



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**MARCELO DA FONSÊCA SANTANA**

**O USO PEDAGÓGICO DA IMAGEM COMO ORGANIZADOR PRÉVIO  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

**JOÃO PESSOA  
MARÇO/2015**

**MARCELO DA FONSÊCA SANTANA**

**O USO PEDAGÓGICO DA IMAGEM COMO ORGANIZADOR PRÉVIO  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba/Campus I/CE, sob a orientação do Prof. Dr. Erenildo João Carlos.

**JOÃO PESSOA  
MARÇO/2015**

S232u Santana, Marcelo da Fônseca.

O uso pedagógico da imagem como organizador prévio no processo de alfabetização de adultos / Marcelo da Fônseca Santana.  
– João Pessoa: UFPB, 2016.  
51f. ; il.

Orientador: Erenildo João Carlos  
Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Educação de adultos. 2. Aprendizagem significativa.  
3. Organizador prévio. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 374.7(043.2)

**MARCELO DA FONSÊCA SANTANA**

**O USO PEDAGÓGICO DA IMAGEM COMO ORGANIZADOR PRÉVIO  
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba/Campus I/CE, sob a orientação do Prof. Dr. Erenildo João Carlos.

---

**Prof. Dr. Erenildo João Carlos – CE/UFPB**  
Orientador

---

**Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonseca– CE/UFPB**  
Examinador

---

**Prof. Dr. José Ramos Barbosa – CE/UFPB**  
Examinador

**JOÃO PESSOA**  
**MARÇO/2015**

*Dedico este trabalho a minha mãe, **Maria Nadir da Fonsêca Santana** (in memoriam), mulher guerreira, meu exemplo de força e de superação, que me ensinou a ser forte e superar os obstáculos da vida.*

## AGRADECIMENTOS

---

*Agradeço a Deus, Senhor de minha vida, por ter me permitido concluir este trabalho. Sem Ele, nada disso teria sido possível;*

*Aos meus filhos, **Kelson** e **Késsia**, por compreenderem minhas ausências, pela paciência e pelo incentivo;*

*Aos meus irmãos, **Mariano da Fonsêca Santana**, **Marinaldo da Fonsêca Santana**, **Marinézio da Fonsêca Santana**, **Marcílio da Fonsêca Santana**, **Maria do Socorro da Fonsêca Santana**, pelas palavras de incentivo. Vocês são minhas testemunhas do grande desafio que enfrentei para concretizar este trabalho;*

*Ao meu orientador, Professor **Erenildo João Carlos**, que sempre foi uma pessoa presente em minha formação. Agradeço pela confiança, pelo apoio, pelo incentivo, pela orientação e por ter, desde o início, acreditado nesta proposta de trabalho;*

*Ao Professor **Fábio do Nascimento Fonseca**, pela valiosa contribuição no exame de qualificação;*

*Ao Professor **José Ramos Barbosa**, por ter aceitado fazer parte da banca e pelas contribuições;*

*À Professora **Laura Maria de Farias de Brito**, pelas contribuições durante todo o percurso do curso;*

*À Professora **Carmen Sevilla**, de quem tive o privilégio de ser aluno na disciplina Psicologia da Educação e por dar a conhecer a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel;*

*A todos os que conviveram comigo nesse período de aprendizado: os colegas de turma da graduação 2008.1, os professores e os funcionários do Centro de Educação - CE - da Universidade Federal do Paraíba.*

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire, 2008)

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender como ocorre o uso da imagem como organizador prévio do processo de alfabetização de adultos, numa perspectiva da aprendizagem significativa. Os organizadores prévios são mecanismos pedagógicos que ajudam no processo de ensino-aprendizagem e estabelecem uma ligação entre aquilo que o educando já sabe e o que precisa saber. Acreditamos que a imagem, como organizador prévio no processo educativo, favorece uma aprendizagem significativa. Para tanto, recorreremos à Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, porquanto seu princípio norteador é a organização do ensino a partir do conhecimento prévio do educando. Por fim, apresentamos o relato da experiência concreta, realizado em sala de aula na alfabetização de jovens e adultos, com o uso da imagem como organizador prévio, por meio do método dedutivo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa. Organizador prévio. Alfabetização. Imagem.

## **ABSTRACT**

This study aims to understand how the use of the image occurs as mediation training in literacy for youth and adults, through the perspective of the Theory of Meaningful Learning. The advance organizers are pedagogical mechanisms that are helpful in the process of teaching-learning, establishing a connection between what the student already knows and what he needs to learn. We believe that the image, as advance organizer in the education process, supports the Meaningful Learning. In order to do so, I have resorted to the Theory of Meaningful Learning proposed by David Ausubel, since its main principium is the organization of the teaching process starting by the previous knowledge of the student. As a conclusion, we present the report of the experience made in a class of youth and adult education, using the image as advance organizer, with a deductive method.

**Keywords:** Meaningful Learning. Advance organizer. Literacy. Image.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1 APRENDIZAGEM E MEMÓRIA.....</b>	<b>12</b>
<b>2 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM DAVID PAUL AUSUBEL.....</b>	<b>15</b>
2.1 O conhecimento prévio no processo de aprender significativamente.....	20
2.2 Organizadores prévios.....	21
2.2.1 O que são organizadores prévios.....	21
2.2.2 Papel dos organizadores prévios na aprendizagem.....	22
2.2.3 Tipos de organizadores prévios.....	24
<b>3 A ALFABETIZAÇÃO EM PAULO FREIRE.....</b>	<b>26</b>
3.1 O conhecimento prévio no processo de alfabetização.....	29
<b>4 A IMAGEM COMO ORGANIZADOR PRÉVIO.....</b>	<b>33</b>
<b>5 RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O USO DA IMAGEM COMO ORGANIZADOR PRÉVIO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>39</b>
5.1 Metodologia.....	40
5.2 Resultados e discussões.....	41
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB faz parte de minha trajetória acadêmica como aluno do referido curso, em que tive a oportunidade de conhecer, pela primeira vez, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), proposta pelo psicólogo norte-americano, David Paul Ausubel, na década de 60 do século passado. A teoria estudada durante a disciplina Psicologia da Educação II despertou minha atenção, porque o princípio norteador da Aprendizagem Significativa é a organização do ensino a partir do conhecimento prévio do aluno. Nesse processo de ensino, o uso do “organizador prévio” estabelece a ligação entre o que o estudante já sabe e o novo conhecimento que pretende adquirir, pois, para Ausubel, o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe, por isso cabe ao educador identificá-lo e ensinar de acordo. Suas ideias são especificamente direcionadas ao ensino e à aprendizagem significativa escolar.

Outro ponto importante a ser destacado nessa trajetória acadêmica, que contribuiu significativamente para a elaboração deste trabalho, foi minha participação em dois encontros de Educação e Visualidade coordenados pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos. O primeiro, realizado em março de 2011, que enfocou a temática "A imagem como mediação do conhecimento escolar", teve os seguintes objetivos: a) dialogar sobre a relação entre a cultura da imagem e o conhecimento escolar; b) propiciar um momento de interlocução entre educadores (e outros profissionais) que têm se interessado e se ocupado em refletir, pesquisar e utilizar imagens no espaço escolar; c) conferir visibilidade a saberes e práticas pedagógicas produzidas sobre o entrelaçamento entre educação e visualidade no território da escola. O segundo, que ocorreu em maio de 2012, enfocou a temática "A importância do ato de ver: a imagem como objeto do conhecimento", com estes objetivos: a) dialogar sobre a relação entre a cultura da imagem e a educação do olhar; c) conferir visibilidade a saberes e práticas pedagógicas produzidas sobre a importância da educação do olhar na sociedade da imagem.

Os conhecimentos adquiridos com as experiências vivenciadas e as contribuições das diversas disciplinas cursadas, em particular, “Educação de Jovens e Adultos”, “Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos”, “Estágio Supervisionado V” e “Alfabetização de Jovens e Adultos”, estimularam-nos a desenvolver um estudo sobre o uso pedagógico da imagem como organizador prévio no processo de alfabetização de adultos.

No processo de alfabetização de adultos, é comum o/a educador/educadora empregar diferentes métodos de ensino que favoreçam a aprendizagem dos/das alunos/as, ou seja, o domínio da leitura e da escrita. Mas tais procedimentos metodológicos, na maioria das vezes, não funcionam por diversas razões, entre elas, que o aluno/a absorve o conhecimento ensinado naquele momento, mas não consegue relembrar o que foi ensinado na aula posterior. Ou seja, o conteúdo trabalhado pelo educador fica no nível da memória de curta duração e desaparece rapidamente, sem que o educando possa se lembrar do assunto tratado na aula anterior.

Diante de tal situação, fica a pergunta: por que alguns/mas alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não conseguem se relembrar do assunto tratado na aula anterior? Será que o uso da imagem no processo de alfabetização de adultos potencializa a aprendizagem significativa, de forma que o conteúdo estudado possa ancorar-se na memória de longa duração? Foi a partir dessas inquietações que desenvolvemos nosso objeto de investigação na **Escola Municipal Luiz Augusto Crispim**, da rede pública municipal de ensino situada em João Pessoa - Pb, com uma turma de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), durante o Estágio Supervisionado V, com o objetivo de investigar o uso da imagem como organizador prévio no processo de alfabetização de adultos de forma que potencialize a aprendizagem significativa. Subsidiando esse objetivo, elencamos ainda outras etapas a serem cumpridas, a saber:

- Compreender como o uso da imagem contribui com o processo educativo;
- Definir conceitualmente organizador prévio;
- Analisar a literatura sobre organizadores prévios;
- Refletir sobre o uso da imagem como organizador prévio no processo de alfabetização;
- Compreender os motivos pelos quais os/as alunos/as em processos de alfabetização esquecem o conteúdo trabalhado em sala de aula no dia seguinte.

Diante do exposto, acreditamos que a imagem pode ser utilizada como “organizador prévio”, no ambiente escolar, ou fora dele, e estabelecer ligação entre os conhecimentos prévios do educando e o novo material de aprendizagem, porquanto aumenta o interesse dos/as alunos/as emocionalmente e cognitivamente.

No que diz respeito ao percurso deste trabalho, o texto foi estruturado em cinco capítulos. No **primeiro**, procuramos conceituar aprendizagem cognitiva e definir os tipos de memória quanto ao tempo de retenção; no **segundo**, apresentamos a Teoria de David Ausubel como referencial teórico; discutimos sobre a importância dos conhecimentos prévios, uma vez que se constituem como determinantes no processo de alfabetização de adultos numa perspectiva da aprendizagem significativa, e sobre o “organizador prévio”, como facilitador pedagógico do processo de (AJA) apresentado ao aluno/aluna antes do novo material significativo de aprendizagem e que serve como ancoradouro inicial no processo de alfabetização; no **terceiro capítulo**, trazemos uma abordagem sobre o conceito de alfabetização, sob o ponto de vista do educador popular Paulo Freire, e o conhecimento prévio no processo de alfabetização; no **quarto capítulo**, tecemos algumas considerações sobre o uso da imagem como organizador prévio na (AJA) e no **último**, apresentamos um relato de experiência com o uso da imagem como organizador prévio no processo de alfabetização, os procedimentos metodológicos que foram empregados e os resultados e as discussões das experiências vivenciadas.

# **CAPÍTULO 1**

## **APRENDIZAGEM E MEMÓRIA**

## **Aprendizagem e memória**

Neste capítulo, não nos propusemos a discutir sobre os pressupostos epistemológicos das principais teorias de aprendizagem e suas implicações pedagógicas, mas a abordar o conceito de aprendizagem cognitiva, que será a base para o entendimento do capítulo posterior, que trata da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Também discutiremos sobre os tipos de memória e como estão organizadas na estrutura cognitiva do educando. Numa perspectiva cognitiva da aprendizagem do modelo de Ausubel, a aprendizagem é concebida em termos de aquisição de novas informações e sua integração no conjunto de conhecimentos existentes na memória do ser que aprende.

Ao contrário do Behaviorismo, em que o educando é concebido como passivo, acrítico e mero reprodutor de tarefas. Ausubel, como representante do cognitivismo, considera o educando como ser ativo e preocupa-se com o aprender a pensar e o aprender a aprender. Aprender, porém, não se limita à aquisição de novas informações, mas também a alargar e a reorganizar nossa base de conhecimentos existentes na estrutura cognitiva. E como esse conhecimento foi ancorado em nossa estrutura cognitiva, ele deve permanecer em nossa memória, para que seja considerado aprendido, pois, ao contrário, é sinal de que não aprendemos. Logo, não existe aprendizado sem memória, da mesma forma não existe memória sem aprendizado. Todavia vale salientar que esse processo não é simples assim, pois nem tudo o que os sentidos conseguem captar é armazenado. Existem fatores que influenciam esse processo de retenção, como a atenção, a emoção e a prática.

Considerando que grande parte do novo material a ser aprendido depende do conhecimento retido na memória, podemos afirmar que a aprendizagem e a memória são variáveis diferentes, mas que têm uma íntima relação entre si, porquanto a memória exerce um papel determinante na seleção e na consolidação da informação recebida. Lent (2001, p. 594) distingue esses dois conceitos dizendo que

o processo de aquisição de novas informações que vão ser retidas na memória é chamado aprendizagem. Através dele nos tornamos capazes de orientar o comportamento e o pensamento. Memória, diferentemente, é o processo de arquivamento seletivo dessas informações, pelo qual podemos evocá-las sempre que desejarmos, consciente ou inconscientemente. De certo modo, a memória pode ser vista como o conjunto de processos neurobiológicos e neuropsicológicos que permitem a aprendizagem.

Assim, o conhecimento que o educando não influencia só a aprendizagem de novos conhecimentos, mas também o modo como esse conhecimento será ancorado e organizado na memória. Para tal, é essencial compreender o funcionamento da memória, que tem papel fundamental, processando as informações e consolidando a aprendizagem. De acordo com Relvas (2007, p.52),

[...] a memória é o registro de experiências e fatos vividos e observados, podendo ser resgatados quando preciso. Isso faz com que a memória seja a base da aprendizagem, pois, com as experiências que possuímos armazenadas na memória temos a oportunidade e habilidade de mudar nosso comportamento.

Analisando a memória quanto ao tempo de retenção, distinguem-se três tipos de memória: a memória sensorial, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. A **memória sensorial** é aquela que capta as informações que nos chegam pelos sentidos e que são mantidas durante poucos segundos ou frações de segundo. Em geral, esse tipo de memória capta as informações e transfere para o segundo tipo de memória – a **de curto prazo** – que retém determinada quantidade de informações durante um período limitado de tempo. Segundo Lent (2001), ela dura minutos ou horas e serve para proporcionar a continuidade do nosso sentido do presente. Caso essa informação não seja importante, perde-se temporariamente ou para sempre e só se mantém se passar para a memória de longo prazo. A **memória de longo prazo** tem capacidade ilimitada de armazenamento, e as informações ficam armazenadas e organizadas durante longos períodos de tempo. É importante que o educador conheça os tipos de memória, pois a aprendizagem escolar depende da formação de novas memórias de longa duração.

Em se tratando do processo de alfabetização de adultos, muitas vezes, os conteúdos trabalhados ficam no nível da memória de curta duração e logo são esquecidos. Portanto é um desafio para o educador formular metodologias de ensino que transformem essa primeira ação da memória de curta duração em memória de longa duração. É nesse sentido que a proposta deste trabalho propõe o uso pedagógico da imagem como organizador prévio no processo de alfabetização, para que o educando possa ativar, em sua estrutura cognitiva, os conhecimentos prévios presentes em sua memória. Acreditamos que, se o educando aprende por memorização e repetição sem ter uma relação com algum conhecimento anterior em sua memória, esse conhecimento não fica disponível em situações de decisões importantes.

## **CAPÍTULO 2**

### **A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM DAVID PAUL AUSUBEL**

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações teóricas acerca da teoria cognitivista da aprendizagem significativa de David Ausubel e analisamos os processos de aprendizagem cognitiva que ocorrem em sala de aula. Quando nos referimos à aprendizagem segundo o construto cognitivista, estamos encarando-a como um processo de armazenamento de informações que são incorporadas a uma estrutura na mente do educando, de modo que ela possa ser manipulada e utilizada posteriormente. Também discutimos sobre o papel do educador no processo de aprendizagem significativa.

### **A aprendizagem significativa em Ausubel**

David P. Ausubel nasceu em 25 de outubro de 1918, em New York, e faleceu em 09 de julho de 2008. Conforme Moreira (2011a), Ausubel era médico-psiquiatra de formação e dedicou sua carreira acadêmica à Psicologia Educacional. Ele se afastou da vida profissional em 1994, aos 75 anos de idade.

A aprendizagem significativa (AS) é um conceito proposto por Ausubel desde a década de 1960, e cuja ideia é a de que o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, portanto, cabe ao professor/educador identificar isso e ensinar de acordo. As ideias e os princípios envolvidos na Teoria da Aprendizagem Significativa são especificamente direcionados ao ensino e à aprendizagem escolar. Essa teoria focaliza, primordialmente, a aprendizagem cognitiva, embora reconheça a importância da experiência afetiva. Uma aprendizagem é considerada significativa quando o significado do novo material potencialmente significativo é construído por meio da interação com o conhecimento prévio, relevante, ancorado na estrutura cognitiva do educando. Para isso, essa relação não deve ser arbitrária (não aleatória) nem substantiva (não literal). Isso significa dizer que o novo material a ser aprendido não interage com qualquer conhecimento prévio, mas, conforme aponta Ausubel (2003, p.2), “[...] com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, [...]” para dar-lhe significado. A não arbitrariedade denota que o material potencialmente significativo se relacione de modo não aleatório com os conhecimentos especificamente relevantes que existem na estrutura cognitiva do aluno. A substantividade é uma característica básica do processo de ensino-aprendizagem e se refere à substância, ou seja, ao significado (conteúdo) propriamente dito da nova informação, das novas ideias.

Assim, a aprendizagem significativa, segundo Ausubel *apud* Moreira (2011a, p.161), “[...] é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo [...]”. Sob essa perspectiva ausubeliana, a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “se ancora” a conhecimentos especificamente relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, que Ausubel (2003) chamou de “subsunçor”, que é um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva do educando que serve de ‘ancoradouro’ para uma nova informação e que contribui para que o indivíduo lhe atribua significado. Conforme Moreira (2011), a palavra “subsunçor” não existe em português. Foi uma tentativa de aportuguesar a palavra inglesa “*subsumer*”.

O termo “significativo” refere-se à atribuição pessoal de significados que o educando dá às novas informações que são percebidas, processadas e representadas em sua estrutura cognitiva, e não, como referente às informações importantes ou cientificamente corretas. Nesse sentido, aprendizagem significativa quer dizer troca de significados entre o educador e o educando.

Para que o aluno organize outros conhecimentos em sua estrutura cognitiva, os novos conteúdos precisam estar associados aos conhecimentos prévios. Assim, no entendimento de Ausubel *apud* Moreira (2011a, p.161),

[...] o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. *Estrutura cognitiva* significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações da experiência sensoriais do indivíduo (grifo do autor).

Portanto, a teoria ausubeliana é direcionada ao processo de ensino e de aprendizagem do qual o educando faz parte. Ausubel (2003, p.81) enuncia que ela é muito “[...] importante no processo de educação, por ser o mecanismo humano, por excelência, para a aquisição e o armazenamento da vasta quantidade de ideias e de informações representadas por qualquer área de conhecimentos.” Todavia, existem duas condições simultâneas para facilitar a ocorrência de aprendizagem significativa. Em primeiro lugar, o material com as novas informações a serem apreendidas deve ser potencialmente significativo. Pode ser uma imagem, gravuras, textos, história de vida, relatos de experiência etc., de forma que seja

relacionável à estrutura cognitiva do educando, quer dizer, que tenha uma relação com o que o aluno já conhece. Quanto à natureza do material, segundo Ausubel (2003, p.73), deve ser

[...] suficientemente não arbitrária (i.e., não aleatória, plausível, sensível), de forma a poder relacionar-se, numa base não arbitrária e não literal, a ideias relevantes correspondentes que se situam no âmbito daquilo que os seres humanos são capazes de aprender (a ideias relevantes correspondentes que, pelo menos, *alguns* seres humanos são capazes de apreender se tiverem oportunidade). Esse aspecto da própria tarefa de aprendizagem, que determina se o material é ou não potencialmente significativo, pode denominar-se significação *lógica*. (grifo do autor).

O significado lógico envolve certos tipos de materiais simbólicos que se devem aprender e que não devem ser arbitrários nem literais para facilitar o estabelecimento do novo conhecimento com os conhecimentos prévios do aluno. Nesse sentido, concordamos com Lemos (2005, p.41), quando argumenta que,

quando se tem um estrutura cognitiva organizada de forma lógica com ligações substantivas e não-arbitrárias entre os significados armazenados, o indivíduo está melhor instrumentalizado para usar o conhecimento, realizar novas aprendizagens e, portanto, interagir com e na realidade.

O educador tem a responsabilidade de preparar material educativo que tenha significado lógico, de forma que ele possa trocar aqueles sobre determinados conhecimentos com seus/as alunos/as até que compartilhem significados comuns. Em segundo lugar, conforme Ausubel (2003), o aluno deve manifestar uma pré-disposição para, intencionalmente, relacionar, de forma não literal e não arbitrária, o novo material a ser aprendido com alguma ideia, alguma informação, algum conhecimento em sua estrutura cognitiva.

Nota-se que o conhecimento prévio do aluno é decisivo para que a aprendizagem seja significativa. Quando o novo material de aprendizagem é incorporado, armazenado à estrutura cognitiva do educando de forma literal, arbitrária e sem significado, a aprendizagem é dita mecânica ou automática. A aprendizagem mecânica ocorre quando o novo conhecimento é apresentado ao educando, e ele, por diversos motivos, não o relaciona a outros conhecimentos relevantes existentes em sua estrutura cognitiva, simplesmente o incorpora em sua estrutura cognitiva de forma arbitrária, não substantiva. Para Ausubel *et al.* (1980, p.23), nesse tipo de aprendizagem mecânica, ocorrem

[...] associações puramente arbitrárias, como na associação de pares, quebra-cabeça, labirinto, ou aprendizagem de séries e quando falta ao aluno o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa, e também (independentemente do potencial significativo contido na tarefa) se o aluno adota uma estratégia apenas para internalizá-la de uma forma arbitrária, literal (por exemplo, como uma série arbitrária de palavras).

Os autores (*Ibidem*, p.36) apresentam algumas razões pelas quais os/as alunos/as desenvolvem comumente uma disposição para uma aprendizagem mecânica em detrimento de uma aprendizagem significativa:

a) “respostas substantivamente corretas, mas carentes de uma correspondência literal com aquelas que lhes foram ensinadas, não são aceitas por alguns professores.” b) “devido ao alto nível de ansiedade ou devido a uma experiência crônica de fracasso numa determinada disciplina (refletindo, por sua vez, uma baixa aptidão ou um ensino inadequado), isso acarreta uma falta de confiança em sua capacidade de aprender significativamente e, portanto, o aluno não vê outra alternativa senão a aprendizagem automática para torná-lo mais seguro.” c) “[...] passam a sentir-se excessivamente pressionados para demonstrar desembaraço ou omitir suas dificuldades pessoais em compreender genuinamente um determinado assunto, em lugar de admiti-las e gradualmente vencê-las.”

Ausubel (2003) assevera, todavia, que a aprendizagem mecânica é inevitável quando o/a aluno/a não dispuser de conhecimentos prévios que possam favorecer a conexão entre ele e o novo conhecimento a ser ancorado. No entanto, a aprendizagem significativa e a mecânica não devem ser consideradas como uma dicotomia, mas como um “*continuum*”. De um lado, está a aprendizagem significativa, e de outro, a mecânica. Diante desse *continuum*, é possível que o novo conhecimento que foi aprendido, a princípio, de forma mecânica, possa, progressivamente, ser organizado na estrutura cognitiva do/a educando/a e avançar de uma aprendizagem mecânica para uma significativa. Em se tratando da alfabetização de adultos, a aprendizagem de pares de sílabas sem sentido para os alfabetizando e a simples memorização de conceitos são exemplos típicos de aprendizagem mecânica, de forma que a inserção de conteúdos na rede conceitual do educando dá-se de modo aleatório e não serve de “âncora” para uma nova informação para que adquira significado para o/a aluno/a.

É nesse sentido que defendemos a ideia de que o uso da imagem como organizador prévio, numa perspectiva da aprendizagem significativa, pode influenciar o aprendizado do/a educando/a no processo de alfabetização de adultos.

## 2.1 O conhecimento prévio no processo de aprender significativamente

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre idéias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos desse) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (Ausubel, 2003, folha de rosto).

Ausubel (1980) considera os conhecimentos prévios do aluno como um fator determinante no processo da aprendizagem significativa. Ele próprio assevera (*Ibidem*, 1980, p.137): “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo”. Por essa razão, Ausubel *et al* (1980) referem que é importante identificar as informações iniciais presentes na estrutura cognitiva do educando, para que funcione como ancoradouro em relação aos novos conceitos e conteúdos a serem ensinados na sala de aula ou fora dela.

Isso significa que o ponto de partida no processo de ensino proposto por Ausubel é um conjunto de conhecimentos que o educando traz consigo. Então, é necessário descobrir o que ele já sabe e, a partir daí, ensinar-lhe de acordo. Mas, averiguar o que o aluno já sabe, como entende Ausubel, não é tarefa fácil, porquanto isso implica compreender sua estrutura cognitiva e sua organização, para que, só depois, o educador, com os recursos didáticos e as metodologias de ensino, possa propiciar-lhe uma aprendizagem significativa.

Em função do exposto, é importante deixar claro que valorizar os conhecimentos prévios dos educandos não garante que a aprendizagem significativa ocorrerá, já que o processo de aprendizagem depende também de outros fatores, como disposição dos educandos para aprender, e o educador reconhecer que eles são portadores de saberes, dialogar com eles, incentivá-los e ajudá-los a construir o conhecimento.

Segundo Moreira (2011), nem sempre, o conhecimento prévio serve como base para o novo conhecimento. Existem situações em que ele pode ser um bloqueador. Moreira (*Ibidem*) nos dá um exemplo de um caso particular, quando os diagramas de fluxo, o organograma e os quadros sinópticos podem impedir que os educandos aprendam o que é um mapa conceitual, já que ele é um diagrama hierárquico de conceitos. Portanto se, por algum motivo, o educando não tiver conhecimento prévio adequado ou não conseguir perceber a relação no novo

material de aprendizagem com o seu conhecimento, o uso de organizadores prévios pode funcionar como ponte cognitiva entre o que o aluno já sabe e o que deveria saber.

É nesse sentido que este trabalho propõe o uso pedagógico da imagem como um “organizador prévio”, de forma que contribua para que a aprendizagem seja significativa, independentemente de o educando ter ou não conhecimentos prévios em relação ao novo conhecimento.

## **2.2 Organizadores prévios**

### **2.2.1 O que são organizadores prévios**

Com o objetivo de contextualizar o presente referencial teórico, neste item, concentraremos nossa abordagem em um elemento da aprendizagem significativa denominado por Ausubel (1980) de *organizador prévio*. Quando, em sua estrutura cognitiva, o/a educando/a não dispõe de subsunçores adequados com os quais possa atribuir significados aos novos conhecimentos, Ausubel propõe o uso de organizadores prévios como solução.

O organizador prévio é um recurso instrucional que deve ser apresentado em um nível mais alto de abstração, de mais generalidade e inclusividade em relação ao material a ser aprendido, com a finalidade de interagir com os *subsunçores* (conhecimentos prévios ou ideias âncoras), que são relevantes na estrutura cognitiva, e de promover uma aprendizagem significativa. Assim, é possível dizer que a principal função dos organizadores prévios é de superar o limite entre o que o educando já sabe e o novo conhecimento que pretende adquirir.

Partindo do pressuposto de que a estrutura cognitiva é hierarquicamente organizada em função de informações relevantes, Ausubel afirma que a aprendizagem e a retenção de novos materiais de instrução podem ser facilitadas com a introdução de organizadores prévios. Nesse sentido, os organizadores devem ser utilizados quando o educando não dispõe, em sua estrutura cognitiva, de “subsunçores” suficientes que ancoram o novo material de aprendizagem. Como o organizador prévio interage com os “subsunçores” relevantes presentes na estrutura do educando, serve de apoio para incorporar e reter materiais mais abrangentes, na perspectiva de facilitar a aprendizagem.

Os organizadores prévios também servem como ativadores de subsunçores, quando, por algum motivo, eles não estão sendo usados pelo educando, mas presentes em sua estrutura cognitiva. Ausubel (1980, p. 143-144), em seus escritos, afirma que

a principal estratégia advogada nesse livro, para deliberadamente manipular a estrutura cognitiva de modo a aumentar a facilitação proativa e minimizar a interferência proativa, envolve o uso de materiais adequados relevantes e inclusive introdutórios (organizadores) que são maximalmente claros e estáveis. Esses organizadores são normalmente introduzidos antes do próprio material de aprendizagem e são usados para facilitar o estabelecimento de uma disposição significativa para a aprendizagem. Os organizadores antecipatórios ajudam o aluno a reconhecer que elementos dos novos materiais de aprendizagem podem ser significativamente aprendidos relacionando-os com aspectos especificamente relevantes da estrutura cognitiva existente. A vantagem de elaborar deliberadamente um organizador especial para cada nova unidade de material é que só assim o aprendiz pode aproveitar das vantagens de um subordinador. Esse lhe dá uma visão geral do material mais detalhado *antes* de sua confrontação com o mesmo e também oferece elementos organizadores que são inclusivos e levam em consideração o conteúdo particular contido nesse material.

Os organizadores prévios são recursos pedagógicos para dada tarefa de aprendizagem (filme, fotos, desenhos, quadrinhos, charges e outros), que podem ser utilizados pelo/a educador/a para introduzir o processo educativo, antes mesmo de o conteúdo novo ser apresentado ao educando, servindo como ponte entre o que ele já sabe e o que precisa saber, ou seja, acionando os subsunçores. As possibilidades são muitas, mas a condição é de que sempre preceda à apresentação do novo material de aprendizagem e seja mais abrangente e inclusivo do que ele.

### **2.2.2 Papel dos organizadores prévios na aprendizagem**

Ausubel (2003, p. 12) recomenda o uso de organizadores prévios pelos seguintes motivos:

1. A importância de possuírem ideias relevantes, ou apropriadas, estabelecidas, já disponíveis na estrutura cognitiva, para fazer com que as novas ideias logicamente significativas se tornem potencialmente significativas e as novas ideias potencialmente significativas se tornem realmente significativas (i.e., possuírem novos significados), bem como fornecer-lhes uma ancoragem estável.
2. As vantagens de se utilizarem as ideias mais gerais e inclusivas de uma disciplina na estrutura cognitiva como ideias ancoradas ou subsunçores, alteradas de forma adequada para uma maior particularidade de relevância para o material de instrução. Devido à maior aptidão e especificidade da relevância das mesmas, também usufruem de uma maior estabilidade, poder de explicação e capacidade integradora inerente.

3. O facto de os próprios organizadores tentarem identificar um conteúdo relevante já existente na estrutura cognitiva (e estarem explicitamente relacionado com essa) e indicar, de modo explícito, a relevância quer do conteúdo existente, quer deles próprios para o novo material de aprendizagem.

Ainda segundo Ausubel *et al* (1980. p.144, grifo do autor), “[...] a principal função do organizador está em preencher o hiato entre aquilo que o aprendiz já conhece e o que precisa conhecer antes de poder aprender significativamente a tarefa com que se defronta.” Esse autor (2003) propõe que o educador, ao organizar o material de ensino, utilize os organizadores prévios como um recurso pedagógico, pois ajudam a estabelecer a ponte entre o que o educando já sabe e o que precisa saber, e isso resulta em uma aprendizagem significativa, conforme ilustra a figura 1.

**Figura 1:** Mapa conceitual do organizador prévio



**Fonte:** Organização do próprio autor (2013)

Ainda de acordo com Ausubel (2003, p.154), quando o educador usa os organizadores prévios, pode estimular os educandos a não sentirem necessidade de memorizar o conteúdo novo a ser apresentado, uma vez que são requeridos do educando detalhes específicos e significativos de um conteúdo não familiar. Essa é uma forma de fazer com que o essencial seja retido em sua estrutura cognitiva, e os espaços sejam poupados na memória:

[...] o uso de organizadores [...] torna desnecessária grande parte da memorização, à qual os estudantes recorrem muitas vezes, pois lhes exigem que aprendam os pormenores de uma disciplina desconhecida, antes de terem disponível um número suficiente de ideias ancoradas chave que tornem esses pormenores significativos. Devido à frequente não disponibilidade de tais ideias na estrutura cognitiva, com as quais os pormenores se podem relacionar de forma não-arbitraria e substantiva, o material, embora logicamente significativo, não possui, muitas vezes, significação potencial.

Entendemos que a qualidade do material de aprendizagem, assim como sua organização didática devem ser fatores determinantes no processo de ensino. Porém acreditamos que o uso de imagens como organizador prévio pode prover, quando trabalhadas desde o início do processo de alfabetização, a aprendizagem e a retenção de significados na estrutura cognitiva do educando/a, como instrumentos de contextualização, uma vez que criam referências para o conteúdo a ser apresentado.

### **2.2.3 Tipos de organizadores prévios**

Há dois tipos de organizadores prévios: os comparativos e os expositivos. Os comparativos são utilizados quando o novo material a ser apresentado ao educando lhe é relativamente familiar, tanto para integrar as novas informações com a estrutura cognitiva quanto para aumentar a discriminabilidade entre as informações novas e as existentes em sua estrutura cognitiva. Ausubel (2003, p.12) recomenda que,

[...] sempre que a capacidade de discriminação entre ideias ancoradas e novas ideias do material de instrução seja um problema grave, pode utilizar-se um organizador *comparativo* que clarifique de modo explícito semelhanças e diferenças entre os dois conjuntos de ideias.

Já os organizadores expositivos são utilizados quando o novo material potencialmente significativo a ser apresentado não é familiar, e o educando não tem subsunçores. Ausubel (2003) recomenda esse tipo de organizador para fornecer “subsunçores” relevantes próximos das ideias pré-conceituais dos educandos, caso o novo material de aprendizagem seja relativamente desconhecido por eles. Nesse sentido, os organizadores prévios podem ser usados para suprir os “subsunçores” ou, até mesmo, para mostrar a relacionalidade e a discriminabilidade entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios, fazendo a ponte

entre o que o educando sabe e o que deveria saber para que o material seja potencialmente significativo.

Com base nessas definições, nosso trabalho teve como foco os organizadores comparativos. Para isso, selecionamos algumas imagens fixas a partir das palavras geradoras, que eram familiares aos educandos, a fim de facilitar a incorporabilidade do material de aprendizagem significativo, de forma a proporcionar o processo de alfabetização.

Diante do que foi exposto, entendemos que o uso das imagens como um organizador prévio deve atender aos seguintes critérios:

- a) Ser apresentada a partir do levantamento do universo vocabular dos educandos;
- b) Ter como base conteúdos potencialmente significativos;
- c) Propiciar aos educandos o debate de temas significativos a sua realidade;
- d) Estar em um nível próximo da realidade dos educandos.

É importante deixar claro que, embora os organizadores não devam e nem possam ser os únicos elementos presentes nas relações de aprendizagem, eles complementam e facilitam a relação do educando com o material de aprendizagem. Acreditamos que o uso das imagens como um organizador prévio é de grande valia, uma vez que mobiliza os conhecimentos prévios presentes na estrutura cognitiva do educandos.

## **CAPÍTULO 3**

### **A ALFABETIZAÇÃO EM PAULO FREIRE**

Este capítulo tem como finalidade abordar o conceito de alfabetização, numa perspectiva do educador Paulo Freire. Esse termo está associado à leitura de mundo, em que o educando passa a ser o observador consciente de sua realidade, deixa de ser participante inconsciente dela e se torna um expectador que pode discutir sobre sua realidade de forma crítica e reflexiva.

Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Durante toda a sua vida como educador, lutou por questões aparentemente simples, como a da oportunidade de o excluído se expressar na sociedade. No ano de 1947, Paulo Freire viveu experiências em educação de adultos e atuou como superintendente do Serviço Social da Indústria (SESI) no setor de Educação e Cultura. Sua filosofia educacional está na tese de concurso para a Universidade de Recife, defendida em 1959, onde atuou como professor de História e de Filosofia da Educação. Em maio de 1960, participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife e coordenou o Projeto de Educação de Adultos; em fevereiro de 1962, assumiu a direção do então recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife<sup>1</sup>; em meados de 1963, foi designado pelo ministro Paulo de Tarso para a presidência da recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação, com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos.

Foi com a experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, que seu “método” passou a ser conhecido nos círculos educacionais brasileiros. Sua metodologia de ensino começou a ser utilizada em campanhas de alfabetização em todo o país, o que levou a ser acusado de subverter a ordem pública e a ser preso depois do Golpe Militar de 1964, quando passou quase três meses na prisão. Devido aos transtornos políticos que atravessavam o país, com o Golpe Militar, Paulo Freire foi exilado logo depois de ter sido solto da prisão. No exílio, morou em diversos países e publicou várias obras, entre elas, *Pedagogia do oprimido*, considerada sua principal obra<sup>2</sup>. Essas obras publicadas foram a base de seu pensamento em Educação. Em 2012, foi reconhecido como o patrono da educação brasileira.

---

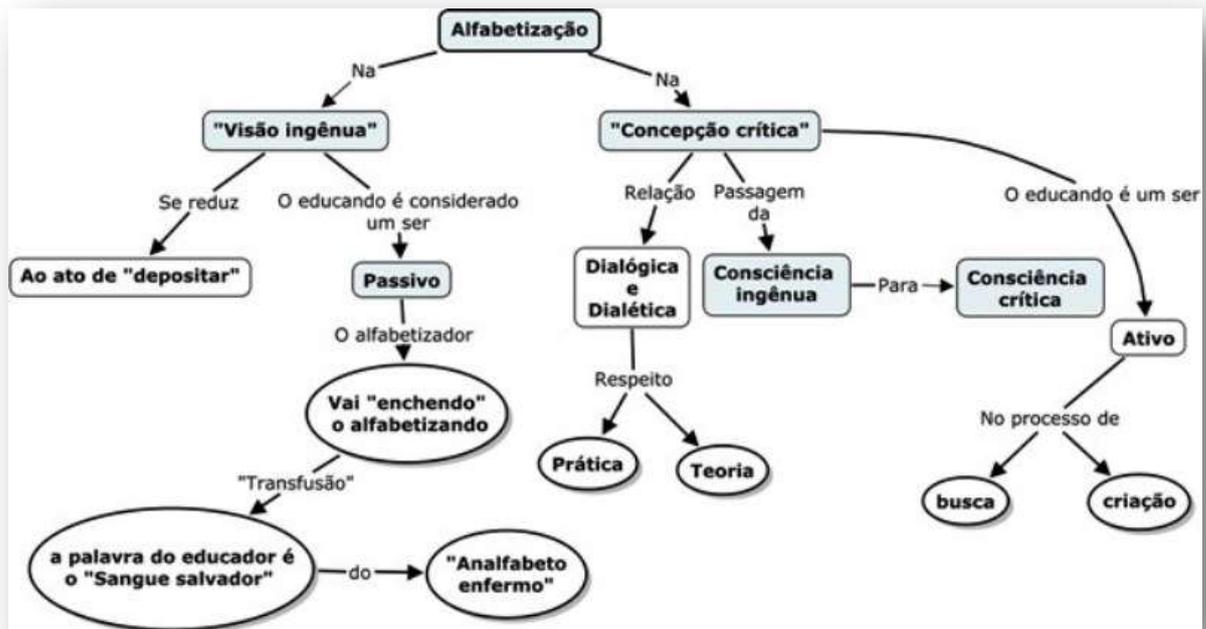
<sup>1</sup>O atual nome dessa universidade é Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

<sup>2</sup>A primeira edição dessa obra foi em 1970, em inglês e espanhol, e sua 1ª edição brasileira foi em 1975, embora o manuscrito fosse de 1968.

A proposta de alfabetização orientada por Freire vai muito além do simples ato de codificar e decodificar letras ou frases descontextualizadas da realidade do alfabetizando. É uma proposta educativa, que liberta por meio da consciência crítica de que enfrentamos os problemas da vida cotidiana. Nesse processo de alfabetização, Freire visa transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, com o compromisso de formá-lo para usar a escrita e a leitura como instrumento social, porque concebê-la é sobremaneira importante para se entender que “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizados, e não, de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador” (FREIRE, 2009, p. 29).

Nesse sentido, Freire (2007, p. 112) pensava a alfabetização “[...] do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos”. Na figura 2, sintetizamos essa dicotomia entre a visão ingênua e a visão crítica.

**Figura 2:** Mapa conceitual da Alfabetização em Paulo Freire



**Fonte:** Organização do próprio autor (2013)

O método de alfabetização desenvolvido pelo educador Paulo Freire não pode ser reduzido a um conjunto de regras ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de

uma palavra geradora. Seu método é dialógico, e “ser dialógico é vivenciar o diálogo, não invadir nem manipular, tampouco impor” (1985, p. 28). É empenhar-se na transformação constante da realidade. “[...] o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizado pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam [...]”.

Para Freire, perguntas como estas: O quê? Por quê? Como? Para quê? Para quem? Por quem? Contra quem? Contra quê? A favor de quem? e A favor de quê? provocam os alfabetizandos sobre a substantividade das coisas e exigem respostas compartilhadas e discutidas em grupo diante de suas inquietações.

Segundo Freire (2007, p.119), a alfabetização não é “[...] uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras e de sílabas desgarradas de universo existencial - coisas mortas ou semimortas - mas numa atitude de criação e recriação.” Ele acrescenta (2009, p. 19): “Para mim, seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu” .

Ao criticar o sistema educacional, Freire nos mostra que, nesse modelo, não há espaço para o diálogo entre os sujeitos, porque o professor é sabedor de todas as coisas, e o aluno, o que nada sabe. Ele refere que (2007, p.104,105), nesse molde de educação, a escola não proporciona aos educandos

[...] meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

A partir da concepção dialógica do processo de ensino e aprendizagem, Freire apontava que a alfabetização deveria partir da realidade dos educandos, de sua vivência diária, de suas relações sociais, suas crenças e seus valores, ou seja, de seus conhecimentos prévios. Esse assunto será tratado no próximo tópico.

### **3.1 O conhecimento prévio no processo de alfabetização**

A proposta político-pedagógica de Paulo Freire, desde os seus primeiros escritos na década de 40/50, defendia uma educação que levasse em consideração o respeito ao saber das classes populares, como prática educativa, numa relação dialógica democrática. Para Freire, os educandos são sujeitos que trazem consigo uma bagagem de informações culturais,

experiências, saberes, forma de interpretar a realidade, suas histórias de vida e de luta, e a identidade cultural era o requisito básico para uma aprendizagem autônoma, independente e crítica do espaço que ocupa.

Em estudos desenvolvidos por Fonseca (2013), ele observou que, embora Paulo Freire não tenha usado o referencial da TAS (conhecimentos prévios), aproxima-se dessa ideia quando enuncia, em sua teoria educacional, que a “leitura de mundo” do educando - seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida - é o ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem. Por isso o educador deve respeitar a “leitura de mundo” do educando, ou seja, os saberes prévios, identificá-los com o seu tempo e seu espaço, dialogar com eles, escolher a “temática que lhes seja significativa” e conhecer o seu nível de percepção em relação ao mundo vivido. Para isso, é preciso que a prática pedagógica adotada pelo educador popular, no ambiente escolar, remeta os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que se situam. Freire (2003, p.85) entende que “somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto”.

Esse educador nos propõe um modelo de educação que leve o sujeito a sair do conformismo e do comodismo que lhe são impostos pela escola, através de conteúdos repetitivos e descontextualizados da realidade dos educandos. Por isso sugere (2007, p.101)

[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço [...]. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

Paulo Freire (2005) defendia que a educação deveria ser desenvolvida através da problematização dos sujeitos a respeito de suas relações com o mundo, porque é por meio de suas experiências diversas que poderá ocorrer um processo de conscientização. Ele considerava necessário romper com a concepção depositária de transmissão de informações, na qual os educandos são considerados seres passivos, depositários desse conhecimento, por entender que essa é uma “educação bancária”, “[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005, p. 66), e a crítica por considerar que o modo como ocorre não é adequado, ou seja, o/a educador/a deposita os conhecimentos nos educandos conduzindo-os à memorização

mecânica dos conteúdos narrados. Freire (*Ibidem*, p.67) concebe que, nesse modelo de educação, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

Sua proposta revolucionou a educação nos anos 60, por defender a ideia de que a alfabetização deve ser feita através da realidade vivida pelo aprendiz, porquanto é respeitando o repertório do educando que se pode chegar a uma visão de mundo crítica e transformadora da realidade. Para Freire (2003, p. 89),

quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Essa nos parece mesmo a grande característica negativa de todo o nosso agir educacional – a de vir enfatizando cada vez mais em nós as posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos.

E acrescenta (2007, p.102):

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

Logo, um dos elementos fundamentais no processo de alfabetização de adultos é o conhecimento prévio que os educandos levam para a sala de aula, a “[...] partir dos elementos que compõem a realidade do alfabetizando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças e seus valores” (SCHWARTZ, 2010, p.74).

O educador Paulo Freire já enunciava que, no processo de alfabetização, levar em conta os conhecimentos prévios é condição para uma educação libertadora. Para ele, quando os sujeitos das classes populares são alfabetizados, são despertados para uma consciência crítica da sua realidade e da sociedade onde estão inseridos. Freire (2008, p.30) sugere aos educadores que aproveitem

[...] a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

Quando o/a educador/a inicia o processo de alfabetização a partir dos conhecimentos prévios dos educandos, relacionados à sua realidade, a aprendizagem poderá ser significativa. Se, por algum motivo, o educando não consegue relacionar o novo conteúdo apresentado com algum conhecimento prévio presente em sua estrutura cognitiva, é importante que o/a educador/a ative esses conhecimentos prévios por meio de organizadores prévios. Esse assunto será tratado no próximo capítulo.

Para Pinto (2010), o educando - de qualquer idade – especialmente o adulto, antes mesmo de frequentar a escola, já é portador de um acervo de conhecimentos prévios oriundos de uma prática social do homem e de sua formação. Acrescenta o autor que o aluno não pode ser considerado um ser passivo, em que o professor infunde o seu saber. Porém esse ponto de vista é “*antropologicamente errôneo* (já que ignora que o aluno é portador de uma cultura, de capacidade de pensar logicamente em função de seu contexto social); e *pedagogicamente nocivo* (porque deixa de aproveitar o saber do analfabeto como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos)”. Mas o que se tem evidenciado, em nosso sistema escolar, em especial, na educação de adultos, como nos chama a atenção Schwartz (2010, p.49), é um distanciamento “[...] entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos alunos (as), porque os saberes que o aluno traz com ele ainda não têm sido diagnosticados nem valorizados na escola.” Ao que tudo indica, essa não valorização dos conhecimentos prévios por parte da escola, sobretudo dos educadores, é fruto de uma tradição metodológica, chamada abordagem tradicional, que considera a atividade de ensinar centrada no educador que transmite o conteúdo.

Nas obras do educador Paulo Freire, encontramos orientações pedagógicas de que é possível desenvolver com os educandos em processo de alfabetização temáticas relativas à realidade que vivenciam em suas comunidades. Acreditamos que a imagem, como organizador prévio no processo de alfabetização, favorece uma aprendizagem significativa.

## **CAPÍTULO 4**

### **A IMAGEM COMO ORGANIZADOR PRÉVIO**

Em nossa experiência de sala de aula da EJA, com a turma de Alfabetização, temos constatado que um dos problemas da aprendizagem dos/as alunos/as consiste na dificuldade de organizar um corpo de conhecimentos na estrutura cognitiva do educando. A metodologia de ensino adotada nas escolas da EJA, na alfabetização de adultos, ainda está muito presa à ideia de que o texto verbal é grande transmissor de conhecimentos e se negligencia o uso das imagens visuais. Acreditamos que o uso da imagem facilitará a captação da estrutura conceitual do material de ensino e sua integração à estrutura cognitiva do educando, para que o material de ensino passe a ser significativo. Nesse sentido, nosso propósito, neste capítulo, é de analisar e discutir sobre o uso da imagem como organizador prévio numa perspectiva da aprendizagem significativa.

Para se compreender o uso pedagógico da imagem como organizador prévio no processo de alfabetização de adultos, é necessário refletir, inicialmente, sobre diferentes domínios da imagem. Segundo Santaella (2012, p. 16, 17, grifo nosso), o mundo das imagens se divide em três domínios:

1. **O domínio das imagens mentais**, imaginadas e oníricas. Essas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas [...].
2. **O domínio das imagens diretamente perceptíveis**. Essas são imagens que apreendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que movemos e vivemos;
3. **O domínio das imagens como representações visuais**. Elas correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas (também chamadas de “imagens computacionais”).

No entanto, ao longo deste trabalho, quando empregarmos o termo imagem, estaremos nos referindo, especificamente, à imagem como representação visual.

Em nosso cotidiano, é comum a presença da imagem - fixa ou em movimento – mas, na maioria das vezes, não nos damos conta das mensagens que elas nos transmitem com o poder atrativo que exerce sobre nós. Basta olharmos um álbum de fotografia familiar e perceberemos o quanto as imagens nos trazem recordações de momentos vivenciados no passado, percorrendo nossa história de vida, o que comumente nos emociona. Certamente a imagem tem valor pelo que apresenta em sua visualidade e pela possibilidade de nos reportar a lugares e épocas distintos com valores específicos. Quando visualizamos uma imagem,

ativamos em nossa estrutura cognitiva nosso conhecimento de mundo, com os sentimentos, com nossas crenças e valores, com a história, com a cultura e com nosso organismo psíquico.

Isso nos leva a acreditar que precisamos refletir sobre a possibilidade de alfabetizar os/as alunos/as da EJA usando a imagem pedagogicamente, como organizador prévio, de forma que propicie a aprendizagem significativa, porque, para os sujeitos que não sabem ler e escrever, a imagem é mais significativa do que a escrita. Donis Dondis (2007, p.184-185) afirma que, “para os analfabetos, a linguagem falada, a imagem e o símbolo continuam sendo os principais meios de comunicação e, dentre eles, só o visual pode ser mantido em qualquer circunstância prática”. O autor (2007, p.185) acrescenta que, “entre as populações analfabetas, a eficácia da comunicação visual é inquestionável”. Quando o educador procura trabalhar em sala de aula, ou fora dela, com imagens que sejam significativas para os educandos e relacionadas aos temas geradores, isso possibilita o senso da observação e da percepção, ou seja, quando se apresenta uma imagem ao educando, ele pode associá-la ao seu conhecimento prévio. É por isso que defendemos a ideia que a imagem pode ser utilizada como “organizador prévio”, no ambiente escolar, ou fora dele, para estabelecer uma ligação entre os conhecimentos prévios do educando e o novo material de aprendizagem, o que aumenta o interesse dos/as alunos/as emocional e cognitivamente.

Concordamos com Carlos (2008, p.15), quando afirma que, apesar de o ensino e a aprendizagem estarem regidos pelo paradigma da escrita, “[...] a imagem também pode ser vista como eixo articulador do currículo escolar.” Ele (2008, p.28) argumenta que os sujeitos das classes populares precisam “[...] ver criticamente as imagens, postas em circulação, como uma estratégia de luta e de afirmação de visualidades particulares empregadas pelos grupos hegemônicos.” O uso da imagem, como ativadora de “subsunoços”, funciona como *ponte cognitiva* para auxiliar o/a educando/a a explorar o significado novo, por meio das informações relevantes do seu cotidiano, e facilita a aprendizagem significativa.

Por exemplo, se para um adulto do campo em processo de alfabetização é apresentada a imagem de uma enxada (um signo linguístico) (figura 3), e para ele significa apenas o instrumento de trabalho na roça, é muito provável que ele não tenha ainda o conceito de enxada, apenas uma representação.

**Figura 3** – A enxada como instrumento de trabalho



**Fonte:** <http://rua401.blogspot.com.br/2011/03/inchada-enxada.html>

Suponhamos que o adulto, agora, estabeleça uma relação da imagem não mais com um instrumento de trabalho, mas com a luta pela sobrevivência, cansaço, opressão, sustento da família, chuva etc. Nesse sentido, ele terá formado o conceito de enxada, explorando um significado novo a partir das vivências do cotidiano.

Paulo Freire, apesar de não ter se ocupado da discussão sobre o conceito ausubeliano de organizador prévio, usou a imagem pedagogicamente como um organizador prévio, em uma situação que vivenciou em São Tomé e Príncipe, na África. Assim ele (2009, p.43-44, grifo meu) relata:

Visitávamos um Círculo numa pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Tinha-se como geradora a palavra *bonito*, nome de um peixe, e como codificação um **desenho** expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entrelharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tornavam distância” do seu mundo e o re-conheciam.

**Figura 4:** Pequena comunidade pesqueira, na República Democrática de São Tomé e Príncipe, que escolheu como tema gerador o termo “Bonito”, nome de um peixe da região, 1975.



**Fonte:** Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia (2012, p.46)

Em nosso entendimento, o desenho visualizado pelo grupo de educandos serviu de exemplo de *organizador prévio* no processo de alfabetização, já que remeteu aos quatro educandos que perceberam que o desenho é uma representação da sua comunidade - “Monte Mário”. A imagem em forma desenho serviu como ponte cognitiva para auxiliar o grupo sobre o que eles já sabiam e o que deveriam saber, a fim de promover uma aprendizagem significativa, e não, a memorização de algo a ser aprendido. Sobre esse aspecto, concordamos com Santaella (2012, p.109), quando afirma que

as imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras.

Outra situação vivenciada por Freire, em que usou a imagem como recurso educativo, encontra-se descrita em seu livro, *Educação como prática da liberdade* (2007, 30 ed.). Freire dedica grande parte do apêndice à apresentação das situações existenciais preparadas para

aprender o conceito de cultura no processo de alfabetização de adultos. Assim, a imagem, como organizador prévio, utilizada por Freire acaba fazendo parte do processo educativo, porque, se for trabalhada de forma realista, com diálogos, na maioria das vezes, remete a uma realidade vivenciada pelos próprios educandos.

Assim, considerando o exposto, ressaltamos que o uso da imagem como recurso educativo perpassa o tempo e já se tornou um acontecimento histórico, enraizado na cultura atual. Carlos (2010), em sua investigação sobre a temática, assevera que, nas sociedades contemporâneas, a presença da imagem se intensificou e diversificou. Ele acrescenta que a imagem [...] exerce uma função mediadora e constituinte do pensar e do fazer educativo, voltado para a criação e a organização dos lugares sociais de aprendizagem e para a constituição dos sujeitos socialmente desejados. Foi a partir desse entendimento que a imagem, como organizador prévio na alfabetização de adultos, tem se tornado objeto de nosso interesse e investigação. Cabe, portanto, a nós, pedagogos/as, estar preparados para usar a imagem pedagogicamente em sala de aula ou fora dela, de forma que os educandos sejam sensíveis à leitura e à interpretação do mundo por meio da imagem. Em se tratando do público da EJA, traz uma ampla experiência cultural, permeada por imagens fotográficas, televisas etc. que possam ser um porto de partida no processo de alfabetização.

## **CAPÍTULO 5**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O USO DA IMAGEM COMO  
ORGANIZADOR PRÉVIO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

## 5.1 Metodologia

Este relato de experiência, realizado de forma qualitativa, teve como público-alvo alunos/as do ciclo II da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na disciplina ‘Estágio Supervisionado V’, ministrada pela Professora Laura Maria de Farias Brito, no período 2013.2. O campo de atuação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Escritor Luís Augusto Crispim, situada na Rua Manoel Teotônio dos Santos, no Bairro dos Ipês, na cidade de João Pessoa- Paraíba. Quanto à estrutura física, além das dez salas de aula, a escola dispõe de biblioteca, coordenação pedagógica, laboratório de Ciências, sala de Informática, refeitório, ginásio esportivo e sala de professores.

A amostra a ser analisada e discutida neste trabalho foi composta de oito alunos/as.

O motivo que nos estimulou a desenvolver a temática: a imagem como organizador prévio na Educação de Jovens e Adultos foi a curiosidade epistemológica de saber como o uso da imagem como “organizador prévio” na alfabetização de jovens e adultos poderá potencializar a aprendizagem significativa. Para tanto, analisamos documentos produzidos sobre a temática, com o intuito de compreender suas implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem vivenciado na AJA.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são bem heterogêneos - cinco mulheres e três homens - com idades entre 22 e 58 anos, ou seja, uma turma de adultos. Em relação ao estado civil seis são casados/as e dois solteiros/as. São sujeitos que deixaram a escola regular no tempo em que deveriam estudar. A maioria desempenha atividades autônomas, para as quais não é necessário um grau elevado de instrução. Ou seja, são porteiros, jardineiro, costureira, vigilante, cozinheira e doméstica, quase todos de cidades interioranas.

Para selecionar a amostra, adotamos o seguinte critério: identificar os alfabetizandos que apresentassem dificuldades de ler e de escrever. As atividades propostas foram desenvolvidas durante seis encontros com a turma do 1º segmento, ciclo II. A proposta do trabalho foi desenvolvida em comum acordo com a professora que nos acompanhou durante todo o Estágio Supervisionado V.

Iniciamos os estudos com uma pesquisa do universo vocabular dos/as alunos/as, ou seja, por palavras vivenciais do seu cotidiano. Desse universo vocabular, retirou-se uma amostragem que compôs as palavras geradoras, para cuja escolha foi necessário observar certos cuidados: que tivessem um cunho sociológico e fossem relacionadas à vida dos educandos, para que eles sintam que o que irão aprender tem uma relação com suas vivências;

cubram todas as unidades silábicas simples (B-D-F-L-M-N-P-T-V), para, através delas, iniciar a apresentação das palavras simples, formadas apenas por sílabas simples (consoante+vogal).

Depois de escolher as palavras geradoras, selecionamos algumas delas e iniciamos a apresentação dos quadros com as palavras geradoras e algumas imagens, para empregá-las como organizador prévio. Assim, os temas geradores foram dialogados em função das imagens apresentadas. É importante deixar claro que tivemos cuidado para que as imagens selecionadas e apresentadas fossem exploradas em todo o seu contexto social, e por meio delas, como organizador prévio, fossem ativados os conhecimentos prévios dos/as alunos/as acerca dos temas a serem trabalhados.

Durante os encontros posteriores, novamente apresentamos as imagens trabalhadas de forma que elas servissem de ponte, acionando a estrutura cognitiva dos/as alunos/as em relação à aula anterior. Com isso, esperávamos que as informações inseridas na memória de curto prazo fixassem-se na de longo prazo.

No próximo tópico, apresentaremos as análises e as discussões das informações colhidas durante todo o processo de alfabetização.

## **5.2 Resultados e discussões**

Consideramos este tópico como um dos fundamentais neste trabalho, porquanto nele que iremos analisar e discutir sobre o uso pedagógico da imagem como um organizador prévio no processo de alfabetização. A seguir, apresentamos as etapas desse processo investigativo.

### **Etapa 1 – Palavras geradoras**

No primeiro momento de diálogo com os educandos em processo de alfabetização, anotamos algumas palavras geradoras extraídas do universo vocabular deles e que tivessem relação com as unidades silábicas simples (B-D-F-L-M-N-P-T-V), A seguir, relacionamos algumas dessas palavras geradoras.

FAMÍLIA, LER, FOTO, VOTO, POVO, FOME, TELEFONE, LULA, MOTORISTA.

Depois de escolher as palavras geradoras, criamos situações existenciais para os/as alunos/as, ou seja, situações vividas em seu trabalho diário. Posteriormente, selecionamos apenas três palavras geradoras - FOME, LULA e VOTO - para iniciar o processo de alfabetização.

## Etapa 2 - Temas geradores

Nesse momento do processo de alfabetização, apresentamos algumas imagens relacionadas às três palavras selecionadas no processo anterior, as quais serviram como “organizador prévio” e ativaram os conhecimentos prévios dos/as alunos/as sobre a temática a ser discutida. Isso estimulou os educandos a identificarem seu significado no contexto em que se encontram.

Ao visualizar a Figura 5, os/as aluno/as falaram sobre as condições de vida de algumas “pessoas que ainda não têm o que comer e vestir”. Enquanto isso, “outros têm o que comer todos os dias”. Em suas falas, eles demonstraram que a desigualdade social ainda predomina em nosso país.

**Figura 5 - Fome**



**Fonte:** <http://www.duniverso.com.br/925-milhoes-de-pessoas-passam-fome-no-mundo/>

Quanto à figura 6, ao serem questionados sobre o que ela representa, os/as alunos/as relataram o seguinte: “Muita coisa mudou, antes se votava no papel, hoje é na máquina”; “hoje é mais fácil votar, até quem não sabe ler pode votar”; “essa máquina parece uma calculadora”; “o voto não devia ser obrigatório”; “é importante saber ler e escrever pra votar no candidato certo”.

**Figura 6 – Urna eletrônica**

**Fonte:** <http://www.portalimprensa.com.br>

Em relação à figura 7 – a imagem do ex-presidente Lula – todos foram unânimes em afirmar: “é Lula”. Ao perguntar o que ele representa na vida dos brasileiros/as, eles informaram: “foi um bom governo”, “criou o Bolsa família”, “trabalhador do povo”, “errou como os outros, mas foi um bom presidente”, “votaria nele de novo” “pai dos pobres”, “Dilma ganhou por causa dele”.

**Figura 7 - Lula**

**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz\\_In%C3%A1cio\\_Lula\\_da\\_Silva](https://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz_In%C3%A1cio_Lula_da_Silva)

Sobre as três imagens apresentadas, percebemos que possibilitaram a mediação pedagógica e serviram como “organizadores prévios”, para introduzir o processo de alfabetização e ser uma ponte entre o que os/as alunos/as já sabem e o que precisam saber.

Com as palavras geradoras, FOME, VOTO e LULA e suas respectivas famílias silábicas, montamos os quadros 1 e 2, em conjunto com os/as alunos/as. A sequência a, e, i, o, u foi quebrada para evitar que fosse memorizada.

**Quadro 1** – Universo vocabular formado a partir de palavras geradoras

<b>FOME</b>	<b>FA- FI- FE – FU – FO MI – MO – ME – MA – MU</b>
<b>VOTO</b>	<b>VI – VA – VU – VE – VO TA – TI – TU – TE - TO</b>
<b>LULA</b>	<b>LA- LI- LE – LU – LO</b>

**Fonte:** Organização do próprio autor (2013)

Em seguida, todas as sílabas foram agrupadas de forma que os educandos pudessem formar novas palavras a partir delas. Seguem, abaixo, as sílabas agrupadas e as palavras que eles conseguiram formar.

**Quadro 2** – Universo vocabular formado a partir de sílabas simples

<b>SILABRAS SIMPLES AGRUPADAS</b>	<b>PALAVRAS FORMADAS</b>
<b>FA- FI- FE – FU – FO MI – MO – ME – MA – MU VI – VA – VU – VE – VO TA – TI – TU – TE – TO LA- LI- LE – LU – LO</b>	<b>FOTO – FAMA- LULA- VOVO- LAMA- LUTA- TETO- TITO- FUMA- TIME- MALA- VELA- MOTO- VOTO – VIVO- FOME – LUVA- LEVE- LATA- TIME- MATA – MATO</b>

**Fonte:** Organização do próprio autor (2013)

Posteriormente, foram montados os quadros abaixo, a partir de palavras que tivessem sentidos acrescidos de imagens representativas significantes. Escolhemos apenas as unidades silábicas (F-L-M-V), por corresponder às palavras geradoras selecionadas (FOME, VOTO, LULA).

**Figura 8 – UNIDADE SILÁBICA “F”**



**Fonte:** <http://vidas2dupla.blogspot.com.br/2011/07/fome-nao-tem-rosto.html>

FOME

**Figura 9 – UNIDADE SILÁBICA “L”**



**Fonte:** <http://empresas.habitissimo.com.br/pro/agencia-tempo-free>

LUVA

Na unidade silábica “M”, trabalhamos com as figuras 8 e 9, por considerar que, nelas, mesmas constam as duas palavras simples abaixo.

**Quadro 3 - UNIDADE SILÁBICA “M”**

<b>MATA</b>	<b>MATO</b>
-------------	-------------

Por último, na unidade silábica “V”, trabalhamos com a figura 10.

**Figura 10 - UNIDADE SILÁBICA “V”**



Todas as unidades silábicas propostas (F-L-M-V) neste trabalho foram trabalhadas com os educandos durante o período em que estivemos com eles. As imagens, como um organizador prévio, ativaram os conhecimentos prévios dos educandos, já que faziam parte dos elementos que compõem a realidade do alfabetizando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças e seus valores. Nesse contexto, o uso da imagem possibilitou que os educandos se expressassem para construir uma consciência crítica e refletissem sobre sua realidade, através de uma leitura do mundo. Freire (1980a, p.35) assevera que, “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.” Assim, o significado que os educandos atribuíram às imagens deve ser considerado durante todo o processo de alfabetização, para estimular o alfabetizando a sempre buscar significação, para que, como

nos diz Freire (2009, p.20), “[...] esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo esteja sempre presente.”

Assim, o primeiro procedimento para a alfabetização é a leitura do mundo, através da “codificação” da palavra geradora que, por sua vez, gera os temas que possibilitam a fala dos educandos. Nesse sentido, as palavras geradoras, ligadas à realidade do educando, são codificadas a partir das imagens apresentadas e representam os aspectos da realidade por meio da linguagem oral.

Outro ponto importante a ser destacado nesse processo diz respeito aos temas geradores que foram trabalhados em sala de aula. Em cada aula, apresentávamos as imagens trabalhadas na aula anterior, como forma de revisar o conteúdo estudado, ou seja, reativar as informações existentes na memória de curto prazo. Os/As alunos/as referiram que, quando lhes mostrávamos as imagens no início das aulas, eles/elas lembravam facilmente o assunto tratado. Acreditamos que esses conteúdos foram incorporados na memória de longo prazo, o que facilitou todo o processo de alfabetização. Então, foi possível constatar que o uso pedagógico da imagem como organizador prévio no processo de alfabetização de adultos possibilita a aprendizagem significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já referimos, o objetivo deste trabalho foi de investigar o uso pedagógico da imagem como organizador prévio no processo de alfabetização de jovens e adultos. Diante do exposto, ficou evidente que o uso da imagem como organizador prévio, numa perspectiva da aprendizagem significativa, pode influenciar o aprendizado dos/as alunos/as adultos/as no contexto escolar ou fora dele. Sabe-se que as imagens - fixas ou em movimento - desempenham um importante papel pedagógico no processo educativo, visto que, quando olhamos uma imagem, fazemo-lo com o nosso conhecimento de mundo, com os sentimentos, com as nossas crenças e valores. É por esse motivo que as informações contidas nelas acionam os sabres prévios dos educandos e potencializam uma aprendizagem significativa.

O próprio Freire, ao usar a imagem projetando slides de esquema, de desenhos e com codificação, concluiu que os educandos poderiam organizar seu pensamento em torno da realidade. Ao analisar sua realidade, os/as educandos/as assumiam uma posição crítica e rigorosa na análise. Nesse sentido, pudemos constatar que, ao se usar a imagem como organizador prévio, antes mesmo de ser apresentado o novo material de ensino, é um fundamento importante na alfabetização de jovens e adultos, porque funcionam como pontes cognitivas entre os saberes que os educandos dessa modalidade de ensino detêm a partir de suas experiências no cotidiano e o novo conhecimento a ser estudado. É fundamental, então, que, no processo alfabetização de adultos, o/a educador/a parta daquilo que o aluno já sabe, por meio de debates e de incentivo à reflexão, para que eles/as reúnam os conhecimentos prévios e integre-os às novas informações. Se agirem assim, possivelmente haverá a aprendizagem significativa.

A experiência que obtive durante o Estágio Supervisionado V, com a realização deste trabalho na Escola Luiz Augusto Crispim, foi gratificante, porque, durante todo o processo, desde o princípio, levou-me a refletir sobre a postura que deve ter o educador que pretende atuar como alfabetizador da EJA.

Cabe, portanto, ao educador, em geral, e ao popular, em particular, usar a imagem como um organizador prévio durante o processo de alfabetização, pois isso propiciará uma reflexão sobre as diferenças entre o saber anterior e o novo, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa. É nesse sentido que esperamos que este trabalho contribua com os

profissionais da Educação e, em particular, com a alfabetização de jovens e adultos, no processo de análise e de reflexão para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- CARLOS, Erenildo João (org.). **Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 122p.
- CARLOS, Erenildo João (org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 246p.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**; tradução Jefferson Luiz Camargo. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Coleção a)
- FREIRE, **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEMOS, E. S. (Re) Situando a teoria de aprendizagem significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.5, n.3, p. 38-51, 2005.
- LENT, Roberto – **Cem bilhões de neurônios** – Conceitos Fundamentais de Neurociência. São Paulo: Athneu, 2001.
- Moreira, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011a.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- RELVAS, M. P. **Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. RJ: Petrópolis, Vozes, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

Santana, Marcelo da Fonseca. **Aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire: regularidades e dispersões**. João Pessoa, 2013. 82f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2013.