da opinião ou da visão do emissor), por exemplo, é muito comum na comunicação a partir da sátira e que provoca o leitor a pensar no sentido daquilo que o emissor buscou transmitir. Além disso, a publicidade, a propaganda, as mídias em geral exercem essa função comunicativa de ordem persuasiva.

Desse modo,

[...] tal como em outros tipos de comunicação, também na comunicação visual, para além do momento da postura em forma de mensagem e das escolhas que a ela presidem, resultam determinantes o momento e a modalidade da leitura – interpretação do artefacto-mensagem, pela qual a comunicação não pode ser esquematizada desprezando o papel activo do emissor e o papel passivo do receptor (MASSIRONI, 1982, p. 71).

As relações culturais e sociais com as quais o emissor e o receptor estão envolvidos é que vão determinar a leitura da mensagem, sem perder de vista que toda imagem tem um contexto histórico que é alimentado pelo emissor e que não deve ser desconsiderado. Massironi (1982, p. 154) assevera que

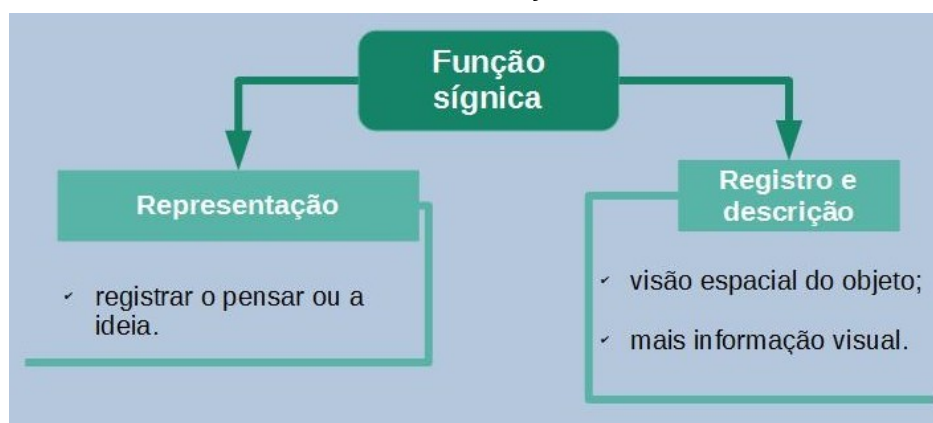
[...] a vasta e perigosa lista de informações fornecidas pelos estudos iconológicos demonstram-nos como é sempre difícil extrair de uma imagem o significado que o seu executor queria comunicar, e como essa frágil, mas sempre existente ligação, se deve procurar ao longo de linhas culturais que, seguindo caminhos elásticos, ligam a figura ao seu *denotatum*.

Nesse feixe de correlações, o que define as escolhas estruturais do desenho em uma mensagem visual imagética é o que o emissor objetiva comunicar, definindo também a qualidade dessa informação. E mesmo sendo um dado contexto, que deve ser levado em conta, não só o desenho, mas a imagem, em geral, é flexível. Ela orienta, conta, aponta, ilustra, transmite emoções, informa, e claro, comunica. E na Alfabetização de Jovens e Adultos, seu uso pode proporcionar a recuperação de histórias, valorizar a experiência dos sujeitos, alfabetizando e assumindo uma posição de “representação do objecto e função comunicativa [...]” (MASSIRONI, 1982, p. 75), sem perder de vista a subjetividade de cada sujeito e a contextualização dos fatos individuais e sociais, consideradas fundamentais no campo teórico e metodológico da Alfabetização de Jovens e Adultos.

3.2.2 Função sígnica

A função sígnica do uso pedagógico do desenho aciona os signos enunciativos da representação, do registro e da descrição. Nessa análise, vimos que o desenho, como representação, tem possibilidades de exercer esse movimento icônico-simbólico tanto no campo do imaginário quanto da realidade ou da projeção de uma nova realidade. Além disso, apresenta as funções sígnicas de registrar e descrever certa realidade ou um pensamento determinado. Veja abaixo um esquema dos correlatos enunciativos da função sígnica.

ESQUEMA 9: FUNÇÃO SÍGNICA



Fonte: elaboração própria

3.2.2.1 Representação

Uma das características da função sígnica do desenho é sua possibilidade de representação. Essa função enunciativa é evidenciada pelo menos de duas maneiras: “[...] em vistas e em perspectiva” (SILVA, et. al. 2011, p. 05). A representação, em vistas múltiplas,

obedece a determinadas regras de representação que possibilita a visualização mais completa do objeto representado. Cabe ressaltar a utilização do conceito de projeção ortogonal³⁶, bem comum na engenharia, que possibilita uma quantidade maior de informação em um objeto desenhado. Já a representação em perspectiva é utilizada quando se quer uma visão espacial do objeto e assemelha-se a uma fotografia, por exemplo. Porém, ela transmite menos informação no desenho sobre o objeto (SILVA, et. al. 2011). Não obstante, “[...] o desenho técnico pode assumir diversos modos de representação, mas deve manter sempre o rigor e a objetividade que o caracterizam” (SILVA, et. al. 2011, p. 05).

Cada forma de representação deve obedecer a determinadas regras em seu modo de descrever, a depender da mensagem a se transmitir, assim como do receptor destinado. “No caso das percepções de uma representação gráfica, a informação que o receptor procura, ou encontra procurando, é frequentemente a mesma que o desenhador tinha *posto* no signo, para que fosse reconhecida” (MASSIRONI, 1982, p. 74). Embora o receptor/leitor/observador não tenha conhecimento das primeiras intenções do emissor, a representação gráfica tem uma característica bem clara, no que se refere à transmissão da mensagem, por trabalhar com signos muito específicos desse modo de comunicação.

Ainda nessa ordem discursiva, “[...] todo o processo de representação no âmbito do desenho técnico fundamenta-se no conceito de projeto” (SILVA, et. al. 2011, p. 05), e “[...] a dimensão de projeto dos desenhos implica tempo e supera a dicotomia presente/ausente, pois supõe um constante vir a ser” (DERDYK, 2007, p. 148) e se configura como uma ferramenta que pode ser empregada para criar, transmitir, guardar e analisar a informação.

A representação gráfica está presente na prática humana desde os anos de 15000 a 10000 a.C. com os desenhos nas cavernas de Lascaux, na França. Tempos depois, foram inventados os hieróglifos egípcios, com as representações abstratas de objetos, o pictograma, que formou a base para o ideograma representando dados conceitos ou ação. “No Século XX, o desenho ganhou status de linguagem autônoma, embora continue representando um espaço para pensar e projetar, mas se liberta dos bastidores da obra, ganhando independência e tornando-se dela o protagonista” (DERDYK, 2007, p. 67). Um dos vários exemplos desse percurso feito pelo desenho dos bastidores para o protagonismo está no cinema, quando não se limita mais ao storyboard, ganha movimento, cores, som e é projetado nas telas, no conceito de animação ou de desenho animado.

³⁶ As projeções ortogonais, presentes no campo da Geometria, são as figuras ou desenhos técnicos formados no plano resultantes da projeção (podemos também pensar na ideia de sombra, porém, não podemos confundir) de todos os pontos de uma dada figura. Para mais informações, acessar: <<https://brasilecola.uol.com.br/matematica/projecoes-ortogonais.htm>>.

Nos dias atuais, a representação gráfica tem se tornado cada vez mais presente na atividade humana com novas formas de aplicação e de uso.

O entendimento do desenho como representação transparente de uma realidade externa, não necessariamente concreta, é uma noção histórica, enraizada no renascimento e fortemente conectada às relações que o desenho tradicionalmente tem mantido com todas as artes, principalmente a arquitetura (DERDYK, 2007, p. 171).

Nessa ordem enunciativa, o desenho ganha uma função de sistematização de ideias múltiplas, em que um conjunto de informações pode ser ilustrado a partir de uma única representação gráfica. Então, “[...] recorrer a desenhos para ajudar a desenvolver a intuição sobre problemas abstratos ou para representar objetos, configurações ou quantidades” (DERDYK, 2007, p. 233) uma forte estratégia de síntese e sistematização, o que possibilita para o educando jovem e o adulto em processo de alfabetização a utilização do desenho como representação de situações reais, ou não, que tenham a construção do conhecimento como seu principal objetivo, o que também englobando outros princípios básicos da alfabetização.

Por fim, o desenho pode ser para o receptor, para o leitor e/ou para o observador uma representação da realidade, ainda que essa realidade seja imaginária e possa apresentar algo que não exista empírica ou concretamente, como é o caso de figuras como o unicórnio, uma sereia ou uma mula sem cabeça, que solta fogo pelo nariz. Também pode representar uma realidade empírica e concreta ou, até mesmo, uma possível realidade, um projeto de um novo objeto. Ou seja, “no momento em que as estimulações visivas oferecidas pelo desenho mimam as provenientes de uma hipotética realidade aparentemente coerente com as imagens, somos arrastados pela *cerrada lógica da representação*” (MASSIRONI, 1982, p. 70).

3.2.2.2 Registro e descrição

Muito já foi dito, até o presente momento, sobre o uso do desenho para materializar e sistematizar ideias. “Em tempos remotos, o homem utilizou terra misturada com água para registrar em paredes de pedra cenas de seu cotidiano” (DERDYK, 2007, p. 69). Nessa ordem, o desenho ganha uma função de registro, assim como a produção escrita, os números, as tabelas, os gráficos e os símbolos desempenham “[...] papel relevante em toda a arte brasileira, desde o período colonial, contaminando não apenas a pintura, como também a escultura e outras modalidades” (DERDYK, 2007, p. 151). Sua função de registrar está presente na forma como o artista, o arquiteto ou, até mesmo, um sujeito comum usa essa ferramenta para registrar o

pensamento, a ideia, para transmitir uma mensagem, um recado, uma história, ou como forma de esboçar ou descrever algo, como a planta de alguma obra arquitetônica etc.

O ato de desenhar carrega em si o conceito de concretude, que torna visível, através de pontos, linhas e formas, por meio do recurso gráfico, o que era apenas uma ideia, um pensamento. “Desenhar é ver, é trazer o visível” (DERDYK, 2007, p. 97). É a forma mais antiga de registro já encontrada. “É por meio do desenho que percebo e elaboro questões de meu interesse, como um pensamento, uma superfície, um corpo, algo que se projeta no espaço. O desenho é fragmento do movimento que o atravessa [...]” (DERDYK, 2007, p. 97). Utilizada de várias formas, com objetivos diversos, por pessoas comuns ou profissionais, tem diversas configurações, como a charge, o *cartoon*, a caricatura, o mangá, o gibi, o *doodle art*, os desenhos projetivos, como o arquitetônico, o eletrônico e o mecânico, muito presentes nas indústrias, ou podem ser os desenhos não projetivos usados para representar diagramas, ábacos, fluxogramas etc.

[...] cada indivíduo está para a espécie inteira, onde se evidenciam todas as características e traços pertinentes: é por essa razão que ainda hoje se prefere usar o desenho em vez da fotografia; porque a fotografia ao registrar um indivíduo, não poderia prescindir dos traços singulares e extravagantes, enquanto o desenho o pode fazer de maneira elegante e convincente (MASSIRONI, 1982, p. 62).

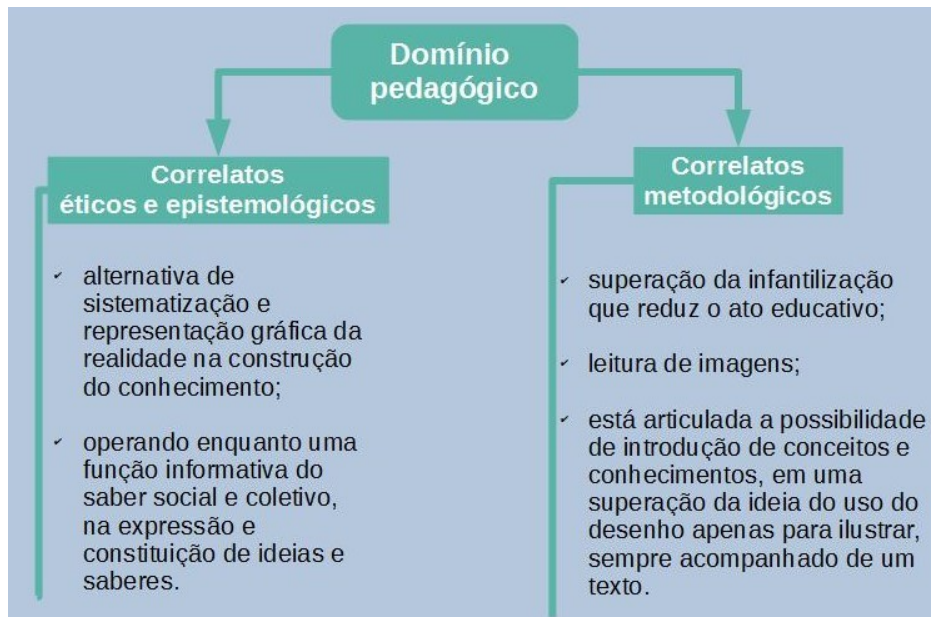
O desenho está presente em múltiplas áreas de conhecimento e de atividades humanas diversas, como já podemos ver em alguns momentos do texto. Na Matemática, na Arquitetura, na Engenharia, nas Artes, na História, na Geografia, dentre outros, como a Astronomia, em que “[...] o desenho/imagem é a forma natural de registrar a observação astronômica” (DERDYK, 2007, p. 231). Na ciência astronômica a “[...] observação de um astro pode levar a uma ou a muitas imagens, e aqui o papel do desenho é, essencialmente, o de registrar e o meio para assegurar a permanência da observação” (DERDYK, 2007, p. 239).

O desenho também apresenta uma função de descrição a partir do registro visual gráfico. Assim, podemos utilizar o desenho para descrever algum aspecto de determinada coisa, por exemplo, como acontecia na Idade Antiga, ou no caso da astronomia, em que o “[...] desenho ilustrativo [...] não renunciava à tentativa de descrever relações espaciais entre os objectos [...]” (MASSIRONI, 1982, p. 116). Nesse feixe de correlações, vários são os motivos e os modelos de uso do desenho para registrar e descrever, e os motivos de se usar determinado desenho mudam porque “[...] os modelos que adotamos para descrever a natureza [...]” (DERDYK, 2007, p. 239) também mudam.

3.3 Domínio pedagógico

Esse campo associado possibilita a articulação principal entre o signo enunciativo do *uso pedagógico* e o *desenho*. A análise demonstra como os correlatos éticos, epistemológicos e metodológicos se relacionam ao signo enunciativo do desenho.

ESQUEMA 10: DOMÍNIO PEDAGÓGICO



Fonte: elaboração própria

3.3.1 Correlatos éticos e epistemológicos

Para analisar o enunciado em questão, no campo de domínio pedagógico, precisamos levar em consideração, “[...] antes de tudo, [que] o desenho é uma atitude estética e ética que forma parte da educação de uma pessoa” (DERDYK, 2007, p. 69). Crescemos e nos desenvolvemos usando o desenho como ferramenta de comunicação, muito presente até mesmo para se iniciar o processo de alfabetização. E isso não acontece somente na infância. Na fase adulta, o desenho também pode se configurar como uma ferramenta de ensino em sala de aula, que contribui com o diálogo, a reflexão e o desenvolvimento do sujeito alfabetizando.

O correlato ético é comprometido diretamente com a constituição do sujeito alfabetizando como um ser de relações, inacabado, inconcluso, histórico, cultural, um vir a ser-mais, como uma necessidade ontológica do ser humano (FREIRE, 1967; 1980; 1982). Desse modo, o processo educativo tem a obrigação de colaborar com o desenvolvimento desse educando no processo de humanização. Assim, passa-se a posicionar o indivíduo como

sujeito do processo educativo, e não mais, como objeto. Então, não lhe cabe meramente a função de receptor de imagens/desenhos, mas de leitores, observadores e de escritores, mas também de ser consciente e crítico, que sai da mera posição de espectador do processo e do antidiálogo para assumir uma responsabilidade social, econômica e política do processo (CARLOS, *et. al.* 2012).

Não é estranha nem difícil a identificação do desenho com esse lugar reservado ao fundamento, à fundação, à honestidade primeira. Parece que ele sempre coube, ao longo do tempo, um papel ético, como se fosse uma espécie de depositário da verdade, dado que ali, na sua simplicidade complexa, seria muito difícil mentir (DERDYK, 2007, p. 84).

A imagem, de modo geral, não é usada somente no desenho, mas também é utilizada como um instrumento de reflexão crítica, na perspectiva de formar sujeitos ativos, participativos e como forma domesticadora, dissociando ideias e com uma linguagem simplificada e alienante (FREIRE, 1967).

Nesse jogo de correlações, o enunciado ético é comprometido com o conhecimento, que é fundamental na promoção e no acesso às informações e com o que se fazer com as informações, situando e descrevendo o indivíduo como produtor de conhecimentos e em um patamar de sujeito criativo e crítico, que se compromete a superar a consciência ingênua e a potencializar a transformação da realidade constituindo-se em consciência crítica. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem é uma unidade dialética entre o ensinar e o aprender, e “[...] quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro, para em seguida começando a ensinar, continua a aprender” (FREIRE, 1977, p. 16). Trata-se, portanto, da práxis ação e reflexão.

É fundamental promover e facilitar o acesso dos alunos a informações que enriqueçam sua compreensão sobre os assuntos em pauta. As fontes potenciais de conhecimento são várias: estudos do meio, textos didáticos e literários, mapas, gráficos, tabelas, estatísticas, **desenhos**, fotografias, pinturas, filmes, vídeos, depoimentos, entrevistas; tantas quanto a criatividade e o senso de oportunidade do professor propiciar (BRASIL, 2001, p. 171, grifos nossos).

A consciência é um elemento fundamental para a constituição do correlato epistêmico que visa à formação crítica dos sujeitos alfabetizando na construção do conhecimento e não apenas de transferência. Isso implica conhecer a realidade concreta em que se encontram (CARLOS, *et. al.* 2012); (FREIRE, 1982). O uso do desenho requer um facilitador da

sistematização pela representação gráfica da realidade concreta da relação educador-educando na construção do conhecimento.

Os sistemas de representação concreta são, portanto, actuações (sic) requintadas, excogitadas para construir ilusões. E, enquanto para a psicologia da percepção, as ilusões constituem a demonstração da autonomia dos processos superiores que presidem ao conhecimento respeitante aos dados físicos exteriores, para o ilustrador a ‘ilusão’ é o fim para atingir, é o modo de construir situações consonantes com o que se supõe que se verifica na elaboração de quem observa (MASSIRONI, 1982, p. 20).

O desenho opera, portanto, como uma função informativa do saber social e coletivo ao conhecimento. “O desenho tem, certamente, um *status* constitutivo no modo de criação do saber” (DERDYK, 2007, p. 239), na expressão de ideias e suporte da evolução dessas ideias e desse saber.

3.3.2. Correlatos metodológicos

Os correlatos metodológicos estão divididos em duas funções enunciativas. A primeira é a função da *leitura de imagens*, como uma possibilidade de introduzir e de articular os conceitos a serem apreendidos pelos educandos, na perspectiva de superar a ideia de se usar a imagem/desenho apenas como ilustrativa, que é o uso da imagem acompanhada do texto para ilustrar o que está sendo dito. Nessa ordem, a *infantilização* aparece como objeto de preocupação no correlato metodológico, devido à constante possibilidade de aplicar um método reducionista, infantilizado, em que se perde de vista a especificidade dos sujeitos jovens e adultos em processo de alfabetização.

Durante muito tempo, o uso da imagem visual esteve associado à sua função perceptiva estética, formal e artesanal. Porém, uma ruptura com essa concepção estética tem sido presenciada no modo que esse discurso vem ganhando novos olhares diante das transformações históricas, disseminando, em um ritmo cada vez mais acelerado, suas várias possibilidades de existir³⁷. Nesse campo de domínio, o enunciado do uso do signo-imagem

³⁷ A essa questão, um “novo” discurso vem sendo disseminado, a partir dos anos 2000, sobre o uso da imagem na era das tecnologias digitais. Nele, os “Objetos de Aprendizagem” se constituem como uma literatura que parte das “animações interativas” como uma possibilidade de estímulo no despertar da curiosidade epistêmica do educando. Para essa literatura, os Objetos de Aprendizagem ou “[...] objetos educacionais não são apenas um arquivo digital, mas um recurso digital (imagem, filme, website, simulação, etc.), que pode ser utilizado como meio de se atingir um objetivo educacional e que possui, internamente ou via associação, sugestões sobre o seu contexto de utilização” (BRASIL, 2014, p. 29). Ou, ainda, “[...] os objetos de aprendizagem ou objetos educacionais são arquivos digitais (imagem, filme, áudio, hipertextos, animação/simulação, etc.) que pretendem ser utilizados com uma finalidade educativa” (BRASIL, 2014, p. 29).

passa a sugerir uma configuração particular de análise, e a imagem “[...] pode e deve ser interpretada” (DEBRAY, 1993, p. 59), e assume uma preocupação com a visualidade e a contextualização histórica e cultural da visão (PEGORARO, 2011).

O livro didático, por sua vez, foi, durante muito tempo, um dos grandes difusores do uso da imagem visual, desde o Século XIX, aproximadamente – período em que ganhou força e mais alcance nos grupos sociais, ainda de forma precária – bem antes da chamada *era digital*. Mas, com o passar dos tempos, a imagem também foi sendo vista com outros olhares nos livros didáticos, em que o foco era muito mais artístico ou até mesmo ilustrativo/estético, como já mencionamos, e passou a exercer novas funções, propostas e finalidades que proporcionem ao educando novos olhares, novas experiências, muito mais construtivas, críticas, “[...] buscando levantar suas concepções e seus conhecimentos prévios para, então, introduzir e articular os conceitos a serem aprendidos” (BRASIL, 2014, p. 168).

Desse modo, a imagem tem se configurado como “[...] um dos pontos mais interessantes da obra, pois exerce diferentes funções e desencadeia discussões por meio da análise dos diversos tipos de imagens usados: fotos, desenhos, mapas, gráficos e tabelas [...]” (BRASIL, 2014, p. 168). Porém o risco de infantilizar o processo de ensino-aprendizagem acaba por causar uma preocupação também nos livros didáticos, presente no campo enunciativo metodológico em turmas de alfabetização de jovens e adultos. Em outras palavras, “[...] o predomínio de desenhos, por vezes, pode acarretar certa infantilização de algumas atividades. Nesse caso, ao professor caberá discernir e selecionar atividades que não geram infantilização” (BRASIL, 2014, p. 183). Diante do exposto,

[...] as imagens e os infográficos [devem ocupar] [...] espaços distintos nas páginas. Recebem lugar de destaque quando são objeto principal de análise e interpretação, como no caso das atividades de leitura de imagem e de preenchimento de tabelas. As ilustrações apresentadas são claras, precisas, de fácil compreensão, capazes de instigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade, evitando infantilização, reducionismo e simplificação dos conteúdos e conceitos (BRASIL, 2014, p. 183).

Portanto, a linguagem utilizada tanto nos livros didáticos como por todo material didático apresentado, assim como o posicionamento do educador, deve ser extremamente planejada e adequada para o público, com clareza na formulação dos questionamentos, de forma a evitar o reducionismo dos conteúdos abordados e, principalmente, a infantilização³⁸ no processo de ensino-aprendizagem.

³⁸ Motivo, muitas vezes, dos grandes índices de evasão em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade (1967), é possível aprofundar um pouco mais os problemas da infantilização e da negação da consciência crítica em turmas de EJA.

CONCLUSÕES



CONCLUSÕES: UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS?

De modo geral, esta pesquisa objetivou identificar arqueologicamente os enunciados discursivos sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), e sua problemática consistiu em questionar o modo *como se constitui o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na AJA*. Assim, identificamos quais enunciados discursivos são acionados para se dizer o que se diz sobre a problemática em questão e como esses enunciados estão correlacionados enunciativamente no campo do discurso, posicionando-o em um discurso, e não, em outro. Nossa hipótese partiu da premissa de que, *nesse discurso, existem séries de enunciados que correlacionam o uso pedagógico do desenho na AJA a uma educação problematizadora, fundamentada nos pilares ético, político e epistemológico da Educação Popular*.

Para alcançar o objetivo geral - analisar *o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na AJA*, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

1. *Identificar os documentos-fontes que evidenciam o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na AJA*. Considerando a abordagem teórico-metodológica adotada da Análise Arqueológica do Discurso (FOUCAULT, 2008), selecionamos e escavamos três documentos-fonte: o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e o Guia dos Livros Didáticos para o Programa Nacional de Livro Didático voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Tais documentos apontaram nossos primeiros achados arqueológicos, em que operamos e acessamos o esquema enunciativo *do uso pedagógico do desenho na AJA*;
2. *Mapear as séries de signos constitutivos dos enunciados sobre o uso pedagógico do desenho na AJA*. Com os primeiros achados explorados nos documentos-fonte primários, encontramos uma série de signos correlatos enunciativos, que abriram outras possibilidades de documentos para mapeamentos a partir dos achados enunciativos escavados;
3. *Descrever a ordem do discurso sobre o uso pedagógico do desenho na AJA*. Esse percurso foi apresentado no segundo capítulo - *O cenário discursivo da Alfabetização de Jovens e Adultos* - e no terceiro - *O cenário discursivo sobre o uso pedagógico do desenho*;
4. *Refletir a respeito das implicações do discurso sobre o uso pedagógico do desenho para a política e a prática educativa na AJA*. Para isso, retomamos nossos escritos para pensar no

objeto de investigação, responder às nossas indagações e questionamentos e apontar novos caminhos a se percorrer.

Para compreender bem mais o campo enunciativo que iríamos escavar, fizemos uma exploração geral dos enunciados do uso pedagógico do desenho na AJA. Iniciamos com um *estado da questão* e apresentamos algumas pesquisas que tomam a Alfabetização de Jovens e Adultos como objeto-problema em suas temáticas. Esse foi o momento em que tomamos consciência da amplitude da temática objeto de nossa investigação e apontamos a *Pedagogia Crítica da Visualidade* como um campo teórico possível de estudo e de investigação ao qual nos detemos nesta pesquisa e apresentamos a imagem visual como um instrumento de leitura e de comunicação. Problematizamos o uso pedagógico do desenho na AJA a partir da tríade saber, conhecimento e imagem visual, ou seja, apontamos a relação entre os campos de conhecimento, *educação e visualidade*.

Seguindo esse curso, foi necessário problematizar o cenário da *imagem visual* e sua relação tricotômica entre sensação, visão e olho, no domínio da cultura visual, tomando a linguagem e a cultura como uma das possibilidades do campo do saber e o conhecimento elaborado sobre o objeto. A *cultura visual* aparece como um produto das diferentes relações e comportamentos humanos que expressam sentidos e juízos entre os grupos. Nesse contexto, compreendemos o desenho como um *gênero visual* imagético, presente em nossa sociedade, como um meio de representação e comunicação antes mesmo da Antiguidade.

Ainda nesse momento introdutório, apresentamos a *linguagem como um terreno da Análise Arqueológica do Discurso*, constituída de signos como uma possibilidade epistemológica de produção de conhecimento. Partimos, então, para as *noções e os conceitos arqueológico-operativos*, em que apontamos a ferramenta da Análise Arqueológica do Discurso de Michel Foucault (2008). Apresentamos a *problematização do nosso objeto*, as *funções e os procedimentos de análise*: mapeamento, escavação e análise. Mais adiante, *delimitamos o objeto* de estudo e a dimensão da problemática da pesquisa.

Fechando esse primeiro momento, fizemos um breve percurso no *cenário da Alfabetização de Jovens e Adultos, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, como uma prática social que não se delimita ao domínio da institucionalidade escolar formal, porquanto também é uma problemática ampla e diversa, que abrange grupos maiores de sujeitos e de relações sociais. Por fim, discutimos sobre o *uso pedagógico do desenho* e seu rigor metodológico, ético e político no ato de ensinar, bem como sua relação com duas preocupações no campo da AJA - a evasão e a infantilização do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, foi possível percorrer a rede enunciativa que tece o discurso do *uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos* constituída da seguinte forma:

1 – O cenário discursivo da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA): posiciona a alfabetização a partir de dois domínios: o *político* e o *pedagógico*.

No primeiro domínio, as escavações nos direcionaram à organização e à gestão do Estado e das classes populares, acionando o correlato da *institucionalidade da AJA* e a função enunciativa da *EJA como militância*. Nesse feixe de correlações, a institucionalidade aciona o campo da *política pública* e posiciona a AJA como um dispositivo com o qual se pode superar o assistencialismo superficial que nega a natureza política da educação. A prática educativa assume o papel de protagonista no processo de organização das classes populares e reconhece o alfabetizando como um sujeito histórico e em constante transformação. Nessa ordem, o *direito a educação* opera no discurso jurídico legal e normatiza e legitima o direito a escolarização e a educação como uma preocupação política de superação ao analfabetismo.

No que se refere à *função da militância*, o movimento discursivo articula a AJA, dentro do domínio político, como um caminho para se alcançar a *cidadania* legítima, com a abertura de um campo de possibilidades no âmbito da profissionalização, da melhoria das condições de vida, da superação de um ciclo de condições sociais reproduzidas mediante a falta de escolarização, bem como da própria organização política das classes populares, acionando as lutas populares e os *movimentos sociais* como um meio para se alcançar o fim, que é uma educação crítica, libertadora, que tenha a dignidade humana como um de seus pilares constitutivos. Nesse modo como o discurso funciona, é muito frequente a presença de educadores populares nos movimentos sociais. A prática educativa popular tem como princípio na alfabetização a introdução à democratização da cultura popular. A formação docente, nesse feixe de correlações, é um signo enunciativo do correlato dos movimentos sociais, que são correlatos ao discurso político.

O segundo domínio presente no cenário enunciativo da Alfabetização de Jovens e Adultos é o *pedagógico*, cujo movimento discursivo perpassa o correlato da *posição de sujeito* e a necessidade do sujeito oprimido de superar a condição de analfabeto e de iletrado. Arqueologicamente falando, a posição de sujeito é um lugar vazio, uma posição assumida pelo indivíduo a partir de suas relações enunciativas ocupadas em determinados discursos. Nessa ordem enunciativa, o sujeito jovem e adulto marginalizado perpassa uma linha tênue entre as desigualdades sociais, a falta de oportunidades e o preconceito por causa de sua condição de analfabeto, como um inculto, desqualificado e incapaz.

A superação da condição de analfabeto e iletrado está correlacionada ao signo da escrita e ao da leitura: o primeiro aciona o domínio das habilidades de codificação dos códigos orais em escritos, ou seja, o domínio da mecânica da língua, como uma das condições para se superar o analfabetismo; o segundo diz respeito ao processo de compreensão dos significados expressos no ato de ler, com o objetivo de apreender o mundo, de compreendê-lo e de se comunicar com ele, assim como a de adquirir conhecimentos. Outro discurso identificado correlato à leitura e à escrita é o da negação ao acesso. Nesse modo de funcionar, o uso social da leitura e da escrita pode ser um instrumento de poder, quando se nega um direito humano fundamental, produzido, acumulado e sistematizado pela humanidade.

Em contrapartida, há um movimento enunciativo descontínuo, e que a alfabetização deve superar o mero mecanismo das técnicas. Portanto, a alfabetização de jovens e adultos deve estar preocupada em superar a condição de opressão vivida por aqueles sujeitos, e o domínio da *leitura* e o da *escrita*, associado à conscientização crítica são os caminhos a serem percorridos. Ou seja, o uso social do código escrito em uma perspectiva popular de educação é o caminho para se alcançar a cultura, sair do “submundo” e traçar novas relações. Assim, a alfabetização *está relacionada a um discurso que confere centralidade à subjetividade, à reflexão crítica e à tomada de consciência existencial do educando.*

Já a *conscientização e a libertação*, como movimentos de interdependência, estão, ao mesmo tempo, apoiadas em outros correlatos enunciativos para superar uma condição ingênua de educação. Consciência e conscientização estão uma para a outra, assim como a libertação, e ambas sustentam o enunciado da alfabetização crítica. Não se trata de um esforço de caráter intelectualista ou individualista, mas de relações sociais e coletivas de transformação. E é na aquisição do domínio da língua escrita que se posiciona a *função enunciativa metodológica e epistêmica*, em que o correlato do *material didático* aparece como um recurso de auxílio e suporte para o processo de *ensino-aprendizagem* como um facilitador do aprendizado da língua escrita. A esse respeito, o uso do desenho como um recurso didático visual imagético aparece como uma possibilidade, tanto como um fomentador da curiosidade epistêmica quanto como possibilitador da participação dos educandos no processo de alfabetização.

Por fim, o saber e o conhecimento, como correlatos do domínio científico, reúnem um conjunto de práticas discursivas presentes no correlato *saberes*, situado no campo de domínio epistêmico. Sua série de correlações posiciona o sujeito como um ser cultural de relações. Assim, o ato pedagógico não parte da premissa de um vazio existencial, mas de que estamos imersos em um mundo de culturas e saberes diversos, em que somos seres de relações múltiplas em uma busca constante do ser-mais.

2 – O cenário discursivo sobre o uso pedagógico do desenho: posiciona o uso pedagógico do desenho a partir de três domínios: o *tecnológico*, o *icônico-simbólico* e o *pedagógico*.

A resolução de problemas e sua aplicabilidade em várias áreas do conhecimento é a condição para que o enunciado do uso do desenho funcione. Um dos correlatos acionados pelo domínio tecnológico é o arquitetônico, em que o uso do desenho é uma ferramenta de linguagem-meio para se alcançar um fim na organização e na construção de um projeto. Nesse modo de funcionar, o desenho tem uma condição de amplitude maior. Ao tomar o desenho como representação em uma planta³⁹, por exemplo, o objetivo primeiro do arquiteto é de tornar visível o máximo possível de elementos do que está sendo projetado. É uma espécie de “síntese visual” do todo, ou, melhor dizendo, o desenho técnico esquemático para a arquitetura visa representar visualmente, de forma gráfica, o máximo de elementos possíveis (espaço, forma, espessura, tamanho, ângulo etc.) do projeto, para que se tenha uma representação visual imagética do todo. O correlato arquitetônico é multidisciplinar e envolve, por exemplo, a Matemática e a Geometria, em que o desenho aparece como linguagem, representando ideias. Porém, para a Geometria, o uso do desenho deve superar a “apresentação-representação” em uma relação interdisciplinar de construção do conhecimento, em que o desenho é compreendido como um instrumento e como objeto para se alcançar um objetivo. A Matemática, por sua vez, tem uma relação de interdependência com o que está sendo representado pelo desenho. Nela, a noção de “ideia” é caracterizada pela “imagem das coisas”, ou seja, é a representação visual daquilo que está ausente, pela ideia que temos da coisa representada.

O correlato do uso posiciona três funções enunciativas para o desenho como possibilidade pedagógica: a perspectiva, a ilustração e o esboço e *design*. Para a perspectiva, o desenho se caracteriza por sua condição de simulação visual tridimensional do objeto, visando a determinado efeito visual. O desenho exerce uma espécie de convite ao educando para se inserir na imagem. Na ilustração, o desenho e o texto estão articulados de três modos: a estética, a reprodutora e a transcendente. Por fim, o esboço e o *design* são acionados à ideia de projeto/planejamento de determinada ação.

Outro domínio presente no enunciado do uso pedagógico do desenho é o icônico-simbólico. Nele, dois signos enunciativos estão articulados ao correlato comunicativo: a linguagem, que assume uma posição de superação da dicotomia entre linguagem e desenho e em que o uso do desenho assume um plano que vai além do reprodutivo ou criativo. Portanto,

³⁹ Para conhecer sobre planta baixa em arquitetura, acessar: <<https://www.aarquitetura.com.br/blog/projetos-de-arquitetura/planta-baixa-o-que-e/>>.

desenho e linguagem constituem uma unidade icônico simbólica comunicativa, que podemos chamar de desenholingagem, cujo desenho é posicionado com a possibilidade de se configurar como um objeto de leitura; no correlato da comunicação, a capacidade do desenho de transmitir a mensagem para o leitor é sua condição de existência enunciativa, que vem desde a pré-história.

Para a função sígnica do uso pedagógico do desenho, o enunciado da representação aparece a partir da função de sistematização/síntese de ideias múltiplas ilustradas em uma única representação gráfica. Já no que se refere ao correlato do registro e da descrição, o uso do desenho aparece como forma de registrar visualmente o pensar ou a ideia, seja na transmissão de mensagens ou de recado, seja como o esboço ou a descrição de algo.

O terceiro e último domínio nos possibilita, de uma vez por todas, visualizar as devidas articulações do enunciado do uso pedagógico do desenho. No domínio pedagógico, os correlatos éticos, epistemológicos e metodológicos nos ajudam a pensar no uso do desenho como objeto ou ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem. O correlato ético e epistemológico está comprometido com a constituição do sujeito alfabetizando como um ser de relações múltiplas e como uma necessidade ontológica do ser humano em transformação. Desse modo, o desenho se posiciona como uma alternativa de sistematização e representação gráfica da realidade na construção do conhecimento e opera como uma função informativa do saber social e coletivo, na expressão e na constituição de ideias e de saberes. O correlato metodológico encontra-se presente em duas funções: na leitura de imagens, que está articulada à possibilidade de introduzir conceitos e conhecimentos, para superar a ideia do uso do desenho apenas para ilustrar, sempre acompanhado de um texto; e a infantilização, que aparece como uma preocupação de se superar o reducionismo do ato educativo.

- Feita essa releitura dos nossos achados enunciativos, retomemos um pouco o questionamento apontado no subtítulo: *Uma imagem vale mais que mil palavras?*

Não se trata de afirmar, ou não, se as imagens substituem os textos, a escrita ou a fala, mas de pensarmos na imagem visual e nesse campo o desenho como uma linguagem, com suas especificidades comunicativas e representativas não somente na transmissão, mas também na configuração, que possibilita que se diga algo de certa maneira, tomando nossos achados enunciativos como princípio para esse diálogo. Trata-se de compreender sua importância nas relações culturais e sociais, de termos consciência de que a imagem visual também comunica, explica, expressa, informa, instiga sensações, interpretações, questionamentos, reflexões e é passível de variações ideológicas, políticas, culturais e sociais.

Deixamos claro, desde o início, que tanto a imagem visual quanto o texto mobilizam discursos que a posicionam de certa maneira, e não, de outra, tanto nas relações sociais quanto nas relações com o conhecimento. Seus usos, seus aspectos e sua formação sónica são particulares e reforçam um modo de existir. O uso da imagem visual gráfica não é um bem nem um mal em si mesma. A questão está na consciência do ato de ensinar e de aprender por meio da imagem; no modo como o discurso é acionado direcionando aquele olhar; no ato consciente desse olhar, contextualizado, crítico e questionador.

Nesse ordem, a imagem visual pode alcançar públicos variados e áreas do conhecimento diversas. O educador popular chama à atenção do grupo para os aspectos específicos que enfatiza, ampliando a capacidade crítica e criativa dos alfabetizados. É o momento de superar o que Freire (2003) chamaria de “ato de transferência de comunicados ou de dados”. Comunicados simplistas, silenciosos, manipuladores e condicionados, muitas vezes, a um discurso de ódio e de poder sobre o outro.

Lemos imagens diariamente. Estamos expostos a esse recurso visual imagético do momento em que acordamos até o em que nos deitamos, mesmo como um ato inconsciente. Às vezes, a imagem é associada a um texto, a uma mensagem. E como tem uma configuração visual – na maioria das vezes, muito mais atrativa para se captar a relação entre sensação, visão e olho – acaba por direcionar a atenção primeira para a mensagem visual. Nessa ordem, a função comunicativa da imagem visual deve objetivar o pensar reflexivo e dotar os sujeitos de conhecimentos, informando-os, de forma consciente e crítica, o que a imagem está a acionar, em termos de saberes, pois, assim como o texto, a imagem é passível de interpretação e de significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTENDEU OU QUER QUE EU DESENHE?

Considerando a multiplicidade de representações gráficas visuais possíveis, nesta pesquisa, fizemos uma série de procedimentos acerca do discurso sobre o uso do *desenho* a partir de suas particularidades e variações identificadas no cenário discursivo da Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva pedagógica crítica e reflexiva da Educação Popular.

O uso de imagens como forma de comunicação não é algo novo, muito menos desconhecido. No decorrer desta pesquisa, em alguns momentos, apontamos o uso do desenho como uma das primeiras formas de comunicação entre os seres humanos, desde os anos de 15000 a 10000 a.C. até onde se sabe.

A princípio, o desenho era a base de toda comunicação visual, e a ilustração visava conferir visualidade às situações reais e existenciais em épocas anteriores e posteriores à invenção do alfabeto. Os manuscritos do início da Idade Média eram ilustrados para auxiliar as pessoas a compreenderem a mensagem transmitida. Os pictogramas representavam objetos e pessoas, e os ideogramas, com imagens e símbolos, representavam ações, conceitos ou noções abstratas de objetos. O tempo passou, as culturas se multiplicaram e ficaram mais complexas, mas as imagens ainda são recursos presentes na transmissão de mensagens, na comunicação e na representação. Elas atravessam a história e ainda se mostram significativas na comunicação visual gráfica.

A expressão tão recorrente cotidianamente: *Entendeu ou quer que eu desenhe?*, em muitas circunstâncias é usada com ironia, para agredir verbalmente outra pessoa, desqualificá-la ou questionar sua inteligência. Os modos de interpretação variam e tomam formas distintas com o passar do tempo. Enfim, é uma expressão que apresenta, pelo menos, dois aspectos, que independem de seu cunho interpretativo ou de sua função irônica: o primeiro deles tem relação com o fato de o desenho ser uma das expressões de comunicação mais antigas que conhecemos e por sua facilidade de acesso e alcance entre os grupos sociais. E o segundo está situado no campo do desconhecido, daquilo que não se sabe, pois, ao usar o recurso visual do desenho, entende-se com mais clareza o todo da coisa dita ou escrita. É uma expressão que está no campo de possibilidades do discurso sobre o uso pedagógico do desenho.

O desenho é uma forma primária de comunicação utilizada desde a infância, quando as crianças iniciam seus “rabiscos e garatujas”⁴⁰ e, tão claramente, representam visualmente seu modo de compreender o mundo através do olhar, quando nos apresentam um “desenho” de sua família dentro de um carro indo passear na praia, nas férias em família, por exemplo.

Tendo em vista tudo o que já foi dito até o momento, podemos identificar arqueologicamente a existência de determinados domínios e correlatos do enunciado do uso do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos como um facilitador da mediação pedagógica. Ao identificar o desenho como uma linguagem passível de leitura e de análise na comunicação entre sujeitos, estamos acionando, pelo menos, dois domínios: a unidade icônico-simbólica e o domínio pedagógico.

Nessa ordem, os escritos visuais são produções sígnicas acompanhadas de um discurso que pode ser assumido, ou não, pelo leitor do desenho. Assim, ao mesmo tempo em que acionamos o campo da aplicabilidade e o uso do desenho na mediação pedagógica, adentramos o

⁴⁰ A esse respeito, consultar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto. Volume 3. 1998. Ou ainda: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/dreamkids/rabiscos-e-garatujas/>>.

domínio da tecnologia, no qual a Geometria se configura como uma função do uso do desenho na mediação e na articulação interdisciplinar também de outros campos do conhecimento.

Explorar essa rede enunciativa nos possibilitou adentrar a camada discursiva, acionada e operada, para pôr em funcionamento o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos por meio da Análise Arqueológica do Discurso. Apesar de vivermos em uma civilização marcada pela palavra escrita, o desenho é uma ferramenta ou um recurso didático-pedagógico mediador possível na sociabilidade humana, de caráter político, crítico e criativo na formação da consciência transitiva. O desenho codifica, representa, registra, informa e sistematiza problemas e pode ilustrar, mediar, agregar ou esboçar o desconhecido ou aquilo que se quer conhecer sobre a realidade.

Portanto, nossos achados enunciativos corroboram a hipótese formulada de que, nesse discurso, existem séries de enunciados que correlacionam o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos a uma educação problematizadora, fundamentada nos pilares ético, político e epistemológico da Educação Popular. Nessa ordem, o pilar ético posiciona o sujeito como um ser histórico, cultural, inconcluso, logo, inacabado, um vir a ser-mais. Ao se posicionar como um ser histórico, aciona a função de transformar as relações sociais que o ser humano estabelece entre eles. O ato educativo assume uma posição de encorajamento do educando, com uma educação problematizadora, objetivando a verdadeira humanização. E o indivíduo, como sujeito do ato educativo, assume a condição de leitor/observador, crítico e consciente. No modo como o sujeito assume a condição de problematizador crítico, ele se conscientiza, e ao se conscientizar, reconhece-se como um ser cultural de relações e passa a superar sua condição de oprimido. Nesse modo de existência, a educação passa a ser vista como um caminho para a transformação do homem e do mundo, com uma educação política, participativa e libertadora como principal característica, posicionando-se no pilar político.

Consequentemente, ao assumir uma posição política e ética, a prática educativa assume a condição de superar a consciência ingênua para adquirir uma consciência crítica, potencializando o processo de ensino-aprendizagem como uma unidade dialética entre o ensinar e o aprender, em que educador e educando assumem uma posição de produtores de conhecimentos e desenvolvem a curiosidade epistêmica, logo, posicionam-se no pilar epistemológico. Nessa ordem, uso do desenho articulado ao correlato comunicativo da linguagem pode se configurar como uma forte ferramenta de mediação do conhecimento. Sua função comunicativa é tão presente que o desenho, por vezes, pode até substituir um texto sem perder de vista nenhum aspecto da mensagem. Pedagogicamente, o desenho abre possibilidades de leitura, de observação, de interpretação, de

sistematização, de análise, de questionamentos, de reflexão, de formulação de hipóteses e de delimitação de conceitos sobre o que está sendo representado.

A capacidade de síntese, de sistematização de ideias, em que um conjunto de informações pode ser desenhado, faz de seu modo de existir uma estratégia de representação visual de situações reais e concretas na tomada de consciência crítica, na construção do conhecimento, na Alfabetização de Jovens e Adultos. Assim, o ato consciente do uso do desenho como estratégia pedagógica na alfabetização é que determina a libertação, ou não, do sujeito alfabetizando, porquanto conscientização e libertação andam juntas.

Por fim, reafirmamos a relevância do uso do desenho como facilitador da mediação do conhecimento pedagógico na Alfabetização de Jovens e Adultos para contribuir na formação de uma consciência crítica, reflexiva, questionadora, problematizadora e autônoma. Desse modo, algumas indagações podem ser possíveis de anúncio para pesquisas futuras, a saber: o desenho pode colaborar com o processo intersubjetivo da relação educador-educando na AJA? Tomando como objeto de preocupação a construção da identidade dos sujeitos alfabetizando jovens e adultos, o desenho pode se configurar como ferramenta de mediação a partir da Pedagogia Crítica da Visualidade? Quando, por que e para que devemos usar o desenho como objeto de conhecimento na AJA? Em suma, não podemos perder de vista que o uso do desenho assume uma posição histórica.

REFERÊNCIAS

- ABBONÍZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Orientações da parceria entre poder público e organizações sociais no MOVA-SP**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-093437/>>. Acesso em: 26 out. 2015.
- ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de. **Elementos para uma teoria enunciativa da educação popular**. João Pessoa, 2017. 271 f., il. Tese (Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9903>>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- ALCANTARA, M. A. M. de; CARLOS, E. J. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções**. 11.ed. Ano 6. Número 3. Novembro. 2013. p. 59-75.
- ANDRADE, Mario de. Do desenho. In: ANDRADE, Mário. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Martins, 1975. p. 71-77.
- ARAÚJO, Sílvia Cordeiro de. **Pescando letras: diálogos interdisciplinares entre a Educação Ambiental e a alfabetização de jovens e adultos no contexto da pesca artesanal**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9564>>. Acesso em: 26 out. 2015.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, São Paulo. Papiros, 1993.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 17-120.
- BRASIL, **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro**; São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- BRASIL, **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução/CEB nº 11 de 10 maio de 2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-dc-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 nov. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução/CEB nº 23 de 08 de outubro de 2008**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Outubro 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 11 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Carta de Lei. 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

BRASIL. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Natal. EDUFRN, 2014.

CEAAL-CREFAL-INEA. **La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe: prioridades de acción en el siglo XXI**. CEAAL-CREFAL-INEA Santiago de Chile, Mayo 2000. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121482so.pdf>>. Acesso: 17 dez. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação brasileira. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto**. Volume 3. 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1/2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARLOS, E. J.; VICENTE-CARLOS, D. S. S.; ALCANTARA, R. R. V. Uma investigação sobre a presença da imagem na proposta pedagógica freireana. In: CARLOS, E. J. (Org.) **Educação e visualidade: a imagem como objeto do conhecimento**. Editora UFPB. João Pessoa. 2012. p. 153-216.

CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**. n. 11. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/31008>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. Introdução: a importância do ato de ver. In: CARLOS, Erenildo João. **A importância do ato de ver**. João Pessoa. UFPB. 2011. p. 07-28.

_____. Introdução: por uma pedagogia crítica da visualidade. In: CARLOS, Erenildo João. (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 11-25.

_____. Letramento: um conceito ainda precário. In: **Revista Conceitos**. João Pessoa, v. 4, n. 6, p. 23-32, jul./dez. 2001.

_____. O discurso sobre a educação de jovens e adultos: uma possibilidade de análise na perspectiva foucaultiana. In: VASCONCELOS, José Gerardo; JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães. (Orgs.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza: LCR, 2002. p. 99-112.

_____. Palavras iniciais: observando imagens visuais. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). **Educação e cultura visual: aprendizagens, discursos e memórias**. João Pessoa. Editora UFPB. 2015. p. 19-44.

_____. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens e competências. In: _____. (Org.). **Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem**. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB. 2008. p. 13-36.

_____. Sobre o uso pedagógico da imagem filmica na escola. In: **Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.19 n.2. 2017. p. 550-569. Disponível em: <file:///C:/Users/Raquel/Downloads/8645247-27196-2-PB.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

CAVALCANTE, Arilú da Silva. **Egressos do Programa Brasil Alfabetizado: desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no município do Conde/PB**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4759 >. Acesso em: 26 out. 2015.

CAVALCANTI, Ana Paula Campos. **Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do Programa Brasil Alfabetizado**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84VNS4>. Acesso em: 27 out. 2015.

CELESTINO, Francisca Adriana Correia. **Posicionamento do educando no discurso do PROEJA no IFPB Barreiros**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba/UFPB. João Pessoa. 2016.

COITO, Roselene de Fatima. **Revista da ABRALIN**. v.14, n.2, p. 149-167, jul./dez. 2015.

COUTINHO, Raissa Regina Silva. **O discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA**. João Pessoa, 2014. 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/12/TDE-2014-08-29T095432Z-3043/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.

COX, Maureen. **Desenho e criança**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes. 2007.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no Ocidente. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1993.

DERDYK, Edith (Org.), **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Senac São Paulo, 2007. 311p.

DI PIERRO, Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. p. 1115-1139. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. - 8. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópica).

FREIRE, Ana Maria Araújo. Da formação das capitânicas hereditárias à extinção do tráfico negreiro (1534-1850): época do modo de produção escravista. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo. Cortez: Brasília. INEP. 1989. p. 19-58.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação**: (diálogos). 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira, Rio de Janeiro Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. 1967. Digitalizado. Disponível em: <forumeja.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2012.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 3 ed. 2003.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1982.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **A relação entre a Educação Popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos**. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015. Curitiba: PUC PR, 2015. v. 1. p. 37705-37719. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18577_7958.pdf>.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v.16. N.47. maio-ago. 2011. p. 333-361.

_____. Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação. In: JEZINE, Edineida; ALMEIDA, M^a de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Alínea, Campinas/SP, 2007 B. p. 41-54.

_____. Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. 7^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007 A.

GONÇALVES, Becky Henriette. **O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização: o que dizem educando/as do MOVA**. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2411/DissBHG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 out. 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Alfa, São Paulo, 39,1995. p. 13-21.

_____. No diagrama da AD brasileira: heterotopias de Michel Foucault. In: NAVARRO, Pedro. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos. Editora Claraluz. 2008. p. 23-36.

HADDAD, Sérgio (coord.). **O estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da Pós-graduação em Educação no período 1986 – 1998**. Ação educativa. São Paulo. 2000. Disponível em: <http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711170005_4_2_0.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. 2000. p. 108-194. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene, **Educação e cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria. 2011, p. 31-49.

_____. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORCADES, Carlos. **A evolução da escrita: história ilustrativa**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora Senac Rio, 2007.

IRELAND, Timothy. D. Práticas educacionais com trabalhadores da indústria da construção no Nordeste do Brasil: sua contribuição para mudança. **Inf. & Soc.: Est**, João Pessoa, v.6 n.1, p.99-111, jan./dez. 1996.

JESUS, Leila Maria de. **A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UNB na escola pública do Paranoá - DF**. 2007. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2995>>. Acesso em: 26 out. 2015.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus. Coleção Ofício de Arte e Forma. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo. Atlas. 2003.

LANDIM FILHO, Raul. **Descartes: ideias e representação**. Um caso enigmático: as ideias materialmente falsas. Analytica (UFRJ), 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21 ed. Editora Loyola, São Paulo, Brasil, 2006.

LIMA, Edna Ribeiro Ferreira de. **Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos**. João Pessoa, 2014. 166 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B_Av4zqtnCQ6ZVlzSEhMVkYyNHM/view>. Acesso em: 26 out. 2015.

MACHADO, Roberto. Linguagem e literatura. In: **Foucault, a Filosofia e a Literatura**. 2.ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2001. p. 137-175.

MARSHALL, Lindsey. **Como usar imagens**. São Paulo. Edições Rosari. 2010.

MARTÍN ROIG, Gabriel; BENEDETTI, Ivone C. **Fundamentos do desenho artístico**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 255p. (Aula de Desenho) ISBN: 9788560156450.

MARTINS, Vivian Christine. **A didática no processo de alfabetização de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano a partir da Geografia e de textos literários**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-26062007-135639/>>. Acesso em: 26 out. 2015.

MASSIRONI, Manfredo. **Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos**. São Paulo, Martins Fontes, c1982. 201p.

MORAES, Jaira Coelho. **Brasil alfabetizado e misión robinson : um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003-2013**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/117779>>. Acesso em: 27 out. 2016.

OLIVEIRA, Jeda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2008.

OLIVEIRA, Juliane Gomes de. **O Programa Nacional do Livro Didático para alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas: os professores e suas escolhas**.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9AYJQQ>>. Acesso em: 27 out. 2015.

OLIVEIRA, Rui de. A ilustração como arte narrativa. In: BRASIL. **Salto para o futuro: a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Ministério da Educação. 2009. p. 12-28. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012187.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. Apresentação da série: A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. In: BRASIL. **Salto para o futuro: a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Ministério da Educação. 2009. p. 5-11. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012187.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

OSÉS, José Antônio Alvarez, *et al.* **Enciclopédia do estudante: História Geral**. (Traduzido por Maria Auxiliadora Guzzo) São Paulo: Moderno, 2008.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M. D.; VEIGA, Cyntia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

PEGORARO, Éverly. Estudos da cultura visual e estudos culturais: aproximações e divergências. Confederación Iberoamericana de Asociaciones Científicas y Académicas de la comunicación. **Anais**. São Paulo, ECA-USP, 2011.

PETUCO, Dênis Roberto da Silva. **Entre imagens e palavras: o discurso de uma campanha de prevenção de crack**. João Pessoa, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2011. Disponível em: <<http://www.denispetuco.com.br/imagensepalavras.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

PLATÃO. Crátilo: ou sobre a correção dos nomes. In: SOUZA, Luciano Ferreira de. **Platão, Crátilo: estudos e tradução**. São Paulo. 2010.

POEL, Cornelis Joannes van der. POEL, Maria Salete van der. Mergulhando no universo do letramento sócio-histórico. In: **Trajetória de uma militância educacional: do sistema freireano ao letramento sócio-histórico**. São Leopoldo: Oikos. João Pessoa. Editora Universitária UFPB. 2007. p. 110-124.

POMBO, Fátima; MAGALHÃES, Graça. O design através do desenho. Livro de Actas. **4º SOPCOM**. 2005. p. 61-72.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Implicações pedagógicas. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes: pesquisas com jovens e adultos**. Campinas, SP. Ação Educativa. 1999. p. 227-246.

RODRIGUES, Giovana de Sousa. **Alfabetização de jovens e adultos no MST na perspectiva das variedades linguísticas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/IOMS-5W4JCA>>. Acesso em: 27 out. 2015.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **"Enraizamento de esperança": as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás**. 2008. 316 f. Tese (Doutorado em Ciências

Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1077>>. Acesso em: 27 out. 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos 103) Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2606710/mod_resource/content/1/oquesemiotica-luciasantaella-130215170306-phpapp01.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **Esse livro é meu professor!:** o livro didático na alfabetização de jovens e adultos. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/3773> >. Acesso em: 26 out. 2015.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. p. 451-472.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas. Coleção memórias da educação. 2008.

SESI/UNESCO. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. In: V. 1997: Hamburgo, Alemanha. In: **Declaração de Hamburgo:** agenda para o futuro. Brasília. 1999. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso: 19 ago. 2013.

SILVA, Arlindo. et al. **Desenho técnico moderno**. Rio de Janeiro. LTC. 2011.

SILVA, Daisy Clécia Vasconcelos da. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** desvendando práticas, construindo possibilidades. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14265>>. Acesso em: 26 out. 2015.

SILVEIRA, Maria da Graça Tavares. **Política de recursos humanos para a educação de jovens e adultos em instituições de ensino superior**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração. 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83166>>. Acesso em: 27 out. 2015.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo. 1985. p. 19-24.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo. Contexto. 2005.

SOUZA, Antônio Olavo de. **Educação, ações sociais e trabalho na Companhia Usina São João-PB**. 2006. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4709> >. Acesso em: 26 out. 2015.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. 212 p. Brasília. 2008.

UNESCO. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, 2007.

VARGAS, Patrícia Guimarães. **Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades**. Mestrado (dissertação). Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUDB-8C7RCQ>>. Acesso em: 27 out. 2015.

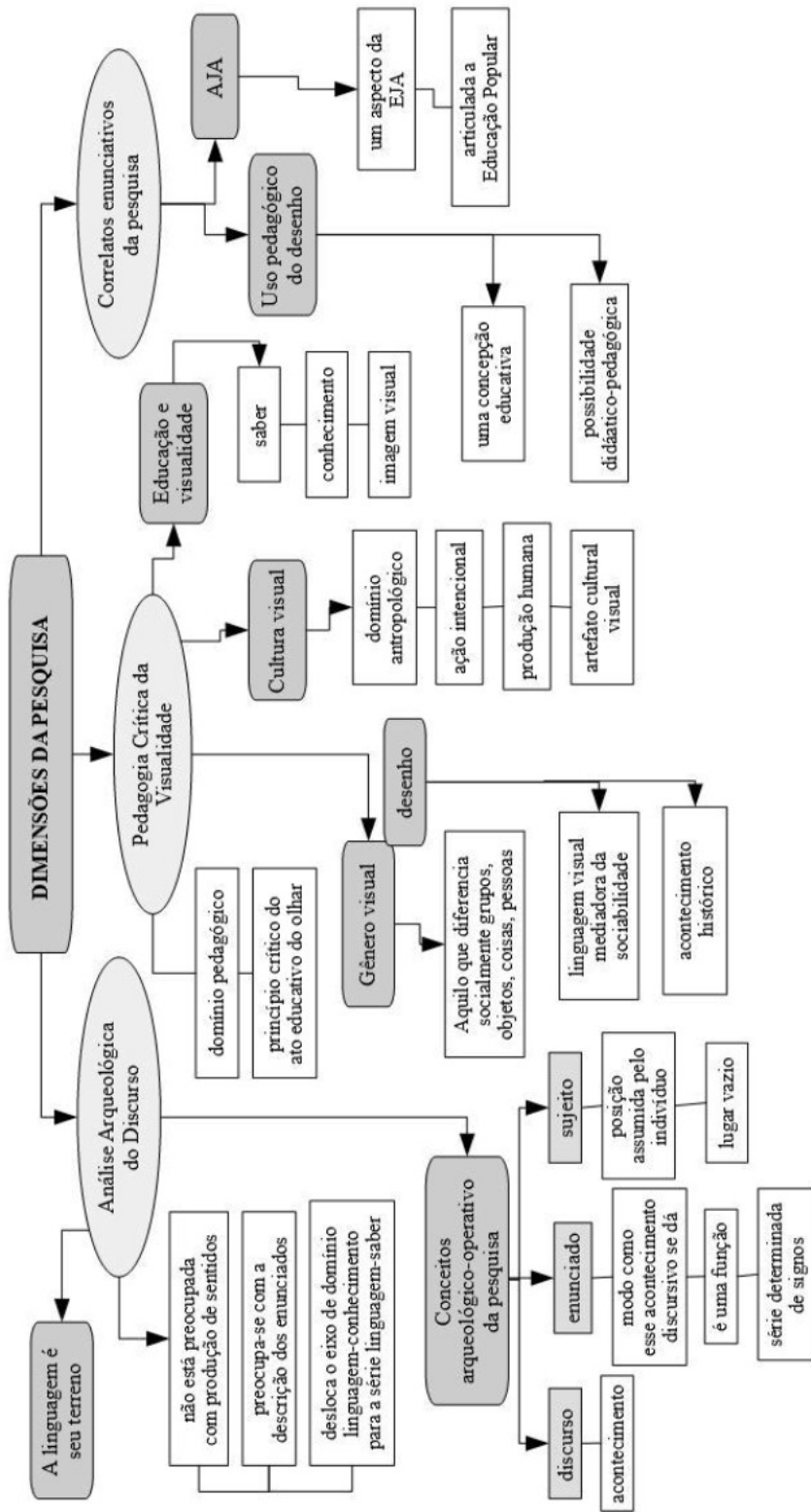
VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Volume VII. Número XXX. Julho a setembro de 2009.

VILELA MARTINS, Glauce. **Livros didáticos de alfabetização de jovens e adultos: um estudo sobre as estruturas multiplicativas**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/4016>>. Acesso em: 26 out. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE I

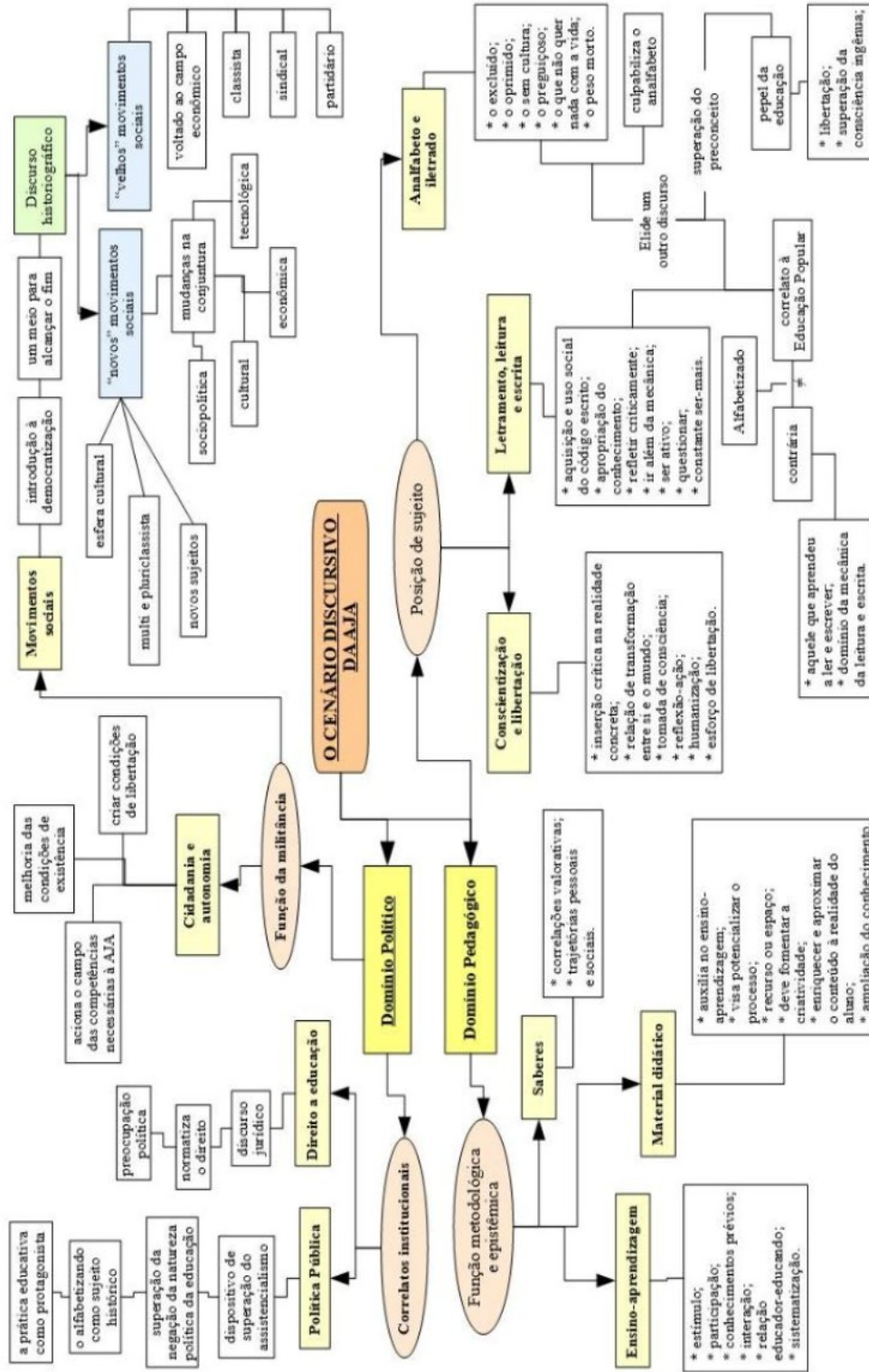
O DISCURSO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



Fonte: elaboração própria referente ao primeiro capítulo

APÊNDICE II

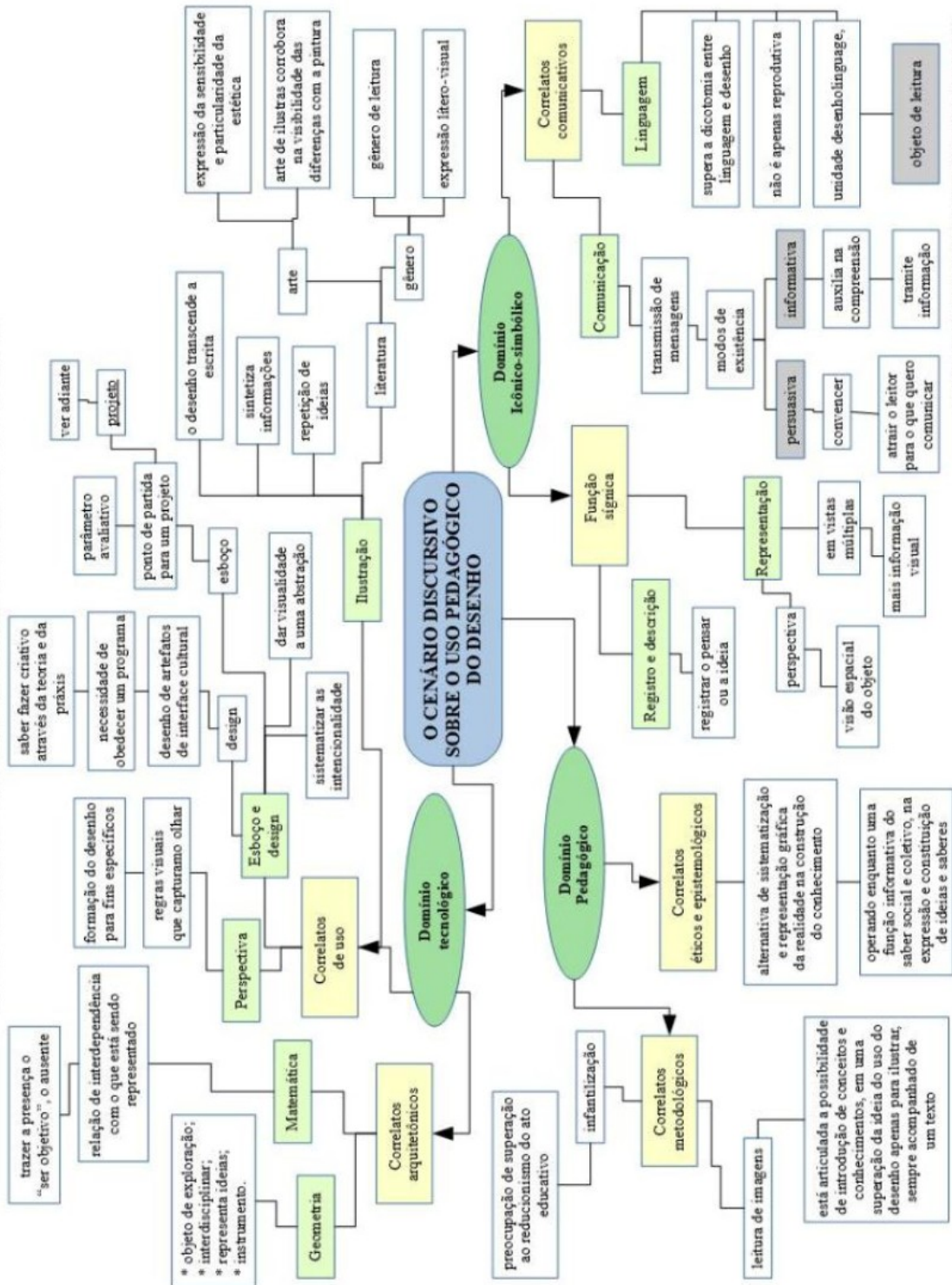
O CENÁRIO DISCURSIVO DA AJA



Fonte: elaboração própria referente ao segundo capítulo

APÊNDICE III

O CENÁRIO DISCURSIVO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO



Fonte: elaboração própria referente ao terceiro capítulo