



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

**ELISABETE MARÇAL DE LIMA SILVA**

**O PEDAGOGO E O USO DA IMAGEM NA ALFABETIZAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS**

**JOÃO PESSOA – PB**

**2013**

**ELISABETE MARÇAL DE LIMA SILVA**

**O PEDAGOGO E O USO DA IMAGEM NA ALFABETIZAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS**

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

**JOÃO PESSOA – PB**

**2013**

S586p Silva, Elisabete Marçal de Lima.

O pedagogo e o uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos / Elisabete Marçal de Lima Silva. – João Pessoa: UFPB, 2013.

80f. ; il.

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

1. Alfabetização. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Imagem.  
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 374.7 (043.2)

**ELISABETE MARÇAL DE LIMA SILVA**

**O PEDAGOGO E O USO DA IMAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

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

Aprovado em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador – Prof. Dr. Erenildo João Carlos – (CE/PPGE/UFPB)

---

1º Examinador – Prof.<sup>a</sup> Ms. Laura Maria Farias de Brito – (CE/UFPB)

---

2º Examinador – Prof. Dr. José Ramos Barbosa da Silva – (CE/UFPB)

Dedico à DEUS, o senhor dos exércitos, meu refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia. Que me proteja, dá forças e sabedoria para continuar nesta caminhada. Ao soberano dedico, pois, “Grandes são as obras do SENHOR, procuradas por todos os que nelas tomam prazer” (Salmos 111:2).

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus

Ao meu Criador e Pai Todo Poderoso, agradeço por tudo que me foi concedido. E a minha felicidade eu devo ao Pai! Porque ele é bom e a sua benignidade dura para sempre.

À minha família

Ao meu pai João e a minha mãe Socorro, pois quero sempre ser um motivo de orgulho e felicidade para eles como forma de retribuir tudo o que fizeram e fazem por mim. Pois sei que eles me deram bons conselhos e indicaram bons caminhos, isto derivou na formação final do meu caráter. Obrigada

Aos meus amigos

Que muitas vezes não tive tempo para dedicar a eles, em função das obrigações acadêmicas. Mas que mesmo assim estiveram sempre ao meu lado, me incentivando para prosseguir. Em especial Camilla Regina, Antonis Pereira e Marcelo Fonseca que confiaram no meu potencial acadêmico.

Agradeço.

Aos professores do Curso de Pedagogia

Por compartilharem seus conhecimentos conosco, alunos. Pois tenho certeza que vieram para somar com sabedoria, experiência e conhecimento.

Ao Professor Erenildo

Que desde o início do Curso mostrou-se um professor exemplar. E contribuiu grandemente orientando no desenvolvimento e conclusão do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

A meu Esposo Rályson

O meu grande amor e maior incentivador, sempre disposto a ajudar-me com muito carinho, amor e dedicação. Que me amparou ao longo do Curso, com paciência para suportar os fins de semana dedicados aos estudos, me apoiando para que eu chegasse até aqui. Amo-te.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação (Freire, 2000).

SILVA, Elisabete Marçal de Lima. **O pedagogo e o uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Campus I – João Pessoa.

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo compreender como ocorre o uso da imagem como mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos. Para uma melhor compreensão do tema em questão, elaboramos uma fundamentação teórica consistente. Abordamos as questões pertinentes ao Curso de Pedagogia, tais como sua história e a presença/ausência de identidade. Explanamos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, dando ênfase à área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em um segundo momento, enfocamos a relação existente entre o pedagogo e a EJA, focalizando esta como uma das áreas de atuação do pedagogo. Explicitamos acerca da imagem como uma mediação do exercício docente e sobre a Pedagogia Crítica da Visualidade como perspectiva pedagógica na EJA. Por fim, apresentamos o relato da experiência concreta com o uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos, em especial a experiência piloto do projeto de intervenção utilizado como inspiração para este texto, sendo este realizado através do método dedutivo. Propomos-nos, através da experiência concreta, a garantir o exercício prático do uso pedagógico da imagem como mediação do conhecimento, assim como seus limites e possibilidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Imagem. Mediação Pedagógica. Pedagogia.

SILVA, Elisabete Marçal de Lima. **O pedagogo e o uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Campus I – João Pessoa.

### **ABSTRACT**

This study aims to understand how the use of the image occurs as mediation training in literacy for youth and adults. For a better understanding of the topic, we developed a theoretical consistent. We address the issues relevant to the School of Education, such as its history and the presence / absence of identity. Expounded on the National Curriculum Guidelines and the Pedagogical Project of the Education Course at the Federal University of Paraíba - UFPB, emphasizing the deepening field of Education for Youth and Adults - EJA. In a second step, we focused on the relationship between the teacher and adult education, focusing on this as one of the areas of work of teachers. It will explain about the image as a mediation of teaching practice and the Critical Pedagogy of Visuality as a pedagogical perspective in EJA. Finally, we present a report of practical experience with the use of image in literacy for youth and adults, especially the experience of the pilot intervention project used as inspiration for this text, which is realized through the deductive method. We propose, through concrete experience, to ensure the practical use of the image as pedagogical knowledge mediation, as well as its limits and possibilities.

**KEYWORDS:** Literacy. Youth and Adults. Image. Pedagogical Mediation. Pedagogy.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AJA – Alfabetização de Jovens e Adultos  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ART – Artigo  
CFE – Conselho Federal de Ensino  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
P. – Página  
PCV – Pedagogia Crítica da Visualidade  
SESu – Secretaria de Educação Superior  
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>p.10</b>
<b>2 CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>p. 12</b>
2.1 HISTÓRIA E IDENTIDADE.....	p.12
2.1.1 <b>Formação do Educador de Jovens e Adultos.....</b>	<b>p.14</b>
2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	p.17
2.3 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB E A ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EJA.....	p.20
<b>3 O PEDAGOGO E A EJA.....</b>	<b>p.23</b>
3.1 A EJA COMO UMA DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO.....	p.27
3.2 A IMAGEM COMO UMA MEDIAÇÃO DO EXERCÍCIO DOCENTE.....	p.31
3.3 A PEDAGOGA CRÍTICA DA VISUALIDADE COMO PERSPECTIVA PEDAGÓGICA NA EJA.....	p.36
<b>4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA COM USO DA IMAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>p.40</b>
4.1 O PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	p. 41
4.2 O EXERCÍCIO PRÁTICO DO USO PEDAGÓGICO DA IMAGEM NA ALFABETIZAÇÃO.....	p. 45
4.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DO USO DA IMAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	p. 48
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>p.51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>p.53</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>p.57</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com a finalidade de contribuir na compreensão da condução do processo de ensino aprendizagem a partir do uso de imagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos como objeto a análise da utilização do recurso imagético como mediação pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). A partir de então, foi imprescindível a leitura de textos e documentos que abordam acerca da temática para que assim pudéssemos elaborar uma fundamentação teórica consistente ao tema.

Para melhor explanação do assunto, dividimos o trabalho em três capítulos, dos quais o primeiro aborda a questão do Curso de Pedagogia, desde sua criação, passando por suas diversas regulamentações e a questão da identidade que o perpassa. Para tal, utilizamos como referência a autora Carmen Silvia Bissolli da Silva (que aborda acerca das questões pertinentes ao Curso de Pedagogia). A princípio, o texto traz um breve histórico do Curso de Pedagogia e da formação do educador de jovens e adultos, transcorrendo posteriormente pela análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, com foco na área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos. A título de complementação analisamos outros documentos legais, a saber, a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Parecer CEB nº 11/2000 que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Iniciamos o segundo capítulo com um resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, dos jesuítas à era contemporânea. Para, em seguida, tratar da relação entre o pedagogo e a Educação de Jovens e Adultos, focando a EJA como uma das áreas de atuação do mesmo. Neste capítulo trata-se também da análise mais profunda das possibilidades de uso da imagem como uma mediação do exercício docente, sob a égide da perspectiva pedagógica da Pedagogia Crítica da Visualidade. Para um melhor aprofundamento desta temática utilizamos autores como Donis A. Dondis, Douglas Kellner, Erenildo João Carlos, Lucia Santaella, entre outros que pesquisam acerca da questão da imagem. Dialogamos com autores que tratam acerca da educação de jovens e adultos e a formação do sujeito, tais como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Sérgio Haddad. E, mais especificamente, Leôncio Soares, com a formação do educador de jovens e adultos.

Encerramos o último capítulo trazendo os relatos da experiência concreta com o uso da imagem como mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos por ocasião da realização do projeto de extensão intitulado “O uso da imagem na alfabetização de jovens e

adultos numa perspectiva freireana”, sob a orientação do Prof. Dr. Erenildo João Carlos, UFPB, no período 2012.1 a 2012.2. No referido projeto foram realizados exercícios práticos do uso pedagógico da imagem na alfabetização de jovens e adultos, com alguns alunos de uma turma do Ciclo I e de uma turma do Ciclo II da EJA. A pesquisa apresentou caráter qualitativo, sendo utilizada a abordagem do método dedutivo. A experiência piloto permitiu-nos elaborar inferências acerca dos limites e possibilidades do uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos, sendo esta utilizada como mediação do conhecimento e da aprendizagem. Concluimos com a certeza de que se faz necessária uma maior divulgação acerca da possibilidade de uso de imagens como recursos estratégicos no âmbito educativo, seja em ambientes formais ou não formais, visto que tal recurso apresenta um caráter extremamente diversificado. As imagens têm o “poder” de ativar as memórias dos indivíduos. Quando trabalhadas no espaço escolar de forma integrada com os demais recursos pedagógicos, possibilitam a inserção dos sujeitos envolvidos no cenário contemporâneo e viabilizam o processo de construção do conhecimento de sujeitos sociais, que produzem sentido ao conhecimento construído. Trata-se da construção de um sujeito com consciência crítica e cidadã.

## 2 CURSO DE PEDAGOGIA

O século XX, mais especificamente o ano de 1939, marcou a criação do Curso de Pedagogia no Brasil. Salientamos que em seu percurso este passou por diversas transformações, sendo que a primeira reformulação que incidiu o curso após sua criação ocorreu em 1962 (Parecer CFE n. 251/62). Posteriormente, em 1969, houve a segunda reformulação (Parecer CFE n.252/69), permanecendo em vigor até 1996, quando houve a formulação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que vigora até os dias atuais. Além das modificações legais ocorridas ao longo do curso, duas questões perpassam sua história, com idas e voltas de ênfase, a saber, a questão da indefinição do campo de atuação do profissional a ser formado e da identidade do mesmo. Estes e outros aspectos serão abordados mais detalhadamente no decorrer do texto.

### 2.1 CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRIA E IDENTIDADE

A história do Curso de Pedagogia remonta à 4 de abril de 1939, quando, por meio do decreto-lei n.1.190<sup>1</sup> foi instituído o referido curso com o intuito de formar o bacharel e o licenciado em Pedagogia, e em outras áreas, a saber, Ciências, Letras e História. Com base no referido decreto-lei, o currículo das instituições de nível superior foi modificado, sustentando um “padrão federal”, no intuito de promover uma base comum. Desta forma o bacharel formava-se em três anos e o licenciado em quatro anos, visto que este último cursava um ano extra que correspondia às disciplinas de Didática geral e Didática especial. Essa representação ficou conhecida, à época, como “esquema 3+1” (SILVA, C., 2006).

Devido à imprecisão quanto ao mercado de trabalho, a identidade do Curso de Pedagogia foi bastante questionada, pois não havia especificação funcional. O próprio decreto-lei n.1.190, que regulamentou o curso, já trazia essa lacuna quanto à designação funcional de seu egresso. Se comparadas com as atuais disciplinas do Curso de Pedagogia podemos perceber que, na época de sua concepção, estas apresentavam um caráter enciclopédico, extremamente teórico, não havendo correlação entre teoria e prática. Nesta linha, Silva (2006) explicita que, na década de 60, havia duas possibilidades para a solução dos problemas apresentados no Curso de Pedagogia, a primeira referia-se a regulamentação

---

<sup>1</sup> O decreto-lei n.1190 regulamentou a então Faculdade Nacional de Filosofia, anteriormente chamada de Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, e instituiu quatro seções, sendo os Cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

do campo de trabalho do profissional e a segunda referia-se a reformulação da estrutura curricular do curso, que se encontrava fragmentada.

De autoria do professor Valnir Chagas<sup>2</sup>, o Parecer CFE n.251, de 1962, constou na primeira reformulação do Curso de Pedagogia, após sua criação em 1939. Neste parecer Valnir Chagas expõe a polêmica entre a manutenção ou extinção do curso, fato que denotava sua fragilidade. Sobre o exposto o relator afirmou “que a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnico em educação em estudos posteriores ao da graduação” (SILVA, C., 2006, p.15). A crítica recaí na indefinição do profissional a ser formado e de sua área de atuação visto que o parecer CFE 251/62, assim como o decreto-lei n.1.190, não apresenta nenhuma definição a esse respeito.

Destacamos que as grandes mudanças por que passava o ensino na década de 60 deram razão à aprovação da lei federal n.5.540 – Lei da Reforma Universitária, aprovada em 28 de novembro de 1968. A referida lei “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. Em consequência houve, em 1969, a formulação do Parecer CFE n.252, também de autoria do professor Valnir Chagas, que constou na segunda reformulação do Curso de Pedagogia e continha a intenção de alterar não somente as disciplinas, como também a estrutura curricular do Curso, visto que este ainda se mantinha indefinido. Sendo assim, o referido parecer

fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares (SILVA, C., 2006, p. 26).

Desta forma, os estudantes formados poderiam lecionar em Escolas Normais tanto as disciplinas da base comum quanto as de sua habilitação. Esse profissional também foi autorizado a lecionar no ensino primário, a partir do discurso de que “quem pode o mais pode o menos” (SILVA, C., 2006), ou seja, quem ensina ao professor primário pode, também, ser professor primário.

---

<sup>2</sup>Além do importante legado de suas publicações, Valnir Chagas contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação – CFE, atual CNE. Foi um dos principais autores da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), tendo lecionado por várias décadas na Faculdade de Educação. Durante os 18 anos de seu mandato (três mandatos de 6 anos) escreveu, basicamente, toda a legislação vigente até o ano de 1996, pois a partir deste ano foi aprovada a Lei 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Estando o Curso de Pedagogia desmembrado<sup>3</sup> houve o que Silva (2006) denominou de “inchaço”, pois as especialidades que deveriam ocorrer na pós-graduação foram trazidas para a graduação, gerando uma multiplicidade de profissionais incluídos em um mesmo curso. O próprio Valnir Chagas fez ensaios sobre a solicitação das especialidades para a pós-graduação, até porque tal confusão desconfigurava o Curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que desqualificava as especializações.

A partir da década de 1980 o Curso de Pedagogia passou a ser entendido como curso de formação de profissionais que atuam concomitantemente na docência, na pesquisa, na coordenação pedagógica, na gestão de instituições educativas e em outras funções que demandam conhecimentos pedagógicos, tanto em ambientes formais quanto não formais. Vale ressaltar, ainda nos anos 80, a importância da criação do “Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” e do “Documento Final de 1983”, que versavam a respeito da formação do educador. Ainda em 1983, foi constituída a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE, que, na década de 1990, transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e abriu espaço para discussões acerca da base comum nacional, passando esta a ser o foco das discussões (ficando a questão da identidade do pedagogo escanteada). A formulação da Lei 9.394, de 1996, traz suas considerações e contribuições com relação à formação dos profissionais da educação. Posteriormente, em 2006 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que mais adiante serão alvo da nossa explanação.

### **2.1.1 Formação do Educador de Jovens e Adultos**

Inicialmente ressaltemos acerca da conexão existente entre educação e formação do educador, especificamente o educador de jovens e adultos. A educação consiste em uma relação mútua entre dois indivíduos, a qual um sujeito A (educador) esforçasse para estabelecer as condições adequadas de aprendizagem para um sujeito B (educando); este último, por sua vez, atua no intuito de aprender o que foi posto pelo primeiro. Ambos os sujeitos estão em constante conexão e interação. Especificando acerca da educação, encontramos em Abbagnano que tal termo

---

<sup>3</sup> O Curso de Pedagogia ficou organizado em duas partes, sendo a primeira composta de uma base comum e a segunda por habilitações específicas.

Em geral, designa-se [...] a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação. [...] Podem-se, portanto, distinguir duas formas fundamentais de Educação: a que simplesmente se propõe transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade; [e] a que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas (ABBAGNANO, 2007, p. 305-306).

Do exposto apreendemos que a educação está estritamente relacionada à cultura. Nesse enredo, situamos os estudos culturais com seu caráter interdisciplinar, buscando investigar acerca das relações interculturais.

Discorreremos agora acerca da formação do educador ao longo da história, iniciando este percurso histórico a partir da segunda metade do século XVI, pelos atos daqueles responsáveis pelas primeiras ações da educação escolar no Brasil, os jesuítas.

Os jesuítas, primeiros a empreender, no Brasil, uma prática pedagógica, diversificavam suas estratégias através do uso de imagens, com o intuito de promover uma relação entre os homens e Deus, e da ressignificação da linguagem nativa através da imposição da cultura portuguesa. Os educadores das escolas jesuítas eram selecionados de acordo com o que reza a *Ratio Studiorum*<sup>4</sup>, que, segundo Carlos e Duarte (2010) “prescreve que o candidato escolhido ao exercício do magistério deva possuir um perfil marcado pela competência e erudição em relação à disciplina que pretende ensinar, assim como ser movido por um espírito de comprometimento e zelo pelo ensino”. Posteriormente, os educadores eram destinados às academias de formação de professores.

Na segunda metade do século XVIII, houve a expulsão dos jesuítas, o que acarretou na necessidade de um novo modelo educacional e de formação docente. Foi neste contexto que se inseriu a Reforma Pombalina. O comando foi retirado dos jesuítas e abonado ao Estado. As aulas jesuítas foram substituídas por um ensino disperso e fragmentado, eram as aulas régias (aulas isoladas e fornecidas por professores com o mínimo de preparo).

---

<sup>4</sup> *Ratio Studiorum* é uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. A *Ratio* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse em matéria filosófica de Aristóteles, e teológica de Santo Tomás de Aquino.

Durante o Império, a formação de professores estava direcionada a manutenção de modelos prontos, elaborados pelo Governo e pela Igreja. Porém, com o estabelecimento das escolas normais a formação de professores passou a consistir em desenvolvimento da capacidade de trabalhar com metodologias diferenciadas.

No início do período republicano a qualificação docente estava rebaixada e com um número insuficiente de professores, desta forma, houve a necessidade de formação profissional capacitada para o ensino. A década de 30, por sua vez, apresentou uma formação de professores influenciada pelas ideias da Escola Nova, passando o educando a ser o foco do trabalho pedagógico.

A transição do século XIX para o século XX marca uma passagem de renúncia da herança religiosa para a afirmação do padrão predominante do Iluminismo. Na segunda metade do século XX, o professor Valmir Chagas formulou diversos pareceres direcionados à formação do profissional de Pedagogia.

Atualmente a formação do educador de jovens e adultos acontece nas instituições de ensino superior, especificamente no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Tais cursos proporcionam a formação de indivíduos competentes e com formação específica para trabalhar, entre outros, com as especificidades apresentadas pelos sujeitos da EJA. De acordo com Soares (2008) “o educador do aluno jovem e adulto deve refletir crítica e sistematicamente acerca de suas ações educativas”. O referido autor afirma

[...] ser necessário que, ainda em sua formação inicial, o educador do aluno jovem e adulto tome consciência da atual situação da EJA, no que se refere à sua própria construção como política pública, como responsabilidade e como dever do Estado. Seria interessante ressaltar também que, no momento da graduação, o profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade (SOARES, 2008, p.63).

Ressaltamos que nos últimos anos a educação de pessoas jovens e adultas vem ganhando espaço e visibilidade, especialmente no meio acadêmico. Conforme observamos em nossos estudos, inicialmente a EJA aparecia apenas na extensão, hoje se mostra presente por outras aberturas, a saber, “a iniciação científica, os grupos de estudo e os núcleos de EJA, as disciplinas optativas ou obrigatórias, a prestação de serviços, a especialização e, por fim, a formação inicial em Pedagogia Indígena, Pedagogia da Terra e habilitação em Educação de Jovens e Adultos” (SOARES, 2008, p.64).

É importante salientar que a ausência de formação inicial, para atuar na educação de jovens e adultos, propicia a necessidade de cursos de formação continuada, pois há

educadores que fazem o sentido contrário, ou seja, primeiro ingressam nas redes de ensino, para, posteriormente, buscar uma formação adequada. Tal ação acarreta em prejuízos para os educandos jovens e adultos, que não recebem a educação de qualidade que lhes é garantida em lei. A propósito da continuidade da formação de educadores de jovens e adultos ressaltamos que

Se necessário selecionar ou hierarquizar os conteúdos essenciais dessa formação continuada, há que se priorizar aqueles que reforçam a identidade singular da EJA, em especial sua história enraizada na educação popular e na vinculação com os movimentos sociais. Entretanto, é preciso considerar que a identidade singular da EJA não se nutre apenas de história e tradição, mas requer a explicitação da especificidade da relação dos seus sujeitos (educandos e educadores) com o conhecimento e, portanto, requer um adensamento epistemológico do campo pedagógico (I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2006).

Desta forma, fica explícita a necessidade de consolidar a relação entre a falácia acerca da educação de jovens e adultos e a prática de ações concretas para transformá-la em políticas públicas. Soares (2008) afirma que “as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação”. Pois, apesar do reconhecimento da importância e relevância da formação do educador de jovens e adultos, ainda há pouca evidência da presença desta no cenário atual. Carlos e Duarte (2010) explicitam que os “estudos sobre a produção acadêmica têm demonstrado o descompasso entre a consciência anunciada e as pesquisas produzidas sobre a formação do educador de jovens e adultos no Brasil”, o que implica na necessidade imediata de provimento das políticas públicas relacionadas à EJA.

## 2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram formuladas a partir de um longo processo no Conselho Nacional de Educação (CNE) e computou com a participação de sujeitos do setor educacional, destacando as contribuições ocorridas no âmbito educativo e empregando seus esforços para a análise da realidade da educação no Brasil, observando tanto a formação, quanto a atuação dos profissionais de educação.

Devido ao processo de desenvolvimento social percebeu-se a necessidade de adequar a educação as novas visões de mundo, e, é nesse sentido que as DCNs pretendem agir. A

partir da análise deste documento apreendemos que a formação recebida no Curso de Graduação em Pedagogia deve oferecer uma ampla gama de conhecimentos teóricos e práticos, para que os alunos possam articular os conhecimentos teóricos com a prática e a pesquisa. Pois, o graduando precisa ter consciência integral da função social peculiar da escola, compreendendo que esta consiste em um local de construção da cidadania.

Assim, o campo de atuação do profissional egresso do Curso de Pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares, abrange não apenas o âmbito da docência (mesmo esta sendo sua base), mas o exercício em quaisquer instituições onde seus conhecimentos pedagógicos forem necessários seja em ambientes escolares ou não escolares. A seguinte afirmativa é corroborada no art. 4º das referidas diretrizes, ao afirmar que

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA, 2006).

Em consonância com as diretrizes, no art.14, § 1º, a formação deste profissional “também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados”. Essa composição das DCNs atesta a redação do art.64 da Lei 9.394/96 a qual afirma que

Art.64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Embora a docência não seja a única possibilidade de atuação do licenciado em Pedagogia, ela consiste na base da formação deste profissional, seja em ambientes escolares ou não escolares. Neste sentido, o art. 2º, § 1º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, compreende “[...] a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia [...]”. A partir do exposto, percebemos a docência como portadora de intencionalidade, construída a partir da realidade concreta dos educandos e que necessita de métodos apropriados que considerem as necessidades analisadas e os objetivos traçados.

Para tanto, o graduando em Pedagogia dispõe, legalmente, de uma formação teórica consistente, contando com uma diversidade de conhecimentos teóricos, além de práticas pedagógicas concretas, especialmente através dos estágios, nos quais aprende a agir com ética e compromisso no exercício prático das atividades pedagógicas. Sendo assim, o Curso de Pedagogia promove uma formação ampla, buscando em diversas áreas contribuições para o campo educacional. Essa variedade de informações e aptidões composta pela ampla gama de conhecimentos, será consolidada no desempenho da profissão. O egresso de Pedagogia, no intuito de promover uma mudança social na vida dos educandos, precisa perceber a escola como um lócus educacional e de promoção da cidadania, arranjando a docência de forma interdisciplinar no sentido de promover o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem dos indivíduos em suas várias fases<sup>5</sup>. O egresso de Pedagogia precisa estar comprometido com a função social da escola, para tanto precisa apresentar participação na construção e execução do projeto pedagógico da instituição, assim como dos projetos e programas educativos que contribuem no sentido de promover, nos educandos, o sentimento de pertencimento social. Para tal, o pedagogo pode (e deve) utilizar-se de diferentes meios comunicativos, a exemplo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), para promover a aprendizagem significativa<sup>6</sup> respeitando as diferenças individuais.

As DCNs apresentam um Curso de Pedagogia dividido em “núcleos” que abrangem os saberes considerados fundamentais à formação pedagógica, assim como assevera a importância da produção científica e da participação em eventos ligados à educação. Por fim, o estágio supervisionado entra como forma de apresentar ao estudante de Pedagogia a percepção concreta do funcionamento da prática pedagógica nos ambientes escolares e não escolares, para que este venha a agir com ética, capacitado a identificar a “raiz” dos problemas educacionais, no sentido de agir com mais eficiência na proposição de soluções para saná-los.

Por fim, ressaltamos que o documento mencionado refere-se à formação de profissionais com autonomia para agir de acordo com as necessidades educacionais exigidas pela sociedade, quer seja em ambientes escolares, ou, em ambientes não escolares. Com autonomia para agir de forma a promover uma sociedade na qual seja reconhecida a igualdade de direitos de cada cidadão, procurando sempre promover uma relação dialógica entre os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem.

---

<sup>5</sup> Por fases entendam-se as diversas faixas etárias (adolescentes, adultos e terceira idade).

<sup>6</sup> Termo utilizado pelo teórico David Ausubel.

### 2.3 O PPC DE PEDAGOGIA DA UFPB E A ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EJA

A finalidade de um Projeto Político Pedagógico, mais conhecido como PPP, é indicar o rumo para a promoção de um ensino de qualidade no intuito de atingir metas, enfim, determina a identidade da instituição escolar. Em suma, o PPP auxilia na definição concreta de atividades educativas no intuito de promover a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, além do que, ele expressa o currículo da escola. Quando não se tem um projeto pedagógico bem elaborado há um prejuízo para a escola, pois a educação torna-se fragmentada. Recentemente o PPP do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba sofreu uma modificação em sua nomenclatura e passou a receber a denominação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

De acordo com as recomendações explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I – João Pessoa, a partir da Resolução N° 13/96 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, formulou o Projeto Pedagógico de Curso, na modalidade de Licenciatura Plena em Pedagogia, com direcionamento para o “Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. O referido PPC tem sua base legal apoiada nos seguintes documentos jurídicos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96); Parecer CNE/CP 05/2005; Resolução 34/2004 CONSEPE/UFPB; Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de Maio de 2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A proposta pedagógica está garantida no que reza o art.12, I, da LDB que assevera que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” e no art.13, I e II, da mesma lei, quando afirma que “os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Destacando assim, a importância do projeto pedagógico no sentido de promover uma educação de qualidade, respeitando os locais nos quais os docentes estão inseridos. Neste sentido o PPC retira das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia as recomendações que explicitam acerca dos objetivos, perfil profissional, competências, atitudes, habilidades e campo de atuação profissional.

O escopo maior do PPC de Pedagogia da UFPB é instigar nos estudantes o anseio pela discussão das proposições pedagógicas e políticas, com vistas à transformação do ato educativo e fortalecimento das reflexões dentro do próprio curso. Nessa conjuntura o PPC de Pedagogia da UFPB, Campus I,

foi concebido e elaborado a partir da compilação do conjunto de leitura crítica de documentos e informações sobre as mudanças das diretrizes que norteiam os princípios teóricos e metodológicos da prática educativa e da reflexão sobre a formação e o fazer do pedagogo, considerando o seu compromisso social, sem perder de vista a conjuntura contemporânea.

Desde a década de 50 o Curso de Pedagogia encontra-se lotado na UFPB, Campus I. Atualmente pertence ao Centro de Educação<sup>7</sup> (CE) e tem o intuito de formar profissionais com consciência crítica, capazes de trabalhar em ambientes formais e não formais. De tal forma seu currículo contempla o ensino (conhecimentos teóricos), a pesquisa (produção de conhecimentos) e a extensão (produção científica). Essas três áreas do saber pedagógico devem ser articuladas, cabendo ao pedagogo à tarefa de abolir a separação entre teoria e prática, que, historicamente, permaneceu imbricada no processo de ensino aprendizagem do Curso de Pedagogia, pois a teoria não se desvincula da prática e vice-versa. Desta forma, o PPC assegura que a formação do pedagogo, através da educação superior, poderá contribuir para criação de um profissional que intervenha, busque alternativas para enfrentar os problemas da atualidade e atue de forma interdisciplinar, refletindo sobre sua própria prática profissional.

Ao longo de sua jornada o Curso de Pedagogia buscou se adequar as angústias e desejos advindos de cada época. Assim, a UFPB organizou o seu PPC com a intenção de colaborar na formação do profissional da educação adequado às necessidades atuais da sociedade contemporânea. Compreendendo que as questões sociais têm implicação direta na formação do profissional, especialmente o profissional da educação, a universidade tem o dever de promover meios para que estes profissionais tenham a capacidade de acompanhar as mudanças sociais e as exigências do mundo contemporâneo, pois a educação não é um processo exclusivo da escola e está diretamente ligada às transformações sociais. A formação dos professores de EJA exige indagação e abertura para pensar no trabalhador concreto, real, promovendo a articulação entre os saberes já trazidos pelos educandos e os conteúdos escolares e buscando estratégias para a organização das aulas, em qualquer locus

---

<sup>7</sup> Em 1976 o Curso de Pedagogia estava lotado no CCSA, em 1979 o curso foi desvinculado do CCSA e acoplamento ao Centro de Educação.

(movimentos sociais, escolas noturnas, prisões, entre outros). Enfim, discutir formação de educadores da EJA é discutir os fins da EJA.

A reformulação do curso, ocorrida em 1984, foi responsável pela implantação da “área de concentração” em Educação de Adultos, esse campo de atividade tinha o escopo de promover o sentimento de pertencimento dos sujeitos e da própria EJA na sociedade e no processo histórico. Atualmente o Curso de Pedagogia da UFPB conta com duas áreas de aprofundamento, sendo elas o Magistério em Educação de Jovens e Adultos e o Magistério em Educação Especial. A área de aprofundamento em EJA, foco do nosso trabalho, compõe-se das disciplinas de Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos, na qual são apresentados os aspectos históricos e teórico-metodológicos da EJA, percebendo esta como uma prática social e como uma modalidade de ensino; Alfabetização de Jovens e Adultos, que apresenta a compreensão de alfabetização e analfabetismo, assim como suas implicações teórico-metodológicas e políticas; Educação e Movimentos Sociais que apresenta o papel social dos movimentos, apresentando estes como locus educativo que visam à formação da cidadania, e conscientização acerca das relações de poder; e, o Estágio Supervisionado V que possibilita a observação da prática pedagógica na modalidade EJA.

### 3 O PEDAGOGO E A EJA

Desde sua concepção a Educação de Jovens e Adultos tem sido abrangida em uma perspectiva da alfabetização (como aquisição do sistema convencional de leitura e escrita), o que traduz uma visão errônea do real significado da EJA, que precisa ser entendida como política de ingresso e prosseguimento dos estudos, com acarretamento na inserção dos sujeitos nas práticas sociais e na produção da consciência crítica e cidadã.

Com a finalidade de contextualizar historicamente a educação de pessoas jovens e adultas, faremos uma breve exposição acerca do surgimento e desenvolvimento do emprego da EJA no Brasil. Iniciamos nosso percurso histórico expondo as primeiras ações da educação escolar no Brasil, mais especificamente no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, que tinham por objetivo promover a catequização e instrução dos índios, dos quais não havia separação entre crianças e adultos. O Brasil Império (século XIX), por sua vez, traz os primeiros apontamentos do Ensino para Adultos, através da promulgação da Constituição Brasileira de 1824, que assegura a instrução gratuita a todos os cidadãos.

Na transição do século XIX para o século XX, a alfabetização de adultos foi direcionada a questões políticas, ou seja, com o intuito de aumentar o contingente eleitoral, houve a adesão de projetos direcionados a alfabetização de adultos. Tal ação ocorreu devido ao fato de que os analfabetos não tinham direito ao voto, constituindo a alfabetização em uma ação de caráter puramente mercantil. A década de 30, por sua vez, tratou a questão do analfabetismo como um “mal” que não permitia o crescimento da sociedade. O analfabeto, segundo o médico Miguel Couto, traduzia-se como alguém que não tinha raciocínio, nem pensamentos ou mesmo criatividade. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1934, foi um dos primeiros documentos institucionais a dar visibilidade ao ensino de adultos, quando estabeleceu a gratuidade do ensino primário extensivo para os mesmos.

Com a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, a educação de pessoas jovens e adultas sem escolarização tornou-se modalidade de ensino reconhecida, era chamada de “ensino primário supletivo”. Apenas em 1947 a, na época, Educação de Adultos apresentou políticas públicas destinadas à instrução de seu público, porém com pouco aporte financeiro e ainda de forma precária. Tal episódio ocorreu, especialmente, por conta da Campanha de Educação de Adultos de 1947, nesse momento é deslocado “o foco da atenção da infância para a vida adulta, da educação infantil para a educação de adultos” (Carlos, 2008, p. 24). No ano de 1949 foi realizada, na Dinamarca, a primeira Conferência Internacional de Educação

de Adultos, que trazia consigo o desejo de saber quais ações estavam sendo concebidas, pelos países, com relação à educação de tal segmento.

No percurso do final da década de 1950 aos dias atuais vários foram os programas implementados no sentido de promover a alfabetização de adultos. Algumas destes programas tinham na alfabetização seu único intento, porém outros objetivavam a formação de consciência crítica, política e cidadã, assim como, havia programas com caráter assistencialista e direcionados para a promoção dos ideais político-econômicos de cada época. Na segunda metade do século XX surgem os movimentos em prol da EJA, a saber, a Campanha Nacional de Educação Rural (1952); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958); o Movimento de Educação de Base – MEB (1961 aos dias atuais); a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961); o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); o Movimento de Cultura Popular – MCP (1960 a 1964); o Centro Popular de Cultura – CPC (1961 a 1964); a Campanha de Educação Popular – CEPLAR (1961 a 1964); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961 a 1964); os Centros Populares de Cultura (1961 a 1964); o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967 a 1985); a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), em substituição ao MOBRAL (1985 a 1990); o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990); o Programa Alfabetização Solidária (1997 aos dias atuais); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (1998 aos dias atuais); o Programa Brasil Alfabetizado (2003 aos dias atuais); o Fazendo Escola; o Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2005 aos dias atuais); e, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (2005 aos dias atuais).

Enfim, após uma análise dos programas de alfabetização de jovens e adultos, podemos inferir que o problema fundamental destes ocorre devido à descontinuidade dos governos, uma vez que, com a mudança de governo, a gestão atual modifica as ações do governo anterior. Havendo uma centralização, hegemonicamente marcada pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento da gestão centralizada.

Como já fora dito anteriormente, há programas que tem o objetivo primordial de alfabetizar, outros objetivam uma continuidade dos estudos, e há aqueles que primam pela construção de uma consciência crítica e promoção da qualidade de vida dos educandos, conquanto, todos visam à inclusão dos indivíduos jovens e adultos por meio da educação. Ainda acerca de tais arranjos ressaltamos que

Os programas de alfabetização de jovens e adultos, sua organização e funcionamento, seus conteúdos e abordagens metodológicas devem estar ancorados nas necessidades dos sujeitos que dela tomam parte. Apesar de não terem domínio da leitura e da escrita, jovens e adultos não alfabetizados vivem num mundo regulado pela linguagem escrita e, para lidar com variadas situações em que essa linguagem está presente em seu dia-a-dia, criam formas alternativas. Diferenciam-se, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida (juventude, maturidade, velhice), às identidades (de gênero, de geração, étnica, cultural), às suas disposições e necessidades de aprendizagem, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades desenvolvidos ao longo de suas vidas. Em suas vivências, construíram bagagens culturais diversas, ocuparam papéis sociais distintos e participaram de práticas sociais as mais diversas, o que influencia no modo como se engajam na alfabetização (UNESCO, 2008, p. 51).

Neste sentido, e

Diante das exigências sociais de conhecimento colocadas pela sociedade letrada, o objetivo dos programas de alfabetização deve ser o de permitir aos jovens e adultos incorporar a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos na comunicação e resolução cotidiana de problemas, participando com autonomia de práticas sociais mediadas por essas linguagens (UNESCO, 2008, p. 170).

Apenas na década de 1980 a educação de adultos passa a englobar uma nova categoria, a dos jovens, passando a ser reconhecida como “educação de jovens e adultos”. Durante essa década ocorreram intensos debates no panorama educacional, com discussões acerca da construção de uma sociedade democrática. Destacamos o caráter pedagógico e formativo dos movimentos no esboço de políticas públicas. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, traz suas contribuições à EJA ao instituir o ensino gratuito e obrigatório para os que não tiveram acesso à escola na idade apropriada, assim como a progressiva condição de permanência dos educandos em tais instituições. Posteriormente à Constituição Federal houve a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em 1990, que tinha por objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Neste mesmo ano foi instituído pela UNESCO o Ano Internacional da Alfabetização.

No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, abrangendo “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º, I, Lei 9.394/96), além do que alterou a nomenclatura de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos”, o que possibilitou o alargamento do conceito, visto que o termo ensino se

restringe a instrução e o termo educação abrange os múltiplos processos de formação do cidadão.

A partir da Emenda Constitucional n. 14/1996<sup>8</sup>, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei 9.424/96, hoje denominado de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. O FUNDEB é um fundo de caráter contábil e de esfera estadual (sendo um fundo para cada estado), constituído por uma quantia de recursos federais e, na maior parte, por recursos originários dos impostos e transferências dos estados, municípios e Distrito Federal. Todo o recurso suscitado é remanejado exclusivamente para aproveitamento na educação básica.

Os Fóruns de EJA<sup>9</sup> no Brasil, por sua vez, foram formulados a partir da realização da CONFINTEA<sup>10</sup> V, ocorrida em Hamburgo (1997). O Fórum da EJA refere-se aos espaços de mobilização, sendo uma instância que reúne os atores da educação de jovens e adultos. Quando falamos em atores da EJA estamos fazendo referência aos gestores do sistema (ministério da educação, estado ou município), aos indivíduos dos movimentos sociais que demandam a EJA, assim como aos educadores e educandos. O Fórum é uma jurisdição coletiva para discussão e construção dos rumos de questões políticas e pedagógicas. Nele são promovidas a mobilização e a discussão de políticas públicas direcionadas a EJA, com o intuito de reunir a sociedade civil para exigir do Estado o cumprimento dos direitos de educação para todos. Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) são uma extensão dos Fóruns Estaduais de EJA, sendo o primeiro ENEJA realizado no ano de 1999, estes encontros unem os representantes de todos os Fóruns, com o intuito de discutir e intervir acerca das políticas públicas destinadas a EJA. Atentando para a formulação de metodologias que atendam as especificidades dos sujeitos.

No ano 2000 foram aprovadas, pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que versam a respeito das diretrizes específicas para o

---

<sup>8</sup> A Emenda Constitucional n. 14/1996 suprime a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e ainda, suprime o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos, bem como a vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim.

<sup>9</sup> Os Fóruns utilizam-se das TICs em favor de sua articulação, através do portal <[www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br)>. Uso este que possibilita a convergência nacional dos fóruns espalhados pelo Brasil, no intuito de oferecer uma maior visibilidade a este espaço de diálogo, críticas e discussões acerca das necessidades das classes populares.

<sup>10</sup> As CONFINTEAs são reuniões realizadas a cada 10/12 anos. Desde a década de 40 até os dias atuais ocorreram cinco reuniões. A última ConfinteA (V) foi realizada no Brasil em 2009 e teve como tema “Educação ao longo da vida”.

segmento da EJA. Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que compreende como elementar à Educação de Jovens e Adultos, a oferta de uma formação equivalente às oito séries do ensino fundamental<sup>11</sup>, produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente.

Após a realização deste percurso histórico percebemos que a EJA passou por diversas nomenclaturas, como afirma Carlos (2008) a modalidade foi distinguida como “escola noturna”, “alfabetização de adultos”, “ensino primário supletivo”, “ensino profissional”, “instrução primária das praças” e “educação de adolescentes e adultos analfabetos”. Contudo, ressaltamos que em todas as designações acima citadas o foco do trabalho sempre foi o sujeito adulto e analfabeto, porém, cada qual atuava a partir de práticas educativas características.

Por fim, destacamos que a educação tem por finalidades formar o cidadão para o contexto social, possibilitar o senso crítico e produzir conhecimentos para a vida. Desta forma, consideramos que a escola pode (e deve) possibilitar ao estudante, por meio do processo de construção do conhecimento e do exercício da ação e reflexão, possibilidades de atuar frente à vida social de maneira construtiva (no campo pessoal e social). Paulo Freire como intelectual transformador procura tornar a escola, de espaço privado para espaço democrático, sem distinção de classes. Na sua contribuição crítico dialética a escola é vista como espaço de contestação e de transformação da cultura dominante. Ainda a respeito da escola, Gadotti (2003) explicita que esta precisa ser modificada, reestruturada<sup>12</sup>, havendo uma reorientação de seu currículo com o intuito de promover a inclusão da EJA em todas as suas especificidades. O autor salienta ainda que “a escola atual não foi pensada como ‘Escola de EJA’. Por isso, precisa preparar-se para facilitar o acesso e a permanência do adulto.” (Gadotti, 2003, p. 4). Esses aspectos são reforçados pelo art. 4º, item VII e art. 37, § 2º da Lei 9.394/96.

### 3.1 A EJA COMO UMA DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Amparado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em seu artigo 5º, IV e no PPC do Curso de Pedagogia, o egresso certifica-se como apto a “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes

---

<sup>11</sup> Na época o Ensino Fundamental compreendia da 1ª a 8ª série.

<sup>12</sup> Pois, em sua essência ela foi arranjada para receber crianças e adolescentes em idade escolar apropriada.

fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”. Apreende-se assim a opção de trabalhar com a modalidade EJA.

Para melhor contemplar tal segmento foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que versam a respeito da obrigatoriedade do acesso à educação, em ensino fundamental e médio, especificamente aos jovens e adultos. Desta forma, o

profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2000, p. 56).

Ainda a respeito da obrigação legal, a Lei 9.394/96 assevera, em seu artigo 4º, I, o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, e ainda, em seu artigo 37, seção V, salienta que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Tendo em vista o alto índice de analfabetismo<sup>13</sup> apresentado na sociedade brasileira na última década, ressaltamos a importância de maiores estímulos para ocorrência da modalidade EJA. Gadotti (2003) salienta que “as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza”, destacando que

[...] não há sociedades que tenham resolvido seus problemas, sem equacionar devidamente os problemas de educação e não há países que tenham encontrado soluções de seus problemas educacionais sem equacionar de vida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização (sic) (GADOTTI, 2003, p. 1).

Salientamos que as políticas públicas direcionadas a EJA devem ser vistas sob a ótica de um direito, um meio de promoção da igualdade social e não como uma forma de sanar débitos da sociedade para com aquelas pessoas que não tiveram acesso à leitura e a escrita na idade apropriada. Ao Estado cabe interferir através de políticas públicas na tentativa de sanar as desigualdades sociais, especialmente no que tange a escola pública<sup>14</sup> e o segmento de jovens e adultos. Contudo, estas políticas devem superar a visão de imediatistas e assistencialistas, como bem explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

---

<sup>13</sup> Para mais informações pesquisar o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>14</sup> A educação básica não consegue dar conta do processo de escolarização da totalidade de seus alunos, abandonando uma parte destes, que ficam excluídos do processo educacional, sendo outrora inseridos na EJA.

de Jovens e Adultos. Nesta conjuntura, a Constituição da República Federativa do Brasil afirma, em seu artigo 205, que a finalidade da educação é fomentar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e a LDB, em seu art.2º, corrobora essa afirmação. Percebemos assim que os mecanismos jurídicos confirmam a educação como direito do sujeito. Neste sentido, “desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes e bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental”<sup>15</sup>, houve um avanço expressivo com relação ao seu prestígio social.

A Educação de Jovens e Adultos, no contexto social, é promotora da equidade através da alfabetização dos sujeitos, visto que vivemos em uma sociedade grafocêntrica na qual a leitura e a escrita se fazem extremamente necessárias para a fruição das relações sociais. Contudo, ressaltamos que a ausência de leitura e escrita não significa ausência de conhecimentos de mundo, a saber, as manifestações culturais e práticas sociais. Além do que, a alfabetização não é a única finalidade da EJA, esta também refere-se à formação de consciência crítica e cidadã, a (re) inserção do sujeito no mercado de trabalho e a consciência do indivíduo de sua participação na sociedade como sujeito de direito.

De acordo com as DCNs para EJA, devido à sua especificidade, a EJA deve constar de um “modelo pedagógico próprio”, que promova a (re) inserção dos sujeitos no âmbito escolar, visto que a educação representa o principal meio para o exercício da cidadania, contribuindo para a promoção de uma sociedade justa e igualitária. Tendo em vista que os sujeitos da EJA já evadiram da escola uma primeira vez, a sua reinserção neste meio não pode ser negada, principalmente por se tratar de um direito público subjetivo. Neste sentido, além das características exigidas de qualquer docente, o educador da EJA apresentará uma metodologia diferenciada (porém não infantilizada) para trabalhar com essa modalidade de ensino, pois

os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito a educação negado. Não podem agora, ao retomar sua instrução, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI, 2003, p. 6).

Sendo assim, o docente permanecerá sempre instigado a aprender e ensinar tomando como ponto de partida a realidade dos alunos, preparado para enfrentar as situações peculiares

---

<sup>15</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000, p.30.

à EJA e promover uma educação multicultural. Neste contexto, a educação sistemática é importante no sentido de articular os conteúdos escolares com os saberes dos alunos. Para tal, precisamos superar a visão simplista de alfabetização (aquisição da leitura e da escrita), e transpô-la a fim de formar o cidadão com “múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (DCN EJA, 2000, p.10), especialmente porque estamos trabalhando com pessoas que tem características próprias e competências (profissionais e existenciais) exteriores a escola e que precisam ser levadas em consideração. Para essas pessoas é necessário promover a “educação ao longo da vida”, termo que vem sendo constantemente empregado<sup>16</sup>. Essa educação contínua se faz necessária no sentido de promover o ingresso, ou o regresso, dos indivíduos ao mercado de trabalho. Tal educação é proporcionada ao se destacar materiais que estejam conectados ao “mundo” das pessoas, havendo sempre o diálogo entre professor e aluno, com o intuito de inserir o educando nas práticas educativas escolares. Uma proposta que atenda tais especificidades deve abranger

a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade deste público; a elaboração de propostas curriculares [...]; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos. (LEÔNCIO, 2011, p. 87)

Prosseguindo, ressaltamos a pertinência do uso das tecnologias na educação de pessoas jovens e adultas, primeiramente como uma ferramenta pedagógica e posteriormente com o intuito de preparar os indivíduos frente às exigências do mundo tecnológico e globalizado. Para isso, se faz necessário promover o que alguns autores<sup>17</sup> chamam de “alfabetização visual” ou “alfabetismo visual”. Na concepção de tais autores, o alfabetismo visual se faz necessário para que possamos, através de uma leitura crítica, observar o que está explícito e implícito nas imagens. Neste sentido, a “definição do alfabetismo visual [refere-se a] algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais [...] implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade” (DONDIS, p.227, 2007).

A partir do exposto apreendemos a relevância dos processos de descontextualização e recontextualização. Esses processos ocorrem quando retiramos conhecimentos construídos

---

<sup>16</sup>O termo “Educação ao Longo da Vida” vem sendo utilizado pela Confinteia, pelos Fóruns da EJA, entre outros documentos.

<sup>17</sup> Donis A. Dondis (2007), Lucia Santaella (2012).

em ambientes externos à escola (clubes, academias, movimentos sociais, atividades desportivas, entre outras), modificando e adequando-os aos conhecimentos escolares, eles recebem um novo sentido e são implantados na escola<sup>18</sup>. É importante salientar que esses conhecimentos não são utilizados na escola com a mesma função que exerciam em seu contexto original. Todavia, não são descontextualizados em sua totalidade, pois, de tal modo, perderiam o seu sentido primordial. Esses processos são importantes à medida que, através deles a escola pode interagir com os ambientes externos a ela, sem, no entanto, perder sua essência, visto que os conhecimentos trazidos de fora são recontextualizados para que possam ser introduzidos no âmbito escolar.

### 3.2 A IMAGEM COMO UMA MEDIAÇÃO DO EXERCÍCIO DOCENTE

Com referência ao signo, que é visto como “qualquer objeto ou acontecimento, usado como menção de outro objeto ou acontecimento” (ABBAGNANO, 2007, p. 894), destacamos que ele é constituído socialmente a partir da intermediação das relações sociais. A representação do signo consiste na ação de tornar algo que está ausente em presente, o que não significa o retorno da coisa ausente, mas sua representação para nós, exercendo assim uma mediação arbitrária. Acrescentamos que o ser precisa existir para ser representado, pois é impossível representar algo que não existe (Carlos, 2002).

A respeito do signo linguístico ressaltamos as contribuições de Carlos (2002) ao apresentar a linguagem como um fator primordial no processo de comunicação dos indivíduos, pois é a partir da linguagem que a interação entre os sujeitos acontece. A imagem, por sua vez, representa um dos formatos da linguagem. Nas últimas décadas as imagens têm sido empregadas socialmente com grande frequência, especialmente com o advento tecnológico (aparição das TICs, propagação e facilidade no acesso à rede mundial de computadores, mídia televisiva, entre outros). Tendo em vista que a imagem apresenta-se como uma das formas da linguagem, torna-se indispensável à averiguação e interpretação destas imagens<sup>19</sup> de forma crítica, investigando que impactos seu uso acarreta, especialmente quando inseridas no meio pedagógico, visto que a escola é direta e/ou indiretamente, influenciada pelos acontecimentos ocorridos na sociedade, onde tais imagens estão presentes constantemente. A esse respeito salientamos que

---

<sup>18</sup> Como exemplo da sirene utilizada nas fábricas, que é utilizada na escola para marcar horários de entrada e saída, assim como o intervalo dos alunos.

<sup>19</sup> A respeito da gramática da linguagem visual sugerimos o aprofundamento nas leituras de Donis A. Dondis.

Em sociedades contemporâneas, a escrita está presente em boa parte das situações de convívio e interação, e o uso efetivo dessa linguagem exige das pessoas o emprego de competências cada vez mais sofisticadas. Imersos na cultura letrada, nos deparamos diariamente com a necessidade de falar apoiados em textos escritos, de comentá-los, de escutá-los, de ler e de escrever, usando tanto os artefatos de papel – cadernos, livros, jornais, revistas, folhetos – como outros suportes – como a televisão e o cinema, o computador, o telefone celular ou o caixa eletrônico do banco. (UNESCO, 2008, p. 57)

A partir do exposto, e com base nas leituras de Carlos (2002) percebemos que em nosso meio estamos constantemente em contato com o termo “texto”, e frequentemente o associamos à escrita. Isso denota um pensamento restrito a respeito da concepção de texto, especialmente quando se leva em consideração o bombardeio de imagens presentes em nossa sociedade midiática e as implicações que estas têm nas práticas sociais e pedagógicas.

Predominantemente, a presença do texto escrito no processo educativo apresenta-se de forma hegemônica, como forma superior as demais formas textuais, entre elas a oralidade. Tendo em vista o crescimento e a grande influência dos recursos visuais em nossa sociedade, percebemos a necessidade de expandir a noção de texto para além da forma escrita. Carlos (2010) ressalta que, atualmente, o texto escrito não é tão hegemônico quanto nas décadas passadas, pois o desenvolvimento tecnológico vem possibilitando a presença constante das imagens midiáticas no cotidiano da população. A imagem aparece então como uma proposta de mediação do exercício docente, especialmente no que tange a educação de jovens e adultos, foco do nosso trabalho. Especialmente porque, para os indivíduos que não sabem ler e escrever, a imagem é mais significativa do que a escrita, ou seja, “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” (DONDIS, 2007, p.184-185), além do que “entre as populações analfabetas, a eficácia da comunicação visual é inquestionável” (DONDIS, 2007, p.185), pois “quando um jovem [ou adulto] chega à escola, já é possuidor/consumidor de repertórios audiovisuais existentes no cinema e na televisão” (LOBO, 2010, p. 267).

A utilização de diferentes linguagens na escola possibilita o engrandecimento da prática pedagógica, sendo assim, alunos e professores sentem-se mais motivados, o que influi diretamente no progresso da relação de ensino aprendizagem. Essa quebra com o paradigma do texto escrito hegemônico se faz necessária no sentido da valorização dos conhecimentos dos alunos, pois para entender o mundo criticamente é preciso ter informações de todas as linguagens possíveis. Não estamos ponderando sobre extinção do texto escrito, apenas

discutindo acerca da possibilidade de ampliação das ferramentas de análise. A esse respeito Carlos (2005-2006, p. 50) explicita que

educadores, pesquisadores e gestores de práticas educativas, destinadas ao jovem e ao adulto, de diferentes lugares de aprendizagem (escolas, sindicatos, movimentos sociais, igrejas, ONGs, associações de moradores, presídios, partidos políticos) e comprometidos com fins sociais diversos (qualificação profissional, alfabetização, escolarização ou politização) precisam problematizar e entender a relevância cultural e pedagógica do uso educativo-didático dos textos/linguagens situados fora das fronteiras do campo sócio da língua escrita.

Vivemos numa sociedade imersa em uma cultura visual, desta forma, intencionalmente ou não, somos influenciados pelos signos imagéticos, os quais devem ser observados de forma crítica, com o intuito de entendermos o seu fim social.

Conforme dito inicialmente, o entendimento de texto presente em nossa sociedade encontra-se por vezes restrito ao texto escrito, em detrimento do texto imagem. Neste sentido Carlos aponta para o aparecimento do não texto em oposição à centralidade do texto escrito, afirmando que “o não texto seria qualquer composição que não seja constituída pelas marcas da escrita, a saber: fotos, ilustrações, esculturas, desenhos, quadros, pinturas, etc” (Carlos, 2002, p. 66). A ideia de texto relacionada apenas à escrita poda a possibilidade de uso do “não texto” como elemento pedagógico, além do que impossibilita sua utilização no meio epistêmico. Por vezes, pejorativamente, as imagens são utilizadas como recursos para fixação da mensagem presente nos textos escritos, cumprindo apenas uma função estética, sobre o exposto Carlos (2002) menciona que “não fazer perguntas à imagem soa como se ela não tivesse nada a dizer”, salientamos ainda que

a produção audiovisual no contexto da escola, tradicionalmente, encontra-se vinculada ora ao registro das diversas atividades acadêmicas (ou não...) que fazem parte do cotidiano escolar, ora a propostas (quase sempre em caráter de ‘exercício’) de finalização de experiências pedagógicas. (MAYOR; SOARES, 2010, p. 209-210)

Limitar-se apenas a escrita é prejudicial, pois restringe a capacidade do sujeito de utilizar-se de outras possibilidades de comunicação. Neste sentido, a inclusão de imagens como noções de texto, ocasionaria a extinção da noção de não texto, pois as demais produções culturais seriam consideradas propriamente como textos. Isso nos permite entender a necessidade de ir além do texto escrito, expandir em vez de restringir. Nessa linha de pensamento o texto escrito deixa de ser hegemônico e a imagem se insere, recusando o exercício de funções simplesmente estéticas. Neste contexto, a imagem passa a ser percebida como texto. Para tal ação é primordial aprender a “ler” as imagens, pois as pessoas estão

inseridas numa sociedade na qual esta é veiculada em praticamente todos os meios (Carlos, 2002).

A partir deste pressuposto, o texto imagem surge como uma “dimensão intra-, inter-, multi- e trans- disciplinar” (Carlos, 2002, p. 72), o que permite a realização de um trabalho pedagógico diversificado, superando o conhecimento disciplinar isolado. Deste modo, a imagem incide como um ponto de partida precioso, que precisa ser estendido para enriquecer a relação com o outro e com o mundo. É importante que o educador apresente apropriação dos recursos imagéticos em suas práticas cotidianas, expondo uma perspectiva crítica e domínio competente de tais recursos. O texto imagem precisa ser efetivamente empregado no âmbito educativo, visto que consiste em uma ferramenta atualizada, conectada com as transformações que acontecem na sociedade, tanto em âmbito local quanto global.

Neste contexto, o qual a imagem encontra-se inserida no meio pedagógico, a escola aparece como local principal para instruir os educandos para a variedade de meios comunicativos e a imagem aparece como um apoio para promoção de um intercâmbio entre os educandos e os conhecimentos. A escola deve utilizar-se das imagens, do texto imagem, como recursos pedagógicos e cabe ao professor a constante busca por novas informações, estabelecendo relações de parceria na aprendizagem, pensando os problemas de seu tempo, potencializando o pensar crítico dos educandos e alertando-os para a ampla quantidade de elementos da comunicação visual.

Contudo, é preciso estar atento para a promoção de uma prática pedagógica condizente para cada segmento, assim como seus espaços (escolares ou não escolares) precisam ser observados para refletir em êxito da prática pedagógica, ou seja, é preciso que haja ajustes entre os objetivos propostos, a origem dos sujeitos e as práticas educativas que serão efetivadas. Nesta conjuntura, a didática é o ponto para conseguirmos a adequação explicitada anteriormente. Carlos (2005-2006) concebe a didática como

uma espécie de atividade racional, de caráter pedagógico, ligado a processos de aprendizagem, cuja tarefa consiste em refletir, investigar e gerar a produção e reprodução das condições necessárias à aprendizagem de um conjunto de atributos, isto é, à apropriação e à objetivação de certa posição de sujeito (CARLOS, 2005-2006, p. 47).

Visto que os diversos segmentos da escola (e fora dela) estão constantemente em contato com imagens, denotamos a importância de conjecturar acerca de sua influência externa. Com relação à cultura midiática, Carlos explicita que se trata de um “fenômeno, que vem dominando o campo social por meio da televisão, do computador, da internet, do vídeo,

do cinema, do rádio, da revista, do jornal, do outdoor, do banner e de outras formas de comunicação imagética, sonora e/ou virtual” (Carlos, 2009, p.18).

Neste contexto, a globalização aparece trazendo consigo avanços na tecnologia que permitem a conexão mundial, ou seja, a difusão mundial da cultura midiática. A mídia (veículos e canais de comunicação) utiliza-se dos vários meios (citados anteriormente) para induzir os telespectadores a agir de acordo com sua ideologia e seus padrões culturais e dentre estes telespectadores estão os alunos e alunas da EJA. Desta forma, podemos compreender que a mídia exerce uma grande influência no materialismo dos jovens e adultos.

Como já fora dito, a globalização é um fato que não pode ser negado, assim como suas consequências, ou seja, a cada dia estamos mais imersos em uma sociedade que hipervaloriza o que lhe é exposto, seja através de imagens estáticas ou de imagens em movimento (TV, cinema, propagandas de modo geral). Estas imagens, por sua vez, são impostas pela camada social abastada, que detém o poder. Desta forma, entendemos que o sujeito/espectador está no centro de um círculo vicioso de trabalhar – ver – comprar, o indivíduo exerce uma função profissional e é concomitantemente influenciado pelas imagens presentes em revistas, outdoors, jornais; estas, por sua vez, introduzem uma mensagem consumista e instigam o indivíduo a gastar, geralmente com produtos supérfluos, alegando que ao comprar tais produtos serão mais felizes, mais bonitos, mais populares, afirmam que seus cabelos, suas roupas, seus sapatos não estão na moda e os estimula a comprar produtos novos; posteriormente o sujeito é mais influenciado, e vai trabalhar mais para consumir mais e assim sucessivamente, nesta situação ridícula o consumidor vai fazendo a economia fluir.

É por esta razão que a educação se faz tão necessária, no sentido de instigar o indivíduo a promover a capacidade de pensar criticamente. Para que não venha a ser mais uma “marionete” nas mãos dos que comandam a sociedade do consumismo.

Devido a grande imposição da imagem na sociedade, salientamos que o uso dos recursos visuais deve estar contido no planejamento mensal, no plano de ensino anual dos professores, no PPC e no currículo da escola, no intuito de promover a superação da visão de sociedade grafocêntrica. Agindo o educador, com postura crítica, como mediador da criticidade da leitura das imagens, para que o educando da EJA possa sentir-se como sujeito de seu tempo.

### 3.3 A PEDAGOGIA CRÍTICA DA VISUALIDADE COMO PERSPECTIVA PEDAGÓGICA NA EJA

Desde os primórdios da humanidade, ainda na pré-história com os desenhos rupestres feitos nas cavernas, a imagem tem sido utilizada como fator de promoção do desenvolvimento humano e como forma de expressão. Todavia estas imagens eram elaboradas com naturalidade, ressaltando, com frequência, a imagem de animais que, provavelmente, faziam parte do cotidiano do homem primitivo. Essa neutralidade não mais ocorre no século XXI, com a globalização acelerada e o capitalismo desenfreado as imagens são utilizadas para induzir a subjetividade dos indivíduos.

De acordo com Santaella (2012, p. 145) as “imagens são uma das mais antigas formas de expressão da cultura humana”. Na contemporaneidade elas estão presentes no cinema, no vídeo, na televisão, na revista, no jornal, no *outdoor*, no computador e em tantos outros meios de comunicação visual e sonora, tornando-se quase que onipresente. Devido a sua rápida difusão e grande acessibilidade por parte da população a imagem tem sido utilizada estrategicamente pelo mercado. A ideologia disseminada pelo discurso midiático atende aos interesses da sociedade capitalista, sendo a difusão da cultura consumista (para promover a aceleração do processo de produção mercadológica) e a ideia de distinção de classes, algumas das ideologias disseminadas nos meios midiáticos. Sendo assim,

[...] as classes dominantes e as que são dominadas, ou seja, os fatores de ordem política e econômica, atuam em conjunto para influenciar a percepção e dar forma à expressão. Juntos, a política, a economia, o meio ambiente e os padrões sociais criam uma psique coletiva. Essas mesmas forças, que se desenvolvem em linguagens individuais no plano verbal, combinam-se no modo visual para criar um estilo comum de expressão (DONDIS, 2007, p. 166).

É neste ponto que a pedagogia crítica da visualidade precisa agir. Tal pedagogia consiste em um método diferenciado, referente à teoria e a prática educativa. A PCV está direcionada a sujeitos que se encontram inseridos na cultura midiática, onde a imagem ocupa um status de importância incontestável. Ressaltamos a importância de agir no sentido de perceber e analisar criticamente as imagens apresentadas nos meios midiáticos, pois

sensíveis a seu enorme efeito publicitário, as empresas de grande porte passaram em peso a sintetizar suas identidades e objetivos através de símbolos visuais. Trata-se de uma prática extremamente eficaz em termos de comunicação, pois, se, como dizem os chineses, “uma imagem vale mil palavras”, um símbolo vale mil imagens (DONDIS, 2007, p. 86).

Contudo, se as imagens têm sido utilizadas para fins mercadológicos, estas podem, suficientemente, ser utilizadas para fins pedagógicos. Porém, para que tal ação possa ser efetivada, precisa ocorrer a interferência do educador, pois a imagem, em si mesma, não é, necessariamente pedagógica, o sujeito é quem lhe atribuirá sentidos. Carlos (2010, p. 14) afirma que “o acúmulo de saberes e de práticas em relação ao uso histórico da imagem, em lugares e tempos diversos, proporciona-nos não somente um rico acervo imagético, mas também uma riqueza de alternativas no tratamento e no uso pedagógico da imagem”. Lobo (2010, p. 210) corrobora ao afirmar que precisam ser estimuladas “experiências e reflexões que apontem para um lugar no qual as produções audiovisuais na escola sejam o resultado de uma proposta formativa, em que os registros audiovisuais deixem de ser vistos como ‘meios’ para assumirem o papel de ‘fins’ em si mesmos”.

Há de se propor a intencionalidade da imagem, direcionando-a para uma prática educativa. Neste sentido, os alunos precisam ser “educados visualmente”, ou seja, ver e entender o significado daquilo que estão vendo. A esse respeito Dondis afirma que

na verdade, a expressão visual é o produto de uma inteligência extremamente complexa, da qual temos, infelizmente, um conhecimento muito reduzido. O que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, e o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e a saber o que sabemos (DONDIS, 2007, p. 27).

Considerando que o processo de globalização tem influência direta sobre a mídia (que veicula o que vemos) e conseqüentemente sobre a escola (que pode reforçar ou não a ideologia midiática), declaramos que esta última, como local de transmissão de conhecimentos, deve promover a formação intelectual, qualificação profissional e promoção da cidadania de seus educandos, considerando a importância do ato de ver. A esse respeito, Silva, M., (2010a, p. 73) afirma que “a escola, como espaço de mediação e produção cultural, é também cenário social na qual se efetiva a circulação de sentidos e significados produzidos pelas imagens”, assim “como também instrumentaliza o aluno para fazer crítica das imagens”.

A escola precisa alertar os educandos para as armadilhas<sup>20</sup> da cultura midiática. Aos educadores cabe a tarefa de utilizar-se das imagens como um meio pedagógico, tendo percepção do funcionamento da estrutura social, promovendo a reflexão, o debate e a exposição de uma postura crítica, para que os alunos possam constituir sua própria criticidade e compreender que podem modificar sua realidade. Ao utilizar-se da PCV, o educador conduzirá as linguagens presentes nos meios visuais, relacionando-as com o contexto escolar

---

<sup>20</sup> Como armadilhas entende-se alienação.

e direcionando as discussões para questões didático-pedagógicas, no intuito de construir uma aprendizagem significativa, o que é essencial visto que

os estudantes, de modo geral, revelam enorme dificuldade para interpretar a avalanche de informações imagéticas que lhes chegam ao olhar. Nesse contexto, duas coisas são importantes [...] a necessidade de ler criticamente as imagens que chegam pela mídia e a possibilidade de aprender a pensar melhor e [...] mais significativamente com e pela mediação de imagens, como pretexto para reflexão (GHEDIN, 2008, apud CARLOS, 2010, p. 17-18).

Sendo assim, trata-se da congregação entre meios midiáticos, técnicas educacionais e planejamento prévio. Neste contexto a imagem é inserida como um apoio pedagógico, sem desconsiderar os demais recursos utilizados anteriormente em sala de aula. A equipe técnica-pedagógica é responsável por auxiliar o docente nessa empreitada de adequação entre conteúdos escolares e imagens significativas, especialmente no que tange o educador de jovens e adultos visto que os sujeitos desta modalidade necessitam de materiais dinâmicos<sup>21</sup> que instiguem o seu anseio pelo aprendizado, despertando a curiosidade epistêmica. Com relação aos materiais utilizados, de acordo com Dondis (2007, p. 185), “deve-se buscar um equilíbrio ideal: nem uma simplificação exagerada, que exclua detalhes importantes, nem a complexidade que introduza detalhes desnecessários. São esses os procedimentos capazes de ampliar e reforçar a compreensão”.

É fato que a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional ocasionou grandes avanços para o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, é mister o seu uso conjunto ao uso das imagens, sobretudo na modalidade EJA, pois estes educandos possuem um grande conhecimento de mundo, de vivências, além do que, há muito tempo estão em contato direto e/ou indireto com as diversas formas da cultura midiática, o que auxilia na apreensão dos conteúdos a partir das imagens, visto que trata-se de uma realidade já conhecida por eles.

Ainda sobre a relação entre imagem e educação, Coutinho (2010) afirma que

o ato de ensinar não deve ser algo restrito apenas ao quadro, ao caderno e ao lápis. Isso significa dizer que o ensino não pode limitar-se a métodos meramente tradicionais, vazios de conteúdo e que nada transmita ao aluno, a não ser depósitos e mais depósitos. Para isso, o educador deve recorrer a recursos didáticos que contribuam satisfatoriamente com o processo de formação, buscando uma forma de educar que se relacione com a vida, com o meio onde o aluno está inserido, com sua realidade, que o faça refletir, questionar, enfim, apresentar uma consciência crítica. Apesar da constante presença da escrita no cotidiano do homem social, a imagem já

---

<sup>21</sup> A referência a materiais dinâmicos não supõe a utilização de materiais que possam infantilizar o processo didático-pedagógico. Pois esta é uma das causas de evasão dos jovens e adultos.

está presente em nossas vidas muito antes da aparição da linguagem verbal (COUTINHO, 2010, p. 199).

Porém, é preciso ter cautela, pois a grande quantidade de dados encontrados em todos os lugares pode produzir nos sujeitos uma impressão de que não há nada de novo, ou desconhecido. Foi o que Filé afirmou, ao dizer que

o acúmulo e a sobreposição de informações sonoras e imagéticas com que essa geração se acostumou a conviver tem tornado a experiência sensorial algo cada vez mais vazio de sentido. Impera a (falsa) sensação de já ser tudo conhecido e o olhar torna-se um mero exercício de reconhecimento, sem espaço para o encantamento da inocência, da primeira vez (FILÉ, 2010, p. 270).

Desta forma, o educador precisa estar atento quando da escolha das imagens e trabalhá-las profundamente, no sentido de demonstrar que a imagem vai além do que é visto. Atentando para a importância de ver o que não está mostrado na imagem (pelo menos não explicitamente). Neste sentido, reforçamos a possibilidade de uso da Pedagogia Crítica da Visualidade, em especial na área de Educação de Jovens e Adultos.

#### **4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O USO DA IMAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Contemporaneamente a imagem tem sido uma questão bastante discutida, especialmente com relação ao seu uso político e pedagógico, sendo este último utilizado com o intuito de promover a pedagogia crítica da visualidade.

Desta forma, ressaltamos a importância da utilização de estratégias diversificadas para atrair a atenção dos alunos e promover uma aprendizagem significativa. Uma dessas estratégias é o uso da imagem como mediação pedagógica no processo de alfabetização de jovens e adultos, da qual fizemos uso na experiência abaixo relatada. Destacamos que, o próprio Paulo Freire, além de trabalhar com o texto escrito, prestou grande atenção ao uso político e pedagógico da imagem, utilizando-a na construção da consciência crítica. Freire (1979a) afirma que em seu “método, a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos”, e “o fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu ‘contexto real’”. Neste sentido, “a ‘codificação’ e a ‘descodificação’ permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento” (FREIRE, 2005, p. 11). Através da leitura da realidade, proporcionada pela metodologia conscientizadora, o indivíduo será capaz de perceber as contradições historicamente construídas na sociedade.

O método pedagógico de Freire consiste em um procedimento essencialmente político, para ele o fundamento da educação é a conscientização do aluno. Neste sentido é preciso proporcionar educação as parcelas menos favorecidas da sociedade. A pedagogia Freireana mostra um caminho apropriado para a relação entre educadores e educandos. Este caminho tem o propósito de gerar uma transformação social e a construção de uma sociedade justa e igualitária, sendo educadores e educandos vistos como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatizados pelo mundo. Consciente de que a EJA é uma modalidade de ensino que recebe jovens que extrapolaram a idade máxima para permanência na educação básica e adultos que evadiram da escola, cabe ao professor contribuir para que estes sujeitos adquiram uma aprendizagem significativa, de uma forma prazerosa, simplificada e porque não dizer, lúdica. Uma vez que o acesso do indivíduo ao ensino escolar possibilita transformação pessoal, o uso das imagens possibilitará que essa mudança ocorra de forma a contribuir para sua (re) inserção e significação na sociedade.

#### 4.1 O PROJETO DE INTERVENÇÃO

O Projeto de intervenção que serviu como aporte para percepção deste trabalho ocorreu por ocasião do Projeto de Extensão (PROBEX) intitulado “O uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva freireana”, sob a coordenação do Prof. Dr. Erenildo João Carlos, lotado no Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa. E computou com a participação de duas alunas estagiárias (voluntárias), ambas graduandas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

O referido projeto de extensão foi realizado de forma qualitativa, tendo por público alvo alunos e alunas do Ciclo I e Ciclo II da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no período de 2012.1 a 2012.2. O campo de atuação constituiu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Escritor Luís Augusto Crispim, situada a Rua Manoel Teotônio dos Santos, Bairro dos Ipês, João Pessoa – Paraíba. Além das 10 salas de aula, a escola dispõe de auditório, sala de informática, laboratório de ciências, biblioteca, refeitório, coordenação pedagógica, cozinha, banheiros, secretaria, arquivo, pátio coberto, sala de professores e diretoria, sendo todos os ambientes amplos.

A inquietação desta temática adveio da curiosidade epistemológica em desvendar como o pedagogo, valendo-se do uso da imagem como mediação pedagógica, poderá favorecer o aprendizado e a construção de um conhecimento significativo dos alfabetizando jovens e adultos.

Ao professor, responsável pela Ideação, coube às funções de coordenação geral do Projeto, condução do estudo e aprofundamento teórico-metodológico sobre a formação do educador de jovens e adultos e o Curso de Pedagogia, assim como a orientação do planejamento e da sistematização da experiência vivida pelas estagiárias. Dentre as atividades encarregadas às estagiárias cabia a execução do estudo, planejamento, realização, avaliação e sistematização da experiência proporcionada pelo Projeto no que tange ao emprego da imagem como mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos. As estagiárias executavam um constante levantamento de palavras significativas a partir das unidades silábicas estudadas em cada momento. Da seleção destas palavras ocorria a montagem dos quadros<sup>22</sup>(anexos L, M, N, O, P, Q e R) com o universo vocabular formado a partir de palavras significativas, acrescidos, posteriormente de imagens representativas significantes.

---

<sup>22</sup> Apresentações em estilo PowerPoint.

Estes quadros eram formulados para apresentação aos alunos e, como forma de auxiliar na fixação eles também recebiam os quadros impressos. Como podemos encontrar em Freire (1979b)

“[...] a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si maior ‘percentagem’ de critérios: sintático (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, de ‘manipulabilidade’ dos conjuntos de sinais de sílabas, etc.); semântico (maior ou menor ‘intensidade’ do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre a palavra e o ser designado); e pragmático (maior ou menor carga de conscientização que a palavra traz potencialmente ou o conjunto de relações sócio-culturais que a palavra cria nas pessoas ou grupos que a utilizam)” (FREIRE, 1979b, p. 74-75).

Neste sentido, escolhíamos as palavras encontradas “nas falas” e no cotidiano concreto dos alunos, possibilitando sua significação.

O objetivo primordial do Projeto consistiu em analisar teórica e praticamente acerca das possibilidades de utilização da imagem como mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos (AJA) sob o ponto de vista da teoria Freireana. Desta forma, realizamos a investigação de textos que abordam a questão da imagem e da alfabetização de pessoas jovens e adultas para produzir um aporte teórico consistente e, posteriormente, a realização da experiência concreta. Foi realizado levantamento das escolas do município de João Pessoa que alfabetizam jovens e adultos, do qual foi escolhida a EMEF Escritor Luís Augusto Crispim. Na escola foram identificados e selecionados alguns alfabetizando para participarem da experiência piloto (experiência concreta do uso pedagógico da imagem na AJA). Com o intuito de historiar, realizamos o registro e sistematização do universo visual dos gêneros de imagens preferidos pelos jovens e adultos alfabetizando, envolvidos no Projeto. E, por fim, realizamos a análise e descrição das possibilidades e limites do emprego da imagem como mediação pedagógica na AJA.

Os sujeitos atingidos pelo projeto em questão apresentam um perfil aproximado, visto que, ambos são educandos trabalhadores e que extrapolaram a faixa etária escolar regular. Eles estão entre a faixa dos 35 e 65 anos de idade, ou seja, consiste em uma turma de adultos, não apresentando nenhum indivíduo na faixa considerada para os jovens. Os alunos desempenham trabalhos braçais, para os quais não necessitam de um grau muito elevado de instrução. E quando é preciso utilizar a leitura ou a escrita eles se valem do letramento. As profissões desempenhadas pelos alunos são, em geral, porteiro, jardineiro, montador de móveis e auxiliar de serviços gerais, para os alunos do sexo masculino e doméstica, costureira, cozinheira e do lar para as alunas do sexo feminino. Os educandos são, em sua

maioria, originários de cidades interioranas e residem nas áreas periféricas ou em bairros mais afastados do centro da cidade.

Inicialmente foi elaborado um levantamento de dados acerca do uso da imagem como mediação pedagógica e registro do universo visual do grupo de jovens e adultos do segmento analisado. Posteriormente, executamos a experiência concreta, explicitando o modo de utilizar a imagem como mediação pedagógica na AJA, e, por fim explicitamos as possibilidades de desenvolvimento dos educandos a partir do uso da imagem como mediação pedagógica, assim como os limites desta investida.

Sintetizando, o foco de nossa investigação consistiu na realização de uma análise da prática pedagógica do uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos. Para tanto, examinamos documentos produzidos sobre o tema, organizamos uma experiência piloto e refletimos sobre ela, procurando compreender as implicações do uso pedagógico da imagem no processo de ensino aprendizagem vivenciado na AJA. Nossa metodologia seguiu um processo de, basicamente, quatro etapas, sendo a primeira designada de Mapeamento das Fontes Documentais, que consistiu na fase inicial da investigação, com o intuito de contribuir para a organização de dados sobre as ações empreendidas no campo do emprego da imagem na alfabetização de jovens e adultos; a segunda etapa consistiu no Levantamento e Identificação de Escolas e Alfabetizandos, tendo em vista selecionar alguns estudantes para participar da experiência educativa do uso da imagem como mediação pedagógica da alfabetização de jovens e adultos; a Reflexão e Análise da Experiência de Campo consistiram na terceira etapa, cujo foco era a reflexão, análise e sistematização da experiência pedagógica, assim como a descrição dos resultados obtidos; a quarta e última etapa incidiu na Escrita do Relatório Final que buscou descrever o objeto de nossa investigação assinalando os resultados e conclusões a que chegamos. Tal relatório foi baseado no estudo do material levantado e da análise crítica da experiência vivenciada.

Desta forma, abrangemos a estratégia do uso da imagem como uma forma lúdica e artística de promover o processo de ensino aprendizagem e de construção de cidadania, especialmente quando destinada ao público da Educação de Jovens e Adultos. Cabendo ao pedagogo a incumbência de utilizar os instrumentos adequados para promover a construção do conhecimento significativo dos alunos e alunas da EJA, visto que estes possuem um conhecimento prévio que deve ser levado em conta nas práticas educativas.

Para Freire, a educação liberta o homem. Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, ele aborda sobre qual seja a essência da educação como prática da liberdade, a resposta, segundo o autor é o dialogo. Freire (2005) estabelece uma relação direta entre o diálogo e o mundo

educacional. Para ele o diálogo começa antes mesmo do contato entre educador e educando, pois, ao planejar sua aula o educador reflete sobre o que irá dialogar com seus alunos.

A respeito da natureza política da educação e do respeito aos saberes dos educandos destacamos a influência de Freire que tanto contribuiu para o assunto. Neste contexto de politização e criticidade a imagem penetra como elemento estratégico para o entendimento do pensamento capitalista e da sociedade, de modo mais amplo. Pois com a proliferação da cultura midiática na sociedade, a classe dominante utiliza os meios midiáticos (televisão, computador, panfletos, anúncios, *outdoor*, entre outros) para expor a imagem de forma predominante, para determinar padrões de comportamento, de beleza, de consumo. E os sujeitos devem estar preparados para receber essas informações e confrontá-las, percebê-las em seu âmago.

A partir do exposto podemos perceber uma dualidade no uso da imagem, tanto como reprodução do capital quanto como tática para assimilação dos conhecimentos escolares. Sendo assim, a imagem servirá de forma dualista, ou seja, poderá reproduzir ou deflagrar a influência capitalista. Vale salientar que a imagem pode ser utilizada como um recurso didático potencializador do processo de ensino aprendizagem, desde que utilizada de forma coerente e por profissionais qualificados que instiguem os educandos a realizar o processo de “leitura do mundo”, superando a supremacia do texto escrito. Neste sentido, ler o mundo significa analisar e interpretar as imagens de forma crítica, pois “a invasão de imagens combinada com seu caráter predominantemente ‘realista’ é o que tem levado à falsa afirmação de que as imagens comunicam de ‘forma direta’, sem a necessidade de uma análise de como comunicam, como funcionam enquanto discursos visuais”. (PILLAR, 19--). Neste contexto, buscamos, através de nossa experiência piloto, instigar o aprendizado a partir da utilização de imagens como recursos pedagógicos.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia asseguram aos graduandos em Pedagogia, entre outros elementos, a formação para a educação de jovens e adultos, garantindo a inclusão dos alunos e alunas da EJA no segmento social, possibilitando a estes a compreensão de sua função social e de sua cidadania. Em seu art.6º, I, E, J, encontramos a seguinte exposição:

aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, **jovens e adultos**, nas dimensões: física, **cognitiva**, afetiva, estética, cultural, **lúdica**, artística, ética e biossocial [...] estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, **cidadania**, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea. (Grifo nosso)

Foi desta forma que tentamos direcionar nosso trabalho na educação de jovens e adultos a partir do uso de imagens, sendo estas direcionadas ao caráter pedagógico, no intuito de promover o pertencimento social. Procuramos trabalhar a imagem, na alfabetização dos jovens e adultos da experiência piloto, de forma lúdica (não infantilizada) na busca da construção de um indivíduo crítico, autônomo e consciente de sua cidadania.

#### 4.2 O EXERCÍCIO PRÁTICO DO USO PEDAGÓGICO DA IMAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A prática concreta na EMEF Escritor Luís Augusto Crispim foi realizada de forma sistemática. As aulas ocorriam em dois dias da semana (quartas e quintas-feiras). As aulas eram divididas em dois horários, sendo o primeiro das 18h30min as 20h00min e o segundo das 20h15min as 21h30min. Nas quartas-feiras o primeiro horário era destinado aos alunos do Ciclo II e o segundo horário destinado aos alunos do Ciclo I, nas quintas-feiras havia a inversão de horários. Os alunos participantes das aulas ministradas no Projeto foram escolhidos devido à apresentação de dificuldades de leitura e escrita.

As estagiárias realizavam uma constante seleção de palavras significativas; identificação de imagens que melhor representassem as palavras; identificação de palavras que poderiam ser formadas dentro do universo vocabular; seleção de palavras acrescentando encontros consonantais e vocálicos; entre outras atividades. Havia um constante levantamento de palavras significativas ao universo dos alunos, a partir das unidades silábicas estudadas em cada momento. Contudo, destacamos que não basta apenas utilizar o universo vocabular que rodeia os educandos, as palavras tem que estar associadas aos seus sentidos.

O método utilizado foi baseado na proposta de alfabetização indicada por Paulo Freire. Sobre o método Freireano o documento da UNESCO “Alfabetização de Jovens e Adultos: lições de prática” apresenta a proposta da seguinte forma:

Sua proposta de alfabetização previa uma etapa preparatória de imersão do educador na realidade na qual iria atuar, destinada à pesquisa sobre a realidade existencial e a linguagem usada pelo grupo para expressá-la, carregada de significados sociais, culturais, políticos e vivenciais. A seguir eram selecionadas as palavras desse universo vocabular com maior densidade de sentido e que reunissem um conjunto variado de padrões silábicos. As palavras geradoras conformavam a base tanto do estudo da escrita e leitura como da realidade. Afirmava-se ser possível alfabetizar em três meses, com cerca de vinte palavras geradoras. Previa-se também uma etapa na qual os educandos dialogariam sobre o papel dos seres humanos como produtores de cultura e suas diferentes expressões, levando-os a se reposicionarem como

sujeitos de conhecimento e aprendizagem. O método vinculava a prática alfabetizadora ao exame de problemáticas que impediam ou dificultavam o acesso aos bens da própria cultura e à participação política; servia como meio para desvelar processos de opressão e dominação no mundo do trabalho e desigualdades das condições de vida dos brasileiros (UNESCO, 2008, p. 27-28).

Iniciamos os nossos estudos com a apresentação das nove unidades silábicas simples (b/d/f/l/m/n/p/t/v) para, em seguida, iniciar a apresentação das palavras simples, que consiste nas palavras formadas apenas por sílabas simples (consoante+vogal). Após o estudo das palavras simples iniciamos os estudos com as unidades silábicas complexas (c/g/h/j/q/r/s/x/z) seguidas da formação de palavras com as referidas unidades. Durante todo o processo as aulas (anexo U) foram desenvolvidas a partir de palavras geradoras, seguida de palavras possíveis de serem formadas a partir das sílabas das palavras geradoras. Após a apresentação das sílabas simples e complexas iniciamos a apresentação dos quadros com as palavras geradoras e as imagens (anexo A, B, C, D e E), para iniciar o piloto do uso da imagem como mediação pedagógica. Os quadros eram formulados em três etapas, primeiramente apresentávamos exclusivamente a imagem e durante a apresentação abríamos espaço para discussões acerca do significado (real e pessoal) de tal imagem, provocando a interação dos alunos com a imagem exposta, eles apresentavam seus pontos de vista, assim como lembranças de momentos/acontecimentos marcantes em suas vidas (bons ou ruins); no segundo momento apresentávamos a imagem seguida da palavra que a representa, produzindo a realização da analogia entre a palavra e a imagem; por fim, era apresentada somente a palavra. Compreendemos então que se trata de um processo linear e contínuo.

Posteriormente a apresentação das palavras geradoras de cada unidade silábica eram expostos quadros com palavras diversas formadas a partir de uma única palavra geradora (anexos L, M, N, O, P, Q e R). Logo após a apresentação dos quadros de palavras, os alunos eram convidados a escolher uma palavra que já conseguiam ler e estimulados a ler em voz alta, exercício realizado para induzir a fixação das palavras. Fazíamos com que cada aluno lesse, ao menos, uma palavra e a cada palavra lida comentávamos sobre o (s) seu (s) significado (s), os próprios alunos falavam sobre o que as palavras representavam (denotativa e conotativamente). É possível perceber que algumas vezes os alunos leem o radical da palavra e tentam adivinhar o restante, como uma aluna que leu “batu” e disse “batucada”, quando a palavra era “batuta”. Podemos perceber que os alunos de um modo geral têm mais dificuldade em ler as palavras cujo significado eles desconhecem, desta forma percebemos a grande importância de trabalhar com palavras significativas, palavras contextualizadas com a

vida dos educandos. Percebemos ainda que alguns alunos soletram as letras corretamente e pronunciam outra palavra, eles executam um processo de tentativa e erro.

A disposição das unidades silábicas ocorre de forma desordenada (exemplo: de, du, da, do, di) contrariando a ordem tradicionalmente convencionada (da, de, di, do, du), o que permite que os alunos desenvolvam o processo de construção do conhecimento e não incorporem o processo de memorização, visto que este consiste em um processo efêmero, que não contribui para o desenvolvimento dos educandos.

Constantemente, no momento das aulas, os educandos apresentavam suas experiências de vida e seus conhecimentos profissionais, relatando passagens de suas vidas, especialmente quando se deparavam com imagens que remetiam ao seu passado. No início eles apresentavam certo receio de falar algo que avaliavam ser “errado” ou impróprio ao momento e ficavam retraídos. Quando eram perguntados sobre algo eles recuavam, ficavam na defensiva, e só depois de algumas indagações é que eles resolviam falar, percebendo que seus saberes eram válidos e que tinham mais conhecimento do que imaginavam.

Destacamos que a diferença etária não implica necessariamente na diferença intelectual, não há discrepâncias com relação à aprendizagem entre alunos mais jovens (jovens/adultos) e mais velhos (adultos/idosos). No nosso estudo verificamos que ser mais jovem não implica necessariamente em “saber mais” ou ter “mais facilidade para aprender”, os educandos encontravam-se em um nível muito próximo de aprendizagem, excetuando-se apenas um educando que percebemos apresentar uma dificuldade acentuada na distinção e memorização das letras e sílabas, cabendo as instâncias superiores o diagnóstico do problema de aprendizagem de tal educando.

Com relação ao uso da imagem, na alfabetização de pessoas jovens e adultas, salientamos que se trata de um instrumento muito intenso no sentido de ativar as memórias, visto que, as imagens (quando significativas/expressivas) invocam os saberes prévios, os saberes da emoção. Entretanto o educador deve sempre induzir as discussões para o objetivo pretendido.

Ao fim do projeto percebemos que houve um crescimento significativo no nível de aprendizagem apresentado pelos alunos, especialmente com relação ao reconhecimento das palavras. Os educandos ficaram muito entusiasmados ao serem alfabetizados com o auxílio de imagens, pois se trata de algo que eles já possuem o domínio, o que facilitou na compreensão e assimilação das palavras. Além das imagens, contamos em nosso processo com o auxílio de outros recursos construídos por nós (anexo V), a saber, o alfabeto móvel (anexo S), as sílabas móveis (anexo T), os quadros de palavras formados a partir de palavras geradoras (anexos L,

M, N, O, P, Q e R), além das imagens significativas de palavras geradoras (anexo F, G, H, I, J e K). Ressaltamos que o alfabeto e as sílabas movéis tiveram uma grande aceitação por parte dos educandos, que permaneceram o tempo máximo possível executando a atividade de formação de palavras e mencionaram que o exercício era muito instigante.

#### 4.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DO USO DA IMAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO

A imagem deve ser entendida como um meio facilitador do processo de ensino aprendizagem, como um recurso inovador no sentido de promover a construção do conhecimento significativo. Todavia esta precisa ser condizente com a realidade dos educandos, além de serem imagens contextualizadas, elas precisam apresentar significância para o aluno. É importante ressaltar que a educação destinada aos jovens e adultos é vinculada ao trabalho, a consciência política e ao próprio processo de escolarização, ou seja, visa à formação do trabalhador produtivo, consciente de sua cidadania e com domínio do saber sistematizado.

As imagens podem ser utilizadas no processo pedagógico na medida em que remetem acontecimentos vividos pelos alunos em suas vidas desde o início de sua caminhada, ou a acontecimentos vivenciados por eles no momento atual. As imagens são ótimas ferramentas didáticas, utilizadas como um recurso dinamizador, para transformar as aulas expositivas monótonas em aulas enérgicas e ativas, contrapondo a ideia de aulas imutáveis a que os alunos estão habituados e cada vez mais impacientes com tais situações. Quando a imagem é apresentada aos alunos, como no exemplo do quadro da palavra geradora “casa” (anexo K), estes relembram suas próprias histórias, momentos de sua infância, se veem nas cenas e se emocionam, pois, na maioria das vezes, passaram por situações de pobreza, fome, miséria, inclusive alguns deles abandonaram os estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família. Porém, é importante frisar que a imagem não funciona em separado, solitária. Ela recruta outros recursos didáticos, como o próprio texto escrito. Freire afirma que “realmente, em face de uma situação existencial codificada (situação desenhada ou fotografada que remete, por abstração, ao concreto da realidade existencial), a tendência dos indivíduos é realizar uma espécie de ‘cisão’ na situação que se lhes apresenta” (FREIRE, 2005, p. 113). Para o uso efetivo de tais códigos é necessário que estes sejam compatíveis com as situações vivenciadas pelos sujeitos.

Compreendemos que a educação dos jovens e adultos auxilia não somente na vida profissional destes indivíduos, como também na elevação do entendimento acerca da complexidade da sociedade do conhecimento. E, sendo as imagens presenças constantes na sociedade, o uso pedagógico a partir destas auxiliará na aquisição do conhecimento e na disposição de ser mais. Como consequências desta sociedade do conhecimento, destacamos a precisão de “ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo [...]” (GADOTTI, 2003, p. 9).

Antunes (2002) apresenta novas maneiras de ensinar e explicita acerca da importância de se perceber as novas maneiras de aprender<sup>23</sup> oriundas da modernização e de uma visão crítica sobre o ensino no país. O autor traz sua contribuição e manifesta a importância de aliarmos o velho com o novo. Ele afirma que o professor deve transformar a informação e não apenas ministrá-la. Desta forma, entendemos que, do mesmo modo, a imagem que exposta em vários meios, deve se observada e analisada em sua essência.

O uso de imagens no ambiente educacional, quando trabalhadas de forma integrada com os demais recursos pedagógicos, auxilia na inserção dos sujeitos envolvidos no cenário contemporâneo, além do que viabiliza o processo de construção do conhecimento de um sujeito social capaz de trilhar seu caminho em busca da aprendizagem, produzindo sentidos ao conhecimento edificado. O acesso aos meios imagéticos deve ter como princípio à atuação eficaz do indivíduo enredado no processo de ensino-aprendizagem, considerando os recursos utilizados como meio de formação do cidadão. Consideramos ser presumível, a partir da utilização de recursos imagéticos, a possibilidade de construção do conhecimento com base no que os alunos já sabem e no que são capazes de fazer, sendo a imagem capaz de criar possibilidades para a produção e/ou construção do conhecimento.

Entre as razões que justificam a introdução e o uso das imagens no ensino de jovens e adultos destacamos o fato de a imagem consistir na primeira forma de ver e expressar o mundo, além do que a apropriação dos recursos imagéticos (de modo inovador e criativo) ocorre tanto por parte dos discentes quanto dos docentes. A competência para lidar com os recursos midiáticos denota em desenvolvimento do pensamento crítico. A diversificação de estratégias, especialmente o uso da imagem, gera um interesse maior nos educandos, pois aborda fatos presentes no cotidiano dos sujeitos, além do que tem efeitos positivos sobre a

---

<sup>23</sup> De acordo com Antunes (2002) a aprendizagem pode ocorrer por habituação, por condicionamentos clássicos e operantes, formação de comportamentos complexos e até mesmo pela combinação entre essas diferentes maneiras.

aprendizagem e sobre os resultados acadêmicos dos alunos. O uso pedagógico da imagem refere-se a uma modificação de métodos e estratégias de ensino dos professores, proporcionando um domínio das imagens que são valorizadas na sociedade (numa dada época) e, por consequência um maior sentido de pertença a essa mesma sociedade. Neste movimento, a imagem ingressa como meio de “atingirmos” o real, apresenta-se como um índice da realidade, evocando memórias, representações. Porém, é preciso ressaltar que as imagens não compreendem toda a totalidade do local onde surgem, ou seja, a imagem está sempre se completando e seu significado dependerá de seu observador.

Com relação aos limites de uso pedagógico da imagem no contexto educativo, ressaltamos a ausência ou precariedade de recursos didáticos, a formação profissional inerte, a aversão, de um lado dos educandos quanto a aprender a partir de imagens e, de outro, dos educadores quanto a ensinar a partir de tais instrumentos. Contudo, a deficiência visual por parte do discente, ou mesmo do docente, consiste em um grande obstáculo ao uso das imagens nas práticas pedagógicas. Excetuando os limites acima mencionados, destacamos que a imagem possui uma extrema possibilidade didática, apresentando raras restrições com relação ao seu uso como mediação pedagógica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização deste trabalho verificamos que desde a concepção do Curso de Pedagogia no Brasil até os dias atuais, houve muitos avanços com relação à formação profissional, especialmente no que tange a formação do educador de jovens e adultos. Tais progressos foram conquistas importantes, tanto para a classe docente dos profissionais da EJA quanto para a classe estudantil dos jovens, adultos e idosos, visto que acarretaram em melhorias para o segmento, a saber, superação da ideia de educação compensatória; promoção de uma educação de qualidade, pública e gratuita; oportunização de inserção social e profissional; além da gratificação pessoal, oriunda da oportunidade de regresso, ou mesmo ingresso, aos estudos escolares. É notório que a formação específica para o educador de jovens e adultos vem ganhando visibilidade na sociedade, porém ainda são poucos os movimentos de mobilização no sentido de implantação de políticas públicas destinadas a formação de tal profissional.

Ao explicitar acerca das questões teórico-metodológicas que circunscrevem a questão do uso da imagem como possibilidade de mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos compreendemos o grande potencial pedagógico que este recurso possui. No entanto, é importante ressaltar que, por ser um recurso inovador e pouco usual, carece que o docente realize um estudo sistemático (através de formação técnica e pedagógica) acerca das possibilidades e circunstâncias as quais a imagem pode ser utilizada, para que não continue usando-a com elemento ilustrativo de textos escritos ou desempenhando uma função mnemônica. A utilização da imagem no contexto pedagógico (utilizada muitas vezes para variar as aulas monótonas) extrapola a ideia de elemento dinamizador, consiste em uma ferramenta didática que auxilia no processo de ensino aprendizagem dos educandos, assim como, contribui na formulação de indivíduos portadores de consciência.

Salientamos que o êxito no processo de ensino aprendizagem dependerá do direcionamento do docente na aplicação dos recursos e, não necessariamente, dos recursos em si mesmos. Por se tratar de um artifício extremamente constante em nosso meio, o trabalho com a imagem se faz necessário no sentido de produzir consciência sobre o que as imagens realmente representam, especialmente aquelas que estão presentes no cotidiano dos educandos, para que eles não permitam-se influenciar pela imposição da cultura midiática. Ao docente, faz-se necessário o entendimento da capacidade de comunicar da imagem, pois, como bem explicita Carlos, ainda encontramos docentes que possuem uma mentalidade cerrada a respeito do lugar onde se encontra o conhecimento científico, como se este fosse

encontrado tão somente nos textos linguísticos. Esta concepção errônea a respeito da imagem deve ser abolida do contexto pedagógico, pois, a partir de tal concepção a imagem se torna insignificante, apenas um ornamento para embelezar o texto escrito.

A partir da experiência piloto realizada no Projeto de Extensão, observamos que a imagem obteve uma grande aceitação por parte dos educandos, que a consideraram um recurso muito agradável, de fácil entendimento e compatível com a realidade vivida por eles. A experiência foi muito positiva e gratificante no que tange ao desenvolvimento cognitivo dos educandos, pois estes apresentaram grandes avanços na leitura e na escrita. A imagem como possibilidade didática, apresentou raros limites com relação ao seu uso como mediação pedagógica, sendo estes relacionados às imagens pouco significativas. No que tange aos limites de uso pedagógico da imagem no contexto educativo destacamos a falta de recursos materiais, a baixa qualidade da formação dos profissionais docentes e a resistência por parte dos alunos e também por parte de alguns professores que ainda relutam em utilizar-se da grande diversidade de recursos. Além destas particularidades destacamos a possibilidade da presença de educadores e/ou educandos portadores de deficiência visual.

Finalizamos este trabalho ressaltando a necessidade da ampliação de pesquisas na área. Para tal sugerimos o aprofundamento das temáticas da imagem, para o qual recomendamos autores como Jacques Aumont, Donis A. Dondis, Erenildo João Carlos, Lucia Santaella, Roberta Lobo; assim como, na temática da educação de jovens e adultos e da formação dos educadores de EJA para a qual aconselhamos Leôncio Soares, Paulo Freire, Moacir Gadotti, além da participação em Eventos e Seminários que abordem as temáticas da Imagem e da Educação de Jovens e Adultos, visto que são encontros enriquecedores, nos quais o saber é “compartilhado”.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <<http://www.sitepaedagogium>>. Acesso em: 15/05/2012
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11, de 10 de agosto de 2000. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.sitepaedagogium>>. Acesso em: 26/01/2013
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei N° 1.190, de 4 de Abril de 1939. Câmara dos deputados. Legislação Informatizada – Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28/03/2013
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.sitepaedagogium>>. Acesso em: 05/06/2012
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anfope em movimento**: 2008-2010. – Brasília: Liber Livro, Anfope, Capes, 2011. 137p.
- CARLOS, Erenildo João. Introdução: Por uma pedagogia crítica da visualidade. In: \_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 11-25. 246p. ISBN: 978-85-7745-765-6
- \_\_\_\_\_. O enunciado da educação de adultos no Brasil: da proclamação da república à década de 1940. In: FARIAS, Maria da Salete Barboza; WEBER, Sike (Orgs.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**: Propostas de análise do discurso. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 308p.
- \_\_\_\_\_. **O texto em Questão**: re-significação conceitual e implicações pedagógicas. Revista Conceitos. João Pessoa, v. 05, n. 08, p. 61-73, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O texto-imagem e a educação de jovens e adultos**. Revista Conceitos. João Pessoa, v. 06, nº 13, p. 42-50, ago., 2005/ago., 2006.
- CARLOS, Erenildo João; DUARTE, Cláudia Costa. Formação do educador de jovens e adultos: descompasso entre o discurso do reconhecimento político e a produção acadêmica. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; PRESTES, Emília Trindade; SCOCUGLIA, Afonso Celso (Orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 268p.
- CARLOS, Erenildo João; SILVA, Maria Lúcia Gomes da. **O uso pedagógico da imagem na educação de jovens e adultos**. Revista Conceitos: Educação, política, ciência, arte e cultura popular. João Pessoa, v.08, n. 15, p. 16-22, mar., 2009.

COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira (Org.). **Processo político e formação de professores no Brasil: um resgate histórico e crítico de 1827 a 1889 e o reflexo na construção intelectual dos docentes na contemporaneidade.** Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Analice%20leonardi.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Analice%20leonardi.pdf)>. Acesso em: 24/08/2013

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias.** São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção aprender e ensinar com textos; v.12 / coord. Geral Adilson Citelli, Ligia Chiappini)

COUTINHO, Raissa Regina Silva. A charge no cenário pedagógico da EJA. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade.** – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 189-207. 246p. ISBN: 978-85-7745-765-6

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual;** tradução Jefferson Luiz Camargo. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Coleção a)

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENEJA. História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos, 10, 27 a 30 de Agosto de 2008, Rio das Ostras. **Relatório síntese.** Disponível em: <<http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br/rj/files/relatorio.pdf>>. Acesso em: 10/02/2013

ENCONTRO NACIONAL DO MOVA – BRASIL, 5, 09 a 11 de junho de 2005, Luziânia-GO. **Relatório Histórico.** Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/1194>>. Acesso em: 13/02/2013

FILÉ, Valter. Experiências em comunicação baseadas na linguagem audiovisual. In: LOBO, Roberta (Org.). **Crítica da Imagem e Educação: reflexões sobre a contemporaneidade.** – Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p.245-264.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança;** tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b. Coleção Educação e Comunicação vol.1

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil.** 2003. Disponível em:  
<[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/EJA\\_Um\\_cenario\\_possivel\\_2003.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/EJA_Um_cenario_possivel_2003.pdf)>. Acesso em: 30/06/2013

HADDAD, Sérgio (org.). **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. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação). p.104-131.

MAYOR, Ana Lucia Soutto; SOARES, Verônica de Almeida. A produção audiovisual na escola: relatos e reflexões revisitando as relações entre imagem e palavra no contexto escolar. In: LOBO, Roberta (Org.). **Crítica da Imagem e Educação: reflexões sobre a contemporaneidade.** – Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p.209-232.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999. Cadernos de autoria.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** – Porto Alegre: Mediação, 2003. 144p. – (Coleção Educação e Arte; v.2)

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia.** – 1. ed., 6. Reimpressão – São Paulo: Iluminuras, 2012.

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, I. **Relatório Final.** Não Paginado. Disponível em:  
<<http://forumeja.org.br/un/node/2>>. Acesso em: 24/08/2013

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção polêmicas no nosso tempo; 66).

SILVA, José Barbosa da. **Educação de jovens e adultos e alfabetização: a natureza política dos conceitos.** Revista Conceitos: Educação, política, ciência, arte e cultura popular, João Pessoa, v.08, n. 15, p. 60-67, mar, 2009.

SILVA, Maria Lúcia Gomes da. O discurso pedagógico sobre o uso da imagem na educação de jovens e adultos. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade.** – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a. p. 63-86. 246p. ISBN: 978-85-7745-765-6

\_\_\_\_\_. **O uso da imagem na prática pedagógica das educadoras de jovens e adultos na rede de ensino do município de João Pessoa – Paraíba.** 2010b. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.** 2011

\_\_\_\_\_. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. — Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 57-71. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013

UNIVERSIDAD FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Graduação em Pedagogia. João Pessoa, 2006

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

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **História da formação de professores no Brasil**: o primado das influências externas. 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf)>. Acesso em: 24/08/2013

## ANEXO A – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras simples

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

## UNIDADE SILÁBICA “B”



BULA



LATA



BULA

LATA

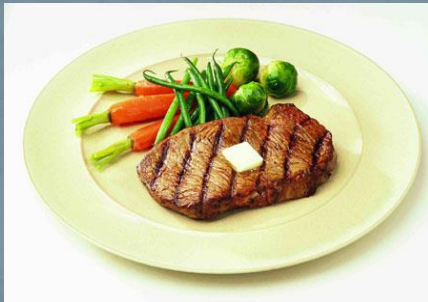
## ANEXO B – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras simples

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

## UNIDADE SILÁBICA “B”



BIFE



BATINA



BIFE

BATINA

## ANEXO C – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras simples

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

## UNIDADE SILÁBICA “B”



BEBIDA



LUTA



BEBIDA

LUTA

## ANEXO D – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras simples

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
 PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
 ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
 COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
 ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

## UNIDADE SILÁBICA “B”



ANEXO E – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras simples

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

UNIDADE SILÁBICA “B”



LAMA



BALADA



LAMA

BALADA

## ANEXO F – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras complexas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

## PALAVRA GERADORA “CARRO”



CARRO

ANEXO G – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras complexas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

**PALAVRA GERADORA “CORRIDA”**



CORRIDA

ANEXO H – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras complexas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

**PALAVRA GERADORA “FERRO”**



FERRO

ANEXO I – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras complexas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

**PALAVRA GERADORA “TERRA”**



TERRA

## ANEXO J – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras complexas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

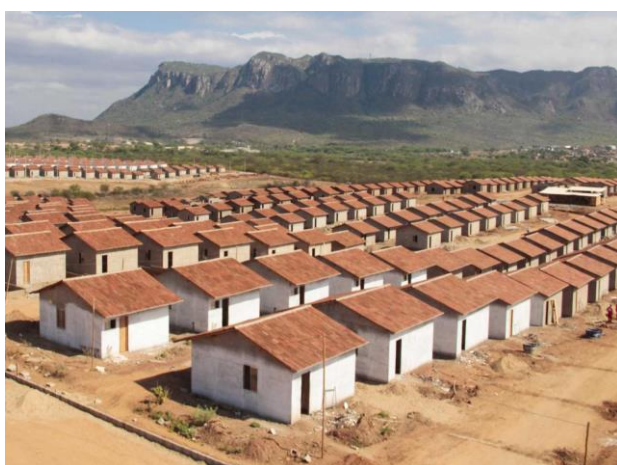
**PALAVRA GERADORA “BARRO”**

BARRO

ANEXO K – Apresentação de palavras geradoras associadas às letras complexas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

**PALAVRA GERADORA “CASA”**



CASA

ANEXO L – Universo vocabular formado a partir de palavras geradoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
 PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
 ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
 COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
 ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

**UNIVERSO VOCABULAR FORMADO A PARTIR DE PALAVRAS  
 GERADORAS**

BULE

BOLADA – BULA – BALADA – BALELA –  
 BALOFO – BABADO – BOFE – BATIDA –  
 BEBIDA – BATA – BIFE – BENEDITINO –  
 BATUTA – BATINA – BUBINA – LUTO – LOTE  
 – LODO – LOTO – LUMA – LEDA – LUTA –  
 LIMA – LEMA – LATA – LATA – LIBÉLULA –  
 LIDO - LAMA

FOTO

FOLE – FAVA – FAVO – FALA – FUBÁ –  
 FALADO – FALIDO – FOME – FUTILIDADE –  
 FENO – FEMININO – FÁBULA – FELINO –  
 TABEFE – TABELA – TITELA – TUTELA –  
 TUTANO – TABULA – TEMA – TOMATE –  
 TIPO – TABU – TALO – TALUDO – TOLO –  
 TOMADA – TÍTULO – TAPETE – TOTO –  
 TATUPEBÁ – TAMI – TONE – TEMIDO –  
 TÉTANO – TIME – TÍMIDO – TONELADA –  
 TOTALIDADE – TUDO – TÚMULO – TUBO –  
 TUTU - TELEFONEMA

DAMA

DANADO – DEDICADO – DATA – DILEMA –  
 DITADO – DEMO – DÁDIVA – MAPA – MOLA  
 – MOLE – MATA – MATO – MEDO – MOTO –  
 META – MITO – MUDO – MUDA – MALA –  
 MOFO – MULA – MULETA – MULATA –  
 METIDO

PANELA

PELADO - PENALIDADE – PIVETE – PODA –  
 PAPUDO – PAPA – PALITO – PELO – PEDIDO –  
 PATACA – PATADA – PILOTO – PÁLIDO –  
 POLIDO – PALETA – PALA – PAPADA –  
 PAPELADA – PAPELOTE – POMADA – NELE –  
 NEMO – NODA – NOME – NATIVO – NADA –  
 NAVE – NEVADA – NATALINO - NATALINO

NOVELA

NELE – NEMO – NODA – NOME – NATIVO –  
 NADA – NAVE – NEVADA – NATALIDADE –  
 NATALINO - VELA – VELADO – VÁLIDO –  
 VATAPÁ – VALIDADE – VOLUME – VENETA  
 – VITALIDADE – VITAMINA – VÍTIMA –  
 VIVIDO – VIVI – VOLUMOSO – VÔMITO –  
 VELA – VILA – VOVÓ – VOVÔ - LUTO – LOTE  
 – LODO – LOTO – LUMA – LEDA – LUTA –  
 LIMA – LEMA – LATA – LATA – LIBÉLULA –  
 LIDO - LAMA

ANEXO M – Universo vocabular formado a partir da palavra geradora “CASA”

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
 PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
 ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
 COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
 ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

**UNIVERSO VOCABULAR FORMADO A PARTIR DA  
 PALAVRA GERADORA “CASA”**

**CASA**

<b>CA</b>	<b>SA</b>
<b>CABIDE – CANA – CANO – CANETA –            CAMA – CASACO – CACO – CALO –            CAPACIDADE – CASO – CAPA – COTA            COLA – COMIDA – COPO – COCA –            COCO – COCADA – CUITÉ – CUBO –            CUBANO – CÚPULA – CUME             CEDO – CENA – CÉLULA – CÉU –            CECÍLIA – CIDADE – CINEMA – CISAL            – CILADA</b>	<b>SACA – SACO – SACI – SAPÉ – SAPO –            SAPATO – SOCO – SOCA – SOLEDADE –            SOLÂNEA – SOLA – SOMA – SOPA            SONETO – SOLO – SONO – SUFOCO –            SUMO – SACOLA – SÉCULO – SUCATA            – SUA – SOA – SUAVE SUMÉ – SUBIDA            – SUELI – SUCO             SENADO – SECO – SECA – SENA – SETA            – SESI – SINA – SINO – SIVUCA –            SÍLABA</b>

<b>CA</b>	<b>SA</b>
<b>BOCADA – BICADA – BICO – BICA –            BECO – BACIA – CÍNICO – CÔNICO –            CUTUCA – DECOLA – DEDICO –            CADUCO – EDUCA – DELICADO –            DEDICADO – DELÍCIA – DOCE –            SOCIEDADE – SUICIDA –            SOLUCIONADO SOLICITA – SÓCIO –            SUCEDE – SUFOCO – TOCADA –            VATICANO – VICIOSO</b>	<b>ADESIVO – ASA – ÁSIA – ASILO –            ASIÁTICO – BASEADO – BÁSICO –            CASADO – CAMISA – CASACA –            CAMISOLA – CASACO – CASULO –            COISA – DOSADO –DEPÓSITO –            DEPOSITA – LOUSA – MESADA –            MOSAICO – MÚSICO – MUSA – MUSEU            – POSITIVO – POUSADA – PESO –            POUSO – PODEROSO – SINUSITE –            SÓSIA – USINA – VASELINA – VISITA –            VANUSA – VASO</b>

ANEXO N – Universo vocabular formado a partir da palavra geradora “CIVILIZADO”

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

**UNIVERSO VOCABULAR FORMADO A PARTIR DA  
PALAVRA GERADORA “CIVILIZADO”**

## CIVILIZADO

**ZÉFIRO – ZELO – ZEBU – ZELOSOS – ZODÍACO – ZONA  
– ZOONOSE – ZUNIDO – AZA – AZEITE – AZEDO –  
AZEITONA – AZIA – AZULADO – BUZINA – BÚZIO –  
COZIDO – DEZ – DÍZIMO – DIZER – DOZE –  
DUZENTOS – FEZES – FUZIL – LUZ – LUZIDO –  
MAZELA – MEZANINO – OZÔNIO – PAZ – PEZADA –  
PEZUDO – SAZONADO – SUTILEZA – TIZIU – VAZADO  
– VAZIO – VEZ – VOZ**

ANEXO O - Universo vocabular formado a partir de palavras simples

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012**  
**ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II**  
**COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS**  
**ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA**

**UNIVERSO VOCABULAR FORMADO A PARTIR DE PALAVRAS SIMPLES**

BOI – BOA – DÓI – DIA – TIA – LEI –  
LUA – FEIO – FIO ITABAIANA –  
TÁBUA – FATIA – DIADEMA –  
MOÍDO – MIÚDO – TAUBATÉ –  
BOIADA – DOIDO – FABÍOLA –  
VIADUTO – VIÚVA – BAIANA –  
TABUADA – FIADO – DAFIANA –  
VIOLA – VIADUTO – VAIDADE –  
DUALIDADE – TÍTULO – VAIDADE  
– PIADA – PAULADA – FOLIA –  
POLIANA – PEITO – NOIVADO –  
NOITE – NOITADA – BALEIA –  
LEITE – ALIADO – OITO - AULA –  
LEITO – LUANA – BAÚ – PAI –  
VIVANE – NAVIO – VIOLETA

ANEXO P – Universo vocabular formado a partir de palavras geradoras com unidades silábicas simples e encontros vocálicos e consonantais

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

**UNIVERSO VOCABULAR FORMADO A PARTIR DE PALAVRAS  
GERADORAS COM UNIDADES SILÁBICAS SIMPLES E ENCONTROS  
VOCÁLICOS E CONSONANTAIS**

MUÍDO – BAILE – BALEIA – NOITE –  
NEIDE – NATÁLIA – DIABO – MOEDA –  
LIMÃO – DIETA

METRO – PRATO – PRATA – DRAMA –  
MESMO – POSTE – TREMA – MARTA –  
MUNDO – PASTA – TREMIDO – LINDO –  
DIPLOMA – NALDA – MANTO –  
PALAVRA – LUTANDO – LENDA – LIVRO  
– PEDRA – MISTO – PRETO – VIDRO –  
PRIMO – PRAIA – POBRE – BRINDE –  
PODRE

ANEXO Q – Universo vocabular formado a partir da unidade silábica “R”

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

**UNIVERSO VOCABULAR FORMADO A PARTIR DA  
UNIDADE SILÁBICA “R”**

RABADA – RABANADA – RABANETE –  
RABINO – RABO – RABUDO – RÁDIO –  
RADICAL – RAIO – RALO – RARO – RASA –  
RATAZANA – RATO – RECUO – REBOCO –  
RECADO – RECEITA – REDATOR – REDE –  
RETOMA – REGATA – REGO – REI –  
REINADO – REINO – RELEVO – REMADA –  
REMELA – REMO – REMOTO – RENA –  
RESINA – RESUMO – RESUMIDO – RETA –  
RETINA – RETO – REVOADA – REZA – RIM  
– RICO – RIDÍCULO – RIMA – RECIBO –  
RECIFE – REDONDO – RIPA – RISOTO –  
RISADA – RODADA – RIXA – ROBÔ – ROÇA  
– RODELA – RODO – ROLA – RISO – RODA  
– ROLETA – ROMANO – ROSA – RUBI –  
RUELA – RUGA – RUMO - RIO - ACEROLA

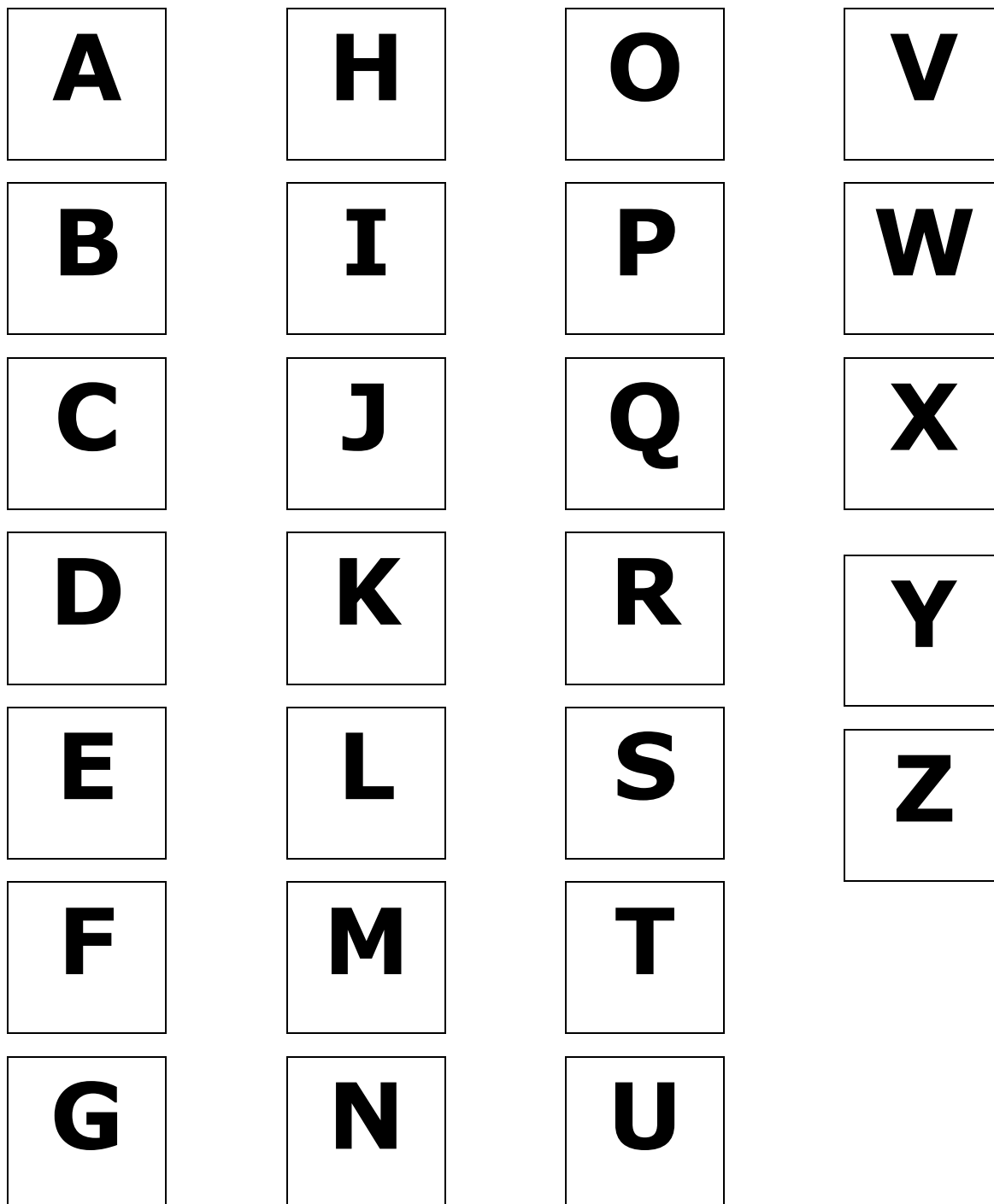
ANEXO R – Universo vocabular formado a partir da unidade silábica “RR”

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROJETO DE EXTENSÃO ANO 2012  
ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM – CICLO I E II  
COORDENADOR: ERENILDO JOÃO CARLOS  
ESTUDANTES: ELISABETE E NATÁLIA

**UNIVERSO VOCABULAR FORMADO A PARTIR DA  
UNIDADE SILÁBICA “RR”**

CARRO – ERRADO – MARRA – MORRO –  
FORRO – CORRE – VARRE – VARRIDO –  
CORRIDA – AMARRADO – ESCARRO –  
BARRO – FARRA – FERRO – PORRADA –  
SARRO – TERRA – ZORRA - ZURRAR

## ALFABETO MÓVEL



## ANEXO T – Sílabas Móveis

## SÍLABAS MÓVEIS

<b>BA</b>	<b>DU</b>	<b>LO</b>	<b>NI</b>	<b>VE</b>
<b>BE</b>	<b>PA</b>	<b>LU</b>	<b>NO</b>	<b>VI</b>
<b>BI</b>	<b>PE</b>	<b>MA</b>	<b>NU</b>	<b>VO</b>
<b>BO</b>	<b>PI</b>	<b>ME</b>	<b>FA</b>	<b>VU</b>
<b>BU</b>	<b>PO</b>	<b>MI</b>	<b>FE</b>	<b>TA</b>
<b>DA</b>	<b>PU</b>	<b>MO</b>	<b>FI</b>	<b>TE</b>
<b>DE</b>	<b>LA</b>	<b>MU</b>	<b>FO</b>	<b>TI</b>
<b>DI</b>	<b>LE</b>	<b>NA</b>	<b>FU</b>	<b>TO</b>
<b>DO</b>	<b>LI</b>	<b>NE</b>	<b>VA</b>	<b>TU</b>

ANEXO U – Imagens dos Encontros no Projeto de Extensão (PROBEX) intitulado “O uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva Freireana”, sob a orientação do Prof. Dr. Erenildo João Carlos, no período 2012.1 a 2012.2.

FOTOS DOS ENCONTROS COM OS ALUNOS DO CICLO I E II PARTICIPANTES DO PROJETO DE EXTENSÃO





ANEXO V – Imagens dos Encontros no Projeto de Extensão (PROBEX) intitulado “O uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva Freireana”, sob a orientação do Prof. Dr. Erenildo João Carlos, no período 2012.1 a 2012.2.

#### FOTOS DOS ESTÁGIÁRIOS - ENCONTROS DO PROJETO DE EXTENSÃO

