

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

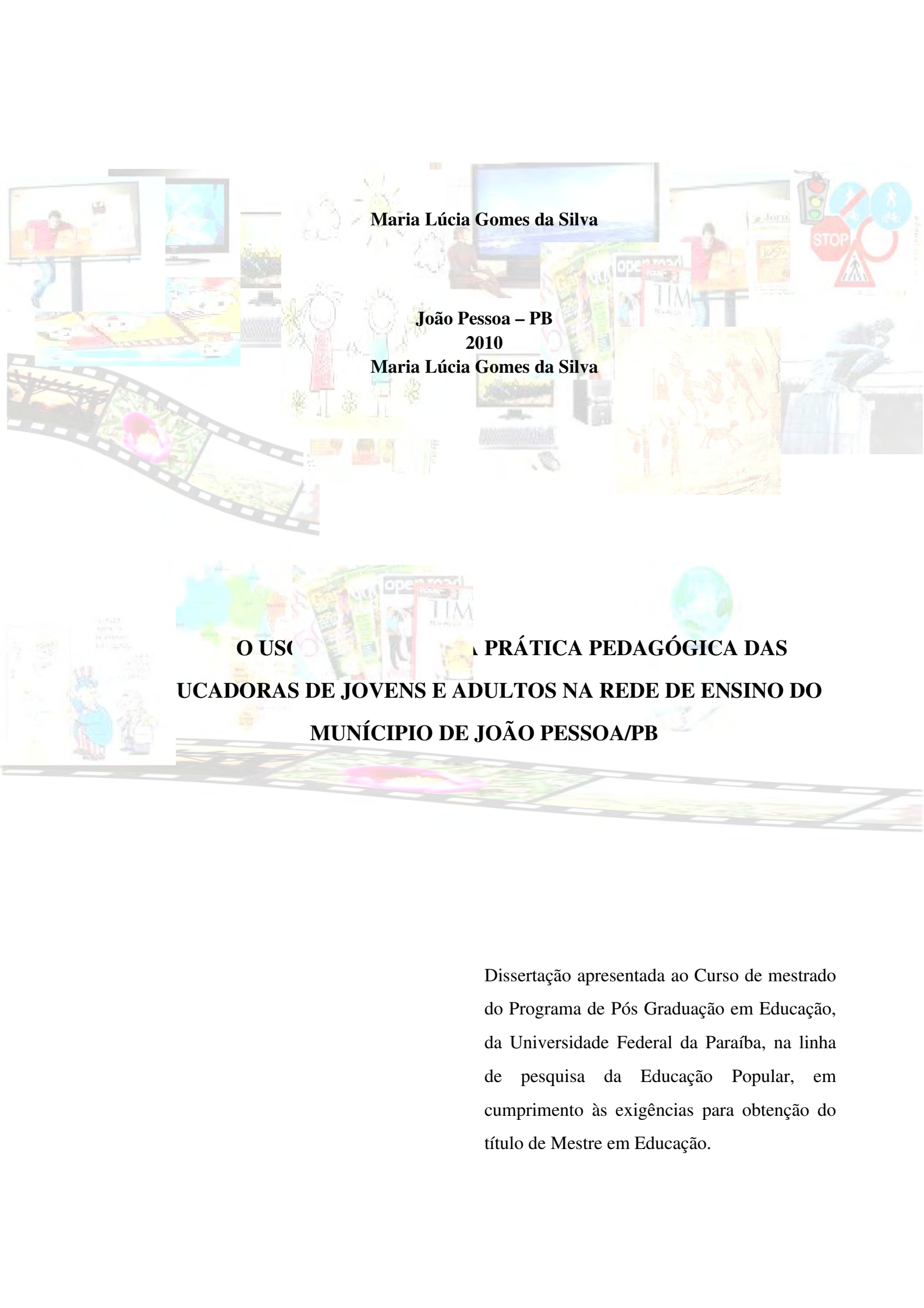
O USO DA IMAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS
EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS NA REDE DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Maria Lúcia Gomes da Silva

**João Pessoa – PB
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O USO DA IMAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS
EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS NA REDE DE
ENSINO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB**



Maria Lúcia Gomes da Silva

**João Pessoa – PB
2010**

Maria Lúcia Gomes da Silva

**O USO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS
UCADORAS DE JOVENS E ADULTOS NA REDE DE ENSINO DO
MUNÍCIPIO DE JOÃO PESSOA/PB**

Dissertação apresentada ao Curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa da Educação Popular, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

**João Pessoa – PB
2010**

Maria Lúcia Gomes da Silva

**O USO DA IMAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS EDUCADORAS DE
JOVENS E ADULTOS NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JOÃO
PESSOA/PB**

Aprovada em, 24 de Setembro de 2010.

Banca Examinadora:

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

Profa Dra. Virgínia de Oliveira Silva (UFPB/CE/PPGE)

Profa. Dra. Glória das Neves Dutra Escarião (UFPB/CE/PPGCR)

João Pessoa – PB
2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao nosso DEUS que, através do mistério da vida, me conferiu força, sabedoria e capacidade para alcançar, com êxito, mais uma etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do mestrado,
Emília Prestes, **Edineide Jezine Mesquita**, Elisa Pereira, Erenildo João Carlos, Jean Carlos de Carvalho, Luiz Gonzaga Gonçalves, Orlandil Lima Moreira, Severino Bezerra da Silva e

Windzy Brazão, meus sinceros agradecimentos
pelo legado de conhecimentos que acrescentaram à minha formação pessoal e
profissional;

Aos funcionários do PPGE,
pela prontidão com que trataram nossa trajetória acadêmica;

Ao Orientador e Prof. Dr. Erenildo João Carlos,
pela excelência profissional, sabedoria e perspicácia, orientando à descoberta dos
caminhos para feitura deste trabalho.

Aos professores Erinaldo Alves e Luiz Gonzaga
que participaram do exame de qualificação do texto, sugerindo idéias e enriquecendo
o teor da pesquisa;

As professoras Glória das Neves Escarião e Virgínia de Oliveira,

pela presteza, disponibilidade e acolhimento, aceitando o convite para a banca de defesa dessa dissertação.

Ao corpo escolar do Polo I, da rede de ensino da PMJP, pela recepção, acolhimento e concessão pedagógica do seu espaço, especialmente, aos professores e alunos que participaram da pesquisa, com os quais obtive experiências significativas para minha vida pessoal e acadêmica;

À Hedênia Teotônio de Farias Dantas, coordenadora Divisão de Planejamento, Articulação e avaliação das Escolas do Pólo I, como também, à Cidilene de Andrade, assessora pedagógica da EJA da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), por disponibilizar em o acesso as informações acerca da rede de ensino da PMJP;

Aos colegas da turma 28 do mestrado, por firmar laços de amizade e cultivamos momentos de alegria e de troca de informações vividos;

Ao Davi Pero, que compartilhou idéias e viabilizou o processo de investigação e coleta de informações para execução da pesquisa.

As professoras Rejane Leite e Mirta Simões, por suas contribuições na revisão normativa da língua do texto dissertativo.

Aos Familiares, pela paciência e compreensão, tolerância e carinho dedicado, sobretudo nos momentos de distanciamentos do seio do lar;

A Crislene Gomes e Rivaldo Gomes que colaboraram na construção deste trabalho, diante das minhas limitações físicas.

Aos Amigos, que, com paciência e amizade, me apoiaram nesse percurso;

Aos colegas de trabalho do Hospital de Trauma, que me apoiaram e que compreenderam os momentos de minha ausência na instituição, em função das atividades do mestrado.

Aos meus queridos pais, Francisco e M^a da Luz que, através do seu amor e dedicação permitiram a concretização deste feito. A vocês minha eterna gratidão.

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mário Quintana

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de refletir sobre o uso da imagem na prática pedagógica das educadoras da Educação de Jovens e Adultos na rede de ensino do município de João Pessoa/PB, evidenciando a relevância da práxis do educador para lidar com as várias linguagens e com as especificidades demandadas na EJA. Em nossa contemporaneidade, há uma marca forte das múltiplas linguagens no meio social, como formas de expressão do homem moderno: a fotografia, o desenho, a pintura, o outdoor, a escultura, a charge e a estampa, assim como o computador, a televisão, o cinema, o DVD e outros recursos e imagens, que ocupam um lugar relevante, devido ao seu poder de atratividade, de entretenimento e de satisfação para as pessoas, revelando representações sociais, culturais, econômicas e políticas dos grupos da sociedade. As imagens veiculadas pela cultura midiática ocultam as ideologias do consumo e da produção do capitalismo, por isso, ela se torna, dialeticamente, uma ferramenta indispensável para a compreensão do mundo, do contexto sócio-cultural e das necessidades do jovem e do adulto envolvidos na EJA. E ao representar o mundo, faz-se necessário interpretar o teor de sua mensagem. Nesta perspectiva, buscamos conhecer como as educadoras da EJA utilizam a imagem na sua prática pedagógica. Para tanto, o estudo percorreu os caminhos epistemológicos da pesquisa qualitativa, utilizando a observação e o questionário como técnicas de coleta de dados, como também, a análise de documentos das escolas. Os principais dados coletados foram submetidos à análise arqueológica do discurso (AAD). E ainda, a pesquisa teve como palco 12 escolas municipais e envolveu 34 participantes, sendo 19 educadoras e 15 alunos. Assim, analisamos o uso pedagógico da imagem que poderá contribuir para a aprendizagem do conhecimento escolar, em que o educador da EJA precisa fomentar a pedagogia da imagem nesse ambiente, ressignificando as práticas pedagógicas, incluindo o uso de múltiplas linguagens e dos recursos didáticos necessários à aprendizagem significativa, reflexiva e crítica dos jovens e adultos.

Palavras-chave:

Imagem • Educação de Jovens e Adultos • Prática Pedagógica • Educadoras

ABSTRACT

This research aimed to reflect about the image use in the pedagogical practice of educators of the youngsters and adults Education's (EJA) professional from the Municipal teaching of João Pessoa/PB, highlighting the relevance of the educator's practice while dealing with several languages and with the specificities required by EJA. In our era, there is a strong sign of multiple languages in the social environment as expression ways of the modern man: photography, drawing, painting, billboard, sculpture, cartoon and the printed picture in addition to the computer, the TV, the cinema, the DVD and other resources and images which occupy a significant position due to their power of attractiveness, entertainment and pleasure for the people, revealing social, cultural, economic and political representations of the society's groups. The images, conveyed by the mediatic culture, conceal the ideologies of capitalism consumption and production. For this reason, the mediatic culture becomes, dialectically, indispensable tool for understanding the world, the socio-cultural context and the youngster's and adult's needs involved in EJA. While interpreting the world, it is necessary to interpret the content of its message. In this perspective, we tried to know how the EJA's educators uses image in his or her pedagogical practice. Therefore, this study traced the epistemological routes of the qualitative research, using observation and the questionnaire as data collection techniques as well as analyses of school documents. The main collected data were submitted to the archaeological discourse analysis (ADA). Furthermore, the research focused on 12 municipal schools and it involved 34 participants, being 19 teachers and 15 students. Thus, we analyzed the pedagogical use of image which can contribute to school knowledge learning so that the EJA's educator needs to promote the image pedagogy in this environment providing another meaning to the pedagogical practices, including the use of multiple languages and didactic resources necessary for the meaningful, reflective and critical learning of the youngsters and adults.

Keywords:

Image • Youngster's and Adult's Education • Pedagogical Practice • Educator.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional Educação

CREI - Centro de Referencial de Educação Infantil

DVD - Digital Video Disc

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJC - Encontro de Jovens com Cristo

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FACENE - Faculdade de Enfermagem Nova Esperança

IFPB - Instituto Federal da Paraíba

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONG-BAMIDELÊ - Organização de Mulheres Negras na Paraíba

PAF - Processo Administrativo Fiscal

PCN - Parâmetro Currículo Nacional

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação

PMJP - Prefeitura Municipal de João de Pessoa

PNBE - Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SEDEC - Secretaria de Educação e Cultura

TICs - Tecnologias da Informação e da comunicação

TV - Televisão

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNIPÊ – Centro Universitário de João Pessoa

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Posicionamento dos alunos sobre o uso da imagem na sala de aula	114
Gráfico 02	A teoria ou método adotado pelas educadoras em sua prática pedagógica	121
Gráfico 03	Tipos de imagem utilizados pelas educadoras na sala de aula da EJA	124
Gráfico 04	Discursos das educadoras quanto ao uso de recursos visuais aliados ao conteúdo pedagógico	128
Gráfico 05	O discurso das educadoras diante da interferência das TICs e da cultura midiática.	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Imagens utilizadas no cotidiano dos alunos da EJA	115
Tabela 02	Formação profissional das educadoras da EJA	117
Tabela 03	Posicionamento das educadoras no tocante a sua contribuição na EJA	119
Tabela 04	Planejamento das ações pedagógicas na EJA	126
Tabela 05	Nível de leitura e de consciência dos alunos diante das imagens da Mídia	130

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 01	Questionário aplicado as educadoras da EJA	149
Apêndice 02	Questionário aplicado aos alunos da EJA	153

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01	Mapa com os pólos das escolas da rede de ensino do município de João Pessoa/PB	156
Anexo 02	Fotografias das escolas do Pólo I da rede de ensino do município de João Pessoa/PB	157
Anexo 03	Fotografias da experiência com a imagem, realizada na sala de aula da EJA	163

SUMÁRIO

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	ii
LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	iii
LISTASDEGRÁFICOS.....	iv
LISTAS DETABELAS.....	v
LISTA DEAPENDICES.....	vi
LISTA DEANEXOS.....	vii
 CAPÍTULO I: IMAGEM E CONHECIMENTO: REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO.....	 18

CAPÍTULO II: A LINGUAGEM E SUAS DIMENSÕES.....	28
1. O ser da linguagem.....	28
2. A linguagem do poder e o poder da linguagem.....	34
 CAPÍTULO III: A IMAGEM, A CULTURA MIDIÁTICA E O PAPEL DA ESCOLA.....	 41
1. O universo das imagens.....	41
1.1 Imagens: Usos e significados.....	44
2. O espetáculo da cultura midiática.....	48
2.1 A imagem do consumidor da Mídia.....	53
2.2 A imagem e a Mídia.....	58
3. A escola frente à imagem e à Mídia.....	64
 CAPÍTULO IV: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES E A IMAGEM.....	 70
1. A modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.....	70
1.1. O <i>ser</i> sujeito da EJA.....	73
2. A prática pedagógica dos educadores de jovens e adultos.....	79
2.1 A prática da pesquisa: uma competência em construção.....	81
2.2 A competência política, técnica e humana dos educadores.....	84
3. A imagem e o conhecimento escolar.....	87
 CAPÍTULO V: A IMAGEM NO CAMPO DA PESQUISA: Percurso, Resultados e reflexões.....	 93
1. O campo da pesquisa.....	93
1.1 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões.....	96
1.2 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú.....	97
1.3 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Índio Piragibe.....	98
1.4 Perfil da Escola Municipal Antônio Santos Coelho.....	99
1.5 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Pereira.....	101
1.6 Perfil da Escola Municipal Anita Trigueira do Vale.....	102
1.7 Perfil da Escola Municipal Virginius da Gama e Melo.....	103
1.8 Perfil da Escola Municipal Professor João Gadelha de O. Filho.....	104
1.9 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental David Trindade.....	105
1.10 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares....	107
1.11 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olivio R. Campo.....	109
1.12 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cristina Rollim.....	110
2. Os sujeitos da pesquisa.....	111
2.1 Um olhar sobre os alunos EJA.....	112
2.2 Conhecendo as educadoras da EJA.....	116
3. Análises das informações coletadas: Vislumbrando os resultados	123
3.1 O discurso pedagógico do uso da imagem.....	123
4. Praticando a pedagogia da imagem.....	133

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Em busca da Pedagogia da Imagem.....	138
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICES.....	148
ANEXOS.....	155

CAPÍTULO I

IMAGEM E CONHECIMENTO: REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO

Nossa sociedade está atravessando mudanças significativas em todos os seus segmentos, trazendo a marca do pós-modernismo¹ que ora beneficia o indivíduo com os avanços tecnológicos, ora traz a exclusão social. Nos últimos anos, vivenciamos uma grande mudança tecnológica, que fez emergir o mundo imagético e uma verdadeira proliferação de imagens. Esses diversos tipos de imagem, constituídos por fotografias, desenhos, pinturas, outdoors, escultura, charges, estampas, computador, televisão, filmes e outros, cercam-nos cotidianamente, entretanto não nos damos conta das mensagens que elas nos transmitem, que são recheadas de valores sociais, políticos, econômicos e culturais. Essas imagens requerem uma leitura para o seu entendimento, o que significa dizer que ler é também poder entender e interpretar uma mensagem, gráficos e outras codificações de signos.

As imagens veiculadas, muitas vezes, pelos meios de comunicação de massa e pela cultura midiática, expressam visões diversas sobre a realidade, que ora se aproxima, ora se distancia de uma visão mais verdadeira e fidedigna sobre determinado evento, o que contribui para distorções, sendo necessário que o expectador busque fazer uma leitura dessas representações com um olhar crítico e reflexivo. Nessa medida, as imagens se tornam um meio muito forte, devido ao poder atrativo e indutor que exercem sobre as pessoas. Por essa razão, devem ser empregadas para o trabalho na área educativa, posto que pode colaborar com a prática pedagógica dos (as) educadores (as) que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Percebendo, de forma positiva, esse poder atrativo que a imagem denota, é que buscamos refletir sobre sua utilidade na prática pedagógica das educadoras da EJA na rede de ensino do município de João Pessoa/PB.²

A escolha dessa temática foi motivada por experiências e reflexões sobre essa modalidade de ensino, como por exemplo, nossa participação no Projeto de Monitoria/ 2006,

¹ A categoria pós-modernismo ganha corpo a partir de 1950, devido mudanças significativas nas ciências das artes, da tecnologia, da cultura e da sociedade. Todavia, há controvérsias e críticas acerca do emprego desta categoria, em que algumas correntes teóricas discordam de seu significado e sua pertinência. Aprofundar o estudo em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%B3s-modernidade>.

² Destacamos que, nosso objeto de estudo se debruça sobre as práticas pedagógicas das educadoras (gênero feminino), devido não encontrarmos profissionais do sexo masculino, no campo da pesquisa, que estivesse atuando na EJA. Assim a definição do gênero dos sujeitos/participantes da pesquisa ficou estabelecida pela própria realidade encontrada no campo e não pelo nosso critério de escolha.

intitulado A Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB,³ que trouxe uma reflexão acerca da atuação do docente nessa modalidade. Na experiência da monitoria, compreendemos o quanto o papel do professor é necessário para desenvolver uma proposta pedagógica que atenda aos desejos, às motivações e às expectativas do público da EJA. Outro fato que nos impulsionou a refletir sobre a temática da imagem articulada à EJA foi o conhecimento vivenciado nos Estágios Supervisionados do Curso de Pedagogia da UFPB, que resultou no seguinte trabalho monográfico: O uso da imagem da Educação de Jovens e Adultos: perspectiva na prática pedagógica, e publicações de trabalhos científicos⁴. No trabalho de conclusão de curso, reconhecemos a relevância do uso imagético na EJA como meio de fomentar a criticidade dessa clientela, ampliando, assim, seu universo de leitura.

Partindo do pressuposto de que a leitura do mundo implica o uso de múltiplas linguagens, entendemos que é preciso inserir no ambiente da escola uma pedagogia que utilize, pedagogicamente, as imagens, principalmente as veiculadas pela cultura midiática. A pedagogia da imagem, se utilizada na prática docente, será capaz de formar pessoas sensíveis à leitura e à interpretação do mundo, de modo que conheça a realidade que a cerca. Apreciando esse aspecto, é evidente a necessidade do uso das imagens nas salas de aula da EJA, como instrumento necessário à prática pedagógica dos (as) educadores (as) dessa modalidade de ensino. Por isso, propomos como objeto de estudo o uso da imagem na prática pedagógica das educadoras da EJA, para responder à seguinte questão de pesquisa: Como as educadoras da EJA utilizam a imagem na sua prática pedagógica?

Ressaltamos que, não nos limitaremos a buscar resposta para a questão norteadora da pesquisa, e isso implicará um mergulho profundo nas práticas pedagógicas dessas profissionais. Esse nosso questionamento gerou a proposição de que o uso pedagógico da imagem contribui para a aprendizagem significativa do conhecimento escolar. Portanto, as educadoras deverão fazer uso dessa ferramenta de forma planejada, sistemática e intencional, e não, aleatoriamente ou com fins de entretenimento, pois a depender da postura assumida, quanto ao uso da imagem, poderá repercutir negativa ou positivamente no aprendizado do

³ O projeto de Monitoria “A Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB,” constituiu atividade desenvolvida na Disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, do Curso de Pedagogia no Centro de Educação/UFPB. O projeto em tela foi orientado pelo prof. Dr. Erenildo João Carlos.

⁴ Os trabalhos foram publicados em Encontros, Seminários e Simpósios, os quais podem mencionar: Perfil dos Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da UFPB, A cultura Midiática e suas implicações pedagógicas, O uso pedagógico da Imagem na Educação de Jovens e Adultos, O uso da imagem na prática do educador da Educação de Jovens e Adultos e outros.

aluno. Neste estudo, pretendemos mostrar que a prática pedagógica precisa ser planejada no tocante ao uso de imagens, pois isso conduzirá o aluno a fazer leituras críticas do seu contexto social, que é permeado por uma gama de textos imagéticos.

E para vislumbrar essa realidade, lançamos alguns objetivos de pesquisa, que direcionaram nossas ações, em busca da realização da pesquisa. Em função disso, fixamos em nosso trabalho o seguinte objetivo geral: Analisar o uso da imagem na prática pedagógica das educadoras da EJA da rede de ensino do município de João Pessoa/PB. Para alcançar tal meta, realizamos algumas ações intermediárias, a saber: (a) Revisar a literatura que trata sobre o objeto de estudo; (b) Fazer um levantamento das escolas que trabalham com EJA, do Pólo I, na rede de ensino municipal; (c) Identificar as educadoras que usam recursos visuais ou audiovisuais; (d) Selecionar uma amostra de dezenove educadoras que trabalham com EJA e com a imagem; (e) Selecionar uma amostra de quinze alunos da EJA que se posicionam frente ao emprego da imagem na sala de aula; (f) Analisar se a imagem é utilizada intencionalmente como um recurso didático e com que objetivos; (g) Verificar a relação entre o recurso do uso da imagem e a aprendizagem do assunto proposto; (h) Identificar o impacto desse recurso na aprendizagem do aluno da EJA; (i) Analisar a pertinência do uso da imagem como recurso didático pedagógico necessário ao processo ensino-aprendizagem. Esses objetivos específicos foram pensados com o intuito de explorar as mais possíveis realidades para subsidiar o estudo, em termos práticos e teóricos.

A fim de conhecer a dinâmica que permeia o espaço escolar, elegemos as escolas como campos de atuação da pesquisa, pois é nesse espaço em que os (as) educadores (as) realizam sua práxis. É no ambiente escolar que, possivelmente, iremos nos confrontar com diferentes práticas pedagógicas, resultantes das aspirações, das multiplicidades e da diversidade de pensamento do ser humano. Pensando assim é que escolhemos o espaço escolar da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, onde ocorrem experiências com EJA. A escolha pelas escolas municipais também é fruto de nossa curiosidade epistemológica, como investigadora, para conhecer a realidade das escolas do Município de João Pessoa.

A pesquisa foi realizada nas escolas do Polo I, da rede de ensino do município de João Pessoa, localizada na Região Sul da cidade. Essa escolha se justifica porque essas escolas apresentam um número maior de salas de aula de EJA, o que facilita o trabalho de investigação e sistematização de informações, no que tange ao perfil do Polo. O Polo I é composto de treze escolas, a saber: Escola Ana Cristina Rolin Machado, Anita Trigueiro,

Antônio Santos Coelho, Aruanda, David Trindade, Índio Piragibe, João Gadelha de Oliveira, Lions Tambaú, Luiz Vaz de Camões, Olívio Ribeiro Campos, Virgínius da Gama e Melo, Zumbi dos Palmares e Afonso Pereira). Em nossa investigação percorremos todas as escolas, exceto a escola Aruanda, por não fazer parte dos objetivos de nossa pesquisa, haja vista, que a mesma ofertava apenas o Programa do Governo Federal, o PROJOVEM, não estando no campo delimitado.

No Pólo I, procuramos efetivar a pesquisa empírica nas salas de EJA, nos ciclos I e II e nas salas de Alfabetização. A escolha pelos sujeitos da EJA foi orientada pela necessidade dos mesmos fazerem uma leitura crítica das imagens. Ou seja, por entender que o jovem e o adulto, antes mesmo de ler a palavra, decodificar o signo verbal, já lêem o seu mundo, conforme assegura Freire (1999), e usam outras linguagens, como a fotografia, o desenho, a música e outros signos, distintos da escrita, por exemplo. Tal fato nos leva a crer que as imagens são um forte recurso na EJA, pois elas circulam no meio cultural em que vivem.

Adentrando no percurso metodológico da pesquisa, iniciamos as visitas as escolas, que se realizaram, no mínimo, três vezes, compreendendo o período de julho a novembro de 2009. Acompanhamos as aulas das educadoras, para observar suas práticas, e, em seguida, aplicamos os questionários. Depois, analisamos alguns documentos da escola, como o diário de classe das professoras e o Projeto Político-pedagógico da escola, a fim de encontrar registros, no tocante ao uso da imagem na prática pedagógica do (a) educador (a) proposta na escola.

Nesse campo, elegemos como atores principais da investigação as educadoras da modalidade de ensino da EJA, pois o estudo incidirá sobre os discursos de sua prática pedagógica. É o (a) professor (a) que, desempenhando seu papel como mediador (a) do processo de ensino-aprendizagem, poderá garantir a qualidade da escolarização e reconhecer a relevância de uma formação peculiar, que o levará a construir conhecimentos necessários à sua prática, que trarão novas possibilidades de intervir na realidade educativa do educando. Elegemos, também, o jovem e o adulto, que terão uma participação subsidiária, porém consideravelmente importante no estudo, por serem pessoas portadoras de potencialidades e de vasta experiência sociocultural, o que enriquecerá significativamente a pesquisa.

No espaço da escola, aplicamos questionários para as educadoras. Nossa intenção era de aplicar dois questionários em cada escola, o que totalizaria 24 questionários, porém, a amostragem restringia-se a 19 (10%), pois o nosso universo de professores correspondia a 193

(100%) professores dos Ciclos I e II e da Alfabetização. Então, estabelecemos o seguinte procedimento: aplicamos dois questionários na maioria das escolas, onde tinha uma sala para cada ciclo. Em cinco delas, foi aplicado apenas um questionário, pois elas possuíam um número variante de salas, ou seja, algumas atendiam apenas um ciclo da EJA ou a Alfabetização, enquanto outras apresentavam um número acima de duas salas.

Descrever os caminhos com os quais chegaremos aos resultados da pesquisa é sobremaneira importante, pois deixará rastros para que outros possam enveredar pelo mesmo percurso e avaliar, com segurança, as afirmações feitas, mostrando assim a confiabilidade do trabalho e a competência do pesquisador. Assim, buscaremos explicitar nossa trajetória de investigação sobre o objeto de pesquisa: o uso da imagem na prática pedagógica das educadoras de Jovens e Adultos da rede de ensino do Município de João Pessoa/PB. Nesse itinerário metodológico, tecemos algumas fases e processos que envolveram a pesquisa e que, possivelmente, forneceram elementos e subsídios que possam responder aos nossos questionamentos acerca do fenômeno, dando maior visibilidade e apreensão do objeto.

A natureza desta investigação será de base qualitativa, pois versará sobre o estudo do universo das ações e relações humanas, suas realidades sociais e seus comportamentos, um componente complexo e dinâmico a ser investigado. Sobre esse tipo de pesquisa, Richardson (1999, p. 80) esclarece:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Entendemos que o método qualitativo subsidiará/sustentará nossas ações em torno do nosso objeto de estudo, pois, ao adentrarmos o universo da pesquisa, possivelmente, nos deparemos com a dinâmica dos fatos humanos, permeados pelas suas relações com o outro e com o mundo, e decorrentes de suas próprias opiniões, aspirações, valores, conhecimento etc. Nessa perspectiva, esses eventos sociais, resultantes das subjetividades humanas, tornam-se complexos, devido às suas variáveis, por isso precisarão receber um tratamento metódico a fim de capturar ideias para entender tais realidades. Compreendemos que o método qualitativo poderá submeter às ações humanas a uma análise rigorosa, de que podemos extrair elementos e conhecer determinado fato. Ao submeter o ser humano a qualquer estudo, *a priori*, temos

que ele é um ser moldável, que sofre metamorfoses em seu percurso histórico e social. Diante disso, podemos prever alguns fenômenos variantes, para os quais o pesquisador precisa lançar um olhar aguçado para não deturpar dados de sua pesquisa.

No que tange ao objeto de pesquisa, que irá analisar o uso da imagem na prática pedagógica do educador de jovens e adultos, serão suscitados estudos sobre esses sujeitos, o que significa dizer que as informações levantadas deverão ser refletidas sob a ótica do método empregado. Enfatizamos essa metodologia por entender que ela comporta o estudo dos sujeitos que iremos trabalhar: as educadoras, o jovem e o adulto. Essas pessoas detêm um universo particular de significados e sentidos que dão forma a uma realidade e que não podem ser quantificados, mas analisados, para que compreendamos e expliquemos a dinâmica de suas relações sociais.

A pesquisa qualitativa oferece algumas técnicas e procedimentos de coleta de dados a serem adotados pelos pesquisadores como forma de incrementar a consistência e a validade dos seus resultados. Desse leque de instrumentos metodológicos, adotamos as seguintes técnicas: a observação, a entrevista e o questionário como metodologia para a coleta de informações. Antes, porém, procederemos a uma revisão bibliográfica, em busca de autores que nos forneçam subsídios teóricos sobre o objeto da pesquisa, incluindo-se os seguintes estudiosos, com seus respectivos pressupostos teóricos: Santaella, que conceitua a imagem; Orofino, que reflete sobre a pedagogia dos meios; Kellner, que traz a pedagogia crítica, o Giroux & McLaren, que enfatizam a pedagogia da representação, além daqueles que refletem a prática pedagógica do educador e a modalidade da EJA, como Freire, Arroyo e outros.

Após a revisão bibliográfica, adentramos o campo da pesquisa. De modo geral, os primeiros indícios que incitam uma pesquisa são resultantes de um processo de observação de algum fenômeno, caracterizado pelo olhar casual ou ocasional. É a partir dessas primeiras observações que o pesquisador se posicionará, buscando acompanhar as possíveis manifestações de seu objeto e, posteriormente, lançará um olhar ativo e curioso, sustentado por algumas questões.

Para entendermos essa técnica, recorreremos a Selltiz (apud RICHARDSON, *idem*, p. 259), que refere:

A observação torna-se técnica científica à medida que serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais e, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes e submetida a verificações e

controle de validade e precisão.

Comungando dessa ideia, percebemos que o processo de observação exige um rigor científico, sendo submetido a critérios de confiabilidade e de validade e não será mais fruto do acaso, mas marcado pela intencionalidade da ação do pesquisador, apesar dos resultados dos dados serem, não raras vezes, imprevisíveis, quanto ao fenômeno observado.

Ao investigar o objeto em foco, empregamos a observação no campo da pesquisa. No ambiente escolar, observamos as práticas pedagógicas das educadoras e os seus discursos, considerando o uso da imagem em suas aulas. Para isso buscamos estruturar nossa observação, focando os objetivos da pesquisa. Isso significa dizer que, para responder à questão/problema, direcionamos nosso olhar e escuta para as ações das educadoras e o que eles dizem de suas práticas. Nessa estruturação, construímos um quadro de observação, no qual estão listadas as reflexões/descrições que serviram de norte para o processo de observação. Sabendo que as ações humanas são, quase sempre, imprevisíveis, registramos também aquelas plausíveis ao estudo, ainda que não constem no quadro de anotações.

Essa técnica foi mantida durante todo o período em que estivemos no campo da pesquisa. Entretanto, foi intensamente empregada nos estágios iniciais, para que nos forneça elementos significantes que orientassem nossas futuras ações, avançando em outras técnicas de coleta de dados.

Com as informações preliminares obtidas na observação, seguimos a metodologia escolhida, partindo para a segunda etapa: a aplicação de questionários. Essa técnica de coleta de dados destinou-se aos alunos e as educadoras da EJA. O questionário teve a função de descrever as características do grupo escolhido, de modo que conhecêssemos suas peculiaridades e pudéssemos avaliar determinadas variáveis individuais ou grupais (RICHARDSON, 2005).

Para descrever ou medir tal situação, através de questionários, é necessário estruturar suas questões, com o objetivo de encontrar respostas acerca da hipótese do estudo. Esse questionário foi constituído por perguntas do tipo fechadas e abertas, com as quais obtivemos vantagens e respostas esperadas, sem que os entrevistados as desviem do foco, devido à objetividade e a clareza nas questões.

Para aplicar os questionários aos alunos e as educadoras, nos norteamos pelos diferentes objetivos da pesquisa correspondentes a esses sujeitos. A princípio, recorremos a uma revisão da literatura para construção do texto teórico, o que nos dá mais segurança e

consistência no que diz respeito à elaboração das questões. Para os alunos, construímos um questionário com a finalidade conhecer o perfil de alunos da EJA da rede ensino municipal e também verificar a leitura que fazem sobre o uso da imagem no contexto escolar e no seu cotidiano. E para as educadoras elaboramos outro questionário, buscando verificar os enunciados da prática pedagógica das professoras sobre uso da imagem, se há pertinência ou não entre o recurso da imagem e a aprendizagem do assunto proposta, através das práticas do planejamento escolar. Ambas as intenções obedeceram a critérios explicitados nas questões, em que oferecemos aos interrogados alternativas de escolha de respostas e enunciados que permitissem expressar suas opiniões.

Concluída a etapa da coleta de dados, voltamos nossa atenção para a organização dessas informações. Nessa fase, recorremos, primeiramente, ao objeto de pesquisa, a fim de ir em direção aos passos seguintes, pois foi em função desse que construímos instrumentos e coletamos informações. Ainda não era fase de análise, pois tínhamos em mão a “pedra bruta” que precisaria ser lapidada, trabalhada. O segundo passo nessa fase foi organizar as notas trazidas pela observação, em que elegemos as informações seguindo uma ordem de relevância, ou seja, os dados foram classificados em observações principais, secundárias e assim sucessivamente, tendo como norte os objetivos do projeto. Logo após, organizamos os questionários, separando os dos alunos e das professoras. Cada um desses instrumentos pretendíamos colocar em ordem, reunindo informações mais compatíveis em categorias, visando facilitar a análise dos dados. Laville & Dionne (1999) orientam nossa ação organizacional através de três etapas: a codificação, a transferência e a verificação dos dados⁵.

Organizados os dados através desses três processos, partimos para outra fase delicada, a análise dos dados, quando foi feito um estudo aprofundado do objeto para conhecê-lo efetivamente. E para analisar e interpretar os dados nos debruçamos sobre a epistemologia de Michael Foucault, com o seu método: a Análise Arqueológica do Discurso (AAD). Esse método consiste em analisar os discursos que são proferidos sobre determinada coisa (objeto), buscando descrever os feixes de relações de uma série de enunciados que compõem tal discurso, no nosso caso, os discursos sobre o uso da imagem, proferido pelas educadoras da EJA. Cabe enfatizar que o nosso objeto de pesquisa versa sobre a prática docente da EJA, por

⁵ Estas três fases de sistematização dos dados da pesquisa são aprofundadas por Laville & Dionne. Cf LAVILLE, Cristian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

isso analisamos, tão somente, os discursos dos sujeitos principais da pesquisa, a saber, as professoras.

Em sua obra “A arqueologia do saber”, Foucault fornece pistas de como são constituídos os enunciados de um discurso, a formação discursiva. Trata-se de um livro teórico-metodológico, em que ele sintetiza uma série de conceitos para uma abordagem discursiva. Foucault (2007, p. 122) afirma que “o discurso é constituído por um conjunto de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência”. Pensando assim, é que ele reflete sobre a formação dos discursos através de acontecimentos sociais, mostrando como se articulam e dão forma ao que está posto socialmente. Partindo desses pressupostos, incitamos a prática da Análise Arqueológica do Discurso, para garimpar o emaranhado de redes enunciativas que estão em circulação sobre o uso pedagógico da imagem, a partir do que é proferido pelas educadoras.

É sobre essa experiência que o presente trabalho aborda. Esta dissertação é o registro desse momento singular de aprofundamento de nossa formação profissional, em que buscamos refletir, estudar e experimentar a possibilidade do diálogo entre a escola e a imagem. E ainda, ponderar o uso da imagem na prática pedagógica da EJA, sua proliferação na contemporaneidade e o seu emprego ideológico na cultura midiática.

Para tanto, estruturamos o texto da seguinte forma: no capítulo I, ***Imagem e conhecimento: repercussão na educação***, em que discorremos nesse momento, temos o objetivo de introduzir a temática, situando a imagem no campo pesquisa, apresentando-a como objeto do conhecimento e recurso pedagógico na Educação de Jovens e adultos. E também, almejamos mostrar a dinâmica e a sistemática do percurso da pesquisa.

No capítulo II, intitulado ***A linguagem e suas dimensões***, explicitamos a dinamicidade e a complexidade do fenômeno social da linguagem, expondo suas diferentes acepções e facetas na esfera da sociedade.

No capítulo III, ***A imagem, a cultura midiática e o papel da escola***, propomos uma leitura da linguagem da imagem. Esse capítulo é um convite à reflexão sobre o tipo de posicionamento que o leitor poderá assumir diante da imagem e de sua mensagem. Mostramos o poder representativo das imagens, principalmente quando são veiculadas pela Mídia, e o seu uso didático na EJA, como recurso pedagógico possível de ampliar a leitura de mundo dos alunos e de apoiar a prática pedagógica do (a) educador (a) da EJA.

No capítulo IV, designado ***A Educação de Jovens e Adultos, a prática pedagógica do***

educador e a imagem, discutimos a conquista gradativa da EJA como uma modalidade de ensino, evidenciando suas peculiaridades e a necessidade e obrigatoriedade do direito educacional do cidadão. E ainda, evidenciamos a prática pedagógica dos educadores da EJA e a imagem no processo de ensino e aprendizagem.

No último capítulo, *A imagem no campo da pesquisa: percurso, resultados e reflexões*, apresentamos a trilha percorrida pela pesquisa, em que registramos nossas impressões, observações, os resultados e as análises. Nesse espaço, explicitamos, devidamente, a aplicabilidade dos procedimentos metodológicos, a caracterização do campo da pesquisa, o perfil dos alunos, das professoras, os resultados e as interpretações das informações coletadas. A pretensão é propiciar um equilíbrio entre empiria e teoria na interpretação/análise dos dados, estabelecendo uma relação entre esses dois campos, a fim de que os resultados tenham validade, confiabilidade e sejam significativos no campo da pesquisa científica.

Por fim, tecemos algumas considerações acerca do tema estudado, com o intuito de assinalar algumas aprendizagens e cooperar com o desenvolvimento do processo de produção do uso da imagem, no âmbito escolar, como uma forte aliada à prática pedagógica voltada para o processo ensino-aprendizagem dos alunos da EJA.

CAPÍTULO II

A LINGUAGEM E SUAS DIMENSÕES

O ser humano é eminentemente um ser de linguagem, pois, desde a mais tenra idade, está imerso no universo multifacetado da linguagem. Em todos os momentos de sua vida, ele recorre à linguagem e suas múltiplas formas: as palavras, os gestos, os sons, as músicas, as imagens, entre outras, para imprimir suas percepções, seus desejos, suas intenções, ideias e necessidades acerca de suas relações com o outro e com o mundo. Essas formas de manifestação da linguagem abrangem fatores físicos, fisiológicos e psíquicos que a língua tende a padronizar através de sua função social. Nessa perspectiva, o signo da linguagem é composto de forma plural e complexa, permeado por uma gama de formas sociais de comunicação, de mediação e de criação e de significação que, ao longo do percurso histórico, fez do ser humano um ser simbólico.

Somos os únicos seres vivos capazes de criar símbolos e signos, conhecidos e compartilhados por grupos, comunidades e sociedades locais ou até universalmente. Os signos, que têm a função de representar determinado objeto, são uma construção social, resultante do processo de convenção e de aceitação entre os envolvidos. Através da

linguagem simbólica, assinalamos nossas experiências no mundo, projetamos, conscientemente, nossas ações futuras e transmitimos conhecimentos às novas gerações. Assim, a linguagem torna-se artefato social humano, com a qual o ser humano se manifesta ou manifesta algo aos outros. Em outros termos, a linguagem é um fenômeno genuinamente humano, que medeia as relações entre os indivíduos e o seu meio.

1. O ser da linguagem

A variabilidade e a funcionalidade estrutural e social da linguagem desencadearam processos de curiosidade e de descobertas, envolveram grandes vultos da nossa história, fazendo emergirem várias vertentes das áreas do conhecimento. É observando o panorama do mundo, desde a Grécia Antiga até o momento presente, que percebemos a preocupação latente com o estudo da linguagem, pois o humano é um ser inconcluso, que busca entender e explicar esse fenômeno tão complexo.

Orientados pela curiosidade epistemológica, estudiosos foram se debruçando sobre estudos da linguagem, adentrando e originando áreas disciplinares, que ficaram conhecidas como a Psicologia da linguagem, a Sociologia da linguagem, a Antropologia da linguagem e outras. E foi a partir desses processos que, no Século XX, a linguagem verbal tornou-se objeto da área da Linguística, inspirado pelos estudos do Linguísta Suíço de Ferdinand Saussure.

Cada área se inquieta com uma determinada especificidade da linguagem e a identifica com seu campo de estudo, porém todas contribuem para o entendimento do “enigma” da linguagem, isto é, para a complexidade de sua demarcação teórica no campo das ciências. As elucidações ainda são insuficientes, pois a linguagem tende a variar constantemente, posto que ganha novas significações e explicações. Diante desse mosaico disciplinar, em que a linguagem se instala, inquietamo-nos frente a sua definição epistemológica e questionamos sua concepção nas ciências da humanidade.

A Linguística, como ciência da língua, ocupa-se com questões estruturais da língua/linguagem humana, porém várias concepções são apresentadas nessa mesma área, o que ratifica a variedade de abordagem e a complexidade desse fenômeno.

Ferdinand Saussure lançou bases para a Linguística moderna e apresenta a concepção de linguagem opondo-se à de língua. Saussure (Apud BAKHTIN, 2006, p. 69) entende que a linguagem excede os limites da Linguística, por abranger outros processos:

Tomada como um todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe isolar uma unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesma e um princípio de classificação.

O autor coloca a estrutura da linguagem em evidência e cria a dicotomia entre língua e linguagem, mostrando que a linguagem é heterogênea e multifacetada e que pertence ao aspecto individual e social, razão por que é difícil defini-la como unidade. Já a língua tende a classificar e a normatizar essas diferentes manifestações da linguagem.

Outro conceito de linguagem é o apresentado pelo linguista Noam Chomsky⁶, que considera o processo de aquisição da língua inata, afirmando que o indivíduo nasce com o órgão da linguagem no cérebro, a faculdade da linguagem. A linguagem e a mente são resultados de processos biológicos complexos, que se traduzem na organização biológica do organismo e, conseqüentemente, na capacidade linguística do ser humano. Chomsky (2005, p.38) expõe a teoria da gramática gerativa através da seguinte concepção de linguagem: “A faculdade da linguagem está inserida em uma arquitetura mais ampla da mente/cérebro. Ela interage com outros sistemas, os quais impõem condições que a linguagem precisa satisfazer se pretende ser, de fato, utilizável.”

Mikhail Bakhtin⁷, linguista e filósofo, enfatiza a linguagem como um processo histórico, social e ideológico e concebe o enunciado como sua unidade constitutiva. A base do arcabouço da teoria de Bakhtin (2006, p.41) prima pela linguagem centrada na palavra, que se constitui como um componente intrínseco ao poder que se encontra em circulação, através dos signos produzidos pelos sujeitos discursivos: “As palavras são tecidas de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” Porém, é a noção de linguagem patenteada por Carlos Franchi,⁸ linguista brasileiro, que supera todos os limites estruturais, comunicativos e cognitivos. Franchi (Apud GERALDI, 1997, p.11) rejeita a concepção de linguagem como um sistema formal e lhe confere um aspecto criativo e

⁶ A título de aprofundamento, ver: CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

⁷ Cf: BAKHTIN, MIKHAIL. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas do método sociológico na Ciência da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006

⁸ Carlos Franchi, linguista brasileiro, nasceu em 1932 e foi um dos fundadores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp. É considerado um intelectual adepto da pesquisa, cujas produções foram referência na Linguística brasileira, apesar de informais. Morreu vítima de câncer, aos 69 anos, em 25 de agosto de 2001.

significativo:

Não há nada imanente da linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que, ao mesmo tempo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Diante dessa sucinta apresentação das diferentes acepções de linguagem, percebemos que a Linguística configura-se num campo científico permeado de intensas discussões, em que teóricos e estudiosos divergem e/ou convergem em seus posicionamentos sobre as ideias dos demais. Esse processo reflexivo, consequentemente, poderá demarcar fronteiras no campo teórico, avançar no que diz respeito à especificidade do objeto de estudo da Linguística e vislumbrar novos horizontes para a compreensão da linguagem como sistema de representação simbólica, versando sobre as possíveis facetas verbais, imagéticas, sonoras, visuais e gestuais.

A complexidade e a variedade que denotam o conjunto de definições sobre linguagem tendem a colocá-la num campo debatedor, reflexivo e complexo, que aponta para três funções, comumente conhecidas nas relações humanas: a) a linguagem como representação do mundo e do pensamento; b) a linguagem como instrumento de comunicação; c) a linguagem como *locus* de ação e interação.

Os elementos constitutivos da linguagem - a ação e a interação - imersos na construção de processos sociais, envolvem vários aspectos e múltiplas relações, em que os indivíduos estabelecem as formas de convivência e de socialização. Os processos de interação viabilizados pelas relações mútuas dos indivíduos, permitidos pelo *eu*, pelo *tu* e pelos *outros* são efetivados através do uso incessante da linguagem. Em outras palavras, os processos de interação, em que os acontecimentos e as trocas de experiências entre os indivíduos se concretizam, são consentidos pelo caráter atuante da linguagem.

É nos espaços de interações sociais que há condições reais para que a linguagem seja empregada com diferentes objetivos, o que produzirá possibilidades de ações e de reações que poderão interferir no comportamento do outro. Nesses ambientes, a linguagem torna-se

peremptória, pois os sujeitos apelam para suas variações, criando símbolos e signos que orientam as ações dos outros, erigindo discursos que operam na consciência do ser, influenciando a formação social dos demais envolvidos. Nesse sentido, há um “jogo” de interesse que perpassa os discursos dos diferentes atores sociais, isto é, a linguagem é utilizada de forma deliberada e até mesmo ideológica. É o que afirma Koch (2006, p. 29):

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos, há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeado, isto é, pretendemos *atuar* sobre o (s) outro (s) de determinadas maneiras, obter deles, determinadas reações (verbais ou não verbais).

Analisando essa ideia, percebemos que, nos ambientes de interações, há uma apropriação da linguagem com certa intencionalidade, em que o sujeito busca causar algum efeito que beneficie a si mesmo e que provoque a ação do outro. Os discursos que constituem a linguagem não são meramente passivos, mas tendenciosos, pois são tecidos por vieses ideológicos, que imprimem certo controle nas relações sociais entre os indivíduos. É no funcionamento das interações que a linguagem causa ações e reações dos sujeitos que poderão tanto ampliar quanto atrofiar e limitar a ótica de compreensão do mundo. Portanto, a linguagem é produzida pelo humano que, por sua vez, tem a consciência moldada por ela, tornando-se um componente social e cultural que emana poder nas sociedades de classes, cujas relações são marcadamente dominantes.

É sabido que, no processo de interação/relação com o outro e com o mundo, o indivíduo cria os signos, a fim de registrar e expressar sua realidade individual e social. E a linguagem, que assume a função de mediadora entre os homens e o mundo, torna-se basilar ao pensamento, porquanto assinala as experiências cotidianas, que são resultados de processos intelectuais.

A função que a linguagem aqui exerce é de representar o real, as coisas do mundo e do pensamento humano, através da materialidade dos signos. Essa ótica, defendida pelos estudiosos clássicos da Linguística, concebe a linguagem como um “espelho da mente”, em que são refletidos os nossos pensamentos, as impressões acerca do mundo, as relações sociais e as experiências e práticas acumuladas historicamente, que são externadas de forma simbólica, através dos signos.

O pensamento, considerado um dos processos cognitivos, possibilita ao ser humano

conectar informações e acoplar representações em sua consciência, viabilizando a capacidade de idealizar o mundo, de construir conceitos e de arquitetar probabilidade de conhecer a si e ao outro. O pensamento é aferido pelo poder expressivo da linguagem e os processos que envolvem as atividades mentais têm uma dinâmica que independe dessa manifestação linguística. Porém, o pensamento poderá ser expresso por palavras que traduzem as suas ideias que, conseqüentemente, realizam-se, ganhando existência através da linguagem. Nesse jogo de palavras que envolvem a relação da linguagem e do pensamento, a primeira é gerada no interior do pensamento e, através dos signos, é possível tornar visíveis os processos sociais e mentais. Nessa lógica, não existe linguagem sem pensamento, e a linguagem torna-se instrumento de tradução do pensar humano, o que reforça a tese de que o pensamento precede a linguagem.

Essa funcionalidade da linguagem deixa rastros para se discutir uma possível passividade ou inferioridade diante do pensamento, pois ela assume um caráter revelador que representa a coisa, nesse caso, o pensamento. Todavia, a linguagem está aprisionada ao pensamento, para cuja existência há uma dependência. Então, o pensamento assume posição ativa, capaz de provocar a linguagem. Contudo, há correntes teóricas que afirmam que o processo acontece ao contrário: a linguagem aciona o pensamento.

Nessa reflexão, insere-se a discussão sobre a primazia entre o pensamento e a linguagem, ou seja, a linguagem antecede o pensamento ou o pensamento antecede a linguagem. Se a primeira afirmação nos faz refletir sobre o poder ativo da linguagem, em que só é possível desenvolver o raciocínio através da linguagem, pois ela tem a potencialidade de constituir e organizar de ideias, a linguagem precede o pensamento, ou seja, na ausência da palavra, não há pensamento. A segunda afirma a soberania do pensamento sobre a linguagem, em que o pensamento precede a linguagem, ou seja, a formação do pensamento depende de operações cognitivas e não da linguagem. Em outras palavras, a constituição do pensamento está atrelada aos seus próprios processos mentais, a consciência, a memorização, a cognição, a idéia e a imaginação, e não a gênese da linguagem.

Sobre a discussão dessas duas vertentes, podemos adentrar, principalmente, o campo da Psicologia da Linguagem, no qual encontramos diferentes enfoques que buscam explicar a relação existente entre a linguagem e o pensamento. Podemos mencionar os estudos de Vigostky, que admite que linguagem e pensamento são processos interdependentes, em que a primeira tende a modificar e acionar funções mentais, principalmente em crianças que estão

em processos de aquisição da linguagem.

Para o estudioso, a linguagem dá contorno ao pensamento, porém, não apenas reproduz processos cognitivos, mas aciona e organiza atividades mentais, sistematizando as experiências sociais e culturais do indivíduo. Vigostky (2008) ressalta que o desenvolvimento humano é tecido pelas relações sociais, estabelecidas no decorrer de sua vida, e a linguagem assume papel preponderante, mediando essas interações. Mais adiante, retomaremos essa ideia.

A corrente cognitivista, que reconhece os estudos de Piaget, ressalta a tese de que o pensamento é um processo anterior à linguagem, isto é, o pensamento não depende da linguagem, mas de esquemas sensoriomotores. Segundo o cognitivismo, o desenvolvimento humano está relacionado ao fator biológico, e não, ao social. E assim, a linguagem ganha uma abordagem intelectualista.

Seja sob o aspecto social, naturalista ou biológico, em que aparece a relação da linguagem e do pensamento, notamos que uma vertente tende a prevalecer sobre a outra. Porém não podemos negar a função nevrálgica da relação entre linguagem e pensamento: a de permitir que os indivíduos manifestem as impressões do enredo sociocultural em que estão inseridos e se deixem revelar pelas várias formas sógnicas. Não queremos causar nenhum reducionismo teórico, todavia estamos refletindo sobre a complexidade que permeia o campo da linguagem, cujas teorias convergem para a mesma ideia: o ser constitutivo da linguagem permite ao indivíduo construir um sistema de símbolos e signos variados e sofisticados, que refletem seus processos cognitivos, psíquicos e sociais.

O outro escopo da linguagem é servir como instrumento de comunicação para os sujeitos sociais. No nosso meio social, em que interagimos com o outro e com o mundo, apelamos para a competência comunicativa da linguagem, para veicular as informações que permitirão processos de ação compartilhada e de socialização entre os indivíduos. O uso comunicativo da língua, através dos seus códigos, possibilita que os indivíduos interajam e troquem informações, estabeleçam as regras de convivências, coloquem em comum os conteúdos mentais e sociais e expressem suas subjetividades.

Os processos comunicativos, entendidos como processos humanos sociais de produção, de significação e de trocas de informações, são permitidos pela originalidade e pela consciência dos envolvidos. Os sujeitos se expressam através da materialidade da mensagem, esperando que o outro entenda e acolha o código, a informação emitida. O perceptor,

ocupando o papel de emissor/expressor, almeja comunicar ao receptor, por intermédio da mensagem, ideias, intenções, desejos e necessidades, o qual, por sua vez, decodificará a mensagem, que deverá ser uma linguagem culturalmente comum. Cabe ressaltar que a comunicação acontece no entendimento comum da mensagem, o que não quer dizer que os envolvidos concordem com os enunciados compartilhados. Nesse sentido, a mensagem se efetivará através do sistema de código e de sinais, que são organizados pelo expressor e pelo receptor, dinamizando e concretizando o processo da linguagem, considerando-a como um ser de comunicação.

Expor os nossos objetivos e as ideias numa mensagem, para que o receptor compreenda, e a comunicação aconteça, requer compatibilidade linguística, é o que atesta Ferreira (1998 p. 63): “Para que exista comunicação, deve haver uma linguagem comum, com as conotações pessoais com as quais, tanto o expressor como o receptor, condicionem a mensagem com seus próprios pareceres”.

Reconhecer que a linguagem tem uma função eminente de comunicar não significa reduzi-la, mas demonstrar o seu poder funcional na sociedade – o de facilitar processos sociais e culturais dos indivíduos. Essa notável competência da linguagem nos direciona a complexos e extensos estudos, buscando o entendimento das suas facetas que contribuirão para a evolução do sujeito social.

2. A linguagem do poder e o poder da linguagem

A linguagem, como fenômeno social e sistema de referenciais linguísticos dos sujeitos, comporta, em seu cerne, a capacidade de criar e reproduzir realidades. Essas realidades, expressas nas diferentes formas de linguagem, seja a sonora, a corporal ou a visual, denotam as visões de mundo, defendidas pelas diferentes classes sociais. As representações do mundo, assinaladas nos signos linguísticos ou imagéticos, estão associadas às dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, em que o indivíduo encontra-se submerso. Em outros termos, o ser humano constrói um sistema de elementos linguísticos que imprimem valores, vontades, verdades, ideias individuais e coletivas, que, quase sempre, condicionam e determinam suas relações na estrutura social. A linguagem e o poder tornam-se um duplo inseparável, devido a seus usos e a suas influências e, em consonância, protagonizam e estabelecem formatos de classes sociais, em que os indivíduos se encontram em constantes conflitos, buscando sua ascensão nessa esfera social.

Portanto, ergue-se uma estrutura social que, configurada de elementos s3gnicos, suscita a produ33o de for3as entre os atores sociais, interferindo em suas rela33es. Esses processos, permeados por rela33es de poder, aparecem de forma dissimulada e t3cita e se materializam sob o aspecto simb3lico, regulando e justificando os pap3is e as posi33es sociais. Assim, o poder simb3lico faz emergir a estratifica33o das classes, em que os signos e os c3digos postos em circula33o privilegiam uma classe em detrimento da outra.

A cumplicidade do duplo - poder e linguagem - tamb3m origina oposi33o. De um lado, temos o poder, ocupado por um grupo que goza de prest3gios sociais, determinando a variedade lingu3stica, demarcando um estilo adequado para uso da l3ngua; de outro, a pr3pria l3ngua, que serve de fator de domina33o e de legitima33o desse grupo, acentuando as diferen3as de classes mediante apropria33o ou n3o dos recursos lingu3sticos. Dessa maneira, a linguagem e o poder comungam da ideia de *status* social, em que a rela33o se intensifica quando h3 um consentimento de domina33o de um grupo sobre o outro.

Nesse sentido, os descont3nuos registros da rela33o linguagem e poder nos alertam para o “risco” de sua variedade de ideias, espalhadas nos diferentes espa3os, pois, sutilmente, vai diversificando suas formas de se apresentar ao usu3rio, atrav3s das conven33es sociais, que s3o aceitas coletivamente. O mosaico que constitui a rela33o entre poder e linguagem denota que “a palavra de ordem” est3 na pr3pria palavra, ou seja, a palavra ou a fala 3 genuinamente portadora de um potencial imensur3vel, por ter a capacidade de criar sentidos, dar formato ao mundo e de intervir sobre ele.

A Sociolingu3stica 3 uma 3rea do conhecimento que se interessa pelo estudo da rela33o entre fen3menos lingu3sticos e sociais, no tocante 3 varia33o dos dialetos, buscando desvelar e compreender os aspectos inerentes a essa rela33o, marcada por mecanismos ideol3gicos. Nesse palco, destacam-se os estudos de Pierre Bourdieu, soci3logo franc3s, que se debru3ou sobre a an3lise da linguagem na estrutura social, permitindo um di3logo competente com os linguistas. Bourdieu (2008) afirma que os linguistas tendem a suprimir as condi33es sociais expressas na linguagem atrav3s dos discursos, e apenas se preocupam com a forma estrutural da l3ngua. Assim, ele recha3a o modelo estruturalista da lingu3stica e instaura, no campo da Sociologia, o estruturalismo social. Bourdieu analisa as estruturas sociais, apontando que as intera33es sociais s3o sublinhadas por mecanismos de disputa de poder, tendo a linguagem como artefato leg3timo dessa ordem.

Nessa baila, o poder simb3lico 3 aferido pelo exerc3cio das formas lingu3sticas, que se

efetivam nas interações sociais, e o uso da linguagem implica vários fatores: as instituições, que legitimam a linguagem adequada, os sujeitos autorizados, que proferem determinados discursos, e aqueles que consentem e absorvem tais discursos como legítimos. Essa preocupação é latente na obra de Bourdieu (2008, p.54), que nos alerta:

Sendo assim, a prática linguística comunica inevitavelmente, além da informação declarada, uma informação sobre a maneira (diferencial) de comunicar, isto é, sobre o *estilo expressivo* (percebido e apreciado por referência ao universo dos estilos teórica ou praticamente concorrentes) a que se concede um valor social e uma eficácia simbólica.

No campo da Linguística, a língua é considerada um sistema normativo, um código imutável da linguagem, que estrutura as formas de expressão dos indivíduos. Todavia, ela não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma ferramenta que emana poder, fazendo dos agentes sociais veículos de competência linguística. Os seus signos dispersos emitem e estabelecem relações de força e autorizam determinados discursos, a que são atribuídos valores sociais. Dessa maneira, a língua produz e dissemina um protótipo linguístico, que deve ser considerado correto e utilizado e suspende outras possibilidades de expressão, legitimando as relações de posição e de poder.

A linguagem usada pelos grupos privilegiados é autorizada pela própria classe oprimida, que timbra sua posição, concedendo ao outro a competência de articular os discursos. A busca pela validação desses discursos torna-se um capital linguístico, em que aqueles autorizados a discursar poderão se utilizar de vários artifícios, como a persuasão e a sanção, a fim de intimidar as pessoas a se comportarem conforme sua ordem.

Pierre Bourdieu contribuiu, intensamente, para o entendimento da categoria do capital cultural, em que a linguagem aparece como parte desse processo. O referido autor expõe que, na estrutura social, circulam bens materiais e simbólicos, como a arte e a música, que são organizados socialmente através de trocas, sendo validados ou invalidados, legitimados ou não, configurando-se, assim, em um mercado. Nesse mercado, a linguagem torna-se um bem, um capital linguístico, com valor e preço que rendem lucro àquele que a profere, o que implica posições econômicas e sociais privilegiadas de determinados grupos. Os produtos comercializados, nesse caso, a linguagem, recebem um valor simbólico mais que outros, de modo que determinados falantes da língua exercem o poder e o domínio sobre o outro. A regularidade desse fato mostra que o capitalismo engendra formas sutis de mascarar sua

ideologia, fazendo da linguagem um canal que ressoa poder, contido no objeto da fala, da pintura, da dança e da imagem, em que reproduzimos seus efeitos e também construímos novas formas de disseminação. Bourdieu (2008, p.95) continua esclarecendo como se efetiva essa relação de poder através da linguagem:

A eficácia simbólica das palavras se exerce apenas na medida em que a pessoa-alvo reconhece quem a exerce como podendo exercê-la de direito, ou então, o que dá no mesmo, quando se esquece de si mesma ou se ignora, sujeitando-se a tal eficácia, como se estivesse contribuindo para fundá-la por conta do reconhecimento que lhe concede.

Apoiando-se na opinião do autor, reconhecemos que há uma negação do indivíduo, uma anulação de sua identidade individual ou social, fazendo do outro o seu porta-voz. A aparente impossibilidade de responder a determinada demanda social instala nesse indivíduo um processo de sujeição que, destituído de suas condições, assume uma posição desprivilegiada, autorizando, assim, o discurso do outro como o legítimo. Nesse ínterim, a posição assumida pelo indivíduo, a de ser sujeito, fora construída sutilmente pelo outro ou pelas práticas sociais, possivelmente. Ou seja, determinados grupos sociais instituem condicionantes para dominar a estrutura social e absorver a consciência crítica dos indivíduos, criando situações desfavoráveis aos mesmos, mediante a demanda social.

Destarte, a linguagem reflete mecanismos de controle, de diferenciação e de exclusão, em que o poder se apresenta sob diferentes formas simbólicas, isto é, os procedimentos e os instrumentos que viabilizam a relação entre linguagem e poder não são percebidos explicitamente, pois estão contidos nas entrelinhas do corpo social, e isso gera a exploração e a marginalização das classes dominadas. As estratégias dos grupos, detentores do poder, tendem a inibir o acesso aos conhecimentos e aos códigos linguísticos, primordiais à vida social, e impedem o acesso de outros indivíduos ao seu grupo seletivo. Nessa perspectiva, a linguagem, com os seus códigos linguísticos, tem o poder de regular a estrutura das relações sociais e de determinar os saberes que tanto segregam quanto legitimam as tomadas de decisões das classes. Vale enfatizar que o poder atribuído à linguagem é fruto das relações sociais, e não, elemento intrínseco a ela.

De forma descontínua, construímos linguagem e somos construídos por ela, num processo dinâmico e ideológico, haja vista que o poder perpassa essa relação, edifica posições sociais que sustentam e determinam as classes, o que admite a ideia do poder da linguagem e a linguagem do poder. Nessa reflexão, é pertinente ratificar que Bourdieu (idem, p. 57) tece

críticas sobre a competência do sujeito em proferir determinado discurso e que essa atribuição é aferida pelos seus receptores, que consentem e validam o seu discurso como verdadeiro.

A competência legítima é a capacidade estatutariamente reconhecida a uma pessoa autorizada, uma “autoridade”, de empregar, em ocasiões oficiais (*formal*), a língua legítima, quer dizer, oficial (*formal*), língua autorizada que tem a autoridade, fala autorizada e digna de crédito, ou uma palavra, *performativa*, que tem a pretensão (com as maiores probabilidades de sucesso) de ser de fato imitada.

O *status* que é concedido ao sujeito que profere o discurso é consequência de uma relação de poder, que irá desencadear imposições e coerções sociais, pois o discurso desse sujeito terá validação diante dos outros, que ainda não conseguiu quebrar as amarras ideológicas. Esse consentimento e reconhecimento de uma língua legítima, por parte dos seus receptores, implicam a ascendência de um grupo sobre outro, que se revela através de valores tácitos contidos na linguagem, porquanto ela se torna condutora de poder e se estabelece por meio da cristalização da consciência ativa do indivíduo, que não consegue visualizar o conteúdo vocabular e imagético expresso pela classe dominante.

Na perspectiva da Linguística, o indivíduo faz uso da língua conforme as regras normativas do dialeto, porém essa língua é um complexo variante, segundo os sociolinguistas, que apresenta várias possibilidades de expressão dos indivíduos, o que poderá modificar a norma culta, a gramática normativa. Esse “desvio” da língua padrão é um fator preponderante para incitar processos de marginalização entre as classes. Privilegiar uma língua e discriminar os falantes de outras possíveis variedades linguísticas, desconsiderando a riqueza dos dialetos, torna-se uma atitude ferrenha, que terá como consequência um verdadeiro divisor de águas entre os grupos sociais, atropelando e negando a heterogeneidade linguística que comporta o nosso país.

No Brasil, falamos o mesmo idioma, todavia, temos vários aspectos diferentes, seja religião, etnia, sexo, classe, que fazem desse imenso país o berço da diversidade cultural. Diante dessa magnitude lingüística, não podemos nos esquecer da marca do regionalismo, em que se evidencia a diferença do português falado nas regiões brasileiras. No interior paulista, por exemplo, o português falado é diferente do nordestino, do mineiro e do baiano. Essa característica ultrapassou as fronteiras da Linguística e adentrou o campo ideológico, concretizando-se sob formas de preconceito.

Limitar ou suspender o acesso aos bens culturais significa reforçar e acentuar as

desigualdades e os preconceitos sociais, dizimando a riqueza da diversidade de nossa cultura popular. Não é admissível adotar uma postura excludente, que prioriza uma estrutura normativa e formal da língua, com suas regras léxicas e de sintaxe, em detrimento de outra, reconhecida como a língua informal, aquela que é considerada inculta, sem instrução, repleta de vícios e gírias. Nesse sentido, abre-se uma lacuna entre essas diferentes manifestações de linguagens, que distanciam as classes e acirram as disparidades entre elas, trazendo como consequência certo maniqueísmo entre os letrados e os iletrados, o popular e o erudito, o alfabetizado e o analfabeto. A linguagem legítima, validada pelos grupos privilegiados, tende a reprimir os usuários da língua não padrão, sancionando e impondo condicionantes sociais, reproduzidos pela classe oprimida que os absorvem como processos naturais, como por exemplo, a ideia de que sempre haverá ricos e pobres, inteligentes e ignorantes, competentes e incompetentes.

Reconhecer a variedade linguística existente nos grupos sociais significa romper com a visão estruturalista da Linguística, que aprisiona o saber e favorece determinada classe social, que detém o capital linguístico e marginaliza a desprovida da língua normativa. Esses antagonismos, presentes nas classes sociais, são sustentados por uma estrutura material da linguagem - os seus discursos - que, dispersos, circulam ideias da vida social e das representações da classe privilegiada e acomodam informações que venham a reproduzir a ordem vigente.

A escola, como instituição social, tem o objetivo de socializar o conhecimento acumulado de uma geração a outra. É sabido que, no contexto escolar, o uso da linguagem tem a finalidade de contribuir com a competência comunicativa e linguística do aluno e do professor. Nesse sentido, a Linguística disponibiliza ao aluno um conjunto de regras sociais, que normatizam o uso da linguagem e padronizam a variedade linguística. Entretanto, o professor poderá promover práticas curriculares que favoreçam e valorizem os saberes e a cultura dos seus alunos, de modo que não haja a supremacia de um saber, mas o reconhecimento da variedade linguística do nosso território.

Os códigos linguísticos são regidos por normas de falar, formas de conduta e de valores e tendem a por o selo de qualidade naqueles que usufruem de suas formas, desconsiderando qualquer outra manifestação da língua. Essa realidade marca as diferenças de classes. De um lado, há uma classe que deterá esse patrimônio cultural, devido ao favorecimento do acesso a esses bens; de outro, uma classe com características culturais

diferentes da primeira.

Diante de sua responsabilidade social, a escola privilegia as classes detentoras dos bens culturais, reproduzindo o capital cultural e ignora os valores culturais da classe popular. A regularidade desse fato demonstra a violência simbólica que se instala, principalmente, nas instituições e faz da escola um veículo de transmissão do capital cultural⁹, no qual os saberes linguísticos da classe popular são suprimidos, e o saber erudito, sustentado pela classe culta, é disseminado e legitimado, através do poder simbólico incutido nessas relações. E a linguagem viabiliza suas estratégias, determina as formas de agir, falar e de se comportar dos indivíduos, que, muitas vezes, coagidos e agredidos em sua cultura, abandonam os bancos escolares. Nesse contexto, a escola torna-se um mercado linguístico, como que enfatiza Bourdieu (2008).

Essa disparidade social é explicitada no quadro educacional brasileiro e mais contundentemente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo consideramos a posição ocupada pelo sujeito da EJA, que se encontra em processo de alfabetização/escolarização, em que o desprivilégio e a exclusão perpassam sua vida escolar, por não dominarem o código escrito. Esses sujeitos vivenciam momentos de marginalização, haja vista que estamos imersos na sociedade da escrita, na que esse componente é condição *sine qua non* para que o sujeito usufrua dos bens culturais e sociais. Desse modo, a língua escrita confere ao portador desse bem posição privilegiada na pirâmide social, o que tende a marginalizar os que ainda não tiveram acesso ao signo escrito nem o dominam.

Assim, a linguagem detém o poder de incluir ou excluir os indivíduos no arranjo social, através de seus significados e usos. Todavia, suas diferentes formas de manifestação precisam ser consideradas no seio social, não como um meio que polarize os sujeitos sociais, mas como um artefato que possibilita o indivíduo a construir suas representações sobre o mundo, através das redes sógnicas da linguagem. Apesar de a escola ter a função de conservar e legitimar o mercado linguístico, ela também é via de mudança dessa hegemonia, posto que também poderá fornecer ao aluno elementos que possam subverter essa herança cultural, que tende a confiná-lo a práticas excludentes.

⁹ Bourdieu utiliza a categoria *capital cultural* a fim de explicar as desigualdades do desempenho escolar dos indivíduos, advindos dos diferentes grupos sociais. Ele expõe que a classe dominante acumula um maior capital cultural e transmite para o seu descendente, que constitui um capital econômico, acirrando as desigualdades de classe.

CAPITULO III

A IMAGEM, A CULTURA MIDIÁTICA E O PAPEL DA ESCOLA

1. O universo da imagem

Em seu processo evolutivo, o ser humano busca, constantemente, conhecer a si mesmo, ao outro e as coisas assinaladas no mundo. Essa dispersão de ideias sobre a reflexão do seu estar no mundo encontra devida regularidade nas marcas do signo da imagem, espalhadas em diversos contextos sociais. Através da imagem, o indivíduo registra e representa sua relação com o mundo exterior e imprime nesse signo um conteúdo resultante de suas experiências e vivências.

A presença da imagem nas atividades humanas é perceptível, desde os estágios mais longínquos de sua existência, por meio de desenhos em forma de sinais riscados e de pintura em rochas. O indivíduo buscava registrar suas ações por meio da linguagem visual, que era considerada “monumento”, o que já assinalava os primeiros indícios da nossa escrita e permitia a representação do pensamento e da fala, possível de ser decodificada e analisada em diferentes épocas, sob vários olhares, devido à sua polissemia. Assim, as imagens foram criadas para determinados usos, individuais ou coletivos, e representar uma realidade, um acontecimento ou algo imaginário, advindo do pensamento humano, mas que é resultante do seu processo de socialização e mediação.

A imagem, como representação, ocupa lugar do objeto concreto, ou melhor, representa a coisa, mas não é o objeto real. Ela cintila nosso pensamento e percepção, de modo a imaginar que a própria imagem é a coisa, e não, uma segunda apresentação dela. Em outras palavras, a representação é estruturada como linguagem interior, seguida pelo pensamento, em que a categoria da representação possibilita o visível ou não. Dessa maneira, a imagem é o ato de (re) conhecer o mundo, de forma visual, o que se torna útil e prazeroso para o sujeito e permite o desenvolvimento de ações representativas e criativas, pois ela se revela através de nossas subjetividades, principalmente quando somos interpelados a fazer leitura do seu signo.

A imagem, além de dar sentido ao mundo, tem a função de registrar o conhecimento, por isso percebemos sua evolução na trajetória humana. No Século XV, com sua forma mecanizada, através da gravura e da imprensa, e no Século XIX, com o desenvolvimento da fotografia, em que as imagens ganham corpo e do cinema, em que recebem movimento, torna-se valioso artefato de informações e de produção científica. E depois do conhecimento da imagem pictórica, da fotografia e do cinema, surgem as imagens eletrônicas, aquelas construídas através de dispositivos eletrônicos, denominadas de imagens de síntese. Nessa perspectiva, a presença da imagem na vida das pessoas não significa um fenômeno recente, porém, na atualidade, o episódio é apreciável devido à sua produção e à proliferação na sociedade.

Na contemporaneidade, a presença da imagem é fator preponderante, decorrente do avanço tecnológico, que cria diferentes formas de lidar com ela, cuja onipresença é notória em todos os lugares e áreas do conhecimento, seja na ciência das artes, no lazer ou na indústria, é possível observar o poder mediador da linguagem das imagens. Assim, vivemos num mundo cercado por imagens, cujas linguagens crescem e se reproduzem nos apresentando uma realidade, em que se conflitam o real e o imaginário, o palpável e o virtual. Todavia, não podemos negar que as mais íntimas sensações ou percepções humanas são visitadas pelas máquinas de imagem e trazem à tona o universo obscuro do corpo humano. As máquinas de ultrassonografia, de ressonância magnética, de tomografia, por exemplo, mostram imagens consideradas virtuais, mas reproduzem uma realidade concreta, e não, imaginária, porquanto externam uma verdade de difícil acesso, porém, real ao ser humano (SANTAELLA, 2008).

A diversidade de imagem no mundo está se tornando mais vasta e fascina aqueles que estão imersos nessa realidade. O deslumbramento pelos ícones imagéticos atinge a todos os indivíduos, independentemente de faixa etária. As crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos são apreciadores e consumidores ativos da imagem, porém, a parcela mais jovem é que se sente mais atraída pela virtualidade da imagem. Essa realidade é nítida no cotidiano dessas pessoas, que vivem em contato direto, principalmente, com os computadores, em diferentes ambientes sociais. Isso ocorre devido ao fato de o poder da imagem criar realidades, em que é possível habitar e estabelecer uma relação direta e imediata entre o inatingível com o agora e o possível.

Assim, a imagem é um espaço em que fenômenos reais e fictícios se digladiam, para ocupar o seu lugar na consciência humana, que, por sua vez, alcança satisfação quando

consegue penetrar ou conhecer realidades que em outros momentos seriam impermeáveis. Sobre essa dinamicidade e funcionamento da imagem no seio da sociedade moderna, Santaella (p. x, 2008), na apresentação de sua obra Teoria Geral dos Signos, ressalta:

As imagens, pedaços roubados e duplicados da realidade para serem expostos nas bancas de revistas, nos livros, nas telas também ganham autonomia. Livraram-se da duplicação do mundo. Viraram números na memória do computador que podem simular quaisquer coisas visíveis ou invisíveis, imaginárias ou inimagináveis, reais ou irreais em duas ou três dimensões e fazê-las aparecer nas telas dos monitores tão animadas quanto os corpos vivos.

Essa dispersão das realidades artificiais e do mundo virtual, construídas pela imagem, leva-nos a questionar sobre a natureza do real, representada simbolicamente, e que testemunhamos seu aspecto realista e palpável, todavia, são imagens virtuais que nos conduzem a um mundo imaginário e ideal. Por isso, será imprescindível observarmos a intencionalidade na disseminação das imagens, extraíndo os reais sentidos e a pseudo evidência. Ou seja, não podemos absorver todas as ideias emitidas pelas imagens, antes de filtrar aquelas necessárias ao nosso processo social e cultural, pois elas tendem a canonizar ideias que moldam o comportamento dos indivíduos sociais. A complexidade que emerge desse mundo povoado por imagens se lança a nossa frente e nos instiga e interpela a assumir a postura de receptor e leitor crítico, que enxerga as minúcias desse processo, em que a imagem postula, contínua e descontínua, a realidade social.

A recorrência das mensagens emitidas pelas imagens marca o caráter inovador e diversificado dos meios eletrônicos e da comunicação, em que a propaganda investe fortemente em seus produtos, o que evidencia o fato de que, em nenhuma outra época da humanidade, viveu-se uma verdadeira avalanche de imagens, informações e textos. Somos constantemente arremessados na arena das diversas linguagens veiculadas pelas modernas Mídias.

Em meio a essa demanda comunicativa, as imagens estáticas ou em movimento, as naturais ou de síntese ganham espaço significativo, veiculando suas mensagens carregadas de valores sociais, políticos, econômicos e culturais. Esse contexto influenciado pelas imagens, chamado por alguns estudiosos, de “era imagética” ou “civilização da imagem”, aciona nossa consciência, como leitores críticos para refletir sobre a ordem de funcionamento dos enunciados que configuram sua mensagem em nosso meio. Embora nossa consciência ingênua, ainda, não assinala para o fato de que estamos submersos no mundo das imagens e

que somos aliciados pelo signo sedutor, ela nos provoca uma atitude interpretativa e reflexiva, mesmo que nos limitemos ao primeiro olhar. Esse fato demonstra o poder que a linguagem das imagens carrega em seu signo, posto que é portadora de textos acessíveis e enigmáticos, que nos fazem transitar em processos complexos de diferentes áreas do conhecimento e extrair os mais possíveis conteúdos que compõem o mosaico social impresso nas imagens, que relacionam a dimensão ideológica da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, precisamos refinar nosso olhar, de modo que possamos estabelecer um diálogo com as imagens, enxergar o seu conteúdo e sua forma, como signo social, e permitir a construção da interação entre a imagem e a realidade social.

1.1 Imagens: usos e significados

É sabido que a propagação da imagem tem registro desde a pré-história, com os desenhos rupestres das cavernas. Todavia, é na atualidade que ela chega ao seu clímax, o que demonstra sua função mediadora entre o indivíduo e o seu meio. A intensa circulação da imagem na contemporaneidade é um fenômeno social de magnitude, pois o efeito dessa ocorrência incide diretamente sobre as práticas sociais do indivíduo e interfere na sua cultura, nas suas preferências pessoais e coletivas, no seu estilo de vida e na sua conduta.

É observável que a imagem sempre esteve presente na vida humana. Devido a isso, tornou-se objeto de investigação de várias disciplinas de pesquisa, como nos estudos da Mídia, da Semiótica, das Artes, das teorias sociológicas, da Educação e outras. Esse estudo multidisciplinar sinaliza a variedade de significação do termo imagem. Para tanto, recorreremos aos escritos de Santaella e Nöth (2005, p. 15), para explicar a definição de imagem, através da divisão de dois domínios:

O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e imagens cinematográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Nesse domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos, ou, em geral, como representações mentais. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese.

Compartilhando essa ideia, percebemos que as duas dimensões da imagem, a material

e a imaterial, trazem em seu âmago a categoria da representação¹⁰, a imagem como uma representação icônica da coisa, assinalada no mundo ou erigida no nosso pensamento, ou seja, a imagem concebida como (re) apresentação de um objeto, em que se traduzem, simbolicamente, as práticas culturais e sociais dos indivíduos. Ler o mundo através da imagem significa adentrar o aspecto cultural, o qual poderá explorar a leitura e a interpretação dessas imagens, percebendo que elas representam signos e cultura de consumo da sociedade capitalista, cercada por representações sociais.

Santaella (1999) afirma que o ser humano é um ser de representações e que ele só conhece o mundo porque, de alguma forma, representa-o e só interpreta essa representação numa outra representação, o que o objeto do signo tem por função representar. Grosso modo, o signo representa algo para alguém, que, por sua vez, interpreta-o, construindo para si o objeto a ser representado. Em outros termos, o signo é algo que, como tem a função de representar a coisa, está tomando o lugar do que se quer representar, indicando certa arbitrariedade nesse processo. Para registrar ou representar sua relação com o mundo, o ser humano cria códigos e símbolos, que são convertidos em ideias, isto é, ele organiza esses signos de forma que representem algo, transmitam noções e conceitos das coisas para ele e para a coletividade.

Esse processo da representação, como substituição da coisa, expressa certo esvaziamento, um simulacro, entre a coisa e a ideia, pois o objeto construído, considerado artificial, é incapaz de absorver ele mesmo o modelo original, a ideia. Para tanto, foi preciso a convenção social dos signos que, arbitrariamente atribui funções aos signos e que são legitimados e compartilhados coletivamente. Contrapondo e suspendendo essa ideia, podemos mencionar os escritos de Foucault (1999) que não concebe a representação como função representativa, ao contrário, ele argumenta que se trata de uma forma organizada do uso do signo, que “representa” um saber da era clássica, baseado na arbitrariedade e na convenção. Ele postula que a ordem de funcionamento das coisas se dá a partir das regularidades históricas e do feixe de relações sógnicas que configuram os discursos de uma época. Ou seja, não é a representação das coisas que dizem como elas são ou funcionam, e sim, a rede de relações que configuram múltiplos signos que compõem um discurso em circulação, mostrando uma realidade social visivelmente posta. Deixemos em suspensão essa reflexão

¹⁰ A categoria da representação é explorada por SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. A imagem , cognição, semiótica e Mídia. 4. ED. São Paulo: Iluminuras, 2005, p. 13-71.

para posteriores estudos e nos limitaremos à reflexão de que o signo representa algo para alguém.

A categoria da representação nos aponta para a complexidade e a variação dos signos que são erigidos com o propósito de sustentar ideias sobre o mundo, defendidas pelos indivíduos. Nessa perspectiva, a imagem, como signo, representa alguma coisa, um objeto existente no mundo exterior ou produzido na mente humana, que demanda conhecimento, análise e entendimento desses códigos e aciona no outro a capacidade e a habilidade de depurar sua informação, seja no aspecto denotativo ou conotativo do *ser* da imagem. Essas imagens sígnicas indicam o trabalho, o lazer, a política, a cultura do indivíduo, sinalizam um processo de produção espacial e temporal, em que os signos materializados se apresentam de várias formas, cores, tamanhos e texturas, dando sentido e significados às atividades sociais humanas e, assim, avançando na sociedade e conjecturando o paradigma de uma cultura visual e imagética.

No campo da Semiótica, a ciência dos signos, os estudos sistematizados por Peirce¹¹ ganham relevo e mostram a tríade do signo, o *representamen* ou significante (parte perceptível do signo), o *objeto* ou referente (o que ele representa) e o *interpretante* ou significado (o que ele significa). O signo, como ser constitutivo da linguagem e, conseqüentemente, da imagem, estabelece processos de mediação entre os indivíduos e o meio, de cujas múltiplas facetas dependemos e com as quais interagimos, recorrendo a sua leitura para viver socialmente. De modo pragmático podemos visualizar o aspecto tríade do signo ao fazer referência, por exemplo, as leis de trânsito. Ou seja, através de placas e sinais (significante) representa-se a ideia da regra social (referente), cuja violação desta resulta em punição para aquele que a transgride (significado).

Os signos são múltiplos e variados, porém, têm uma estrutura comum, que veicula o significante ao referente e ao significado (JOLY, 2006). Assim, a imagem é considerada condutora do signo, porque carrega consigo um vasto repertório social com diferentes significados, mesmo que se trate de um único signo. A ambiguidade que permeia o signo - ter estrutura comum e vários significados - torna possível compreender o funcionamento da imagem-signo, que ganha uma qualidade semântica, posto que agrega vários significados, a depender do interpretante e do meio social e cultural. Segundo Pierce, o signo assume três

¹¹ Os estudos de Peirce sobre a teoria dos signos foram sistematizados por Santaella. Cf. SANTAELLA, Lúcia, A teoria geral dos signos: Como as linguagens significam as coisas. São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.

tipos de categoria: o ícone, o índice e o símbolo. O ícone corresponde a tipos de signos que representam o objeto, numa relação de similitude, a semelhança entre o *representamen* e o *objeto*. A fotografia de uma casa é um ícone, por ser semelhante ou parecer com a casa. O índice corresponde à relação causal com o seu objeto; o *representamen* indica (para) o objeto. O signo da fumaça é o índice de que há fogo. Já o símbolo corresponde à classe de signos que mantém relações de convenção com o seu referente. As palavras são signos simbólicos.

Nessa linha de raciocínio, a imagem poderá ser icônica, quando permitir uma relação entre a representação e o objeto, ou seja, quando mostrar explicitamente sua mensagem, como por exemplo, as imagens de uma catástrofe ambiental veiculadas pela televisão ou internet. A imagem, também, poderá ser um índice, desde que haja ligação com o evento que foi causa em determinado momento, como por exemplo, a imagem de pegadas na areia significa que alguém passou por ali. No que se refere à imagem simbólica, a mesma é arbitrária e convencional, condicionada à cultura em que está inserida, tendo como pano fundo as justificativas sociais, como por exemplo, a imagem de uma pomba, que é considerada em determinadas culturas um símbolo da paz. Portanto, a imagem, como signo, é heterogênea, e em seu cerne existem diferentes categorias sógnicas: signos icônicos, signos plásticos e signos linguísticos. Debruçamo-nos nessas categorias para compreender os sentidos das mensagens emitidas pelas imagens fixas ou em movimento, nas quais os indivíduos recorrem aos signos, sejam eles materiais ou imateriais, visuais ou não, naturais ou fabricados, a fim de representar suas práticas e garantir o registro e a memória dos acontecimentos sociais.

A regularidade do uso da imagem pelo indivíduo é atribuída ao seu valor simbólico, epistêmico e/ou estético (AUMONT, 2006). O valor simbólico, em diferentes culturas, desempenha um poder incisivo entre as pessoas, pois produz realidades e vontades de verdade, através dos signos, imprimindo sobre as imagens valores que estabelecem as relações sociais. A fim de persuadir seus receptores, quanto à veracidade e à legitimidade do valor simbólico das imagens, os sujeitos organizam seus pensamentos e ações e impõem ao outro uma cultura homogeneizante, a qual acredita ser conveniente para todos, porque desconsidera qualquer manifestação contrária, de modo a alcançar novos adeptos que comunguem de suas ideias.

O valor simbólico da imagem não precisa, necessariamente, perpassar o viés ideológico mercadológico, em outros termos, o valor emblemático da imagem não carrega, categoricamente, uma ideologia massificante, e um exemplo disso é o campo religioso.

Percebemos que determinados objetos invocam a presença do Divino: a cruz cristã, que tem um valor simbólico, pois, quando olhamos para aquela imagem - o representamen - logo o seu referente aciona a ideia do que queremos representar, e o seu significado em nossa mente é interpretado, ou seja, aquele símbolo representa Jesus Cristo morto na cruz. Portanto, o signo da cruz apresenta ação simbólica, por estar no lugar de alguém, e a materialidade desse signo se assemelha a outra coisa ou mesmo constitui-se “réplica” dela, nesse caso, o Cristo.

A função epistêmica da imagem revela o seu poder de veicular informação de diferentes lugares e épocas e é concebida como portadora de conhecimento, pois apresenta elemento sobre o mundo, conhecido ou a se conhecer. O conhecimento impresso numa imagem, muitas vezes, é considerado uma fonte de saber, um documento, por conter informações das várias áreas do saber, como a Filosofia, a História, a Antropologia etc., que corroboram a organização societária. Esse saber, também, torna-se um enigma, resultante da elaboração pessoal do indivíduo, que poderá ser ou não apreendido, visto que oculta do leitor as informações precisa do seu ser constitutivo.

O outro aspecto impresso na imagem, o estético, tende a oferecer ao espectador sensações agradáveis, porque propicia prazer ao olhar de quem a admira, por ter um padrão visual harmônico e belo. Proporcionar sensação harmônica entre o signo-imagem e a mensagem a ser emitida é a intencionalidade daqueles que produzem imagens, traçando relação com arte, a fim de obter um efeito estético desejável pelo receptor. Nessa direção, podemos ilustrar as imagens produzidas pela Cultura Midiática, que associa o belo e o perfeito ao objeto a ser consumido. Nesse sentido, a imagem envolve o sujeito, desperta sua subjetividade em relação ao objeto que adota para si os valores estéticos disseminados por ela, tornando-o copartícipe dos processos de construção de padrões econômicos e políticos, cujos interesses sustentam os ideais do capital. Todavia, o valor estético da imagem não está, essencialmente, relacionado ao fator beleza, perfeição ou ideal, mas atrelado a padrões estéticos que são determinados pelas estruturas sociais e requerem certo juízo de valor e de rigor diante da análise dos ditos “*experts*” ou críticos da arte.

O valor estético da imagem precisa causar certa impressão aos olhos de quem a observa, porquanto nela está contido, harmonicamente, um conjunto de referenciais, seja em cores, em formas ou em texturas. A adjetivação do belo ou do feio, no que se refere ao valor estético da imagem, dependerá dos condicionantes sociais do observador, ou seja, do acesso a padrões estéticos socialmente estabelecidos, em suas diferentes classes sociais e culturas.

É comum se utilizar a imagem com o fim simbólico, epistêmico ou estético, para produzir ícones que se relacionam com a materialidade da estrutura social. Esse uso é recorrente no mercado. Dito de outra maneira, essas três funções, independentes umas das outras ou não, possibilitam ao sujeito um mergulho profundo em suas produções históricas e permitem o registro, a criação e a significação de suas experiências no mundo. Seja conhecendo, criando, representando ou admirando as coisas do mundo pela mediação da imagem, o desenvolvimento da sociedade está, também, relacionado às formas de lidar com sua linguagem, devido à mencionada função tríade (a simbólica, a epistêmica ou a estética) que, ora aparecem de formas independentes, ora se mesclam em seus diferentes contornos sociais.

2. O espetáculo da cultura midiática na sociedade

Na nossa sociedade, a onipresença da imagem configura-se como um fenômeno social e histórico de produção e circulação de sentidos e de representação, que permeia as práticas culturais e sociais dos indivíduos, que internalizam referências simbólicas emitidas pelas mensagens das imagens. Esse fenômeno, que vem dominando a atmosfera humana e que vislumbramos através do computador, da internet, do vídeo, do cinema, da revista, do jornal, do *outdoor*, do *banner* e de outras formas da comunicação imagética, sonora e/ou virtual, é denominado de cultura midiática. A força impetuosa desses dispositivos relacionados aos desejos e às necessidades humanas é confirmada nos diversos espaços físicos e imaginários: na rua, na escola, no trabalho, no lazer, na política, na economia e em outros, revelando sua magnitude e essencialidade à vida social.

De modo *lato*, concebemos a cultura¹² como um conjunto de manifestações sociais e simbólicas constituídas de valores, atitudes e comportamentos, que determinado grupo social acolhe como estilo de vida. Essas peculiaridades culturais tornam-se dispositivos estratégicos para a Mídia¹³, que se apodera dessas formas de vida e emite novas representações, gerando pensamentos e comportamentos ajustados a sua ordem, que é a do consumo. Os valores

¹² Thompson (2007) explora o conceito de cultura, com respaldo na literatura da antropologia, mostrando duas concepções de cultura: a concepção descritiva e a concepção simbólica. Para tanto, destaca os contextos estruturais e sociais, em que estão imbricadas essas duas concepções de cultura.

¹³ A Mídia é um canal de comunicação social, que processa e armazena informações, exercendo um poder influência sobre o modo de vida das pessoas. A depender da consciência individual e coletiva o sujeito poderá ter ou não atitudes subversiva diante de suas estratégias mercadológicas da Mídia. Aprofundar o assunto em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Media>

transmitidos pela Mídia encontram reforço e aliança na publicidade das empresas de comunicação que, segundo Kellner (1995, p. 113), apresentam uma linguagem predominantemente mercantilista.

(...) a publicidade é predominantemente informativa, um exame cuidadoso das revistas, da televisão e de outros anúncios imagéticos indicam que ela é avassaladoramente persuasiva e simbólica e que suas imagens não apenas tentam vender o produto, ao associá-lo com certas qualidades socialmente desejáveis, mas que elas vendem também uma visão de mundo, um estilo de vida e um sistema de valor congruente com os imperativos do capitalismo de consumo.

A febre dos textos midiáticos, principalmente através de imagem, sinaliza um poderoso arsenal estratégico para se impor ao receptor/consumidor as ideologias e as representações que regulam a lógica de mercado. As ideias disseminadas pela Mídia anseiam uniformizar a cultura, para erigir uma cultura de massa, que legitime e reproduza os valores que impulsionam as molas da engrenagem do consumo. Para atingir seu escopo, os investidores da Mídia utilizam vários artifícios que seduzem, persuadem e conquistam os indivíduos sociais, atraindo os seus simpatizantes a absorverem padrões de gosto e de consumo que são apresentados como verdadeiros e indispensáveis. Essa cultura forjada pela Mídia implica ampla participação dos sujeitos, pois ela fomenta uma aceitação “natural” dos envolvidos, através dos recorrentes e persuasivos discursos, haja vista que passamos muito tempo desfrutando dos seus recursos visuais ou sonoros. A cultura midiática tenta induzir o indivíduo a se identificar com suas ideologias e impõe técnicas sutis de controle social, cujas ressonâncias se imbricam no consumismo exacerbado e na produção acelerada dos produtos de mercado. É oportuno ressaltar que estamos mencionando as estratégias utilizadas pela Mídia para alcançar sua proposta, não medindo esforços para capturar os sujeitos em sua teia consumista e como concebe os sujeitos nesse processo de aquisição de seus produtos. Ou seja, não estamos, ainda, refletindo sobre o posicionamento desse sujeito frente à lógica midiática, mas, sim, sobre as ideias que constituem a cultura midiática.

A densidade de textos midiáticos disseminados em nosso cotidiano indica uma suposta preocupação da Mídia com os seus receptores/consumidores, porém, esse apreço se limita ao consumo de suas mercadorias, e não a outro fim, pois ela visa atender aos interesses do capital, e não, aos dos receptores. É oportuno enfatizar que a Mídia se empenha em realizar pesquisas através dos profissionais de mercado, a fim de estreitar laços com os seus consumidores e mapear seus hábitos, desejos e necessidades, com o intuito de criar produtos

para serem comprados.

Mesmo sabendo que a Mídia se preocupa com os seus consumidores, para conhecer suas necessidades de consumo (muitas vezes, essas realidades são criadas pela própria Mídia), percebe-se uma ideia subjacente, que é o consumismo desenfreado do capitalismo. Logo, sua intenção não é de agradar ao consumidor, mas vender mercadorias. Então, estrategicamente, a Mídia institui uma aparente situação de que quem manda é o consumidor e, a partir dessa lógica, controla o mercado através do seu consentimento. Para tanto, recorre ao uso das múltiplas linguagens, por meio da qual tenta seduzir para consumir. Sobre a especificidade do texto midiático, lembra-nos Buckingham (Apud OROFINO, 2005, p. 32):

Os textos midiáticos geralmente combinam várias linguagens ou formas de comunicações-imagem visuais (paradas ou movimentos) áudio (som música ou discurso) e a linguagem escrita. A Mídia-educação busca, portanto, o desenvolvimento de uma ampla competência, não apenas em relação à imprensa, mas também nesses outros sistemas, simbólicos de imagens e sons. Essa competência é frequentemente descrita como forma de alfabetização; e se defende hoje que, no mundo moderno, a alfabetização em Mídia é apenas tão importante para os jovens quanto é a alfabetização tradicional em texto impresso.

Amiúde, os textos midiáticos (filmes, televisão, cinema, charge) se expressam por diferentes linguagens, que se assemelham na intencionalidade: produzir formas simbólicas de representação entre leitor e sua realidade concreta, para fomentar o imaginário social das pessoas. Essa representação social, ostentada pela Mídia, materializa-se em formas descontínuas, no estilo de vida das pessoas, que são modeladas, perpetuando assim as ideologias da Mídia. Por esse motivo, é mister a alfabetização em Mídia, nos diversos espaços sociais, pois os jovens e os adultos convivem com essas diferentes formas de linguagem midiática, o que requer uma leitura cautelosa e apreciativa do teor da mensagem.

Os signos sociais, utilizados pela cultura midiática, tentam adestrar nossa consciência, e isso ocasiona a cegueira social, em que não enxergamos a avidez dos seus discursos. O palco social, onde a cultura midiática exhibe seu espetáculo e ostenta seu poder, através das imagens, vai delineando o perfil e a subjetividade das pessoas, conformando-as, segundo determinados hábitos, padrões de comportamento, valores, gostos e preferências. O poder de penetração da cultura midiática em nossa vida é genuinamente forte e peremptório em nossas escolhas, pois, frequentemente compramos os produtos que ela nos apresenta como “novidade” e sentimos uma satisfação pessoal com sua aquisição, todavia nos distanciamos da

realidade e suprimimos nossa consciência crítica, tornando-nos indivíduos apáticos, simplesmente consumidores de protótipos sociais. Através dos anúncios publicitários, a Mídia, com sua cultura consumista, interpela os consumidores, associando imagens e significados, produtos e pessoas, desejos e valores. Kellner (2001, p. 307) enfatiza esse aspecto:

Para começar, a cultura da Mídia põe à disposição imagens e figuras com as quais seu público possa identificar-se, imitando-as. Portanto, ela exerce importantes efeitos socializantes e culturais por meio de seus modelos de papéis, sexo e por meio das várias “posições de sujeito” que valorizam certas formas de comportamentos e modo de ser enquanto desvalorizam e denigrem outro tipo.

Nessa perceptiva, ela alcança o ápice de sua estratégia e legitima significados, verdades e valores que são considerados pertinentes, vigorando, então, sua ordem capitalista. Ilustrando essa ideia, lancemos nosso olhar para propagandas comerciais da TV, que, sutilmente, convidam-nos a usufruir de seus produtos, entretanto criam uma linha divisória entre aqueles que compram e os que ficam a olhar, o que contribui com o processo de exclusão e de marginalização social e reforça as disparidades das classes sociais, entre o excluído e o incluído.

O discurso proferido pela cultura midiática, carregado de conteúdo ideológico, defende os interesses privados da sociedade capitalista, os quais ecoam nos ouvidos dos consumidores, para que eles os absorvam e reproduzam, fazendo com que se instale um controle social, para que a Mídia seja predominante ativa. O possível olhar vigilante do consumidor poderá, momentaneamente, ser controlado, e ele enxergará apenas o que a Mídia disponibilizar a sua frente, como fonte de consumo. Isso denota o caráter influenciador que a Mídia tem sobre as pessoas e que sustenta os tentáculos do poder e da dominação do capitalismo moderno. Contudo, os indivíduos também são seres ativos nesse enredo e podem interagir com a proposta midiática, assumindo uma postura de oposição.

O lugar de excelência da Mídia, onde relações de poder se efetivam e disparidades sociais se acentuam, mostra o potencial que ela tem de fornecer elementos imaginários e representativos que mediam as relações entre os indivíduos. Assim, o capitalismo engendra essa relação de poder, em que prevalecem as representações sociais que sustentam suas ideologias. É o que advoga Orofino (2005, p.44):

A grande tendência é a de que os textos midiáticos façam prevalecer as

representações dominantes que sustentem o ideário de uma sociedade de consumo excludente, que incentiva o descartável e o predatório. E, ainda, em termos de representação de papéis sociais, são dominantes os tipos que reproduzem uma ordem classista e patriarcal onde não sobressaem questões sobre emancipação dos direitos da mulher, negros, indígenas, homossexuais, crianças, idosos, portadores de necessidades, entre outras minorias.

Diante de sua produção, os investidores da cultura midiática acreditam que se instaura um processo de alienação dos sujeitos (consumidores ativos), que assumem estereótipos sociais e que regulam suas relações, controlando e vigiando o seu *estar* na sociedade. Dito de outra forma, o indivíduo internaliza, naturalmente, os ideais midiáticos, permanece indiferente ao seu poder de influência e abdica de qualquer força de resistência à lógica mercantilista. É notório que esse fato reforça o antagonismo social e aguça a posição entre os meios e os cidadãos e que há desigualdades entre os próprios consumidores, pois alguns poderão consumir exacerbadamente, e outros, moderadamente, contudo todos estão nessa teia social, ocupando o lugar de consumidor da Mídia.

A Mídia ou hiper Mídia¹⁴, com novos recursos tecnológicos, insere o indivíduo num contexto onde são garantidas as experiências culturais e simbólicas que envolvem sensações de emoção, de sonho, de lazer e de fascínio. Utilizando-se dessas peripécias, a Mídia inculca valores morais e comportamentais que estão agregados às mercadorias, mostrando que tais valores têm dependência com produtos e que eles são adquiridos no ato da compra, tentando coibir a consciência ativa dos sujeitos, que deixarão suspensa a ação subversiva aos mecanismos capitalistas.

A rede discursiva dos textos midiáticos cria uma coesão imaginária, que tenta influenciar a identidade pessoal e cultural dos sujeitos. Essa realidade se agrava a partir dos laços estreitos firmados entre a Mídia e o processo de globalização¹⁵fenômeno excita a produção e o consumo num mercado global, e a Mídia colabora com esse fenômeno e aciona o processo sócio-histórico, que traz como consequência as desigualdades sociais. Ambas em consonância, estão sustentando o projeto arquitetônico do modelo capitalista. Sobre esse aspecto, Orofino (2005, p.49) reitera:

¹⁴ A hiper Mídia, e também hipertexto, é uma nova nomenclatura para novas Mídias na modernidade, patenteada por Ted Nelson (1960) que, inovando o sistema de informação, possibilitou o acesso simultâneo de textos, imagens e som. Sobre isso, ver: <http://tecmidia.wikidot.com/hipermidia-surgimento-e-evolucao>.

¹⁵ Globalização é processo de interdependência econômica, cultural, social e política entre os países do globo terrestre, possibilitando a expansão do capitalismo. Conferir sobre isso em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Globaliza%C3%A7%C3%A3o>.

(...) o fato de que a Mídia tenha se tornando um dos mais poderosos setores da indústria contemporânea, contribuindo na produção de desigualdades e exclusões, não apenas na indústria de produção de bens simbólicos, mas também na sustentação simbólica e ideológica do modelo de capitalismo global que vivemos hoje.

A lógica subjacente da Mídia se configura na formação de uma cultura, em que os sujeitos reproduzem a ideia de consumo exacerbado e a produtividade acelerada. Assim, será consagrado o paradigma da cultura midiática. Esse processo nos direciona a uma arena de lutas, onde a Mídia oferta o seu espetáculo consumista, e nós, receptores/consumidores, devemos assumir um posicionamento de enfrentamento, descortinando sua linguagem fascinante, ou então, iremos coroá-la, tornando-nos coparticipantes.

2.1 A imagem do consumidor da Mídia

O pensamento moderno trouxe o sujeito para o centro do desenvolvimento, concebendo-o como ser ativo, autônomo e construtor do conhecimento e de sua história. Essa concepção perpassa várias áreas e disciplinas do conhecimento, ganhando foco sob diversos aportes teóricos, seja no âmbito da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia, da Economia e da Política.

Essas áreas disciplinares particularizam o sujeito, de acordo com sua abordagem, o que implica uma questão complexa de ser analisada: a identidade do sujeito. Vale destacar que, ao tratar desse assunto, a identidade do sujeito, nossa leitura queira, de modo imediato, recair sobre estudos da Psicologia, por se tratar da individualidade do sujeito, ou mesmo deseje pender para outra área do conhecimento. Porém, embrenharemos nossa reflexão na perspectiva sociológica, tendo como pano de fundo a contribuição dos estudos da comunicação, mais precisamente, da Mídia, a fim de explicitar os processos de interação entre o sujeito e o contexto social, em que a imagem torna-se a ferramenta de mediação.

É nos estudos da recepção¹⁶, que o indivíduo é inserido numa discussão, em que se reflete o seu posicionamento social como sujeito/receptor/consumidor, no campo da Mídia. Sob a vertente da recepção, analisar a posição ocupada pelo sujeito como receptor/consumidor da Mídia implica duas reflexões: a oposição da concepção de que o sujeito é um ser passivo; e o entendimento de que a leitura das mensagens feitas pelos sujeitos é mediada por processos

¹⁶ A teoria da comunicação aprofunda o estudo da recepção, buscando compreender os processos sociais que desencadeiam mecanismos de apropriação, seleção e recusa por parte dos receptores. Sobre isso, ver: MARTÍN-BARBERO, Jesús. A América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton de. (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo Brasiliense, 2002, p.39-68

sociais, permeados por valores, instituições, ideologias, representações etc. Assim, nossa leitura, em algum momento, poderá até demonstrar certa visão ambígua, pois também apresentaremos a concepção de um sujeito formado pela cultura da Mídia. Todavia, nossa pretensão será mostrar as possíveis nuances dos processos sociais, em que o sujeito assume uma posição ou é “colocado” nela, o que dependerá do seu potencial de leitura de mundo e de seus contextos sociais e culturais.

Portanto, o posicionamento assumido pelo sujeito está condicionado as suas experiências em sociedade. Sobre isso, Martín-Barbero (2002, p. 56, grifos nosso) alega:

Temos que assumir toda essa densidade, essa complexidade da produção de sentidos, porque boa parte da recepção está de alguma forma **não programada, mas condicionada**, organizada, tocada, orientada pela produção, tanto em termos econômicos como em termos estéticos, narrativos, semióticos.

Considerado um expoente da Comunicação, Martín-Barbero deixou um legado teórico significativo, mostrando que o sujeito/receptor vivencia processos de mediação entre ele e as demandas sociais, o que condiciona o seu posicionamento frente às práticas sociais e às informações emitidas pela Mídia. A concepção de que o sujeito seria um mero receptor passivo, que recebe a mensagem do emissor de forma apático, é invalidada, pois novo entendimento se ergue: o sujeito produz sentidos, que são mediados por processos sociais. O indivíduo é considerado ser capaz de criar referências individuais ou sociais, de decodificar mensagens e assumir posicionamento favorável ou não, diante dessas demandas. Porém, trazendo a afirmação de que a modernidade concebeu o ser humano como eixo do desenvolvimento, em suas possíveis dimensões, também é certo que houve uma negação social desse ser.

Nessa ordem, o fenômeno da modernidade trouxe um processo ambíguo/dicotômico, no tocante à identidade do indivíduo: a sua instabilidade e a centralidade da identidade social, a integração e a fragmentação das suas práticas culturais.

Os processos de globalização e de inovação tecnológica, a reboque da modernização, atingem os diversos setores sociais e poderão desencadear um verdadeiro conflito da identidade e da individualidade dos sujeitos. A aceleração exacerbada desses fenômenos sociais traz como condição a emergência da definição do *eu* social, isto é, o sujeito é submetido a essas transformações, o que estremece os pilares da identidade individual e social: a imprevisibilidade, a inconstância, a fragilidade e o dinamismo, que são categorias

modernas que ferem os *eus* sociais.

Essa realidade é uma das consequências das estratégias capitalistas que, constantemente, produzem novas formas de superação e enxergam no indivíduo o principal colaborador, que deverá negar a si, aos seus valores e à sua cultura, em prol das ações do mercado. Esse fato se concretiza mediante demandas sociais, em que os indivíduos não têm devida leitura de mundo para discernir a lógica. E para mascarar o fato da sua crise de identidade, um novo movimento contrário emerge: a aparente centralidade do indivíduo. Essa nova tática, consagrada, principalmente, pelo nosso sistema econômico de produção e de consumo, é disseminada pelos meios de comunicação, particularmente a Mídia, que buscam exaustivamente ostentar determinada identidade, a fim de difundir e perpetuar suas ideias mercantilistas. Para tanto, utilizam-se de vários dispositivos tecnológicos de mediação simbólica, como por exemplo, as imagens. Através de imagens transportadas pela Mídia, o consumidor constrói estilos de vida e adota atitudes que são, muitas vezes, ofensivas a sua própria identidade e subjetividade. Kellner (2001, p.26) ratifica essa ideia, ao afirmar que,

com o advento da cultura da Mídia, os indivíduos são submetidos a um fluxo sem precedentes de imagens e sons dentro de sua casa, e um novo mundo virtual de entretenimento, informação, sexo e política está reordenando percepções de espaço e tempo, anulando distorções entre realidade e imagem, enquanto produz novos modos de experiências e subjetividades.

A suspensão do questionamento crítico sobre a identidade é imprescindível para que as bases de sustentação da Mídia sejam erigidas e solidificadas. Nesse sentido, negam-se as identidades dos sujeitos, e conseqüentemente, o consumo de sua produção material ou simbólica. Diante disso, percebemos que o sujeito está imerso em duas realidades que, de certa maneira, completam-se e são faces da mesma moeda: de um lado, os investidores de capital, que criam realidades que deverão ser consumidas pelos sujeitos, trazendo como consequência para o indivíduo uma crise de identidade; e de outro, os sujeitos que promovem um diálogo com essas demandas e produzem novos significados para sua vida. Nessa direção, o que seria um aprisionamento do sujeito à lógica mercantil da Mídia torna-se dispositivo para novas interações, em que a resistência e o enfrentamento a essas realidades constituem categorias essenciais ao sujeito, socialmente ativo. Esse movimento se efetiva através de processos de produção, de mediação e de interação, tendo em vista os interesses individuais e os coletivos dos respectivos sujeitos ou instituições.

Apesar de a Mídia utilizar toda essa coerência para persuadir os indivíduos, muitas

vezes, suas ideias são postas em xeque, pois conseguem interagir e dialogar com a mensagem recebida, seja selecionando conteúdo, rompendo com padrões, seja produzindo novos sentidos. Cabe ressaltar que a posição assumida pelo sujeito não é determinada, mas condicionada pela estrutural social e contextual. Essa realidade denota que o consumo, como prática de apropriação de bens materiais ou simbólicos, é fator de diferenciação social, o que reflete tanto na cultura quanto na individualidade e na subjetividade do sujeito, devido à (des) legitimação dos modos de vida das pessoas.

Ainda assim, os defensores da Mídia, apesar de terem consciência das demandas sociais, que põem o sujeito em determinada posição, privilegiada ou não, buscam a aparente promoção integral desse sujeito, sustentando a falácia de que a ele tudo é permitido. Então, a Mídia refina os vários artifícios de mercado e disponibiliza ao consumidor os produtos que irão proporcionar um bem-estar individual ou social. Desse modo, contribui para a ostentação de novos padrões culturais e sociais que deverão ser consumidos. É nesse sentido que o consumidor está no centro das preocupações da Mídia, pois ela ergue uma identidade para que o sujeito se apodere dela e a reproduza.

A recorrência das estratégias da Mídia assinala o aspecto diversificado e mascarado da ideologia, que, navegando nos mares da identidade social traça um comportamento apático dos sujeitos, no que tange ao consumo dos produtos. O consumidor que está inserido num contexto cultural excludente e desprovido de uma leitura visual refinada tende a absorver as ideias da Mídia e pode assumir uma “personalidade” criada por ela e aderir aos seus produtos, como refere Solomon (2008 p. 26-27):

As pessoas quase sempre escolhem um produto porque gostam de sua imagem ou porque acreditam que sua “personalidade”, de alguma maneira, corresponde à delas. Mais ainda, um consumidor pode acreditar que, comprando e usando o produto ou serviço, absorverá suas qualidades desejáveis como num passe de mágica.

Ancorados nessa ideia, percebemos que a Mídia constrói ideologicamente a promoção da “personalidade”. A subjetividade, o desejo, a cultura e as vontades individuais são suspensas e em voga está a cultura da Mídia, que molda nossos saberes e impõe ícones que nos enquadram num perfil de sujeito, consumidor voraz. A ideia do consumo exagerado encontra sua legitimidade na adesão dos consumidores que comprem produtos desnecessários apenas para manter uma fidelidade a certas marcas ou para fazer parte de um grupo cujas preferências sejam semelhantes. Há pessoas que adquirem produtos para serem vistos por

outras, para serem aceitos em grupos. Nesse caso, o produto delega ao consumidor algum *status* social. Às vezes, o efeito ocorre ao contrário: reconhecemos as pessoas pelo que usam e pelo que possuem materialmente.

Na perspectiva ideológica da Mídia, o sujeito não é o protagonista do cenário social, mas um ser influenciado que, assumindo estereótipos midiáticos, suprime as possíveis ações emancipatórias individuais e sociais, e isso pode retardar ou atrofiar o seu desenvolvimento integral. Refutar a possibilidade de afirmação das identidades dos sujeitos, como seres portadores de potenciais, no processo social em que a Mídia se faz presente, significa acionar a engrenagem para uma paralisia social ou causar um genocídio à cultura das pessoas. Essa realidade se concretiza quando esses indivíduos autorizam os discursos ideológicos da Mídia, que se preocupa com o consumidor, com o próprio *eu* e com sua autoestima, em que se cria um protótipo de sujeito, cuja idealização não se medem esforços para alcançar. Essa realidade gera uma divisão na personalidade do sujeito, entre o eu ideal e o eu real. Solomon (2008, p. 177, grifos do autor) concebe que:

o **eu ideal** é a concepção da pessoa do modo como gostaria de ser, já o **eu real** refere-se à apreciação mais realista das qualidades que temos ou não. (...) escolhemos alguns produtos porque achamos que eles são coerentes como o nosso eu real, ao passo que compramos outros produtos para nos ajudarem a atingir o padrão estabelecido pelo eu ideal.

A discrepância entre o eu real e o eu ideal sinaliza certa fragilidade da identidade do sujeito, sua sujeição a modelos midiáticos que inibem o real e supervalorizam o ideal, em busca da ascensão do capitalismo selvagem, que usurpa nossa cultura, nossa identidade e nossa subjetividade. Porém, esse processo, às vezes, sucumbe diante da interatividade dos sujeitos, entre o produto a ser consumido e sua realidade social, pois poderá haver uma recusa do sujeito ou a impossibilidade financeira para adquiri-lo, o que foge do alcance dos idealizadores da Mídia, que fica à mercê do convencimento dos sujeitos sociais para que comprem seus produtos, o que denota que fica a depender dos sujeitos, em sua sustentabilidade mercadológica, e que não possui absoluta autonomia. Todavia, continua cultivando ideias de sujeição aos indivíduos sociais.

Porém, se o processo de apropriação de produto consegue atingir as identidades individuais e coletivas dos sujeitos, não significa absolutamente que o indivíduo seja um ser passivo, ao contrário, antes mesmo da adesão ou da recusa da mercadoria, ele estabelece um processo de negociação com o produto, em que prevalecem os fatores subjetivos, sociais e

culturais. Então, não há uma dominação entre os sujeitos e instituições ou campo de conhecimento, conforme acredita, os defensores da Mídia, mas um jogo de lutas e de negociação entre ela, os sujeitos e as demandas sociais.

Apesar de a Mídia ainda conceber o sujeito como ser passível e manipulável, compreende-se também que esse sujeito exerce uma função ativa, pois está constantemente demandando aos seus idealizadores a racionalidade nas iniciativas de convencimento para a compra de produtos. Nesse sentido, os publicitários, aparentemente, detêm esse poder de manipular os consumidores ou mesmo ocupam uma condição passiva, pois precisam acompanhar o movimento do tecido social, em que os indivíduos, ontologicamente, são seres dinâmicos e simbólicos, o que requer a rearticulação de ideias, a investigação de novas demandas, o reconhecimento das questões culturais, étnicas e de gêneros e a satisfação integral dos sujeitos.

É sabido que os sujeitos têm potencialidades para desempenhar uma função ativa na sociedade, por isso, não podemos olhar ingenuamente para os signos sociais, construídos pela Mídia. As linguagens desses signos midiáticos objetivam capturar novos consumidores, fervilhando suas ideias nos diferentes espaços sociais, para alcançar o seu apogeu. E é nessa trilha que estarão os consumidores críticos que, de lanterna acesa, advertirão para os “tsunamis” ideológicos da Mídia, mostrando as possíveis alternativas a percorrer, driblando o seu intento de nos tornar consumidores vulneráveis a sua lógica consumista.

2.2 A imagem e a Mídia

Frente ao fenômeno da modernidade, que parece inexorável, em que a Mídia age eficazmente e reforça sua audaciosa pretensão, reconhecemos que ela estabelece relação direta com a imagem e se apropria de suas especificidades sógnicas para disseminar o sistema de ideias de mercado. É sabido que, para manter esses valores, a Mídia busca, incessantemente, o consentimento dos indivíduos que autorizam o seu discurso. Os que deveriam interromper esses padrões impostos pelos textos imagéticos, às vezes, prostram-se diante de suas representações, que aplaudem sempre intervenções do mundo cultural, ideológico, ético, estético, político e social de diferentes grupos sociais. Parece clichê a afirmação de que a cultura de consumo da Mídia encontrou na imagem subsídios para forjar realidades a serem consumidas, nutrindo seus mecanismos de reprodução do capital. Todavia, seus efeitos estão, gradativamente, modificando as práticas das pessoas e interferindo, nelas,

tornando um círculo dinâmico, cuja força homogeneizante corrói e ameaça as particularidades individuais e culturais. Por isso, é necessário e urgente a incansável luta contra as correntes da Mídia, que tendem a aprisionar os indivíduos ao cativeiro do consumismo acelerado.

A complexidade e variedade de imagem bombardeada pela Mídia buscam ofuscar o brilho da consciência reflexiva dos indivíduos, que mediante os condicionantes sociais, navegam sobre suas correntezas ideológicas, embalado pelo canto envolvente dos capitalistas. É nesse cenário que, os rituais simbólicos do consumismo da cultura da Mídia são efetivados e o conteúdo de suas imagens “canonizadas”, mesmo sob o olhar daqueles que conseguem visualizar os meandros de suas propostas consumistas.

Elucidar os textos e contextos, nos quais se inserem as ideias da Mídia, é uma condição necessária para o indivíduo imerso num mundo moderno e globalizado. Desmistificar o teor da mensagem do signo da imagem significa descortinar os possíveis efeitos “apocalípticos” que a Mídia preserva para influenciar e construir a identidade, a autonomia e a cultura do sujeito, enfim, sua consciência de análise e de reflexão sobre o mundo.

Nas artérias do processo midiático, pulsam o líquido que lubrificam as engrenagens do capitalismo, que se nutre e se abastece dos variados signos da imagem, que nos conectam ao mundo. O fluxo de informações emitidas pelas imagens, principalmente após o fenômeno da internet, torna-nos turistas universais, sem que precisemos sair do nosso ambiente doméstico, brindando-nos com imagens espetaculares, sejam elas naturais ou de síntese (fabricadas). Com apenas um clique no *mouse*, somos conduzidos a um mundo onde o fascínio e as descobertas nos impressionam. Através desse aparato tecnológico, tornamo-nos sujeitos de uma aldeia global, onde alimentamos redes que facilitam o acesso a informações e que são compartilhadas no âmbito universal.

O fluxo de mercadorias, serviços e ideias permeiam as páginas da internet, permitindo aos usuários o acesso a esses bens de forma instantânea, rompendo as fronteiras que outrora encurtavam a obtenção desses produtos. Sob o vértice do entretenimento, da interatividade e da inclusão digital, a Mídia arremessa na internet um dinamismo de imagens, disponibiliza signos sociais que têm uma circulação planetária e que assumem significação mundial. Por intermédio da internet, estamos “plugados no mundo”.

Há *sites* e *links* na internet que permitem uma navegação que desbrava os mares virtuais e desvenda a obscuridade de determinadas informações, mostrando o outro lado de

uma verdade em construção. Sob esse prisma, o fenômeno da internet transita sobre a linha da ambiguidade, disponibilizando aos usuários diversos tipos de informações e imagens que poderão legitimar os efeitos tóxicos da Mídia, como também fomentar reflexões sobre as suas ações. Porém, não podemos esquecer que ela é uma ferramenta a favor das ideias das empresas capitalistas, isto é, sua razão existencial é privatizar as informações, permitindo ou não o acesso a determinados bens e serviços mediante transações financeiras, a fim de ferver o consumo dos protótipos sociais da Mídia.

Ainda reconhecendo que a internet é uma Mídia e que favorece os ideais capitalistas, não podemos negar o potencial comunicativo e informativo que ela exerce nas relações humanas e, conseqüentemente, no desenvolvimento social, econômico e cultural. Com a ferramenta da internet, conhecemos lugares, verificamos noticiários, realizamos compras, aproximamos pessoas que estão distantes. Essas vantagens e possibilidades oferecidas pela internet nos colocam numa dinâmica planetária, em que é quase impossível resistir ao seu potencial, pois ela se tornou motivo de necessidade humana.

Nos dias atuais, em que vivenciamos mudanças de paradigmas e inovações tecnológicas, a internet ganha destaque, seja no âmbito empresarial, educacional ou em outras áreas, permitindo aos seus usuários o desenvolvimento de atividades em tempo mínimo e sem limites de espaço. Em outros termos, o uso intensivo da internet supera restrições de tempo e de espaço e se torna estratégia da sociedade, em que se aliam conforto, interatividade, entretenimento e aprendizagens. Além, disso, essa ferramenta tecnológica viabiliza as relações de trabalho, possibilitando novos postos de trabalho e novas profissões, intensificando a dinâmica do mercado de trabalho.

O uso da internet, nas instituições escolares, através dos serviços, dos ambientes e das plataformas permite que a educação e o conhecimento extrapolem os muros institucionais, rompendo práticas pedagógicas convencionais, tanto na sala de aula quanto no acompanhamento escolar/acadêmico do aluno. Ao conectarem-se à rede, à internet, os usuários poderão imergir no mundo do conhecimento, compartilhando e produzindo informações que ajudarão na leitura da sua realidade local e global. É através da rede de computadores que a informação chega com velocidade máxima em nossos lares, porém o uso dessa ferramenta deverá ser acompanhado por uma pedagogia crítica que permita a seleção adequada de conteúdos a serem acessados por seus usuários, como também estratégias pedagógicas que inovem e que auxiliem procedimentos de aprendizagens, utilizando a

microinformática e/ou a internet como aliada nesse processo.

A microinformática, através do computador, disponibiliza *softwares*, redes *online* e dispositivos de conexão, para que o mundo esteja interligado, e as imagens, compartilhadas. Os recursos de computação gráfica criam, alteram e distorcem imagens, deixando de ser uma linguagem natural/analógica para ser uma linguagem digital, ou imagem de síntese ou fabricada. O uso da microinformática, no cotidiano das pessoas, já se tornou elemento indispensável: sua presença é notória no banco, no supermercado, na escola, no posto de gasolina etc. Os programas e recursos disponíveis pela microinformática facilitam várias atividades sociais, o que acentua essa dependência social das pessoas pela máquina. E no contexto educacional, o uso dessa ferramenta fomenta processos de aprendizagens, em que as áreas disciplinares ao adotá-las, estimulam os alunos no desenvolvimento das habilidades, através dos editores de texto, de bancos de dados, planilhas eletrônicas, softwares gráficos ou softwares de programação, entre outros.

É notório que o uso da microinformática tornou-se atitude constante das pessoas e instituições, logo, as empresas utilizam essa ferramenta para desenvolver suas atividades empresarias. No tocante aos produtores da Mídia que, reconhecendo a funcionalidade dessa ferramenta, utilizam-na a seu favor, há acentuado fluxo de informações, por meio de imagens, que expandem a quantidade de consumidores, transformando-a numa atividade lucrativa, para as empresas. Através do acesso à rede, a Mídia estende o mercado, pondo em xeque qualquer fronteira geográfica, o que provoca uma competição acirrada entre as empresas e repercute em novas estratégias de *marketing* na disputa da venda de suas mercadorias.

O computador, ligado à internet, vem ganhando, significativamente, espaço na geração dos negócios e na ampliação dos já existentes, como também, na expansão do fenômeno da educação na modalidade a distância, em que as inovações tecnológicas impactam positivamente, quanto à sua usabilidade na produção do conhecimento nos espaços institucionais, mediando e intensificando aprendizagens significativas que serão mobilizadas pelos sujeitos ao longo da vida.

O uso produtivo dos recursos tecnológicos que circulam e que criam imagens, como o computador e a internet, conduz os usuários a acesso de fontes de informações da atualidade, consideradas relevantes e necessárias aos seus usos sociais. É inegável que, através dessas ferramentas, circulam informações de todas as áreas do conhecimento, logo, elas dão acesso a uma produção cultural que capacita o ser humano a conviver no meio, dispensando, assim, os

conteúdos impróprios, que não contribuem para posicionamento ativo do sujeito na sociedade. Ratificando o dito, os conteúdos da internet, principalmente, precisam ser filtrados e selecionados, a fim de que sejam utilizados de forma produtiva e responsável, razão por que nossos adolescentes, jovens e adultos precisam ser formados por uma pedagogia crítica da imagem, que desmistifique suas mensagens e ajude a formar o senso crítico dos usuários.

Na obscuridade de nossa retina, os signos imagéticos entram em cena no palco social, em que ressoam a imponência e a hegemonia da Mídia, penetrando em nossos *eus* e criando uma consciência coletiva de consumo, partilhada por pessoas de diversos espaços geográficos. E a TV se insere nesse contexto, por ser um dispositivo tecnológico, cujo acesso atinge 98% da população brasileira, levando informações e entretenimento aos lares. Ela é utilizada regularmente pela Mídia, adequando-se aos ideais e ganhando uma linguagem mais sofisticada, devido à computação gráfica, que seleciona as imagens a serem emitidas para captar a audiência, veiculadas pela TV - aberta, por assinatura ou a cabo -, que mostra uma linguagem envolvente, massiva e homogeneizadora, que perpassa toda a sua programação.

No cipoal estratégico da Mídia, a TV está se tornando uma das mercadorias mais exploradas, pelo seu potencial de variedade de programação e por continuar exercendo o poder de influência social. Mas é a TV a cabo que está se consolidando nesse campo, por apresentar vantagens ao telespectador que, através do controle remoto, pode estruturar sua programação, escolhendo entre as dezenas de canais o conteúdo televisual que procura para assistir, diferentemente da TV aberta, que impõe sua programação. Porém, isso não significa que a TV a cabo tenha ultrapassado a popularidade da TV aberta ou que ambas sejam concorrentes. A diferença entre as duas TVs está nas vantagens e desvantagens dentro da lógica global do mercado. Ou seja, mesmo que a TV aberta apresente declínio por não oferecer melhor vantagem ao mercado, ela continuará sendo a de maior acesso, devido ao custo mínimo aos telespectadores, ao contrário da TV a cabo, cuja assinatura gera custos, o que impede a acessibilidade das classes populares a esse dispositivo tecnológico. Seja qual for o tipo de TV a que assistimos, não podemos perder de vista que sua programação tem sempre uma função social, posto que apresenta elementos tanto educativos quanto ideológicos, a depender do grupo ou instituição social que manuseia a ferramenta. Gadotti (Apud OROFINO, 2005, p.24) destaca a função social da televisão:

A televisão ao esquematizar coisas e simplificar fenômenos, ela pode cair na mistificação e na banalização da cultura. Ela pode banalizar ideias e mitificar

pessoas e ficar muitas vezes nos estereótipos em relação, por exemplo, ao negro, ao judeu, ao operário, ao pobre, à mulher. O poder subliminar da televisão é enorme. Por isso, a televisão que deve ser indispensável na formação de todo cidadão e cidadã de hoje, deve ser acompanhada na educação por uma pedagogia da comunicação dos meios que a analise criticamente.

Nessa direção, a Mídia televisiva, com seu texto, imagem e som e com alcance massivo, possibilita uma linguagem diversificada, por isso devemos estar atentos à sua programação que representa realidades e reproduz sentidos de grupos seletos, endereçando aos telespectadores uma estrutura social dominante. O uso impróprio de sua programação causa efeitos nefastos àqueles que passam horas em frente a sua tela, alimentando a perniciosa audiência que excede nas informações, tornando-se educadora e controladora.

Enquanto fenômeno social, a televisão tem função ideológica e educativa, pois o universo imagético que produz tem referências da realidade social, tornando-se um conteúdo a ser pensado nas diversas esferas sociais. As implicações ideológicas e educativas do conteúdo televisivo se inserem no palco de discussão que divide opiniões e baliza correntes de análises. Há correntes teóricas que expressam verdadeira aversão à televisão, porque a consideram uma hipertrofia social, devido ao poder que tem de massificar informação e comercializar bens simbólicos, que enquadram o indivíduo a um modelo de sujeito social integrados ao sistema capitalista. Essa visão considerada conservadora por alguns entende que a consciência do indivíduo é manipulada pela TV, entretanto, ressaltamos que esse indivíduo também poderá interferir nessa recepção de imagens ou mensagens, pois consegue estabelecer um diálogo de aceitação ou rejeição dessas informações. Isso significa que, embora a TV exerça uma força manipuladora do envio da mensagem, principalmente a comercial, o indivíduo intervém nessas demandas sociais, posicionando-se frente aos seus arranjos sociais. Então não há uma passividade, propriamente dita, do indivíduo diante à TV, mas um diálogo com essas demandas. Todavia, o seu posicionamento precisará ser questionado, mediante refinada análise teórica.

A TV também é um dispositivo tecnológico, que possibilita formação educativa, além de outras funcionalidades sociais. Inúmeras são as iniciativas e os projetos que destacam a TV como um meio de intensificar as práticas sociais que proporcionam a formação e o desenvolvimento integral do ser humano, mais precisamente, a dimensão educativa, no tocante à aquisição do conhecimento. Um exemplo disso é o ensino a distância, através das TVs educativas, que tem uma seleta programação didático-pedagógica, que proporciona ao

público conteúdos e habilidades demandadas tanto da esfera social quanto do trabalho. Dessa maneira, a TV deixa de ser um dispositivo que deriva fascínio e persuasão, elementos estes essenciais à lógica da Mídia, e assume um caráter educativo, porquanto apoia o processo pedagógico das instituições.

A linguagem imagética, utilizada com fins educativos, seja por TVs educativas ou por projetos institucionais, precisa ser planejada e analisada antes de sua exposição, seguindo objetivos e estratégias. As imagens televisivas, de cunho educativo, devem ser trabalhadas de forma que falem das coisas assinaladas no mundo e que construam o conhecimento, e não, apenas sejam imagens que falem de si mesmas, das próprias imagens. O uso da imagem com intencionalidade pedagógica, mediante planejamento, ultrapassará a lógica meramente ilustrativa ou do entretenimento e atingirá sua proposta: fomentar no indivíduo o potencial de reflexão e interpretação sobre as coisas postas no mundo, em quem suspenderá a leitura simplória dos acontecimentos sociais, intervindo em sua realidade.

3. A escola frente à imagem e à Mídia

A escola tem a função de transmitir os conhecimentos e se apropriar deles, ora legitimando os interesses da classe burguesa, ora fornecendo instrumentos de luta à classe popular contra a dominação. E na contemporaneidade, novas atribuições foram agregadas a ela, tendo em vista o progresso e a emancipação humana, no tocante ao seu desenvolvimento integral.

Atualmente, novos desafios são atribuídos à escola: formação intelectual, qualificação profissional, promoção da cidadania etc. Essas e outras ações precisam ser contempladas para que a escola seja de qualidade. Nessa realidade, o trabalho do professor aumenta, pois não mais se precisa desse profissional que mantenha, ainda, uma postura tradicional, mas daquele que seja reflexivo e debatedor de temáticas, questionador crítico, que conduza o seu aluno à reflexão, ao desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos que auxiliem para que sua realidade seja modificada.

Contribuir com a formação da dimensão humana, política e social, sobretudo dos alunos das classes desprivilegiadas é função real da escola. Contudo, ela necessita de uma estrutura organizacional que permita tal cumprimento, baseada em ações democráticas, em que os atores que compõem sua dinâmica possam participar dos seus processos de decisão e contribuir com aquilo que é peculiar à escola: a socialização do saber.

Com o intento de alcançar sua proposta, a escola lida com diferentes áreas do conhecimento, como a História, a Linguística, a Geografia, a Arte e outras, que recorrem à imagem para falar do seu objeto, constituir sua estrutura. Essas áreas são estimuladas e instigadas por imagens de diferentes naturezas, o que torna um território a ser explorado pelos professores, em que eles poderão desenvolver metodologias buscando sua significação. A escola, como espaço de mediação e produção cultural, é também cenário social onde se efetiva a circulação de sentidos e significados produzidos pelas imagens.

O fluxo excessivo de imagens disseminadas pelos diferentes espaços e contextos nos coloca diante de uma realidade escolar: o despreparo dos profissionais da educação para lidar com essa ferramenta na sala de aula. Por isso, a instituição escolar precisa abrir o leque de oportunidades para trabalhar com as diferentes linguagens no ambiente da sala de aula, não restringir, apenas, à dimensão oral e escrita, mas explorar sua riqueza expressiva, criativa e comunicativa, emitida, principalmente, pelas imagens.

Fomentar essa reflexão no âmbito da escola denota avanço nas práticas pedagógicas, como também instrumentaliza o aluno para fazer leitura crítica das imagens. Porém, a escola está aquém dessa realidade social e resiste a uma pedagogia da imagem. Morán (Apud OROFINO, 2005, p. 67) expõe rigorosamente a postura da escola frente às imagens:

A escola desvaloriza a imagem e toma as linguagens audiovisuais como negativas para o conhecimento. Ignora a televisão, o vídeo; exige somente o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico. (...). Não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais da educação, mas de integrá-lo, de aproximá-lo para que a educação seja um processo completo, rico estimulante.

Aderindo à ideia do autor, entendemos que as escolas deveriam estar vivenciando momentos de euforia e de mudanças, devido à inclusão das novas tecnologias e da internet na educação, em que diferentes linguagens serão contempladas no currículo. Esse fato tende a provocar impactos significativos tanto na qualidade da formação do professor quanto na vida do aluno, o que enriquece o seu cotidiano, valoriza sua cultura e potencializa sua aprendizagem. Porém, na escola, presenciamos certa resistência a essas ferramentas, seja por parte das professoras, que não dominam tecnicamente esses recursos e desconhecem os potenciais pedagógicos, seja por receio de aderir ao que é novo.

Nos espaços escolares, é comum os (as) professores (as) não adentrarem os laboratórios de informática, por exemplo, por que têm medo de manusear a máquina, o que

bloqueia o desenvolvimento das possíveis práticas pedagógicas com o recurso. Outra realidade admitida, por alguns professores, é sua oposição e recusa ao uso das ferramentas tecnológicas, alegando ser dispensável a usabilidade destes recursos em processos de ensino e aprendizagem. As posturas adotadas por esses profissionais denotam o não reconhecimento do potencial pedagógico que essa ferramenta traz consigo, o que requer da gestão da escola comprometimento e investimento na capacitação dos professores.

Assim, a equipe de especialistas e a gestão da escola devem dar importância ao uso das novas linguagens, incluindo-as no projeto político-pedagógico, oferecendo oficinas de capacitação para professores, de modo que esses possam enriquecer sua prática pedagógica e, conseqüentemente, oferecer aporte necessário para desenvolvimento integral dos alunos.

Apesar das tímidas iniciativas, já podemos vislumbrar experiências que contemplam o uso da imagem da escola de forma sistemática, pois há uma necessidade emergente de se trabalhar com as diferentes linguagens demandadas pelas novas tecnologias. Nesse processo, o papel do (a) educador (a) é o de nutrir a cultura das diferentes linguagens e propiciar ao aluno aprendizagens significativas, o que possibilitará um diálogo com a linguagem visual.

Essa preocupação ganhou aparato normativo através da Resolução CNE/CP/ Nº01 02/02, que, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor, contemplou, em seu Artigo II, formas de orientar a formação do docente, para que se fizesse o uso das tecnologias: o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. Outro ordenamento jurídico que reflete a linguagem como conteúdo pedagógico são os PCNs de Artes (Brasil, 2007 p. 46), que trazem a seguinte reflexão para os ciclos I e II: “Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual, representando, expressando e comunicando por imagem: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática e eletrografia”.

Esses dispositivos legais ratificam a necessidade de se trabalharem as múltiplas linguagens em nossa contemporaneidade, posto que abarcam as imagens como ferramentas educativas e inserem, nesse meio, a pedagogia da imagem. Nessa direção, a atuação do educador é mister, por permitir que o uso da imagem seja considerado no currículo escolar e possa ser tratado como um conteúdo, para que o aluno adentre o mundo emblemático das imagens e tome uma atitude diante das suas representações, fazendo emergir a pedagogia da representação.

Giroux e McLaren propõem a pedagogia crítica da representação, assentada em ideais que possibilitam a leitura e a interpretação de imagens, para desmistificar seu poder convincente, que nos leva a aceitá-las, mostrando o teor de sua mensagem e permitindo a construção de leitores ativos e críticos. Assim, desmembra as múltiplas faces que mascaram a representação da imagem. Esses autores (1995, p.144) ratificam sua ideia, alegando o seguinte:

Uma pedagogia crítica da representação reconhece que habitamos uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos serve como forma de catecismo da Mídia, uma pedagogia perpétua, através da qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envolvimento que fazem nos vários contextos discursivos da vida cotidiana.

Considerando os aportes dos autores, a pedagogia crítica da representação denota perspectiva de desenvolvimento no espaço da escola, porque problematiza a regra de funcionamento e circulação das imagens advindas da Mídia e se torna *lócus* de contestação das estruturas discursivas que impõem a representação social. Os signos icônicos, que alicerçam as representações sociais, poderão ser conhecidos, decodificados e reconhecidos pelos alunos, desde que seja fomentada a pedagogia da representação na escola, pois ela fornece ferramentas que desnaturalizam convenções ideológicas, pondo em xeque os conteúdos da Mídia, tornando-os visíveis e abertos aos questionamentos. Assumir um discurso contra-hegemônico, para criar a possibilidade de resistência à opressão dos grupos que dominam o fluxo das informações proferidas pela Mídia, configura meta da pedagogia da representação (GIROUX e MCLAREN, 1995).

O profissional da educação que assumir a pedagogia crítica da representação estará cultivando a dimensão política do aluno, assentada no espírito da investigação e da reflexão. Para tanto, é nevrálgico que ele seja alfabetizado para a Mídia, que enxergue a realidade global e que interfira no local. Dito de outra maneira, que o educador conheça os efeitos causados pelas ideologias massificantes e que possa intervir, favoravelmente, na realidade concreta dos alunos, principalmente daqueles desprovidos de uma leitura aguçada de mundo.

As imagens, com o seu conteúdo real e simbólico, que emanam poder atrativo e fascínio, penetram os espaços sociais e provocam mudanças em nossos relacionamentos, nossas aprendizagens e expressividade. Esse fato mostra o potencial pedagógico que elas carregam, porquanto podem ser utilizadas, pensadas e analisadas no espaço da escola, fazendo

emergir um processo de alfabetização para a Mídia. Alfabetizar para a Mídia não significa, nesse contexto, repelir, distanciar ou rejeitar a cultura midiática e seu contexto, mas apropriar-se criticamente dela e em favor dos interesses próprios dos jovens e dos adultos populares. Kellner (1995, p.107) mostra os benefícios da alfabetização para a Mídia:

O objetivo será desenvolver um alfabetismo crítico em relação à Mídia, um alfabetismo que contribua para tornar os indivíduos mais autônomos e capazes de se emancipar de forma contemporânea de dominação, tornando-se cidadão/ãs mais ativos/as, competentes e motivados/as para se envolverem em processos de transformação social.

De posse dessa ideia, reconhecemos a relevância do processo de conscientização para a Mídia, o que permite abertura no terreno cultural para a análise crítica, na qual o indivíduo ocupa lugar de destaque, pois desempenha papel ativo na reconstituição de novas estruturais sociais. Ao interpretar os textos sociais, o indivíduo sinaliza que já detém um considerável repertório de informações e de competências cognitivas para atuar eficazmente no seu cotidiano, ressignificando sua postura frente ao mascaramento da realidade social. Ser portador da competência da leitura de imagem, em que se reconhece o processo de legitimação, de exploração e de dominação da realidade, significa estar em constante rastreamento da indústria cultural, trazendo à tona o engenho que produz conhecimento da contradição e da oposição, em que gera processos de marginalização e de ascensão das diferentes classes sociais.

Pensar no potencial humano e permitir que ele se desnude do véu da ignorância e rescinda o seu confinamento social, mobilizando saberes essenciais à sua vida e decifrando os signos da linguagem imagética é o que propõe Kellner (1995, p. 105), que postula assim a pedagogia crítica:

E assim precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedativas, cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. Um tal esforço seria parte de uma pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus, plurais, fortalecidos e mais potentes-ideais, características tanto da teoria moderna quanto da pós-moderna.

Kellner, em seus estudos sobre a leitura das imagens, sugere, no âmbito educacional,

uma pedagogia crítica que auxilie o aluno a ler a imagem. Ele argumenta que a cultura da imagem vai nos moldando, construindo socialmente os nossos *eus*, predeterminando comportamentos, experiências e linguagens.

Partindo dessas propostas, a escola passa a ser o *locus* de discussões da cultura midiática e a exigir dos professores uma postura crítica acerca da linguagem imagética e consumista da Mídia, de forma que instrumentalize o aluno para que possa enxergar as estruturas de produção do capitalismo que geram o consumismo, a exclusão, as disparidades de classes e a negação dos direitos do cidadão.

No tocante ao aluno da EJA, por exemplo, o texto escrito é considerado referência e exigência social, em que o indivíduo precisará possuir devida competência para poder se sobressair em suas práticas sociais. Nessa modalidade, porém, eles detêm uma bagagem de conhecimento oral sobre o mundo, que é marcadamente imagética, por isso a imagem é um poderoso recurso pedagógico no processo de alfabetização e de letramento dessas pessoas, posto que permite uma leitura das suas produções e do meio. Dessa maneira, os alunos da EJA poderão interagir com essa realidade e estabelecer um diálogo com as diferentes linguagens e imagens, para apreciar sua mensagem. Belloni (Apud PORTO, 1998, p. 26) enfatiza que é preciso educar esse estudante para as diferentes linguagens:

(...) é preciso educar o olhar, o ouvido, a percepção para preparar os estudantes para serem sujeitos ativos do processo de educação e de comunicação, sujeitos capazes de pensar, criar e expressar-se por meio de diferentes linguagens. A escola, além de educar o aluno, o receptor crítico, precisa formar o professor usuário dessa comunicação (...).

Como se vê, há uma necessidade de educar nosso olhar e nossa escuta, nossa percepção e inteligência, a fim de que possamos compreender e conhecer as linguagens da Mídia. Com o desenvolvimento dessa competência, podemos analisar, com mais profundidade, as formas e os conteúdos da mensagem veiculada.

Problematizar a questão da imagem, no âmbito da escola, especificamente na EJA, significa “lançar sementes” para se conquistar a autonomia do indivíduo. É também possibilitar conhecimentos que conscientizem o olhar daqueles que passam horas em frente à TV, à internet e a outros meios midiáticos eletrônicos.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES E A IMAGEM

1. A modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos

Seguindo o itinerário da EJA, percebemos que esse campo educativo sempre foi permeado por avanços e recuos, conflitos e conquistas de que vários agentes participam, buscando promover a participação na vida social, política, econômica, cultural e cidadã, daqueles cujo direito à educação lhes fora negado.

É sabido que, no Brasil, a EJA está fortemente ligada ao problema do analfabetismo e dos baixos níveis de escolarização, reflexos da exclusão e da pobreza que sofrem milhares de indivíduos. Esse fato é intensificado pelo processo de globalização, que tem afetado a política e a economia dos países e repercutido no acesso aos direitos sociais, o que gera uma constante luta por sua obtenção. É perceptível que a promoção da EJA pauta-se nas grandes

reivindicações do quadro educacional brasileiro, desde a década de 30, quando a estrutura econômica exigia nova qualificação de mão de obra, e a educação deveria responder a essa demanda, colocando no mercado um profissional letrado, qualificado para sustentar a nova ordem capitalista.

O processo evolutivo, que a sociedade atravessou e continua atravessando, demonstra grandes progressos no campo do direito à educação, sendo legitimado por ordenamentos jurídicos, através de Constituições, Decretos, Pareces ou Diretrizes. Se percorrermos a trajetória histórica da EJA, perceberemos que, em diferentes estágios, havia vozes ecoando em busca dos direitos daqueles que foram marginalizados no seio da sociedade, devido ao impedimento do acesso ao código da escrita.

Sabemos também que o direito de todos à educação foi outorgado pela Constituição Federal de 1988 e que houve uma extensão dessa obrigatoriedade e gratuidade aos jovens e aos adultos. Essa lei impulsionou avanços significativos na EJA, pois só a partir da sua promulgação é que se implementou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 e se reconheceu a EJA como modalidade de ensino.

Esse dispositivo legal, a LDB (Título III, ARTIGO 4º, inciso VII), estabeleceu a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e ampliou a ideia ofertada pela Constituição vigente:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidade, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência.

A partir de então, a EJA tornou-se modalidade de ensino da educação básica, que compreende os processos de alfabetização/escolarização destinados àqueles que não tiveram acesso aos estudos ou deram continuidade a eles em idade adequada. Sua realização será através de cursos presenciais e a distância ou de exames supletivos para o ensino fundamental e o médio, feitos por instituições de ensino públicas ou privadas credenciadas. Para isso, exigia-se que essas pessoas fossem maiores de 15 anos, para concluir o ensino fundamental, e maiores de 18 anos, para o ensino médio.

Com a LDB, surgiram vários questionamentos e reflexões em torno da garantia desse direito, pois a EJA, como modalidade de ensino, passou a requerer um olhar minucioso sobre suas especificidades e reconhecia o perfil desse aluno, a adoção de práticas pedagógicas

adequadas e uma formação docente peculiar. Pensando dessa forma, o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica formulou o PARECER 011/2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, relatado por Jamil Cury.

Desde então, esse documento passou a reger as ações da EJA, no Brasil, e a definir as funções dessa modalidade: a reparadora, que visa diminuir a dívida social para com os brasileiros que foram excluídos do saber social; a equalizadora, que propõe a distribuição do saber escolar, tendo em vista a igualdade de oportunidades; e a qualificadora, que visa à atualização permanente das competências e habilidades dos indivíduos.

O Parecer 011/2000 (p.77) foi contundente em relação à ação pedagógica da EJA, tanto no que tange à formação específica e à qualificação do educador (a), quanto em relação à especificidade etária e sociocultural dos jovens e dos adultos.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência. (...) Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito do saber.

Mergulhados nessa ideia, é preciso enxergar na EJA uma modalidade integrante da educação básica, que poderá possibilitar e promover condição para a participação plena da sociedade, do seu público específico. Entretanto, esse olhar sobre os jovens e os adultos deve ser desvinculado de estereótipos sociais que minimizam seu protagonismo. Essas pessoas são portadoras de experiências de vida riquíssimas, que devem ser contempladas no seio escolar da EJA, tornando-os objeto de reflexão de conteúdos escolares e também de sua própria trajetória humana. Apesar de suas histórias serem marcadas pela negação dos direitos mais básicos à vida, convém que se mude esse quadro e se passe a conceber essas pessoas como sujeitos portadores de direitos constitucionais, visualizando suas potencialidades e habilidades, de modo que, através da EJA, eles possam exercer sua cidadania. Para ser reconhecida como uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, a EJA deve romper com as políticas compensatórias e assistencialistas, que inibem suas práticas e discussões e que se fundamentam, apenas, na superação da distorção idade/série, recuperando o tempo perdido, desconsiderando demais indicadores que emergem no processo educativo.

Nessa perspectiva, precisamos ampliar nosso olhar para conceber a EJA como um

processo dinâmico, como uma modalidade de ensino que envolve a dimensão política, social, técnica e afetiva, que requer daqueles que estão imersos no processo envolvimento e compromisso. Fomentar as discussões da EJA, no tocante à efetivação das políticas públicas, significa envolver as esferas federais estaduais e municipais, concomitantemente, e exigir que os sujeitos atuem, de forma eficaz, na elaboração, na implementação, na avaliação e no acompanhamento dessas políticas. Essas discussões estão sendo ampliadas, mesmo que timidamente, através de espaços diversos e dispersos, como por exemplo, os fóruns da EJA¹⁷, que trazem à tona o enredamento dessa modalidade, buscam ações e estimulam a criação de políticas favoráveis aos apelos da EJA.

A Educação de Jovens Adultos, como modalidade de ensino, insere-se num cenário bastante amplo, complexo e heterogêneo, que objetiva atender às necessidades de sua clientela. Isso conduz aqueles que se envolvem com essa modalidade de ensino a buscarem mecanismos que mudem o quadro socioeducacional, que continua reproduzindo excluídos do ensino fundamental e médio.

Portanto, a escola precisará estar “aberta” para recepcionar e acolher esses indivíduos, oferecendo condições de permanência, isto é, sua estrutura organizacional e funcional deve estar à disposição dessa clientela, tendo em vista que seu objetivo é colocar todos os seus saberes a serviço dos alunos, promover conhecimentos que sejam mobilizados em seu cotidiano, oferecer condições cognitivas para que o aluno (re) construa seus conhecimentos e interfira na sua realidade, já que detêm uma bagagem cultural extensa. Também, é preciso reforçar e respeitar a singularidade e a individualidade desse público e estimulá-lo a reconhecer seu potencial. Consequentemente, o processo de aprendizagem será eficaz, no que tange aos conteúdos pedagógicos e à promoção da autoestima.

Como exerce a função dual de mantenedora e transformadora das desigualdades sociais, a escola precisa criar possibilidades para que conduzam os interesses reais das classes populares,¹⁸ possibilitando ao aluno a apropriação do código cultural que gera consciência, imprescindível à luta contra a dominação dos interesses do capital.

¹⁷ Os fóruns da EJA tomaram corpo a partir de 1996, com os encontros de preparação para a V CONFINTEA em Hamburgo, na Alemanha.

¹⁸ Paludo aprofunda a discussão sobre a Educação Popular, mostrando suas faces nas diferentes conjunturas sociais de nossa história. Cf. PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, Camp, 2001.

Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para a formação contemporânea, fazem da EJA um espaço de direito e de desenvolvimento humano e profissional (PARECER 011/2000, p. 109-110). Partindo dessa ideia, a EJA é tida como via de profissionalização, através da qual esse público busca saberes que contribuam para sua formação profissional e, assim, poderem atuar no Mercado de Trabalho. Nessa lógica, o não acesso à leitura e a falta de domínio da escrita firmam o impedimento do usufruto do trabalho e, diante dessa realidade, o jovem e o adulto enxergam, na escola, uma promessa de qualificação e inserção no mercado do trabalho.

A escola é pressionada a repensar suas práticas, de modo a capacitar esse profissional para o mercado de trabalho. Entretanto, inúmeras são as dificuldades para que ela exerça essa função, principalmente na EJA, que requer formação permanente do docente, proposta pedagógica específica e currículo flexível, o que demonstra a falta de ações efetivas governamentais.

Tanto a LDB quanto o Parecer CEB 011/2000 ratificam a necessidade e a obrigatoriedade de se promover uma formação docente que vise superar a prática leiga e voluntária na EJA. Porém, percebemos que, no contexto atual, há uma ausência das políticas públicas quanto à efetivação dessas exigências, pois a formação/capacitação dos docentes em EJA ainda está aquém das necessidades desse campo.

1.1. O *ser* sujeito da EJA

Atualmente, existe, no Brasil, uma densa produção, mostrando, de forma teórica e empírica, as dificuldades, as perceptivas e os avanços da modalidade da EJA. Nessa reflexão sistemática, dispersa em diferentes ambientes, é notável que o teor do seu conteúdo fomenta discussões e mudanças no campo da EJA, tecendo iniciativas e experiências. A regularidade desse material em circulação aponta para uma diversidade temática, porém, a maioria converge para uma única ideia: o direito dos jovens e dos adultos à educação que, antes, fora negado. Nessa perceptiva, o jovem e o adulto ganham centralidade neste estudo, que evidencia suas necessidades e potencialidades. A fim de conhecer melhor esses sujeitos, garimpamos alguns escritos e experiências, na tentativa de delinear o seu perfil.

Atualmente, a educação é peremptória para que o sujeito exerça sua cidadania, em suas diferentes dimensões. Todavia, a garantia do direito à educação implica processos complexos e dinâmicos, que envolvem vários atores sociais, principalmente na EJA, em que

os jovens, os adultos e os idosos tiveram essas garantias usurpadas, e promover uma educação básica de qualidade para esses sujeitos requer o reconhecimento de suas peculiaridades e potencialidades e não, tão somente, sua inserção no âmbito escolar. Essa realidade nos direciona às seguintes questões e reflexões: Quem são os sujeitos da EJA? Quais as suas necessidades e potencialidades? O que buscam nos bancos escolares? Quais as suas características socioeconômicas e culturais?

Pensar essas questões é, sem dúvidas, incomodar-se diante do conflituoso fato que é a busca da promoção social desses sujeitos; é oxigenar reflexões em torno das mudanças, considerando o jovem e o adulto como protagonistas de sua história. Nesse sentido, a EJA deverá ter como ponto de partida as peculiaridades dos sujeitos e enxergar suas trajetórias de vida e seus saberes, a fim de construir uma proposta condizente com o seu público. É o que assevera Arroyo (2005, p. 22), que se respalda nos artigos 1º e 2º da LDB:

A educação de Jovens e Adultos tem de partir para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida-juventude e vida-adulta e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno.

Pensando assim, estaremos redirecionando nosso olhar e, conseqüentemente, nossas ações para as características ontológicas dos sujeitos da modalidade da EJA. Nessa ótica, o jovem e o adulto serão vistos em sua totalidade, desde suas limitações e suas potencialidades. Entretanto, para que o sujeito seja reconhecido em sua dimensão ontológica e subjetiva, deve deixar suspensa sua carência social, mesmo que esteja alojado a essa condição de “vulnerabilidade” social. Ou seja, é necessário desnudar o ser da realidade que o condiciona à exclusão social, que o coloca na posição de desprovido de direito, para poder enxergar a pessoa portadora de possibilidades e bens sociais e culturais. A interrupção da ideia pré-concebida de que os sujeitos da EJA estão em situação desprivilegiada, socialmente, tem efeitos significativos, pois mudamos nossa forma de olhar os sujeitos e passamos a concebê-los como seres que agem, escolhem, aprendem e produzem saberes e significados essenciais a sua convivência. Pensando assim, valorizam-se múltiplos saberes desses indivíduos e se ampliam as possibilidades de atuarem na sociedade e darem credibilidade à plasticidade humana, que busca, incessantemente, a superação de suas dificuldades e limites.

A trajetória escolar e de vida desses jovens e adultos já assinala a perversa situação por onde eles transitaram e, ainda, tendem a transitar, haja vista que estamos inseridos num modelo de sociedade excludente. Por isso, não podemos estar “batendo na mesma tecla”, isto é, cometendo os mesmos equívocos, reforçando a invisibilidade social desses sujeitos. O momento é oportuno para avançarmos nas ideias e propostas que reconfiguram a lógica educativa da EJA, para redimensionar o currículo para as necessidades básicas desses sujeitos, contemplando conhecimentos que respeitem suas manifestações culturais.

Transcender o modelo social, que dicotomiza as classes e os grupos e os coloca na posição social de privilegiados e/ou desprivilegiados significa construir novas relações e conexões de saberes, perpassando as mais possíveis dimensões. É nessa perceptiva que reforçamos as reflexões sobre o ser/sujeito da EJA, que conduzem ao seu reconhecimento, na esfera política, social, econômica e cultural, de modo que suas identidades sejam preservadas e respeitadas.

Oliveira (2004) mostra que o público da EJA apresenta uma especificidade sociocultural: jovens e adultos pertencentes a uma classe economicamente baixa, a classe popular. São pessoas pobres, desempregadas ou assalariadas, que vivem da economia informal ou são oriundas dos campos, vivem nos limites da sobrevivência e veem na escola uma possibilidade de dias melhores. Outra característica apresentada por Oliveira (*ibidem*) diz respeito à especificidade ético-política em que esses indivíduos se encontram no centro das relações de poder existentes entre os escolarizados e os não escolarizados, entre os alfabetizados e os não alfabetizados, os letrados e os iletrados.

A rotulação de “fracassados”, de “incapazes” assinala práticas discriminatórias e excludentes para aqueles que não tiveram acesso aos bens culturais e sociais, no caso, a escrita e a leitura, o que traz consequências cruéis aos jovens e aos adultos, marginaliza-os socialmente e os coloca em posições sociais de desprivilegiados, como uma classe subalterna. Essa realidade afeta sua identidade, pois, às vezes, há uma autorrotulação desses jovens e adultos, que evidencia sua baixa autoestima, o que pode prejudicar seu processo de escolarização. A EJA precisa reforçar e respeitar a singularidade e a individualidade desse público e estimulá-los a admitir que têm potencial. Consequentemente, o processo de aprendizagem será eficaz, no que tange aos conteúdos pedagógicos e à promoção da autoestima.

Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma

cidadania ativa e para a formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional (PARECER 011/2000, p. 109-110). Partindo dessa ideia, a EJA passa a ser uma via de profissionalização, através da qual esse público busca saberes que venham contribuir para a sua formação profissional e, assim, poderem atuar no mercado de trabalho.

É notório que esses sujeitos trazem consigo a marca da exclusão social, no tocante ao acesso escolar. Todavia, sua trajetória de vida é considerada provida de saberes e de cultura, pois possuem vasta riqueza de saberes cotidianos (Freire 1996). Ou seja, eles detêm uma gama de conhecimentos que, mesmo considerados prévios ou senso comum, orientaram suas práticas sociais e trazem êxito em seus processos de apreensão e de socialização. Provenientes da classe popular, os sujeitos da EJA apoderam-se de uma sabedoria que nos impressiona: sua forma de raciocinar e construir sua lógica, compreendendo determinados problemas e realidade do seu meio, é um tanto curioso. Por exemplo, para resolver um problema matemático, muitas vezes, recorreremos às fórmulas oferecidas pela ciência, todavia, eles constroem certas lógicas que contemplam a mesma resolução desse problema, por meio de outras vias operacionais.

Diante disso, reconhecemos que esses conhecimentos precisam ser considerados no contexto da escola, e não, substituídos pelo saber científico. Porém, acreditamos que é preciso disponibilizar-lhes o conhecimento científico, refinando seus saberes prévios, haja vista que as práticas sociais demandam a compreensão do conhecimento elaborado. Esse fato é um desafio para a escola: construir estratégias que equilibrem esses dois tipos de saberes, em que um não negue o outro, mas ambos se relacionem, para oferecer aos alunos alternativas para que reconheçam determinado fenômeno.

O aspecto social e cultural dos sujeitos da EJA deve ser contemplado no contexto escolar, pois a ausência dessas duas dimensões poderá interferir na eficácia e na qualidade das propostas educacionais e das políticas públicas. Essas duas dimensões revelam a densidade de experiências desses sujeitos e dão pistas de como construir ações que contemplem essas especificidades, colocando os militantes dessa modalidade de ensino no trilho educativo, onde as práticas pedagógicas partem das reais particularidades do público da EJA.

Nunca é demais afirmar que a EJA é um campo de práticas e reflexões que, recentemente, vem mobilizando a sociedade em torno da sua promoção. Todavia, no Brasil, sua prática nos remete a vários momentos da história, o que sinaliza um processo dinâmico

pela conquista do direito à educação. É sabido que a aquisição desse direito efetivou-se a partir da Constituição de 1988, quando a educação passou a ser um direito público subjetivo dos brasileiros.

O direito à educação constituída e garantida na forma da lei abrange processos formativos, às vezes contraditórios, no que diz respeito a sua efetivação no campo da EJA. A contradição está entre o dito/escrito e o feito, ou seja, entre o que está disposto na Constituição e sua consolidação. E alcançar a harmonia entre essas duas realidades tornou-se alvo das reflexões dessa modalidade.

A pressão para garantir esse direito, por parte dos atores sociais, revela a inoperância do Estado, que, incumbido de garantir a efetivação dos direitos constitucionais, atropela essas prerrogativas, através da fragilidade e da ausência de políticas públicas. A instituição do Estado relega à EJA ações paliativas, assistencialistas e emergenciais, isto é, aquilo que deveria ser de direito torna-se “favor”, um objeto de projetos políticos que suspendem ou ignoram a responsabilidade de intervenção do Estado na EJA, o que indica um retrocesso em suas conquistas, uma ruptura em seus processos emancipatórios. Mas os sujeitos motivados pelo espírito da mudança têm pressa de que sejam garantidos os seus direitos e deveres perante o Estado e que a EJA passe a ser um espaço de reflexão para reestruturar a sociedade, e o Estado possa assumir sua responsabilidade, provendo o bem-estar dessas pessoas, através da efetivação de políticas públicas que lhes garantam os direitos constitucionais.

Em seu artigo 208, a Constituição Federal, referindo-se ao Ensino Fundamental, outorga que ele é um direito público subjetivo de todo cidadão e que poderá acionar as autoridades constituídas quando esse bem social não for cumprido. O direito à educação se estende a todos os níveis e modalidades educativas e será crime de responsabilidade a sua omissão e não cumprimento por parte das autoridades incumbidas. Essa redação ganhou reforço na LDB 9394/96, que estabelece as diretrizes da educação nacional.

Com respaldo na Lei Maior, qualquer cidadão que se sentir lesado no usufruto desse direito poderá recorrer ao órgão incumbido e requerê-lo, obrigando o Estado a assumir sua responsabilidade social, como instituição mantenedora de políticas públicas educacionais. E para fazer valer essa lei, somos chamados a assumir nosso papel, como sujeitos sociais e protagonistas de histórias e a nos revestir de consciência crítica da luta pelos direitos, rompendo com a atual configuração supletiva e preventiva da EJA. Nesse sentido, Arroyo (2005, p 26) nos brinda com a seguinte ideia:

As possibilidades de reconfigurar esse direito a educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. Consequentemente por criar uma nova cultura política: que o Estado reconheça seu dever na garantia desse produto. A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos.

Mais uma vez, aparece a figura do Estado, como instituição que fomenta as políticas públicas para a EJA, pois não basta permitir o acesso dos jovens e dos adultos à escola, mas criar condições de permanecerem nela. Porém, antes de examinar a efetivação desse direito constitucional, precisamos conhecer o titular desse direito, com o intuito de reforçar as singularidades e especificidade individuais e, consequentemente, a pluralidade de seus direitos. À medida que embrenhamos por essa reflexão, abre-se a possibilidade de se universalizar o direito à educação e de se definir ou reconfigurar a EJA, como uma prática educativa específica, que requer reflexão pedagógica e qualidade em sua promoção, pondo em xeque a educação compensatória.

As políticas reconhecidas como assistencialistas e compensatórias, patenteadas pelo Estado, reduz a positividade do direito prescrito na Lei e prejudica os sujeitos da EJA, posto que desconsideram as minúcias desse campo pedagógico e restringem o seu progresso no campo jurídico e social. É notório que a EJA, paulatinamente, vai se constituindo como um campo educativo peculiar, que ganha espaço nos debates de agenda nacional e internacional. Porém, para se consolidar como tal, carece de parceria com o Estado, que deve propor políticas eficazes que ultrapassem a visão reparadora dessa modalidade. Concebendo a EJA dessa maneira, é possível promover um diálogo com as vivências e experiências dos jovens e dos adultos, que depositam na escola sinais de esperanças e de superação dos seus limites e projetam novas perspectivas de vida e de dias melhores.

Os estigmas sociais de analfabetos e iletrados carregados pelos sujeitos da EJA denotam a fragilidade do direito constitucional que, depois de vinte e dois anos de vigência, ainda não conseguiu superar as desigualdades em relação ao acesso e à permanência na escola, que tanto marginaliza e exclui. Então, podemos entender que o direito à educação é restrito, e não, universalizado, pois as condições de ter acesso à escola e de permanecer nela poderão favorecer um grupo, em detrimento do outro. Utilizando um vocabulário muito simplista, diríamos que nossa constituição dá o direito com uma mão e o retira com a outra, isto é, ela pode até viabilizar o acesso aos bancos escolares, entretanto, não garante sua plena

efetivação, pois não apresenta políticas que acompanhem o processo educativo desses jovens e adultos e lhes ofereçam condições para sua permanência na escola.

Para provocar mudanças nesse quadro, Arroyo (idem. p. 28, *grifos nosso*) aponta a seguinte direção:

Teimar em reduzir direitos a favores, a assistência, a suplência, ou a ações emergências é ignorar os avanços na construção social dos direitos entre eles à educação de jovens e adultos. *A EJA somente se afirmará entrando nos espaços que os movimentos sociais vão abrindo nas lutas por seus direitos.*

Assentados nessa ideia, reconhecemos que os movimentos sociais¹⁹ representam um instrumento de luta coletiva, cuja perspectiva é a organização deliberada dos sujeitos para conquistar os direitos sociais, culturais e políticos. Assim, os movimentos sociais, com a organização dos oprimidos, constituem espaços de transformação da sociedade, e é nesse aspecto que marcham lado a lado, buscando resgatar ou conquistar, por exemplo, o direito de acesso ao saber para as camadas populares.

Os movimentos sociais, no cenário brasileiro, demonstram ações coletivas impulsionadas por forças democráticas, a fim de erradicar práticas discriminatórias de gênero, raça, classe, religião, sexo etc. Esses sujeitos coletivos de direitos avançam, significativamente, em relação à reflexão das estruturas sociais e políticas, pois conseguem mobilizar vários atores sociais e chamam a atenção para sua causa. É esse chamamento que aglomera os vários sujeitos sociais, que conseguem romper com as práticas excludentes e estabelecer ações humanizadoras e libertadoras. Aliada a essas práticas, a modalidade da EJA também percorre os trilhos da emancipação humana, para devolver aos jovens e aos adultos os seus direitos que, historicamente, foram negados.

2. A prática pedagógica dos educadores de jovens e adultos

A finalidade da EJA é formar cidadãos independentes, participativos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, o que implica a formulação de uma proposta pedagógica adequada e uma formação docente específica para sua efetivação. Enveredar pelo caminho dessa proposta pedagógica requer o reconhecimento da dimensão ontológica do ser humano e das implicações dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais nesse campo, bem como da importância do compromisso do professor frente a essas ações.

¹⁹ Idem

É perceptível que o Parecer 011/2000 trouxe reflexões acerca da constituição de um modelo pedagógico próprio para a EJA, ou seja, a preocupação com a proposta pedagógica dessa modalidade é fruto de ações de vários atores sociais, contidas nesse documento. É por isso que a EJA precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (PARECER, 011/2000, p.38).

O professor/educador de jovens e de adultos precisa ter uma formação específica, com saber disciplinar e práticas educativas inclusivas que aproveitem as experiências culturais e sociais dos alunos. Essa formação deve consistir de respaldo teórico para sustentar suas práticas pedagógicas, que não poderão se restringir à formação inicial, mas a uma permanente, ou seja, constantemente esse profissional precisa refletir sobre a sua prática, seguindo o processo da práxis (reflexão-ação), para atuar com eficácia na EJA. Esse aspecto é refletido assim por Freire (1996, p. 43-44):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de tem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Comungando com essa ideia, é mister que o professor dê continuidade a sua formação, avance em seus saberes e reflita sobre eles. Consequentemente, ele irá estabelecer uma relação desses novos conhecimentos com sua atuação diante dos alunos da EJA, o que, certamente, vai repercutir numa nova postura comprometida com a mudança desses indivíduos. Por isso é importante enfatizar a formação do professor que trabalha na EJA, pois ele poderá possibilitar ao aluno a aquisição de conhecimentos tão necessários a sua vida em sociedade, apesar das limitações impostas pelo sistema vigente. O Parecer 011/2000 (p. 115) traz essa inquietação:

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, move-se para a escola com forte motivação, busca dar significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos desses jovens se encontram, por vezes, em faixa etária próxima às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas expectativas.

Diante da realidade trazida do contexto de vida desses sujeitos, a escola e o professor

devem estar preparados para acolher essas diferenças culturais e sociais, de modo que eles se sintam acolhidos em suas particularidades. Para isso, a escola e os professores precisam traçar metas que contemplem suas diferenças e reflitam sobre uma proposta pedagógica que considere seus valores, sua cultura e sua faixa etária.

Fornecer instrumentos e capacitar o profissional da EJA é necessário e urgente, para que haja uma mudança significativa nessa modalidade. E é o professor que, desempenhando seu papel como mediador do processo de ensino-aprendizagem, poderá garantir a qualidade da escolarização. Essa competência e esse compromisso profissional estão tornando temática de debates e discussões no âmbito educativo, principalmente depois da implementação da LDB, que exige formação para se atuar nesse campo. A exigência desse dispositivo legal impulsionou faculdades e universidades a repensarem seus currículos e a formação de professores, ofertando a disciplina de Educação de Jovens e Adultos e cursos de pós-graduação nessa área.

Reconhecendo a relevância de uma formação peculiar, o professor da EJA precisa construir conhecimentos necessários à sua prática, abrindo novas possibilidades de intervir na realidade educativa do educando. Estando comprometido com sua atuação pedagógica, ele promoverá aprendizagens significativas para os seus educandos, que os conduzirão a refletir sobre sua realidade e, conseqüentemente, sobre as mudanças no seu cotidiano.

2.1 A prática da pesquisa: uma competência em construção

A complexidade que emerge das novas relações humanas, marcadas pelos processos das novas tecnologias e da globalização, sinaliza a era das incertezas e da desestabilização, que atinge todas as esferas da vida. Essa situação nos impulsiona a buscar respostas e a conhecer possíveis realidades que expliquem tais fenômenos sociais. E um dos caminhos que mostrarão a verdade provisória ou a vontade de verdade é a pesquisa, cujas ferramentas é possibilitam conhecer uma dada realidade. Porém, um dos desafios ou entraves modernos que se lançam no campo educacional é a prática da pesquisa, como exercício do questionamento, da curiosidade epistemológica e da crítica do ser social. A tímida prática da pesquisa no campo educacional, por parte das educadoras, ocorre devido desconhecimento de seu potencial nos espaços escolares, como também, falta de capacitação no uso das técnicas e instrumentos aplicados à pesquisa.

O uso da pesquisa na área educativa é condição *sine qua nom* para elevar a qualidade

da educação brasileira. Todavia, isso será possível com o envolvimento de vários agentes e instituições sociais, como o Estado, a escola, os especialistas, professores e alunos. Estes dois últimos são peças-chave dessa engrenagem social, para a efetivação da pesquisa em seu cotidiano escolar. Ressaltamos, no entanto, que conseguir tal proeza significa trilhar caminhos árduos, porém compensatórios, em que as cortinas da ignorância serão desvencilhadas, pois os resultados das nossas curiosidades mostrarão a realidade que, em outro momento, fora obscura e impermeável.

Pedro Demo (1998, p. 10) afirma que o ato de pesquisar é uma especificidade da educação escolar e acadêmica, que não se restringe a estágios e a procedimentos sofisticados, mas também ela é atitude do cotidiano. Em ambos os casos, a pesquisa precisará ter em seu âmago o poder do questionamento, que implicará na reconstrução das ideias e no novo posicionamento do pesquisador frente à realidade encontrada.

Seu distintivo mais próprio é o questionamento reconstutivo. Esse é o espírito que perpassa a pesquisa, realizando-se de maneiras diversas conforme o estágio de desenvolvimento das pessoas. Tanto o doutor, quanto a criança na educação infantil praticam o mesmo espírito, embora os resultados concretos sejam muito distintos.

Nutrir a prática da pesquisa na educação significa oferecer aos educadores e as educadoras ferramentas que, possivelmente, ajudarão a ampliar o nível de conscientização desses alunos. Essa realidade concreta aponta para a necessidade de provocar as discussões sobre o ato de educar através da pesquisa, seja nos cursos de licenciatura das universidades e faculdades, seja nos espaços escolares de nível básico do nosso país.

Não podemos colocar “vendas” em nossos olhos, que dificultem a visibilidade dos problemas sociais, políticos e econômicos que vem enfrentando a sociedade brasileira. É preciso incitar a mudança social, e a pesquisa é uma aliada nesse processo, pois emerge a probabilidade de se conhecerem as realidades conjunturais e atuar sobre elas. Nesse sentido, enfatizamos a figura do educador (a) popular como um ser transformador, que disponibiliza seus saberes, suas competências e habilidades em prol dos alunos, principalmente os da EJA, e assumem o seu papel de intelectual orgânico, na visão gramsciana. É o (a) educador (a) popular sustentado pela sua base filosófica, epistemológica e pedagógica, que irá suscitar no aluno o poder crítico, o qual abandonará sua consciência ingênua e irá apoderar-se de saberes que o tornarão um ser consciente de si mesmo e do mundo.

Além de reconhecer que a pesquisa é relevante na vida dos alunos da educação básica,

frisamos, de forma fervorosa, a importância dessa atividade na práxis do educador, pois entendemos que esse profissional precisa conhecer a realidade em que está imerso, a fim de intervir nela. Nessa perspectiva, Freire (1998, p.32) foi enfático, quanto ao ato de intervir através da pesquisa: “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

É de posse dos procedimentos da pesquisa com o caráter rigoroso, dos métodos e das técnicas, que o educador buscará tratar determinado fenômeno empírico à luz da teoria, agindo sobre ele e construindo uma nova possibilidade de vivência, de participação individual e coletiva, em que a dignidade, a cidadania e a emancipação humana sejam aferidas.

O (a) educador (a) popular, na posição de pesquisador, confrontar-se-á com questionamentos e com resultados da pesquisa, de modo que deverá construir um diálogo competente com essa realidade, inserir-se nela e perceber o seu papel como sujeito criativo, crítico e inovador. É o que advoga Demo (idem, p. 12):

O professor precisa encarnar a figura tipicamente crítica na sociedade, que a tudo sabe questionar para melhor participar. Não engole a política vigente sem perceber, não toma as relações econômicas como intocáveis, não se conforma com as mazelas de nossa democracia, alimenta sempre a cidadania organizada e crítica, busca melhorar de vida e de competência e assim por diante.

Destarte, compreendemos que o profissional da sala de aula não poderá ser passivo, reforçando as ideias da sociedade excludentes, mas um ser revolucionário e suprimir as ideologias que tendem a oprimir a população, que se encontra em situação desfavorável.

Nessa reflexão, mencionamos a intervenção do Estado na prática da pesquisa, como instituição responsável pelo agenciamento das políticas públicas educacionais. Porém, queremos dizer que o Estado, ainda, está aquém das nossas necessidades educativas, porquanto não cumpre com suas devidas atribuições nem oferece possibilidades para que o educador popular execute, com competência, seus afazeres pedagógicos.

Essa constatação é nítida, quando a esse profissional é negada a formação continuada, o que impede que sua atuação em sala de aula seja eficaz e que tenha compromisso com a vida escolar e social dos alunos. Todavia, a classe popular, com suas limitações, poderá pressionar o Estado a criar políticas públicas de apoio ao aluno e de capacitação e incentivo ao educador popular, o que promoverá uma aprendizagem significativa no ambiente escolar,

onde a pesquisa será referencial na proposta curricular da instituição. É mister que alunos e professores construam laços de intimidade com a pesquisa, na qual o ato educativo seja fruto dessa relação e vice-versa. Aprofundando um pouco mais sobre o ser constitutivo da pesquisa, Demo (idem, p. 19) afirma:

A habilidade central da pesquisa aparece na capacidade de elaboração própria, ou de formulação pessoal, que determina, mais que tudo, o sujeito competente em termos formais. Argumentar, fundamentar, questionar com propriedade, propor e contrapor são iniciativas que supõem um sujeito capaz.

Tornar a pesquisa uma prática efetiva no cotidiano da escola e também na vida profissional do educador popular não é quimera, é algo possível de se alcançar. Para isso, é necessário que reconheçamos a magnitude da prática da pesquisa, no âmbito da escola, e que assumamos o nosso compromisso social e político com aqueles desprovidos dos seus direitos, que buscam nos bancos escolares o suprimento para a sede do saber e da mudança.

2.2 A competência política, técnica e humana dos educadores

É sabido que o (a) educador (a), para atuar na EJA, precisa ter uma formação consistente para que não negligencie sua prática com os alunos. As habilidades adquiridas na formação e no percurso de vida escolar lhe permitirão conscientizar-se das necessidades educacionais dos alunos e contemplá-las em sua prática pedagógica, por meio de um tratamento específico. Porém, surgem vários questionamentos e discussões no nosso meio social quanto à eficácia desses saberes que competem aos educadores, o que nos direciona a refletir sobre três dimensões essenciais a esse profissional: a política, a técnica e a humana.

Valorizar essas três dimensões é mister, no ato educativo e pedagógico, pois o processo de ensino-aprendizagem se ancora nesses três eixos. Essa valorização é defendida por Candau (1998, p.48), para quem

a educação é um processo multidimensional. De fato, ela apresenta uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Essas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente.

Reconhecendo a pertinência dessas ideias é que defendemos a tese de que a prática educativa é permeada pelo ato político, técnico e humano dos educadores, e que cada uma

dessas categorias detém a intencionalidade e a sistematicidade da educação, através da qual é possível atingir as camadas populares e promover processos de participação democrática. Para facilitar o entendimento, didaticamente, refletiremos sobre cada categoria, apesar de comungarmos da ideia de que elas se encontram imbricadas, emaranhadas e conectadas, de forma prática e teórica.

A dimensão política na prática pedagógica dos educadores da EJA constitui-se de um dispositivo poderoso, pois através das suas convicções e visões de mundo é que esse profissional fará uso dessa dimensão, o que exige sensibilidade para analisar uma realidade e compromisso para atuar. E mesmo que o (a) educador (a) se posicione com caráter desinteressado, ingênuo, consciente ou democrático, ele sempre estará exercendo o seu poder político. Isso significa dizer que, a depender de sua postura, ele estará reforçando o *status quo*, acentuando a marginalização social ou promovendo atitudes de transformação da sociedade, em benefício das camadas populares.

Para haver mudanças que minimizem ou desvendem as contradições e a disparidade social, será preciso redimensionar as propostas pedagógicas, inserindo nas reflexões curriculares a dimensão política, como elemento provocador da criticidade e da consciência humana.

O saudoso Paulo Freire nos deixou um legado, em que a politicidade ganhava relevância nos seus escritos e ações, porque se preocupava com a conscientização das classes populares, no sentido de que elas pudessem ter *vez e voz* na tomada de decisões das demandas sociais e exercer, com competência, sua cidadania, fazendo disso um ato político. Freire (1981, p. 98, grifo do autor),²⁰ atesta a seguinte ideia: “É essa clareza política que eu exijo para nós enquanto educadores. A nossa opção política, na medida em que eu tenho que me perguntar *a favor de quem eu sou a favor de que eu estou.*”

É nesse sentido que os (as) educadores (as) populares são interpelados a refletir sobre suas práticas à luz da teoria, assumindo uma posição política e disseminando o seu discurso e prática condizentes com a opção escolhida. Com essa competência, os educadores poderão dar suporte prático e reflexivo ao seu educando e suscitar ideias para motivar e articular ações, junto com as classes e os movimentos populares.

A outra dimensão a ser refletida é a dimensão técnica da prática dos educadores. Nesse

²⁰ Cf. FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. et al. **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Geral, 1992, p. 90-101.

campo, existem discussões que divergem da ideia de que o educador não é um técnico da educação, e que acreditar nessa tese seria concebê-lo de forma instrumental e mecânica, imprimindo certa neutralidade do ato educativo. Porém, essas opiniões são abolidas, quando realmente se tem conhecimento da relevância da dimensão técnica no fazer pedagógico. É no exercício da docência que o educador popular deverá dominar teorias, estratégias, procedimentos, métodos e técnicas, enfim, um arcabouço didático, para poder conduzir o (a) aluno (a) ao saber científico.

Cabe ressaltar que essa atribuição não é neutra, não significa que a dimensão da técnica trate a ação educativa e seus conteúdos disciplinares como um ato mecânico ou mnemônico, com um fim em si mesmo. A dimensão técnica aqui defendida deve ultrapassar o limite semântico da palavra tecnicidade, do mero fazer, deixando transparecer outras dimensões, como a política, a humana. O ato educativo só se torna neutro e mecânico para os alunos das classes populares, quando não contemplamos, nas propostas pedagógicas, suas reais necessidades, quando os concebemos como um depósito de conhecimento e não construímos com eles o saber, ou desprezamos seus conhecimentos prévios em função do conhecimento erudito.

Diante do revelado, afirmamos que a dimensão técnica é necessária para se trabalharem os conteúdos que advêm da realidade dos alunos. Apenas não podemos conceber que o domínio da técnica por parte do educador faça renascer a pedagogia tecnicista de momento anterior, mas que ele tenha propriedade das técnicas e dos métodos do ensino e de estudo para possibilitar ao aluno uma aprendizagem para a vida. E assim, os alunos poderão fazer uso dos saberes aprendidos e refletidos na escola, no seu cotidiano.

Para ilustrar o que estamos defendendo, evocamos novamente a figura do Paulo Freire, um educador que dominava com propriedade um método de aprendizagem, a alfabetização de adultos, e que tinha como proposta central a conscientização das massas. Ele criticava o modelo tradicional de ensino e mostrava um novo método de ensino, em que os conteúdos tratados deveriam estar grávidos da realidade dos alunos e que tinha sempre um teor político, social e cultural a serem refletidos. E expondo o seu método, Freire se utilizava das técnicas do diálogo, do grupo de estudo e de recursos visuais para alfabetizar as pessoas adultas. É por isso que acreditamos na essencialidade da dimensão técnica na prática do educador, que tem como pano de fundo o contexto político-social dos educandos.

A última dimensão a ser refletida é a humana, que, às vezes, é suprimida pela postura

inadequada do profissional, que mergulha profundamente em suas práticas mecânicas, científicas, burocráticas e autoritárias, deixando de lado o aspecto humano.

A dimensão humana, aqui evidenciada, não se restringe à forma romântica ou sentimentalista de se tratar o outro, contudo, percebemos que a ação pedagógica tem um objeto a alcançar: a formação do ser humano, em que o indivíduo é portador de cargas genéticas diferentes com necessidades, aspirações, desejos e sonhos individuais.

Muitas vezes, somos tragados pela cientificidade da educação e esquecemos as singularidades e subjetividades dos alunos. Temos a preocupação com o conteúdo a ser aplicado e com sua reflexão em sua vida e desconsideramos, ou não enxergamos, devidamente, esses alunos que esperam dos educadores os ingredientes necessários para a resolução dos seus problemas e desafios. No ambiente escolar, virtudes como a sensibilidade, o afeto, a generosidade e o respeito são imprescindíveis, pois, através delas, conseguirá captar as carências pedagógicas e pessoais dos alunos. Ter esse olhar sensível para o sujeito, valorizando os seus saberes e ressignificando-os não significa cair no extremo do psicologismo ou do espontaneísmo da aprendizagem, todavia, deve-se fazer uso do diálogo, do respeito e do direito nas relações cotidianas, para propiciar um ambiente acolhedor e estimulador ao educando. Desse modo, a aprendizagem dos conteúdos será mais fácil, e eles serão considerados significativos à sua vida.

Tanto o aspecto ontológico quanto o epistemológico do profissional docente comungam da dimensão humana e dão sentido ao fazer pedagógico e firmam laços entre o professor, o aluno e os saberes a serem apreendidos.

Diante dessas dimensões, que compõem o tripé da prática pedagógica, é inegável que os educadores da EJA precisem desenvolver certa arte mosaica, trabalhando de forma harmoniosa os “ladrilhos” da política, da técnica e do humano, em que se possam visualizar as cores e as formas do desenho pedagógico na vida escolar dos alunos. Isso significa que os frutos desse trabalho são obtidos na promoção da pessoa e no seu desenvolvimento integral. E alcançar essa proeza significa atingir efetivamente os princípios filosóficos e pedagógicos da educação popular.

3. A imagem e o conhecimento escolar

A escola é um espaço privilegiado onde diversos conhecimentos estão em movimento, mostrando as variadas concepções das ocorrências do mundo. É, também, *locus* de

contradições, de convergências e de experiências, em que os processos de socialização permitem o acesso a esses conhecimentos, tão necessários à vida em sociedade. Nesse sentido, a escola legitima o conhecimento que deverá ser significativo para o sujeito, de forma que a aprendizagem desse saber possa ser utilizada em seu cotidiano, fazendo-o conscientizar-se da complexidade dos processos que permeiam a sociedade. E a complexidade social tende a colocar os sujeitos em constantes movimentos, o que traz como consequência a vicissitude de processos e a dinamicidade de ideias que demandam preocupação, ajustamento ou resistência por parte dos sujeitos, a fim de encontrar maneiras de lidar com essa dinâmica social e cultural, para promover-se nessas esferas.

É nessa dinamicidade social que estamos vivenciando a cultura visual, em que, cotidianamente, estabelecemos processos de interação com as imagens, por mediar a leitura das coisas assinaladas no mundo. Então, a imagem tem o poder de produzir e armazenar sentidos e significados e intensificar as aprendizagens. Ela é analisada sob a ótica da produção do conhecimento escolar, que tem a capacidade de gerir saberes e de interferir na vida social dos sujeitos. Diante disso, o educador precisa elaborar projetos pedagógicos, em que a imagem possa se configurar em objeto a ser pesquisado, discutido e refletido, tornando-se conteúdo no campo disciplinar.

Nessa perspectiva, trabalhar a linguagem da imagem, inserida na cultura visual, e refletir sobre as dimensões estéticas e artísticas é, institucionalmente, função do campo das Artes. É sabido que os PCNs de Artes fornecem subsídios para a reflexão e a análise da linguagem da imagem, como objeto do conhecimento, e acentuam a necessidade de uma alfabetização estética e artística do indivíduo. Esse fato pressupõe certa exigência em lidar com a complexidade contemporânea, na qual esse sujeito social precisará ter um olhar atento à linguagem imagética, como forma de expressão, comunicação e interação entre os próprios sujeitos e o mundo. Todavia, os conteúdos expostos nesse documento necessitam de posteriores análises conceituais devido à intencionalidade de sua proposta e à realidade dos sujeitos sociais, no tocante ao ensino de artes e sua dimensão política. Ou seja, o uso das diferentes linguagens, mencionadas nos PCNs, está sendo refletida como produção artística e estética do ser humano, imprimindo certa concepção romântica no ensino de Artes,²¹ e não,

²¹ Nascimento e Penna se debruçam sobre o estudo dos PCNs de Artes para os ciclos I e II, mostrando a visão romântica impressa nos textos desse documento, que tende a conceber a arte como expressão e comunicação de sentimentos. Essa visão é reflexo do Romantismo, movimento artístico instalado no final do Século XVIII e início do Século XIX. Sobre esse assunto, conferir em: NASCIMENTO, E. A; Penna. Marcas do modernismo. In: Maura Penna. (Org.). **É este o ensino de artes que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros**

como objeto de sua produção histórica e social, que conduzirá à reflexão, ao questionamento e à consciência individual e coletiva.

O campo das Artes deve ser entendido como uma área do conhecimento e da linguagem, capaz de ultrapassar os limites artísticos e estéticos e incorporar o teor epistemológico, de modo a instrumentalizar o indivíduo a pesquisar, a produzir e a conhecer a realidade em que está imerso, fazendo inferências e intervindo nesse universo imagético, semiótico e tecnológico, que demanda leitura e conhecimento das estratégias da cultura visual.

Ainda reconhecendo que o educador em Artes é o profissional habilitado e competente para lidar com linguagem visual, devido ao arcabouço teórico sobre o desenvolvimento estético, artístico, emocional, motor, cognitivo social do aluno, isso não impede que demais profissionais da educação, também, promovam um diálogo entre imagem e conhecimento e os alunos da EJA. Para tanto, o educador necessita, no mínimo, ter uma formação ou aprofundamento em leituras e estudos, no tocante à linguagem visual, de modo que tenha respaldo para fazer leituras e apreciações das práticas sociais, das manifestações e das representações populares e dos grupos sociais.

É comum, nos espaços da sala aula, os alunos comentarem o filme, o desenho, uma cena de novela ou telejornal a que assistiram; um outdoor visto no percurso da escola ou uma exposição de fotografia, pintura ou as imagens da internet, pois, através dessa prática, compartilham ideias ou assumem postura diante da imagem. Essas experiências ou diálogos dos alunos devem ganhar reforço pedagógico por parte do educador da EJA, para ampliar os debates de forma que os alunos possam ir além da simples leitura ou reprodução dos fatos, mas que se posicione de maneira apreciativa e questionadora. Esse posicionamento dependerá das condições cognitivas e socioculturais dos alunos, porém o educador poderá colocar à disposição desses alunos ferramentas que ultrapassem os limites da leitura. Em outros termos, o posicionamento tímido dos alunos, diante das astúcias dos produtores da cultura visual ou da Mídia, poderá ser superado quando lhes forem dadas as condições necessárias para que a leitura de mundo seja ampliada.

Para esse feito, é preciso necessário investir no planejamento da instituição, na elaboração do PPP,²² no planejamento didático das aulas e na própria formação do educador,

Curriculares Nacionais. 1ª ed. João Pessoa: UFPB, 2001, v. , p. 57-80.

²² O PPP é um documento escolar que, pautado numa educação progressista e democrática, orienta as ações

que, articulando esses três eixos, poderá desenvolver estratégias pedagógicas que apoiem os alunos em sua leitura de mundo e de imagem. No tocante à proposta curricular, os gestores, os especialistas e os professores necessitam estruturar ações pedagógicas, auxiliando no desenvolvimento integral dos alunos. Essas ações refletem a responsabilidade da escola e dos professores e a sua concepção de vida e de sociedade, o que implicará a adoção de métodos, metodologias, técnicas e conteúdos que propiciem aos alunos o domínio de conhecimentos necessários à compreensão de sua realidade e atuação política na sociedade.

E trabalhar a imagem, no contexto da proposta curricular, significa desenvolvê-la numa magnitude de conteúdo pedagógico, em que se considerem a história de vida dos alunos, suas aprendizagens e sua cultura. A proposta curricular deve ter como pressuposto a leitura de mundo dos alunos, mediada pela imagem, com a possibilidade de relacionar conceitos, sentimentos, imaginação e inferências, nas quais esses sujeitos possam expor suas vivências através dos signos imagéticos e ser instrumentos de processos de aprendizagem e de desenvolvimento do raciocínio lógico, incitando a consciência e o conhecimento sobre o mundo. A leitura de imagens, na sala, conduz o aluno a dominar o conhecimento sistematizado, haja vista que refletimos o mundo e (re) construímos sentidos, o que demanda apreensão sobre a codificação e a decodificação dos signos. A saturação de informação visual, no meio social, instiga os sujeitos à busca pela compreensão, fazendo-os transitar no caminho da curiosidade e do questionamento, o que sinaliza como um momento oportuno para o educador cultivar práticas de leituras, possibilitando conexões de saberes e construindo novos discursos, os quais terão significados para sua vida.

A prática do planejamento escolar é uma condição indispensável, pois, através das ações previamente organizadas, é possível alcançar as propostas educativas da escola. As metas traçadas no PPP serão realizadas no planejamento didático das aulas. Sobre planejamento escolar, Libâneo (apud Padilha, 2006, p.33) expõe a seguinte concepção:

Planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do

pedagógicas, que são regidas por princípios éticos, políticos, participativos e por corresponsabilidade social. Há um desdobramento da proposta do PPP que é operacionalizada nos diversos planejamentos da instituição. Na literatura da educação, encontramos a seguinte tipologia de planejamento: planejamento escolar, planejamento educacional, planejamento curricular, planejamento de ensino, planejamento de aula etc. Essas facetas conceituais têm especificidades próprias no campo educativo, a depender de sua abordagem. Sobre isso, ver: PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006 – (Guia da escola cidadã).

processo de ensino. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

Partindo dessa premissa, planejar significa elaborar e organizar nossas ações mentalmente antes de executá-las, ou seja, significa também idealizar algo, buscando sistematizar as pretensões de forma prática, a fim de obtê-la, minimizando assim a probabilidade de erro e abolindo o imprevisto das ações pedagógicas. Assim, se o educador considera o PPP como matriz pedagógica, planejará suas aulas, concebendo a imagem como um conteúdo disciplinar, em que organizará as etapas, os procedimentos metodológicos e as atividades didáticas para a devida abordagem, assumindo uma postura democrática e dialógica. A imagem, considerada objeto do conhecimento escolar e também conteúdo pedagógico, sendo esse conteúdo factual, conceitual, procedimental ou atitudinal²³, ajudará no desenvolvimento das propostas pedagógicas, e a consequência será a efetiva aprendizagem dos alunos da EJA.

Desprovidos, momentaneamente, da cultura da escrita e de sua leitura, por meio da qual nossa sociedade privilegia aqueles (as) que dominam esse bem social, os alunos da EJA estão submersos na cultura da oralidade, o que significa dizer que essa grandeza está conectada à cultura imagética e do som, pois a maioria desses alunos vivem cotidianamente envolvidos pelas imagens, como elemento de produção e de conteúdo de sua realidade. Nesse sentido, é pertinente propiciar um processo da “alfabetização visual”²⁴ investindo no potencial polissêmico e pedagógico da imagem, em que os (as) educadores (as) possam lançar mão de propostas pedagógicas que contribuam com essa leitura visual dos alunos. Essa diversidade cultural, trazida para a sala de aula, é fonte inesgotável e referência para o trabalho escolar e para a práxis dos (as) educadores (as) que, cogitados no planejamento, tendem a ampliar as formas de aprendizagem dos alunos.

As imagens pedagógicas, trabalhadas no contexto da escola, deve ter intencionalidade para que a eficácia pedagógica aconteça, caso contrário, poderá até prejudicar o processo,

²³ Essa tipologia de conteúdos, apresentada pelas autoras, não indica a compartimentalização do conhecimento, e sim, uma forma didática para se compreender a integração desses conteúdos. Aprofundar a leitura em COLL, C. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. In: NERY, Ana Clara Bortoleto e GONSALVES, Elisa Pereira. **Na rede da escola**. Campinas, SP: Alínea, 2002, p.14.

²⁴ O termo “alfabetização visual” significa a capacidade de leitura das imagens contemporâneas, enxergando as possíveis mensagens. O termo foi introduzido entre os Séculos XX e XXI, devido às novas tecnologias e novos meios de comunicação, havendo uma valorização das imagens em detrimento do código escrito. Sobre isso conferir em: http://wiki.eca.luli.com.br/index.php/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_visual.

reforçando certos estereótipos e minimizando a capacidade de leitura visual desses alunos. A tomada de decisão referente à abordagem pedagógica da imagem na sala de aula, como conteúdo, requer do profissional da educação comprometimento e competência para planejar sua aula, de modo que a essência do conteúdo considere a dimensão política e potencialize os saberes dos alunos a assumirem uma condição de sujeito ativo, mediante as novas formas de leitura da contemporaneidade.

O planejamento do conteúdo da imagem deve seguir os mesmos passos que os demais conteúdos, deve-se ter em mente os objetivos pedagógicos a serem alcançados, considerando assim sua abordagem em aula o ápice da ação pedagógica. Necessariamente, o professor deve questionar o *porquê* e o *para quê* de tal abordagem e associar o conteúdo ao conjunto de conhecimentos cognitivos que deverão ser apreendidos pelos alunos, capaz de desenvolver suas habilidades e competências, como também sua consciência ativa da realidade. Pensar na organização das aulas, dando relevância ao conteúdo em abordagem, significa pensar a melhor maneira didática a ser empregada: a otimização do tempo, as escolhas dos recursos adequados, as técnicas, os instrumentos, os procedimentos metodológicos e a própria avaliação ou feedback do processo. É seguindo essa racionalidade didático-pedagógica que o desenvolvimento do conteúdo da imagem poderá ter eficiência e eficácia e repercutir na aprendizagem do aluno, na sua apropriação do conhecimento e na atuação em sociedade.

Dessa maneira, a prática do educador não será ocasional, mas terá um teor pedagógico e político, que pressupõe certa visão de indivíduo e de sociedade, criando um projeto social, em que sejam dadas condições necessárias para que o sujeito aja conscientemente e promova sua ascensão social. A leitura de mundo, proposta por Freire, denota a responsabilidade da escola em explorar a dinâmica social e suas consequências, a qual, aliada à ação educativa, desvendará o potencial pedagógico das imagens, estimulando a leitura da cultura visual e a conscientização dos alunos.

CAPÍTULO V

A IMAGEM NO CAMPO DA PESQUISA: percurso, resultados e reflexões

1. O campo da pesquisa

A escola é palco de grandes contradições e discussões. É nesse lugar onde as práticas educativas e pedagógicas se efetivam com muito vigor, devido à função social que desempenha: transmitir saberes de uma geração a outra, ou seja, socializar o conhecimento acumulado. Esses saberes, advindos de várias áreas do conhecimento, são imprescindíveis à sobrevivência do indivíduo, como ser social. A fim de conhecer a dinâmica que permeia o espaço escolar, elegemos as escolas como campo de atuação de nossa pesquisa, pois é nesse espaço em que os (as) educadores (as) realmente realizam sua práxis.

É no ambiente escolar que, possivelmente, iremos confrontar diferentes práticas pedagógicas, resultantes das aspirações, das multiplicidades e da diversidade de pensamento do ser humano. Pensando assim é que escolhemos o espaço escolar da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, onde ocorrem experiências com EJA. A escolha pelas escolas municipais também é fruto de nossa curiosidade como investigador, para conhecer a realidade das escolas desse Município.

Antes de adentrarmos esses ambientes, procuramos em meados Junho de 2009 conhecer a quantidade possível de salas da aula da EJA, na rede de ensino do Município, buscando informações na Assessoria Pedagógica da EJA na Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), através da assessora Cidilene de Andrade, que nos atendeu atenciosamente e nos forneceu os dados para a pesquisa. Ela dispõe do mapeamento de todas as escolas, com respectivas quantidades de salas e alunos da EJA, apesar de alguns dados estarem insuficientes e desatualizados. Após duas visitas à assessora, obtivemos as seguintes informações sobre as ações da PMJP para a EJA, referente ao segundo semestre de 2009:

- ✓ Planejamento para implementar a profissionalização na EJA, incluindo a educação básica mais qualificação profissional de forma integrada (Parceria com o sistema “S”);
- ✓ Oficina pedagógica com metodologias para a EJA;
- ✓ Seleção rigorosa de profissionais para atuar na EJA, que devem corresponder aos vários critérios e exigências da PMJP;
- ✓ O Município de João de Pessoa irá sediar o Encontro Regional da Educação de Jovens e Adultos, em Agosto de 2010, para discutir ações para a EJA;

- ✓ Implantação da Proposta Curricular para a EJA, analisada por uma comissão específica;
- ✓ Censo da EJA, previsto para o mês de novembro;
- ✓ Perfil pedagógico da EJA para o ano de 2010 (esta proposta está, ainda, em reflexão);
- ✓ Formação Continuada para professores;
- ✓ Capacitação em Multimídias, com certificados e notebooks para os professores efetivos.

Diante dessas propostas, percebemos que a coordenação da EJA da PMJP está realmente se empenhando para que se avance o ensino na EJA no Município, apesar dos entraves burocráticos e das insuficientes políticas públicas, que impedem maior extensão e obrigatoriedade na efetivação de ações voltadas para essa modalidade de ensino.

De posse dessas informações, de modo abrangente, buscamos conhecer especificamente as escolas em que iríamos realizar a pesquisa e decidimos pelas escolas/pólo I ²⁵. A escolha pelas escolas do Polo I envolveu uma amostragem de treze instituições, atingindo um percentual aproximado de 10% da totalidade das escolas municipais, ou seja, a PMJP possui um universo de 132 escolas, distribuídos nos nove pólos. Ressaltamos que a escolha pelo pólo foi orientada pelo critério de maior concentração de número de salas na EJA. As ações desenvolvidas no Polo são acompanhadas pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SEDEC), através do Departamento de Divisão de Planejamento, Articulação e Avaliação das Escolas do Polo I, sob a coordenação de Hedênia Teotônio de Farias Dantas. As atividades desenvolvidas nesse Departamento são realizadas por três pessoas, que fazem visitas cotidianas às escolas, com as seguintes metas a seguir:

- ✓ Assessorar a elaboração e o desenvolvimento do Projeto Político-pedagógico /PPP;
- ✓ Acompanhar a execução de políticas públicas, planejadas pelos Departamentos, e adequá-las às demandas específicas de cada unidade escolar sob sua supervisão;
- ✓ Orientar e acompanhar as políticas de correção de fluxo de cada unidade escolar sob a sua supervisão;
- ✓ Participar efetivamente dos momentos presenciais da formação continuada dos professores, que norteará as possíveis intervenções no momento de monitorar cada

²⁵ As escolas da rede municipal de João Pessoa estão organizadas em nove Polos. Essa forma de organização possibilita melhor articulação, monitoramento e avaliação das ações da rede de ensino, tanto nas escolas quanto nos Centro de Referência de Educação Infantil.

unidade escolar sob sua supervisão;

- ✓ Acompanhar sistematicamente a formação continuada dos professores, do pessoal de apoio e de especialistas, de forma a relacionar as intervenções pedagógicas desenvolvidas em cada unidade sob sua supervisão, com as metodologias elaboradas durante os encontros;
- ✓ Acompanhar os projetos executados pelos professores readaptados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental;
- ✓ Organizar, acompanhar e dar apoio à comissão indicada pela SEDEC para o Processo Eleitoral das escolas;
- ✓ Realizar visitas a cada unidade escolar sob a sua supervisão, visando identificar as causas e consequências das demandas recorrentes, com vistas a uma intervenção eficaz;
- ✓ Participar dos planejamentos de cada unidade escolar, na perspectiva de contribuir para a construção de um trabalho colaborativo, oportunizando várias estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Promover a articulação e a integração de uma rede de apoio entre a SEDEC, a agência formadora, monitores, escola e comunidade, fortalecendo o seu fazer pedagógico em cada unidade escolar;
- ✓ Acompanhar as denúncias em cada unidade escolar sob sua supervisão;
- ✓ Analisar os relatórios enviados pelas unidades escolares e pelos setores da SEDEC, observando os avanços e as dificuldades, para poder sugerir novos encaminhamentos e enviá-los para os Departamentos;
- ✓ Alimentar o banco de dados com os índices de desempenho das Escolas e dos Centros de Referência da Educação Infantil, para verificar e potencializar a repercussão das políticas públicas.

O trabalho desenvolvido pelo Departamento, diante de seus objetivos, é meramente burocrático e busca mapear a estrutura funcional e organizacional das escolas, detectando os possíveis entraves e evidenciando seus sucessos pedagógicos. O trabalho desempenhado pela equipe não interfere diretamente no fazer pedagógico, o que impediu maior acesso de informação para se conhecer a realidade das escolas. Por esse motivo, adentramos esse campo com todo o vigor e curiosidade.

Revestidos da curiosidade epistemológica é que buscaremos desvelar realidades

escolares que são próprias do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que dela transbordam. Nosso acesso às escolas foi tranquilo, na qual tivemos o privilégio de sermos recepcionados pelos gestores, a maioria dos quais disponibilizavam o ambiente da escola para a pesquisa. O mapeamento das escolas possibilitou conhecer as suas estruturas físicas e funcionais e as condições ofertadas à modalidade da EJA, no tocante ao objeto da pesquisa. No próximo item, faremos uma breve descrição da estrutura física e organizacional das escolas-campo, do Polo I.

1.1 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões

A Escola Luiz Vaz de Camões está situada na Av. Josefa Taveira s/nº, em Mangabeira IV. Essa é uma área típica de periferia de uma cidade de porte médio, portanto atende a uma clientela de baixo poder aquisitivo, apresentando baixa escolaridade dos pais e acessibilidade limitada aos bens de consumo econômicos, sociais e culturais.

Quadro de funcionários

Essa escola é administrada, atualmente, pela seguinte equipe: uma administradora geral, Francisca Lucinete da Silva Gonçalves, e três adjuntos: Maria de Lourdes Gonçalves Ferreira, José Vamberto de O. Santos, e José Carlos de Melo. Sua equipe técnica é composta de uma supervisora, uma psicóloga, uma assistente social, uma orientadora e uma coordenadora.

Quanto ao corpo docente, a instituição dispõe de 15 professores com formação em Pedagogia, que atuam no primeiro segmento de Ensino Fundamental, e 28 professores de disciplina no segundo segmento, também com formação superior, totalizando 43 docentes.

Em relação ao pessoal de apoio, dispõe dos seguintes profissionais: auxiliar administrativo, auxiliar de limpeza, vigilantes e etc. A instituição conta com 10 funcionários, no turno da manhã, 13, à tarde, e 15, à noite, o que totaliza 38 funcionários nos três turnos.

Estrutura física da escola

A escola Luiz Vaz de Camões constitui-se de uma área dividida em 37 ambientes assim distribuídas: uma secretaria, uma diretoria, um arquivo, uma sala de leitura, uma sala de equipe técnica (desativada), uma de multimídia (desativada), uma para docentes, uma de computação (desativada), uma cozinha, uma despensa, um espaço de refeitório, onze salas de aula (duas em desuso), três banheiros masculinos, quatro femininos, um banheiro masculino e um feminino para pessoas especiais, três banheiros específicos para alunos especiais, uma

pequena sala para a banda, um almoxarifado e um ginásio de esportes (em fase de construção).

Estrutura funcional

A escola tem a seguinte função social: oferecer assistência pedagógica, psicológica e social, favoráveis para que o aluno atinja o seu desenvolvimento cognitivo pleno, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada um. Estão matriculados 881 alunos, distribuídos nos três turnos – 271, pela manhã, 336, à tarde, e 274, à noite. Nesse universo, podem-se adicionar dez crianças, que participam do “Projeto Filhos da EJA”, o qual acolhe os filhos (as) dos alunos da EJA. Em suas ações operacionais, a escola sugere elaboração de programas de acompanhamento dos alunos, reuniões com pais e a comunidade para a execução do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do PPP, e a elaboração e execução de projetos educacionais.

1.2 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú, situada à Rua Frederico Timóteo de Souza, Água Fria, parte sul da cidade, foi fundada em 1974 pelo Lions Clube Tambaú de João Pessoa, com apenas uma sala multisseriada, para atender às comunidades de Água Fria, Vale do Timbó, Eucalipto e adjacências. Em 1979, firmou convênio com a Prefeitura, que ofereceu Ensino Infantil e Ensino Supletivo. Posteriormente, foi ampliada.

Quadro de funcionários

A escola tem como gestora a senhora Maria da Luz Figueiredo e ainda dispõe de duas gestoras adjuntas, cinco funcionários da equipe técnica, 16 de apoio, três monitores de informática, cinco professores readaptados e 25 docentes, cuja formação acadêmica não foi informada pela instituição.

Estrutura física

Depois de reformada, a escola apresenta a seguinte estrutura: uma rampa de acesso, recreio aberto, guarita com passarela, sete salas de aula, uma sala de professores, uma cozinha, um depósito de merenda, dois banheiros para funcionários, seis banheiros para alunos, um banheiro para cadeirantes, uma secretaria, uma quadra, coberta com área recreativa, duas salas de aula no anexo localizado na Comunidade Timbó e sala de informática.

Estrutura funcional

A escola oferece Ensino Fundamental I e II, diurno, e a EJA 1º e 2º segmentos. São ofertadas 500 vagas, mas atingiu apenas 469 matrículas, que estão assim distribuídas nos três turnos: manhã, 1º ao 5º ano, 182 alunos; tarde, 1º ao 9º ano, 146 alunos; noite, Ciclo/Alfabetização, 25 alunos, Ciclo I, 47 alunos e Ciclo II 47 alunos.

A função social dessa escola é de propiciar um conjunto de práticas, preestabelecidas com o proposto de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdo sociocultural, de maneira crítica e construtiva.

A clientela atendida pela escola é diversificada, de nível socioeconômico baixo e médio-baixo, composto por operários, donas de casa, funcionários públicos, comerciantes e trabalhadores autônomos.

A escola tem parcerias com a UFPB, a UNIPÊ, a FACENE, a Instituição Alpargatas e Amigos da Escola, de quem recebe apoio para desenvolver projetos que contemplem as necessidades dos alunos. Alguns deles seguem: Projeto Asas à Imaginação; Biblioteca: espaço aberto à leitura; Lions folia: cultura popular afrobrasileira; A mulher e sua evolução histórica; Páscoa: praticando os valores universais; Família: amor e construção; São João Solidário; Folclore - resgatando tradições, conhecendo minha cidade; Xô violência; Dança na escola; Ginástica rítmica na escola; Educar para humanizar o trânsito; Educação pela paz; Navegando no mundo da literatura; Enfrentando a pornografia no convívio escolar - crianças e adolescentes; EJA - construindo a cidadania.

Os recursos financeiros de que essa escola dispõe vem dos seguintes programas: PDE, PDDE, PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar), PMDDE (Programa Municipal de Dinheiro Direto).

1.3 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Índio Piragibe

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Índio Piragibe, localizada na Rua Beatriz Maria de Oliveira, s/n B. Mangabeira VII, iniciou suas atividades em 15 de Março de 2000. Foi inaugurada no dia 28 de junho de 2000, na administração do Prefeito Cícero Lucena. A escolha desse nome foi uma homenagem aos 500 anos do Brasil. Seu patrono é o cacique Morubixaba Índio Piragibe, chefe da tribo Tabajara, que, no ano de 1585, contribuiu com a conquista e a colonização do nosso Estado.

Com sua concepção humanística, a Escola Índio Piragibe objetiva uma prática educativa com ênfase no aprender a aprender, no saber pensar, no criar e inovar e no construir

conhecimentos, através da participação, de forma cooperativa, priorizando a formação de conceitos e tendo o conteúdo como meio, e não, como fim.

Quadro de funcionários

Atualmente, a escola está sob a direção de Francineide Cândido e conta com três diretoras adjuntas. A equipe técnica é composta de uma orientadora, uma assistente, três supervisoras e duas psicólogas. O corpo docente do Ensino Fundamental I compreende 15 profissionais, seis intérpretes de libras e um instrutor de xadrez. No que se refere ao Ensino Fundamental II, conta com 14 profissionais. Na EJA, há seis professores para o primeiro segmento, sendo um, de alfabetização, um, do ciclo I, dois, do ciclo II, um, de Educação Artística, um de Educação Física. O segundo segmento dispõe de professores, cinco inspetores de alunos, nove auxiliares de serviço, oito auxiliares de secretaria, quatro vigilantes, três bibliotecários e três monitores de informática.

Estrutura física

Na sua estrutura física e material, a escola dispõe dos seguintes ambientes: uma diretoria, uma secretaria, um almoxarifado, uma sala da docente, uma sala de equipe, uma sala de materiais da banda, uma sala de educação física, uma sala de arquivo, uma biblioteca, um laboratório de inclusão digital, uma sala de multimídia, duas salas para o Programa Mais Educação, uma sala de recurso, dez salas de aula, um banheiro para funcionário, oito banheiros para alunos (masc./fem.), dois banheiros adaptados para cadeirantes, um refeitório, uma cozinha, um jardim um ginásio.

Estrutura funcional

A referida escola funciona nos três turnos e contempla os níveis de Ensino Fundamental I e II, a modalidade da EJA e educação especial. Atualmente, tem 928 alunos, distribuídos nos três turnos: manhã, 328; tarde, 395, e noite, 205 alunos. Destaca-se como Escola Polo no atendimento de crianças adolescentes, jovens e adultos surdos, que somam 25 alunos, distribuídos nos três turnos. Em seu corpo discente, tem alunos com síndrome de Down e cadeirantes.

A escola está inserida nos seguintes programas: Programa Escola Aberta, que teve início em 2007 e oferece oficinas de iniciação ao trabalho, arte, cultura, esporte, lazer, recreação, entretenimento, saúde, informática, educação (reforço escolar) e idiomas; Programa Mais Educação, que foi implantado na gestão do Prefeito Ricardo Coutinho, em 2008, com oficinas de conhecimento matemático, horta escolar, judô e teatro. Nesse

programa, são atendidos 100 alunos, que são acompanhados pelo coordenador escolar e pelo professor comunitário, e recebem apoio da gestão da escola; Programa Saúde na Escola, que tem parceria com o Programa Saúde da Família, desde 2006, e propicia tratamento dentário, vacinação, palestras interventivas de prevenção ao fumo, ao alcoolismo e a doenças sexualmente transmissíveis; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), implantado em 2009, em parceria com o (Instituto Federal da Paraíba) IFPB, cujo objetivo é inserir os alunos do turno da noite no Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da EJA, para obterem formação inicial e continuada.

Os alunos são provenientes de famílias de classe média baixa, residentes no bairro e adjacências. Os alunos que residem distante da escola dispõem de ônibus.

1.4 Perfil da Escola Municipal DE Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho está situada na Praça Oswaldo Pessoa s/n, na Praia da Penha. Recebeu esse nome em homenagem ao jornalista Coelho Neto, que ficou conhecido por descrever o ambiente da Praia da Penha. Na década de 30, chamava-se Grupo Escolar Comendador Santos Coelho e localizava-se na beira da praia. Segundo relato da gestora, em 1978, a escola foi transferida para o atual endereço, devido o avanço do mar.

Quadro de funcionários

O quadro de funcionários dessa escola é composto de um diretor, três adjuntos, três secretarias, dois supervisores, uma psicóloga, uma orientadora, quatro vigilantes, cinco auxiliares de serviços, dois inspetores de alunos, um monitor de informática, oito auxiliares de secretaria e 40 professores (incluindo os readaptados e os dos anexos.)

Estrutura física da escola

A escola tem as seguintes dependências: uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma cozinha, quinze salas de aula, uma quadra de recreio coberta, seis sanitários (três masculinos e três femininos), um sanitário de funcionários e três depósitos de material.

Estrutura funcional

A escola funciona nos três turnos e oferece os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Os alunos foram assim distribuídos

pelos turnos: manhã, com 427 alunos; tarde, com 358, e noite, com 139 alunos. Atende a 151 alunos nos anexos nas seguintes localidades: Maçonaria, Passo Municipal, Casa da Criança, Centro de Reabilitação, Santa Isabel, Barra de Gramame. Há um total 1.075 alunos atendidos pela escola, cuja clientela pertence à Comunidade da Praia da Penha, Praia do Seixas, Cabo Branco, Cidade Recreio, Quadra Mares e Praia de Jacarapé. Os alunos que moram em localidades distantes da escola são privilegiados com o ônibus da Prefeitura, o que facilita o acesso à escola. Os alunos são filhos de pescadores, domésticas, comerciantes, vigilantes e funcionários públicos.

A escola desenvolve alguns projetos pedagógicos, abrindo espaço para a participação da comunidade na vida da escola, o que favorece uma boa relação entre ambas. Entre eles, destacam-se o Projeto do Meio Ambiente (envolvendo alunos e professores), através de reciclagem e passeio ecológico pela comunidade e adjacências, e os Projetos Escola Aberta e Mais Educação, que estreitam laços entre a escola e a comunidade.

A formação e a qualificação do corpo docente correspondem ao nível superior (90%) e à pós-graduação (10%), o que se pode dizer que a escola está avançando, porque apresenta um considerável quadro de profissionais qualificados.

Quanto aos aspectos pedagógicos e curriculares, a escola prima pela avaliação somativa e diagnóstica. O planejamento, que acontece mensalmente, conta com a participação de professores, da direção e da equipe técnica, e quando necessário, há planejamento extraordinário. A evasão e a repetência são recorrentes no turno da noite, o que indica uma característica do ensino da EJA.

As instâncias de deliberação e representação da escola estão assim definidas: Conselho de Classe, Conselho Escolar e Conselho Fiscal.

1.5 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Pereira

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Pereira situa-se na R. Flor de Lis, Cidade Verde/Mangabeira. Começou a funcionar em 16 de Março de 2009, nos três turnos, assim distribuídos: pela manhã, 304 alunos; à tarde, com 278 alunos, e à noite, com 106 alunos, totalizando 688 alunos. Oferece educação infantil, ensino fundamental e EJA.

Quadro de funcionários

O quadro de funcionários é composto por 34 professores, cinco auxiliares administrativos, uma secretária, cinco inspetores de alunos, dois supervisores, um psicólogo,

dois diretores adjuntos e demais funcionários. A escola não tem gestor, sendo, portanto, administrada pelos adjuntos e pela equipe técnica.

Estrutura física

A escola tem excelente área física, com as seguintes dependências: uma diretoria, treze salas de aulas, uma quadra de esportes, uma secretaria, um auditório, uma sala de professores, uma cantina, oito banheiros, uma sala de vídeo, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma sala de informática e uma sala de equipe técnica. As condições gerais das instalações e das dependências da escola, quanto à conservação, à limpeza, ao arejamento e à iluminação, são excelentes, haja vista que a escola é recém-construída. A adequação do espaço físico é suficiente para a demanda de alunos, e as carteiras, os recursos didáticos, a iluminação e as janelas também atendem ao objetivo a que se propõem. Através da Secretaria de Educação, a escola recebeu equipamentos de uso didático-pedagógico, como TV, vídeo, som, microcomputador, máquina para xerox e outros.

Estrutura funcional da escola

O planejamento da escola, de que participam professores, técnicos, adjuntos e direção, é feito quinzenalmente. No que se refere ao Projeto Político-pedagógico, está em fase de elaboração. Durante esse breve espaço de tempo de funcionamento, a escola desenvolveu três Projetos: Violência no ambiente escolar, Leitura e escrita no processo aprendizagem e Preservação do Meio Ambiente. Este último envolveu a participação dos membros da comunidade.

A escola não é reconhecida legalmente, por isso não está incluída no PDE, o que dificulta algumas ações, posto que ela fica dependente das ações da PMJP. Essa realidade faz com que a comunidade ajude a escola, quanto à culminância de eventos.

No que se refere às instâncias de deliberação e representação, a escola tem um Conselho Escolar e um Conselho de Classe.

1.6 Perfil da Escola Municipal Anita Trigueiro do Vale

A Escola Anita Trigueiro do Vale localiza-se na R. Profº Emílio de Araújo Chaves, nº. 118, Altiplano. Foi fundada em maio de 1984, na gestão do Prefeito Oswaldo Trigueiro do Vale. A escola recebeu o nome em homenagem a sua genitora.

Quadro de funcionários

No tocante ao quadro de funcionários, a escola dispõe de uma diretora, três adjuntos,

uma supervisora, duas orientadoras, uma assistente social, uma secretária, cinco auxiliares de secretaria, 36 docentes (sendo nove readaptados), um bibliotecário, um auxiliar de bibliotecário, sete auxiliares de serviço, dois inspetores de alunos e três vigilantes.

Estrutura física

A área física da escola apresenta os seguintes ambientes: onze salas de aulas, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de vídeo, um ginásio, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professor, uma sala de psicologia, uma sala de recreação, uma sala de orientação, uma sala de supervisão, um almoxarifado, uma sala de arquivo, uma cozinha, um depósito de merenda, quatro banheiros masculinos, quatro banheiros femininos, um banheiro para deficiente físico.

Os Projetos desenvolvidos são os seguintes: Violência aqui? Escrever é só começar, Leitura em sala de aula e Dança na Escola.

A escola está inserida no Programa do Governo Mais Educação, que desenvolve atividades como aulas de judô, aula de música e jogos, além do incentivo que os alunos recebem com aulas de reforço de Português, Matemática, etc. Os recursos financeiros da escola advêm do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do dinheiro destinado ao Programa Mais Educação.

Estrutura funcional

A função social da escola é a de educar os indivíduos para que sejam capazes de compreender e transformar a realidade e dela participar, visando ao bem-estar da coletividade, para promover ações de reconstrução da vida em sociedade, buscando o desenvolvimento sustentável, primando por uma vida de qualidade.

O público da escola é oriundo de comunidades carentes, como Cidade Recreio, Vila S. Domingo, Barreira do Cabo Branco e Conjunto Altiplano, em situação de risco social, com altos índices de desempregados, consumo e comércio de drogas e gravidez na adolescência. Tendo em vista essa realidade, a escola promove ações de integração com a comunidade, por meio de serviços de Posto de Saúde, atendimento odontológico e médico, e participa do Programa de Saúde da Escola, oferecido pela Secretaria de Saúde do Município.

Em relação à modalidade de ensino, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e o Programa Se liga/acelera, Mais Educação, EJA (ciclos I, II).

1.7 Perfil da Escola Municipal Virgínius da Gama e Melo

A Escola Municipal Virgínius da Gama e Melo foi fundada em 04 de Abril do ano de 1986, na gestão do Prefeito Osvaldo Trigueiro do Valle. Localiza-se na Rua Comerciante Antonio de Souza Lima, nº 30, em Mangabeira - Região Sul da cidade de João Pessoa - PB.

Quadro de funcionários

No quadro de funcionários existem oito auxiliares de serviços, quatro auxiliares de biblioteca, oito auxiliares administrativo, três inspetores, três merendeiras, um operador de duplicadora, um secretário escolar, uma supervisora de merenda, quatro vigilantes, um zelador de horta, três auxiliares de sala de vídeo, um intérprete de libras, doze professores polivalentes, dois polivalentes readaptados, dezesseis licenciados, três licenciados readaptados.

Estrutura física

Em relação ao espaço físico, a referida escola dispõe dos seguintes ambientes: uma sala de direção, uma sala de almoxarifado, uma sala mecanografia, uma sala secretaria, uma sala de professores, uma sala de arquivo, uma banheiro para funcionários e professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma cantina, uma dispensa, um refeitório, dois corredores cobertos, oito banheiros, sendo quatro masculinos e quatro femininos, nove salas de aula, um piso para educação física, uma horta, doze canteiros de jardim.

Estrutura funcional

A escola oferece o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), a EJA, o Projeto Filhos da EJA e o Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), dispõe de 972 vagas e atende, aproximadamente, a 324 alunos em cada turno.

O objetivo primeiro dessa escola é oferecer assistência pedagógica e psicossocial aos seus alunos, com condições favoráveis para que eles, como seres pensantes, atinjam seu desenvolvimento cognitivo pleno e sejam respeitados o seu ritmo e o seu estágio de desenvolvimento.

A comunidade atendida pela escola é de classe média baixa, percebe, no máximo, dois salários mínimos, geralmente são domésticos, auxiliares de serviços gerais, biscateiros e pedreiros. A clientela é oriunda do Bairro de Mangabeira, da Comunidade Patrícia Tomaz, do Conjunto Mariz, da Praia de Jacarapé, do José Américo, dos Bancários e adjacências.

A escola promove eventos para interagir com a comunidade, como por exemplo, festas infantis, casamentos, gincanas, grupos folclóricos, Encontro de Jovens com Cristo (EJC),

retiros espirituais, cultos evangélicos, confraternizações e encontros pedagógicos com outras escolas do bairro e campanhas de vacinação.

Além do Programa Escola Aberta, são realizadas oficinas de pintura em tecido, violão, vagonite, bordado em fitas, corte de cabelos e escova, informática, crochê e biscuit.

Segundo informações contida no PPP da referida escola, os gestores têm postura democrática e participativa, comparecem a todas as atividades desenvolvidas pela escola e agem de acordo com a decisão das assembléias:

Quanto ao aspecto pedagógico a escola desenvolve o planejamento participativo, que se dá em três momentos: planejamento bimestral, individual e quinzenal. A avaliação é construída sob eixos básicos: ser contínua e processual.

1.8 Perfil da Escola Municipal Professor João Gadelha de O. Filho

A Escola João Gadelha está localizada na Rua Ivan de Assis, 108, Mangabeira VII. Foi criada através do Decreto 2.466/93, na administração do Prefeito Francisco Xavier M. da França; recebeu o nome de Escola Fundamental Professor João Gadelha de Oliveira Filho, em homenagem ao professor de música da UFPB. Faleceu na época da gestão do Secretário de Educação Neroaldo Pontes de Azevedo.

Quadro de funcionários

A escola tem um diretor, três adjuntos, dois psicólogos, um orientador, dois supervisores, um assistente social, 39 professores (a maioria com formação superior), um secretário, seis vigilantes, nove auxiliares administrativos, três monitores e três inspetores de alunos.

Estrutura física

A escola tem as seguintes dependências: 12 salas de aula, uma diretoria, uma sala de professores, uma de informática, uma de Ciências, quatro banheiros masculinos, quatro femininos, um adaptado para deficientes, dois de funcionários, uma biblioteca, uma secretaria e uma sala de vídeo.

Estrutura funcional

A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA ciclos, PROJOVEM e Programa Mais Educação. Funciona nos três turnos: pela manhã, com 217 alunos, à tarde, com 225, e à noite, com 200 alunos. Sua filosofia está voltada para um ensino transformador e inovador, dando ao aluno condições de situar-se satisfatoriamente na sociedade em que vive e

se tornar agente de desenvolvimento social.

A escola é coordenada por um diretor e três adjuntos, que fundamentam sua prática na gestão democrática. São instrumentos de execução dessa gestão as seguintes atividades pedagógicas e financeiras: PPP, Conselho Deliberativo, palestras educativas, planejamento de atividades, eleição direta para diretor e vices, Semana Cultural, Projeto Aluno Colaborador, Projeto de leitura, Projeto Ambiente Escolar, Projeto Teatro, Projeto Transporte Escolar, reunião de pais e mestres, Conselho Fiscal e Conselho de Classe.

A escola desenvolve os seguintes projetos: Aluno Colaborador (valorização do aluno com deficiência); Hortas educativas (alunos com deficiência de aprendizagem); Drogas (conscientização para os efeitos da drogas); Estatuto da Criança e do Adolescente (informa sobre os direitos e deveres da criança e do adolescente).

Além dessas, incluem-se outras ações, como: rodas de leitura, acompanhamento pedagógico e psicológico dos alunos e reunião sistemática com os pais, utilização de jogos pedagógicos, organização dos eventos comemorativos, Feira das Ciências, acompanhamento pedagógico dos professores, reunião com equipe escolar etc.

Os recursos financeiros destinados à escola partem dos programas: PDDE (compra de materiais de patrimônio e uso diário); Programa do Desenvolvimento Escolar (PDE) (objetiva melhorar a aprendizagem); PMJP - Complemento do Programa Dinheiro Direto na Escola e Mais educação.

1.9 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental David Trindade

A Escola David Trindade está localizada na Rua José Mendonça de Araújo, nº. 88, no Conjunto Mangabeira – Procind, na cidade de João Pessoa – PB. Foi fundada no dia 22 de março de 1984, na Gestão do Prefeito Oswaldo Trigueiro do Vale, tendo como patrono o Sr. David Trindade, que era professor. O motivo da escolha do título de patrono justifica-se pelo grau de parentesco (sogro do prefeito em exercício na época).

Quadro de funcionários

A escola conta com um diretor e três adjuntos, três supervisoras, duas assistentes sociais, uma orientadora, 36 professores. Quanto à formação acadêmica dos professores, a maioria tem curso superior, outros estão cursando, dois têm nível médio, e outros são titulados em Especialização e Mestrado.

Estrutura física da escola

A escola tem as seguintes dependências: uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de serviço de orientação, 15 salas de aula, uma sala de artes, uma sala de vídeo, uma sala de dança, um laboratório de informática e ciências, uma biblioteca, um consultório odontológico, uma cantina, um depósito de merenda, um almoxarifado, um sala de arquivo, 16 sanitários para alunos, um sanitário para funcionários, uma sala de banda, um Ginásio Poliesportivo.

Estrutura funcional da escola

A escola funciona nos três turnos, atende a 1.287 alunos, no nível de 1º ao 9º ano, na modalidade EJA e no programa PROJOVEM. Esses alunos estão assim distribuídos pelos turnos: manhã, 392 alunos; tarde, 495 alunos; noite, 200 alunos.

Sua função social é de conduzir o aluno para o acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir dele, a produção de novos conhecimentos, promovendo a formação de um sujeito consciente e participativo na sociedade em que está inserido.

A Escola Municipal David Trindade, por ser uma escola pública, destina-se aos filhos de trabalhadores autônomos, a funcionários públicos (municipal, estadual e federal) e a funcionários de empresa privada. Nessa clientela, existem ainda os profissionais desempregados, que não têm renda fixa para sobreviver, e empregadas domésticas, lavadeiras, faxineiras, jardineiros etc.

Nessa escola, a avaliação é realizada em um processo contínuo e dialógico, coerente com os objetivos propostos. Tem como objetivo fornecer subsídios para a tomada de decisões sobre a forma de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

O planejamento didático-pedagógico é realizado no início do ano, com a participação de todo o segmento escolar, com o objetivo de avaliar o ano anterior e priorizar as ações para o ano em curso. No momento, são apresentadas e discutidas questões administrativas e pedagógicas que serão priorizadas. Há encontros mensais e bimestrais por turno, para se repensarem as atividades pedagógicas possíveis de ser realizadas, com o intuito de possibilitar a aprendizagem do educando.

Segundo informações contidas no PPP, os representantes da instituição compreende que a gestão democrática é uma tarefa que deve estar aberta à participação dos membros da comunidade escolar. Isso quer dizer que a gestão deve facilitar a participação nos processos de planejamento, de execução e de avaliação das propostas curriculares e administrativas.

Os recursos financeiros da Escola são gerados pelo PDE. Trata-se de um processo coordenado pela liderança da Escola para o alcance de uma situação desejada, de uma maneira mais eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e de recursos, que vêm do Governo Federal, através do Processo Administrativo Fiscal (PAF) e são destinados às ações (custeio e capital); o PDDE, que se destina à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, e o Mais Educação e Escola Aberta.

Quanto aos projetos desenvolvidos na escola, temos os seguintes: Projeto Educar para Conservar (Educação ambiental), Projeto Família e Escola na busca de uma melhor Formação do Ser Humano, Projeto Dança na Escola, Projeto Biblioteca Itinerante, “O Sucesso começa Aqui”!!!, Projeto de Ciências e Matemática: Implantação de aulas práticas no Laboratório de Ciências e Matemática, Programa Escola Aberta, Mais Educação, Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos.

1.10 Perfil da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares foi criada através do Decreto-lei nº 4023, de 20 de Março de 2000. Esse nome foi escolhido devido à importância da contribuição do negro, ao longo da nossa história, e em homenagem ao herói negro Francisco, que liderou a luta de resistência aos brancos no Quilombo dos Palmares em Maceió – Alagoas, destacando-se dentro do movimento escravagista como uma das maiores lideranças políticas do Século XVII. Zumbi foi assassinado em 20 de novembro de 1625. Essa data foi estabelecida como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Quadro de funcionários

A escola dispõe de um total de 84 funcionários, distribuídos entre as duas unidades que a compõem da seguinte forma: 39 professores (três afastados por licença médica e especial), quatro gestoras, nove funcionários, que realizam os serviços de secretaria, três inspetores de alunos, dois funcionários que apoiam o serviço da biblioteca, uma monitora de informática, um instrutor e um coreógrafo, que desenvolvem as atividades da Banda Marcial, oito auxiliares de serviço, sete vigilantes e três merendeiras (uma afastada por licença especial). A clientela é formada por crianças, jovens e adultos do Bairro de Mangabeira, considerado um dos mais populosos da cidade. A maioria dessas pessoas pertence a famílias de baixa renda, caracterizadas por subempregos ou trabalho informal no comércio, como empregadas domésticas, vendedores ambulantes, trabalhadores da construção civil,

biscateiros, além de assalariados: vigilantes, auxiliares de enfermagem, comerciários e funcionários públicos.

Estrutura física

Atualmente, a escola funciona em dois prédios, como veremos a seguir. No prédio principal, situado à Rua Rita Xavier de Oliveira S/N, em Mangabeira VI, funcionam 12 turmas do 6º ao 9º ano e 07 turmas de Educação de Jovens e Adultos, perfazendo um total de 632 alunos.

Esse prédio tem uma infraestrutura adequada, que contém seis salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, sala para professores, sala para assessoramento pedagógico, pátio coberto, secretaria, almoxarifado, direção, sala para a banda marcial, além de oito banheiros para funcionários e alunos, dois deles, adaptados para portadores de necessidades especiais.

Desde fevereiro de 2007, funciona também em um prédio anexo, situado à Rua Aderaldo de Oliveira, nº 286, em Mangabeira II, onde funcionam 17 turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, perfazendo um total de 418 alunos matriculados. O prédio anexo possui as seguintes instalações: 08 salas de aulas, sendo uma delas adaptada, 01 de sala de informática, 01 sala para educação física e outros espaços adaptados onde funcionam a biblioteca, a secretaria e a direção.

Estrutura funcional

De acordo com as informações contidas no PPP da escola, o trabalho pedagógico e educacional enfatiza a necessidade de se alcançar uma educação centrada no respeito e na valorização das diferenças, destacando a mudança de paradigma acerca da educação inclusiva. Nessa perspectiva, pretende promover o aprendizado por meio de práticas pedagógicas desafiadoras, buscando a excelência acadêmica e a formação de cidadãos críticos e conscientes do papel transformador de si mesmo, da sociedade e do mundo.

O referido documento institucional, o PPP, ressalta o planejamento como um momento privilegiado para se refletir coletivamente sobre as ações da escola e de integração de trabalho. É quando podemos analisar o que foi feito até o momento e traçar metas para uma atuação futura da escola.

As ações e os projetos desenvolvidos pela Escola são os seguintes: Programa Mais Educação, Programa Escola Aberta, Projeto Intensificando Ações para Promover a Saúde Sexual e Reprodutiva, em parceria com a Organização de Mulheres Negras

na Paraíba (ONG-BAMIDELÊ), Projeto Educando na Diversidade, Projeto de Educação Ambiental: Caminhos para uma vida melhor (Agenda 2), Educação Musical, Projeto Grupo de País/Mães e Adolescentes, Projeto Desenvolvendo as Competências Leitoras, Projeto Grafitar é Arte... Pixar, tô fora, Projeto Horta Solidária, Projeto de Dança.

1.11 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olívio Ribeiro Campus

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Olívio Ribeiro Campus está localizada na Rua Esmeralda Gomes Vieira, 195, Bancários. Foi fundada no ano de 1982, e seu nome é uma homenagem a um cidadão conceituado na sociedade pessoense, dono da rede de lojas Souza Cruz. O corpo técnico da escola desconhece o motivo pelo qual o mencionado cidadão foi homenageado, sendo seu nome indicado para nomear a escola.

Atende a uma clientela de 719 alunos - 381, do Ensino Fundamental I, 168, do Fundamental II, e 170, da EJA - e funciona com turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos três turnos, e com turmas da EJA. Esses alunos são oriundos da Comunidade Vale do Timbó, do Jardim Cidade Universitária e do Conjunto Anatólia.

Quadro de funcionários

A escola dispõe de 77 funcionários, distribuídos assim: 31 professores (sendo 11 polivalentes), um diretor, três vice-diretores, dois psicólogos, dois supervisores, dois orientadores, quatro vigilantes, um secretário, dois monitores de informática, sete agentes de limpeza, três bibliotecários e um dentista. A escola não menciona, especificamente, a formação docente, porém, alega que a maioria do quadro possui curso superior.

Estrutura física

O prédio da escola tem uma infraestrutura adequada, com os seguintes ambientes: uma diretoria, uma secretaria, uma de sala de professores, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de orientação educacional, uma sala de leitura/biblioteca, uma de sala de vídeo, uma sala de informática, um laboratório de ciências, 11 salas de aula, um almoxarifado, um depósito de limpeza, uma despensa, um refeitório, três circulações internas, uma cozinha, dois sanitários de funcionários, oito sanitários de alunos, um gabinete odontológico.

Estrutura funcional

A educação ofertada pela escola versa pela abordagem sociointeracionista, que trabalha a convivência social e responsável entre os alunos e os professores. Segundo o PPP, a missão da escola é oferecer ensino de qualidade, fazendo com que os alunos aprendam a

conviver, a gostar de ler, a se comunicar, a resolver problemas e a aprender sempre. Sua filosofia se baseia em educar na busca da plenitude do ser (...). Ver construída uma sociedade justa, fraterna, democrática e humana, voltada para o ser, baseada na solidariedade e na vida comunitária, onde o homem possa ser educado segundo esses valores.

A escola desenvolve suas ações, de acordo com as seguintes práticas pedagógicas: 1. Criar situações interativas que provoquem atitudes problematizadoras. 2. Superar barreiras físicas e cognitivas, consolidando uma nova perspectiva de educação inclusiva. 3. Promover um ambiente escolar agradável e acolhedor, onde haja respeito entre as pessoas, boas maneiras e estímulo ao diálogo. 4 Envolver as famílias dos educandos nas atividades da escola e na educação dos filhos. 5. Organizar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando as relações entre conteúdo e contexto para dar significado ao aprendido.

Em relação ao processo avaliativo, a escola orienta a intervenção do professor, bem como motiva a criação de novas metodologias para melhorar o desempenho dos conteúdos que ainda não foram satisfatoriamente aprendidos pelos educandos.

1.12 Perfil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cristina Rolin Machado

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cristina Rolim Machado (EMPAC) localiza-se na Avenida Hilton Souto Maia, nº 555, no Bairro de Água Fria, João Pessoa/PB. Foi criada através do decreto da Lei Nº 2461, de Abril de 1993, Resolução Nº 009/99 do Conselho Municipal de Educação. O seu nome representa uma homenagem para a professora Ana Cristina Rolin Machado, que falecera por motivo de atropelamento na imediação do Bairro Jardim Cidade Universitária, onde a escola funcionava, anteriormente.

A EMPAC foi fundada em Abril de 1993 e funcionava num prédio adaptado para ela, no qual, antes, funcionava um posto de saúde. Atualmente, funciona num prédio da Aldeia S.O.S. Seu público é oriundo das redes pública e privada de ensino, porém com predominância da primeira, o que implica algumas sutis variações do nível socioeconômico-cultural dos alunos. A maioria, contudo, é composta de alunos dos bairros próximos à escola.

Quadro de funcionários

O quadro de funcionários é assim composto: um assistente social, duas supervisoras, uma orientadora, uma psicóloga, um diretor, três diretores adjuntos, três secretárias, oito auxiliares de serviço, três monitores de informática, quatro vigilantes, três inspetores de

alunos, sete bibliotecários (professores adaptados) e 33 professores, os quais possuem formação superior.

Estrutura física da escola

A escola dispõe dos seguintes ambientes: três banheiros de funcionários, 16 banheiros de alunos, uma cozinha, um refeitório, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de jogos, uma biblioteca, um auditório, uma sala de informática, uma de artes, uma de dança, uma de especialistas, uma de arquivo, uma de materiais e 27 salas de aula.

Estrutura funcional da escola

Tendo como filosofia “formar cidadãos conscientes para exercerem dentro da sociedade o seu papel de cidadão e compreender a cidadania como participação social e política, no exercício dos direitos e deveres, políticos, civis e sociais” (Projeto Político Pedagógico, 2009), a escola oferece os níveis e as modalidades educacionais de Educação Infantil, Ensino Fundamental, do 2º ao 9º ano, e a Educação de Jovens e Adultos. Na educação infantil, a escola atende a 196 alunos, no ensino fundamental I e II, a 475 alunos e 49 alunos na EJA.

A escola desenvolve os seguintes projetos: Escola Aberta, Mais Educação, Se liga e Acelera. E quanto ao planejamento, acontece quinzenalmente, quando se trata de planejar conteúdos pedagógicos, e, mensalmente, quando todo o corpo escolar participa para discutir assuntos gerais.

2. Os sujeitos da pesquisa

Estruturar um projeto de pesquisa significa conhecer todas as etapas para sua concretização, desde os procedimentos, as técnicas, os métodos e as referências, até os participantes, que são importantíssimos nas pesquisas sociais. Escolhê-los e conhecê-los é fator preponderante para se obter êxito no desenvolvimento de qualquer pesquisa qualitativa. Como pesquisadores da área humana, temos o poder de decidir a efetiva participação dos sujeitos na pesquisa, mas, para tanto, é recomendável conhecê-los. Avaliar ou conhecer as possíveis realidades e necessidades sociais, econômicas, políticas ou culturais dos participantes da pesquisa é um passo indispensável para que o pesquisador obtenha seu consentimento e tome a decisão necessária para aplicar os instrumentos de coleta de dados, de forma responsável e ética.

Assim, selecionamos dois grupos de sujeitos para nossa pesquisa: as educadoras e os

alunos da EJA. Primeiramente, buscaremos conhecer suas trajetórias de vida, sua formação pessoal, política e profissional e, conseqüentemente, explorar seus conhecimentos acerca do objeto da pesquisa.

2.1 Um olhar sobre os alunos da EJA

É sabido que elegemos as escolas do pólo I da PMJP para realizar nossa pesquisa, e que este é composto por 13 instituições. Porém, visitamos somente 12 escolas, pois uma delas foi desconsiderada de nossa pesquisa, devido não contemplar os respectivos objetivos. Nestes espaços escolares, das 12 instituições, tivemos contato com um número de 323 alunos, espalhados nas 19 salas de aula da EJA, as quais visitamos e realizamos a pesquisa. Nessa perspectiva, pretendemos conhecer a realidade, aproximadamente, de 5% desse universo de 323 alunos, distribuídos nas 12 escolas do Polo I. Nesse ambiente, aplicamos um questionário em cada escola. Todavia, em três delas, aplicamos dois, para obtermos uma amostragem significativa de 15 questionários, aproximando-nos assim do proposto. As questões impressas no questionário exploram a biografia escolar do aluno, sua impressão em relação à prática das educadoras e sua leitura de mundo e imagem. Os questionários receberam codificação/identificação com letras, ou seja, todos os alunos que respondiam às questões, automaticamente, eram identificados por meio de letras do alfabeto.

Para conseguir o consentimento desses jovens e adultos para participarem da pesquisa, precisamos fazer duas visitas nas salas de aula, a fim de nos aproximarmos deles e criar certo laço de confiança; em seguida, através de um diálogo, tentamos convencê-los a participar, pois alguns alunos tentavam resistir a responder aos questionários, seja por timidez, ou por acharem que não sabiam responder. Enfim, conseguimos a autorização para aplicar o questionário e o fizemos com um universo de 15 alunos da EJA, dos ciclos I e II. Nesse grupo, havia uma variação de faixa etária dos alunos, entre 26 a 56 anos, sendo 11 do sexo feminino e quatro do sexo masculino, o que indica diferentes opiniões, valores, motivações e experiências de vidas, dentro de um mesmo contexto escolar.

Esse universo de discentes é composto por vários profissionais: merendeira, professor de reforço, domésticas, pedreiros, domador de animais, manicure e aposentado. A maioria desses alunos busca, na escola, um ensino de qualidade, que colabore para sua vida, consolidando a garantia dos direitos e deveres do cidadão.

Ao questionarmos os alunos sobre a eficácia e a aplicabilidade dos conteúdos pedagógicos, obtivemos o resultado de que os conteúdos ministrados pelas educadoras estão contribuindo de forma positiva com sua vida, ou seja, eles conseguem mobilizá-los, fazendo uso em situações práticas do seu cotidiano. Essa é a afirmação dos quinze alunos de EJA. A fim de ilustrar as ideias anteriores, recorreremos aos fragmentos das falas dos (as) alunos (as): A senhora “Y”, por exemplo, expressa como utiliza esses conteúdos: “- *sim, na leitura de placas, na reportagem da TV. Antes eu tinha vergonha de lê, mas agora leio tudo que a professora indica*”. Outro exemplo é oferecido pela senhora “X”: “-*sim, na compreensão dos meus deveres, dos meus direitos, na leitura e na interpretação...*”. E ainda, o senhor “W” destaca: “- *um pouco, no orçamento do material que vai ser gasto em casa*.”

Fomos testemunhas da satisfação desses alunos ao mencionarem suas conquistas no processo de escolarização, porquanto desejavam, veemente, avançar em seus estudos, evidenciando sua própria credibilidade e os frutos de seus esforços, apesar das limitações impostas por sua condição de vida, reflexo da ordem social vigente, que exclui milhares de pessoas de acessá-lo e de apropriar-se dele.

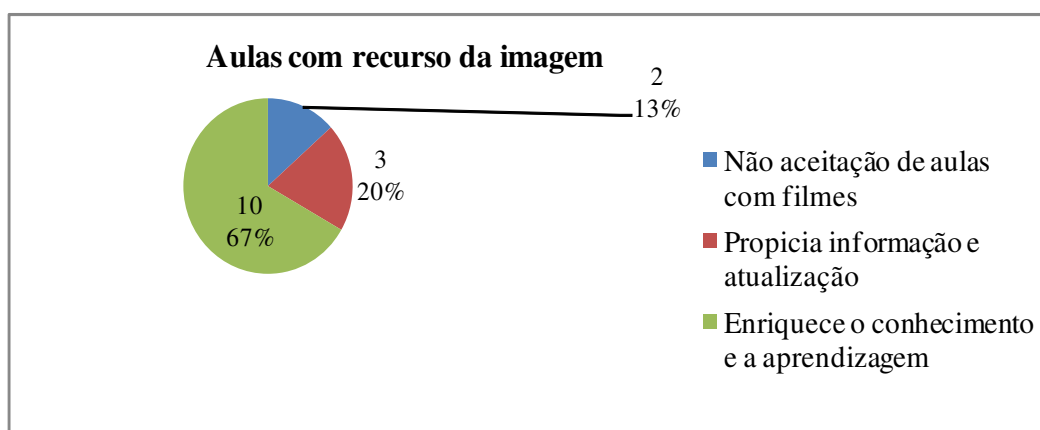
Nessa reflexão, os alunos expõem suas maiores dificuldades escolares, no tocante ao processo de leitura do código escrito, quais sejam: separação de palavras, encontros consonantais, dígrafos e outros. Essa realidade mostra sua concepção de leitura, que se limita a decodificar a escrita, pois não conhecem outra forma de ler o mundo, como por exemplo, a leitura de imagens. Compreendemos que esse fato se justifica devido às novas exigências do mundo moderno, que condiciona as práticas sócias à apropriação do código escrito. Logo, o indivíduo precisa ter domínio para poder participar ativamente dessas demandas, caso contrário, será excluído socialmente. Todavia, podemos explorar as mais diversas formas de signos para a apreensão da leitura do código escrito, partindo sempre da leitura de mundo dos alunos, o que inclui a leitura de desenhos, de charges, de pinturas, de imagens de TV e de outros, como já mencionamos. Assim, esses recursos serão mediadores entre os alunos e seu cotidiano e, posteriormente, ferramenta a ser explorada na prática da leitura e da escrita.

Focando em nosso objeto de estudo, a fim de sondar sobre a possibilidade de uso de ferramentas de apoio pedagógico que fomente a leitura de imagens, perguntamos aos alunos quais os recursos didáticos disponíveis nas aulas. A maioria alegou que as professoras utilizavam vários recursos, como: livros, computador, retroprojektor, cartazes, TV, vídeo, jornais, desenhos, pintura e revistas. Diante da afirmação, percebemos a variedade de recursos

capazes de (re) produzir diferentes linguagens imagéticas, que estão sendo trabalhadas na EJA. Contudo, precisamos conhecer a sistematicidade das ações para consolidar ou não sua intenção pedagógica.

Para saber sobre a utilidade dos recursos imagéticos na sala de aula, procuramos conhecer a opinião dos alunos sobre o emprego da imagem na sala de aula. O gráfico abaixo apresenta o resultado dessa questão:

Gráfico 01 – Posicionamento dos alunos sobre o uso da imagem na sala de aula



O gráfico demonstra que a maioria dos alunos aprova as aulas com o recurso da imagem e justificam que facilita sua aprendizagem, porque apreendem os conteúdos devido a um maior fluxo de informação e atualização. Percebemos que apenas dois (13%) alunos não aceitam o recurso da imagem - o filme – visto que acham que esse recurso não é explorado adequadamente na sala de aula e que as professoras não trabalham o seu enredo. O posicionamento desses dois alunos se contradiz, quando, posteriormente, questionamos aos alunos sobre a intencionalidade da exibição de filmes, e a maioria se lembrou do conteúdo pedagógico trabalhado após cada exibição.

Consolidando a ideia de que as aulas ministradas com recursos de imagem favorecem à aprendizagem, ressaltamos a fala da senhora “C”, que afirma “- ajuda a assimilar melhor o que se é trabalhado na sala de aula, quando o filme está relacionado aos conteúdos”. Outra posição é defendida pela senhorita “B” “- acho bom, se aprende mais por está vendo o que a

professora explicou.

Com a pretensão de resgatar a memória dos alunos quanto ao uso de imagens nas aulas, perguntamos se eles se recordavam da aplicabilidade de um dos recursos da imagem na sala de aula e qual era sua finalidade pedagógica. No universo de 15 alunos, quatro responderam que não se lembravam da exposição de imagens, enquanto dez alunos mencionaram nomes de filmes, e um citou o uso de cartaz na sala de aula. Essas informações sinalizam um avanço no campo educacional, pois, possivelmente, as práticas pedagógicas estão sendo erigidas com propósitos, haja vista que os alunos demonstraram certa aquisição dos conhecimentos mediados pela imagem. Sendo assim, será possível alcançar a eficácia na aprendizagem dos alunos da EJA.

Ao aprofundarmos nossos questionamentos acerca dos objetivos do uso de filmes, reconhecemos certa intencionalidade pedagógica, em que houve ênfase nos conteúdos atitudinais, o que reflete a formação de valores, a moral e a conduta do ser humano em sociedade. Dito de outra maneira, os conteúdos trabalhados depois da exibição de um filme tinham a intenção de provocar atitudes, posicionamentos e comportamentos dos indivíduos.

É notório que os alunos da EJA estão imersos num mundo imagético e que constroem referenciais a partir desses signos ou dos recursos que reproduzem ou emitem tais signos/imagens. Assim, há uma variedade de imagens disponíveis no cotidiano desses jovens e adultos, dos quais podemos citar os mais acessíveis. No universo de 15 alunos, todos expuseram suas opiniões nas mais possíveis categorias de recursos de imagens. Cabe enfatizar que explicamos, brevemente, algumas das categorias, pois havia alunos que as desconheciam. Na tabela abaixo, está exposta uma variedade de imagens e a quantidade de alunos que têm acesso a elas:

Tabela 01: Imagens utilizadas no cotidiano dos alunos da EJA

Variedade de recursos de imagem	Acesso dos alunos à imagem
Filme	13
TV	15
Livro	12
Charge	01
Revista	13
Computador	04
Cartazes	07

Desenhos	08
Jornais	08
Pintura	07
Escultura	03
Estampas	01
Outdoor	01

Lendo a tabela, observamos que todos os alunos têm acesso a TV, ficando as categorias filmes e revistas em segundo lugar, e o livro, em terceira opção, o que indica que os alunos podem ter acesso a diferentes tipos de leitura de imagem, mas elegem aquelas que tenham maior significância para sua vida, ou mesmo aquelas cujo acesso é facilitado. A depender dos contextos sociais em que está inserido, o aluno terá maior ou menor facilidade de ler certas imagens, pois o acesso a elas está, às vezes, condicionado ao fator econômico. Contudo, isso não tira o potencial cognitivo e social de os alunos realizarem a leitura dessas imagens de difícil acesso, como por exemplo, o outdoor, a estampa ou a escultura. Assim, podemos afirmar que a categoria a ser considerada, nesta análise, será o interesse dos alunos por determinadas imagens, que poderão estar condicionadas ou não a opções pessoais ou a fatores econômicos, sociais ou culturais. As informações contidas na tabela nos apresentam uma realidade significativa da prática docente, no sentido de intensificar a leitura desses signos imagéticos em sala de aula, visando apoiar os alunos em sua aprendizagem escolar e, consequentemente, em seu desempenho na sociedade.

Sabendo que a TV é o veículo de comunicação a serviço da Mídia, que 98% da população brasileira têm acesso a esse aparelho e que os alunos já a apresentaram como um recurso utilizado por todos, procuramos saber como está sendo processada a leitura de mundo desse público, a partir dos programas de TV a que eles assistem. Mapeando as informações, em primeiro lugar, ficaram os telejornais; em segundo, a programação religiosa; e em terceiro, os filmes, que empataram com a programação infantil, o humor e o programa educativo. Em último, estão as novelas, que receberam críticas e reprovação, devido à sua programação prejudicial às pessoas, que estão suscetíveis aos seus apelos.

Os telejornais são vistos como uma programação séria e que trazem fatos da realidade brasileira e da mundial, que discutem a política, a economia e a cultura e nos deixam informados sobre várias temáticas. A maioria dos alunos reconhece a importância dos telejornais, diante da dinâmica social, por expor certa vontade de verdade.

Um fato interessante é que os alunos não acreditam que somos influenciados pelas

Mídias, pois dez deles afirmaram que não recebem qualquer influência, seja positiva ou negativa. Os demais reconhecem o poder de influência das Mídias, através das tecnologias, e afirmam que as crianças são as maiores vítimas. Entretanto, essas informações merecem maiores análises, pois encontramos pontos divergentes nos posicionamentos dos alunos, ao relacionarmos algumas questões.

2.2 Conhecendo as educadoras da EJA

Nossa pesquisa incide sobre a prática pedagógica da educadora da EJA, por isso, traçaremos o perfil das profissionais docentes que trabalham com a modalidade da EJA na rede de ensino do Município de João Pessoa, a fim de conhecer sua biografia e sua atuação profissional. Para isso, aplicamos os questionários as educadoras das 19 salas de aulas visitadas, contendo 20 questões, os quais foram codificados e identificados com letras do alfabeto, para, em seguida, trabalhar o seu conteúdo.

No recinto das 19 salas de aulas, envolvemos 19 educadoras participantes da pesquisa, cuja faixa etária corresponde de 31 a 56 anos e todos. Seu tempo de experiência profissional é de, no mínimo, um ano e, no máximo, 30 anos. Nesse universo, a maioria tem mais de 18 anos de exercício profissional, o que demonstra que o quadro de profissionais da rede de ensino de João Pessoa tem certa estabilidade pedagógica, o que poderá sinalizar um possível acúmulo de experiências que, progressivamente, está se aperfeiçoando em benefício das práticas pedagógicas da EJA. Já os demais profissionais, com mínima experiência, estão galgando os seus primeiros passos na EJA, buscando promover diálogo entre a teoria e a prática. A formação profissional (licenciatura e bacharelado) dessas educadoras é a seguinte:

Tabela 02 – Formação profissional das educadoras da EJA

Formação profissional	Quantidade de educadoras
Administração	01
Pedagogia/Geografia	01
Pedagogia	10
Pedagogia/Educação Artística	01
Educação Artística	01
Psicologia	01
Superior (não mencionou graduação)	04
Total	19

A tabela 02 mostra que a maioria das educadoras tem licenciatura em Pedagogia, o que indica que elas são portadoras de habilidades pedagógicas para atuar com a clientela da EJA, pois a Pedagogia é o único Curso de Graduação que oferece em sua grade curricular formação docente para se atuar na EJA, a depender da oferta da instituição superior. E no nosso caso, a UFPB oferece tal habilitação. Todavia, nem todas as educadoras receberam formação superior na mencionada instituição, pondo em questão suas habilidades e competências para trabalhar com a modalidade da EJA.

Ainda de acordo com a tabela 02, duas profissionais são graduadas em bacharelado, um nível de formação que não está habilitada para ensinar na educação básica, pois não dispõem de competências, segundo sua formação acadêmica. A posição ocupada por essas duas profissionais (a administradora e a psicóloga), como professoras da EJA, requer outras análises. Porém, esse fato indica uma preocupação: a formação e a capacitação adequada de profissionais para se atuar na EJA, em que se revoguem as práticas voluntárias e inadequadas e que se consolidem ações comprometedoras, condizentes com as necessidades reais da EJA. Não queremos por em dúvida a capacidade pessoal dessas profissionais bacharelados, todavia, destacamos que elas não receberam uma formação profissional (licenciatura) para atuar na EJA.

Ressaltamos que essas profissionais da educação demonstram empenho e compromisso com a modalidade da EJA, por entenderem que ela exige uma prática pedagógica eficiente. Apesar de alguns desestímulos, ocasionados pela falta de apoio pedagógico ou pela má remuneração profissional, elas tentam superar os limites de sua práxis, enfrentando com maestria o seu labor diário, permeado de dificuldades, limitações e desafios, no que tange ao processo de ensino.

Ao indagarmos as professoras sobre como se sentem atuando na EJA, a maioria declara que sente satisfação e realização por estar contribuindo com o futuro dos alunos, como mostra este discurso da educadora “C”: *“Ser educadora da EJA, para mim, é um privilégio. Estou contribuindo para inclusão de pessoas numa sociedade, que até então não havia lugar para elas”*. Esse fragmento da fala da professora demonstra o discurso assumido pelos profissionais da educação, expressando o compromisso com a EJA e reconhecendo que os sujeitos dessa modalidade merecem um tratamento específico, devido à negação dos direitos. Há uma recorrência desse tipo de discurso no meio pedagógico, o que significa que está

havendo um avanço na prática do (a) educador (a), pois esses sujeitos sociais poderão contribuir eficazmente com a vida dos alunos da EJA. Contudo, os enunciados que compõem esse discurso também resulta do que se aspira no campo da EJA e não, tão somente, da efetivação das práticas.

E para vislumbrar o discurso das professoras, no tocante a sua contribuição com a EJA, questionamos em que elas estão contribuindo na vida dos jovens e dos adultos. As professoras alegam que estão contribuindo com a transmissão do conhecimento, com a formação e o resgate da cidadania e com participação política na vida deles, abrindo assim um leque de oportunidades para sua atuação em sociedade. Exemplificando essa ideia, a professora “L” expõe: *“Acredito que contribuo não só na aquisição de conhecimentos pedagógicos, como também, no fortalecimento de busca dos seus direitos, deveres e atuação, como ser crítico e participativo, dentro da sociedade.”*

A fim de ilustrar melhor as ideias expostas pelas professoras entrevistadas, reuniremos as seguintes categorias, quanto a sua contribuição na vida dos jovens e dos adultos.

Tabela 03 – Posicionamento das educadoras no tocante a sua contribuição na EJA

Contribuição com a EJA	Quantidades de educadoras
Formação da consciência do aluno	02
Transmissão do conhecimento	07
Resgate da cidadania	04
Atuação cotidiana	03
Conquista dos direitos e deveres	01
Participação política	01
Mudanças de paradigmas	01
Total	19

Diante da exposição, podemos perceber que as profissionais que atuam na EJA estão se preocupando com a formação do indivíduo, principalmente, na transmissão do conhecimento. Resta-nos, então, saber quais são esses conhecimentos transmitidos e se estão

atendendo às necessidades dos alunos ou se eles estão tendo a oportunidade de construir seus saberes, mediante sua realidade. Todavia, queremos acreditar que a realidade mostrada na tabela é efetivada no ambiente da sala de aula da EJA e ajuda os alunos a entenderem o mundo e sua atuação na sociedade.

No que tange à formação continuada dos profissionais da educação, a PMJP oferece regularmente curso de capacitação e aperfeiçoamento para os professores. Porém, algumas profissionais relatam que esses cursos, ainda, são carentes para responder às especificidades da EJA. As professoras relatam que é preciso haver formação continuada exclusiva para a EJA, pois se trata de uma modalidade de ensino que requer ações específicas e muito bem elaboradas.

Outra lacuna apontada pelas professoras é a falta de apoio técnico, ou seja, as escolas têm especialistas, como o supervisor e o orientador, mas eles não estão assessorando os que trabalham com a EJA. Elas expressaram que os especialistas atuam com frequência no horário diurno, mas deixam o noturno sem apoio, e sua presença, nesse horário, limita-se ao planejamento, que acontece quinzenalmente ou mensalmente com todo o corpo escolar. Nesse sentido, as professoras estão desprovidos de suporte pedagógico, buscam orientação para o trabalho nos anos de sua experiência profissional e supervisionam sua prática, à luz de sua própria concepção de mundo. A supervisão e a orientação pedagógicas, nesse contexto, revelam-se autorreflexas da prática das professoras.

As escolas que privilegiam a presença do supervisor e do orientador no horário noturno, ainda ficam a desejar, no tocante ao apoio à prática pedagógica dos professores, pois o trabalho dos especialistas se resume a acompanhar os registros de aula, as notas dos alunos nos diários de classe e a participação no planejamento da escola, o que reflete as práticas administrativas e pedagógicas, de modo geral. Essa ocorrência indica que o supervisor e o orientador não estão atuando conforme suas habilitações. Ou seja, o supervisor deverá interagir com o professor, planejar ações em prol do aluno, selecionar conteúdos que tenham significância para sua aprendizagem e que possam ser utilizados no seu meio social, escolher metodologias que resultem na eficácia do que se propõe e matérias que melhor atendam aos interesses dos alunos.

No que se refere ao orientador educacional, este tem como função investigar a história do aluno, trazer para o planejamento curricular a sua realidade, suas aspirações, seus anseios, motivações e suas condições concretas, estabelecendo um diálogo acolhedor com ele. Essa

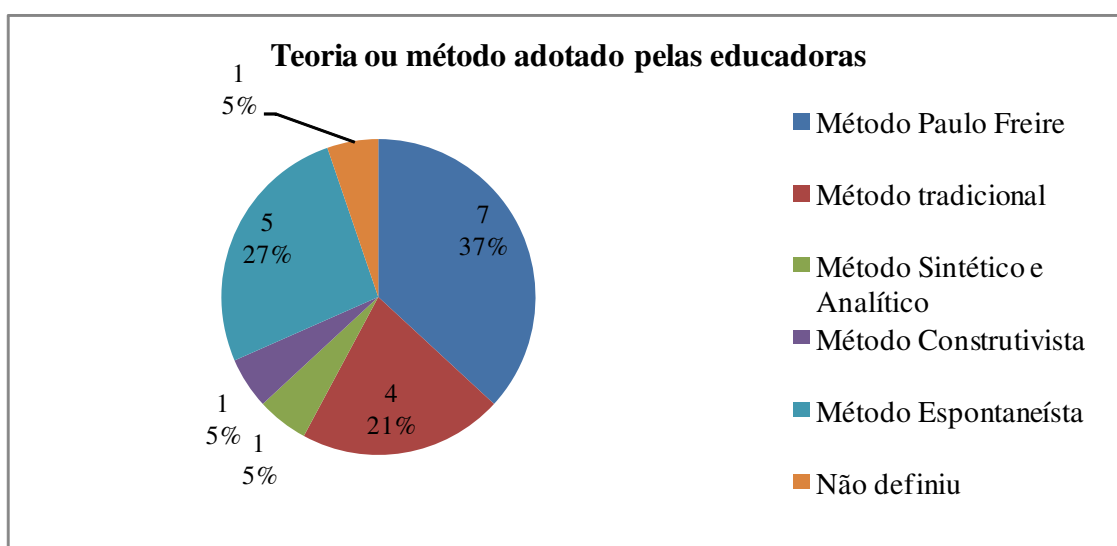
investigação acerca da realidade social, econômica e cultural dos alunos é um poderoso caminho para a escola que, se trilhá-lo, poderá compreender as estruturas em que eles vivem e, comprometendo-se com elas, podem ser beneficiados.

No universo de 19 educadoras, apenas quatro comentam sobre a atuação dos especialistas na prática pedagógica da EJA, em que oportunizam um diálogo competente, a participação (individual) no planejamento de atividade e a confecção de materiais didáticos. Ao indagarmos às educadoras sobre a ausência dos especialistas, elas expõem que, hipoteticamente, talvez esses profissionais não saibam lidar com as especificidades da EJA, alegando desconhecimento em metodologias para EJA. Tal realidade nos direciona a refletir sobre uma possível capacitação para os especialistas, como também excitar a possibilidade de se ter um especialista, diariamente, no horário noturno, pois realmente é notória sua ausência. Esse fato foi confirmado quando procurávamos esses profissionais para dialogar sobre o PPP e as propostas que a escola oferecia para a EJA.

Diante da responsabilidade atribuída ao supervisor e ao orientador, notamos que sua presença é imprescindível para o contexto escolar. Com a atuação efetiva desses especialistas, o professor é apoiado em sua prática, e o aluno tem êxito em sua aprendizagem. Além disso, a atuação dos especialistas poderá promover um ensino democrático, oportunizando o acesso das classes populares à escola e a permanência nela, de modo que adquiram conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento na sociedade.

Aprofundando a pesquisa sobre a prática pedagógica das professoras procuramos saber qual o método ou teoria que orienta sua prática, haja vista que, são os procedimentos, as estratégias e as técnicas que irão sustentar sua atuação na sala de aula.

Gráfico 02 - A teoria ou método adotado pelas educadoras em sua prática pedagógica



De acordo com o gráfico, o método mais empregado é o de Paulo Freire, que se configura num paradigma pedagógico teórico e metodológico, que preconiza o diálogo como categoria central de sua proposta, partindo de palavras geradoras para alfabetizar e conscientizar os alunos. O referido Método é importante socialmente e eficaz no processo de alfabetização e conscientização dos alunos, razão por que é adotado em várias instituições de ensino e em programas da EJA. De forma equivocada, constantemente observamos educadoras que alegam utilizar o método em sala de aula, porém desconhecem as especificidades da proposta, pois são nítidas práticas infantis, atividades que não provocam o senso crítico e o raciocínio lógico dos alunos. Além disso, enfatizam-se a memorização e a repetição de conhecimentos, características do método tradicional. Diante das respostas dos questionários, temos a impressão de que grande parte das professoras estão sendo conduzidas por certo modismo metodológico, ou seja, se o método Paulo Freire está sendo consagrado como ideal para a EJA, logo deverão fazer uso desse método, haja vista que estão atuando nessa modalidade.

Diante das nossas observações sistemáticas em sala de aula, presenciamos em alguns momentos práticas que relevam certo distanciamento da proposta freiriana de alfabetização, pois as ações pedagógicas de sala de aula não condizem com a suposta concepção adotada pelas educadoras. Queremos acreditar que a opção das educadoras por esse paradigma pedagógico seja fruto do desejo de alcançarem a essência da proposta, e não, do desconhecimento de seu processo que tem consequência na vida dos alunos. Portanto, contemplar o método Paulo Freire na EJA, como instrumento teórico e metodológico no processo de escolarização e formação política do indivíduo, significaria um avanço na modalidade de ensino, que poderia ocupar lugar de excelência no sistema educacional brasileiro.

Quanto aos demais posicionamentos, percebemos que as educadoras desconhecem teoricamente o método supostamente adotado, pois, caso conhecessem sua relevância, possivelmente, não admitiriam que sua prática fosse orientada por um modelo de ensino tradicional ou espontaneísta. Diante da atual configuração da sociedade moderna, onde esses

modelos já não correspondem às demandas sociais, o professor precisa ter consciência de sua função social e de sua importância na vida dos alunos, buscando embasar sua prática à luz de uma teoria consistente para ajudar os alunos a descobrirem o mundo e a (re) construir sua biografia.

Nessa perspectiva, o planejamento constitui uma das atividades mais importantes no âmbito da escola, pois o fazer pedagógico será guiado por sua organização, envolvendo vários agentes. A fim de conhecer a prática do planejamento da escola, buscamos respostas das professoras, que confirmam sua prática, seja semanal, quinzenal ou mensal. O planejamento escolar é realizado com a participação dos especialistas, do diretor e dos professores, com o objetivo de discutir as atividades pedagógicas e a utilidade de transmitir informações sobre a escola. Algumas educadoras relatam que o planejamento da escola não contempla ações individuais da sala de aula, as necessidades específicas ou determinado conteúdo. Isso significa que não há planejamento das aulas, mas de ações internas ou externas da escola, cuja amplitude atende desde as questões burocráticas até os informes, como desabafa a professora “P”:

Uma vez por mês a escola se reúne aos sábados com todos os docentes e técnicos. As reuniões se restringem a enfoques gerais burocráticos ou para resolver questões disciplinares. A EJA quase não é citada, apesar de meu grito está (sic) sempre presente para que haja mudanças (e já estou conseguindo adeptos).

A fala da educadora reitera a não importância devida à prática do planejamento da escola, que não é utilizado de forma satisfatória, posto que não contempla as reais necessidades das educadoras, no tocante à EJA. Na maioria dos casos relatados, não há uma preocupação com a elaboração do planejamento de aulas e com o acompanhamento em sua execução, pois a sistematização de conteúdos se limita ao registro no diário de classe, exceto duas educadoras, que afirmam organizar suas aulas. Outro fator que contraria a lógica do planejamento é o uso do livro didático como bússola pedagógica, que orienta cada passo das educadoras.

Em sua atividade pedagógica, inúmeras são as dificuldades que se apresentam as professoras da EJA. A falta de capacitação docente para atuar é umas das necessidades emergentes apresentadas pelas educadoras, que buscam superar as práticas improvisadas e espontaneístas, resultantes de sua percepção e intuição, para erigir ações educativas consistentes. Outra dificuldade é a evasão e a repetência dos alunos, que, por fatores

econômicos, culturais e sociais, abandonam os bancos escolares, ou não acompanham o processo, não obtendo êxito ano/série, pois têm que se ausentar das aulas ou mesmo abandonar o curso.

O método eficiente para a EJA foi outra necessidade exposta pelas educadoras, o que denota que se preocupam em contribuir com a EJA, de forma eficaz. Outro empecilho ao qual elas se referem é diz respeito à falta de recursos didáticos e de orientador, sendo que o primeiro fator é o mais relevante, pois presenciamos algumas dessas profissionais utilizarem livros infantis para extrair atividades, alegando ausência de recursos. A prefeitura de João Pessoa distribuiu material, porém as educadoras expõem que os materiais estão fora da realidade dos alunos e não abarcam suas necessidades. Quanto à falta de orientador, queremos reiterar sobre a necessidade desse profissional na EJA, destacando sua atuação, junto com o professor, para orientar suas práticas, de modo que tenha significado para a vida dos alunos.

O último aspecto exposto foi a falta de autoestima dos alunos, o que dificulta o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois eles pouco acreditam em suas potencialidades, posto que se sentem incapazes de realizar determinadas atividades, criando obstáculos para o seu avanço pedagógico. Mesmo diante dessas dificuldades, mencionadas anteriormente, observamos os esforços das educadoras em busca de melhorar suas práticas, apesar das limitações pessoais e profissionais e dos impedimentos do sistema que rege o ensino.

3. Análise das informações coletadas: vislumbrando os resultados

3.1 O discurso pedagógico do uso da imagem

A linguagem que se desdobra sobre si, mostrando sua essencialidade, o simulacro, que, por sua vez, é preenchido convencionalmente por signos, representando realidades criadas pela humanidade, também põe em movimento os discursos proferidos pelos sujeitos históricos e sociais. Nesse sentido, a linguagem ganha certa materialidade, que é utilizada pelos sujeitos sociais, por meio de uma série de signos, articulados em seus discursos.

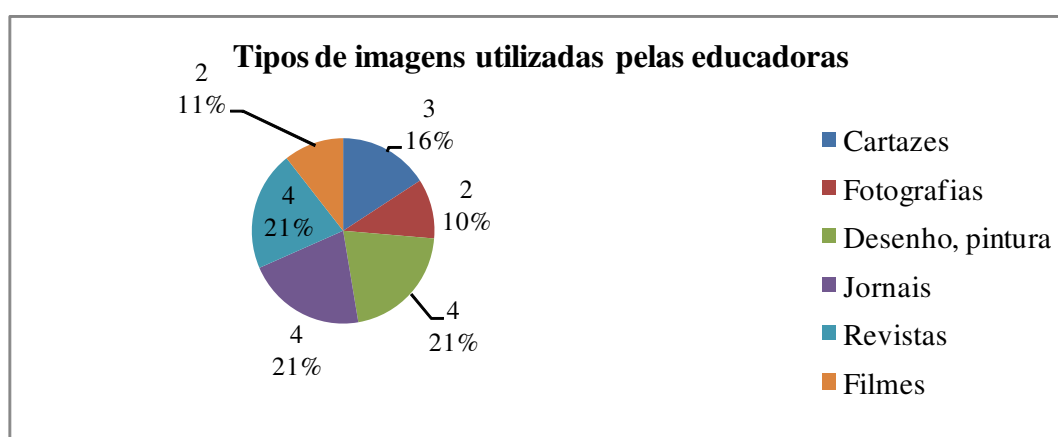
Percorrer as redes enunciativas que assinalam o discurso pedagógico sobre o uso da imagem na EJA é o que pretendemos fazer, analisando o conteúdo discursivo proferido pelas educadoras da EJA. Para tanto, recorreremos às ferramentas metodológicas da análise do discurso, disponíveis nas obras *Arqueologia do Saber*, *As palavras e as coisas* e *Ordem do Discurso*, de Michel Foucault, em quem nos referenciaremos para percorrer os caminhos

arqueológicos, em que se constituem as relações e correlações das séries de enunciados que configuram o discurso pedagógico da EJA, no tocante ao uso da imagem. Em nossa leitura arqueológica, os (as) professores (as), como sujeitos, têm critérios de competências, socialmente concedidas e autorizadas, para que tal discurso seja proferido, ou seja, o discurso pronunciado pelo (a) professor (a) não parte do ser individual, mas da sua posição de sujeito social.

Os fragmentos de fala que, possivelmente, iremos utilizar para justificar o discurso pedagógico, resultam de uma série de enunciados que estão dispersos, mas que formam um conjunto que se refere ao mesmo objeto discursivo - o discurso sobre o uso da imagem. Portanto, compreendemos que esses fragmentos de fala não serão resultados de personalidade ou subjetividade do indivíduo, mas de uma série de signos, que estão postos socialmente e dispersos, mas que têm regularidade. E essa série de signos indica um enunciado, proferido por determinado sujeito, que ocupa posição social, no nosso caso, as educadoras da EJA. Então, por convenção, há um reagrupamento desses enunciados, cujo encadeamento possibilita a formação discursiva.

Garimpendo o discurso pedagógico, no qual as educadoras da EJA defendem o uso da imagem na EJA, buscamos refletir sobre os enunciados que se referem à utilidade dos recursos imagéticos na sala de aula. E ao questionar sobre o tipo de imagem que frequentemente se utiliza na sala de aula, deparamo-nos com a seguinte realidade:

Gráfico 03 - Tipos de imagem utilizados pelas educadoras na sala de aula da EJA



O gráfico, como um enunciado, expressa o discurso das educadoras, em que afirmam o

uso das categorias do desenho, da pintura, dos jornais e das revistas como recursos de imagens recorrentes na sala de aula, e a fotografia e o filme ficam em última instância. O cartaz é o outro recurso, cuja usabilidade é inferior ao demais. Cada categoria, com seu signo e semântica, indica estratégia pedagógica das educadoras, cujos discursos buscam justificar o seu uso, alegando a (im) possibilidade de recursos, a (não) aceitação dos alunos, a motivação nas aulas e a abordagem de conteúdos, entre outros.

O campo de presença desses enunciados demonstra os discursos pedagógicos retomados por essas educadoras, que admitem o uso de imagens em sua aula, porém a preferência por tais recursos, na maioria das vezes, indica sua competência pedagógica em lidar com a ferramenta, e não, a necessidade demandada pelos alunos. Nossa reflexão advém das observações e das impressões no campo da pesquisa, tendo nosso olhar apontado para a necessidade moderna, que requer acesso às novas tecnologias e leitura. Nesse sentido, a condição para o uso da imagem indica certa interdição discursiva, em que não se admite a falta de habilidades técnicas e pedagógicas para trabalhar com os recursos visuais, que refletem as diferentes linguagens na sala de aula da EJA.

Diante da disponibilidade de recursos imagéticos utilizados pelas educadoras, temos outra curiosidade a ser desnudada: Quais os recursos didáticos que reproduzem/projetam imagens disponíveis na escola? Para essa questão, tivemos a seguinte resposta: Todas as escolas dispõem de aparelhos de TV (exceto a escola Afonso Pereira), de vídeo, de DVD e de computadores. E ainda, desse universo, sete escolas têm retroprojetores, e três dispõem de data show, além de outras mídias. A pouca ou nenhuma frequência no uso desses recursos para trabalhar a imagem, conforme ilustra o gráfico, implica o despreparo do profissional para lidar com as ferramentas, seja por não estar habilitado para manuseá-las seja por desconhecer seu potencial pedagógico no âmbito educacional.

Essa ocorrência corrobora a necessidade de as escolas investirem na capacitação dos (as) educadores (as) da EJA, contemplando no PPP a oferta de oficinas de capacitação e treinamento em recursos tecnológicos. Entretanto, não encontramos nesses documentos qualquer menção à capacitação de professores em Mídias ou em outros recursos imagéticos, exceto em uma escola, onde foi proporcionado um curso para os educadores com essa finalidade pedagógica.

A Prefeitura Municipal de João Pessoa também poderá contribuir nesse aspecto, oportunizando, nos Cursos de Formação Continuada, a capacitação dos educadores da EJA

em recursos tecnológicos. Para isso, deve aderir às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e intensificar suas práticas pedagógicas, de forma prazerosa, motivadora e conscientizadora.

Em meio à dispersão enunciativa do uso de vários tipos de imagem no exercício pedagógico, procuramos saber sobre a prática do planejamento escolar e se o mesmo está contemplando ações que envolvam o uso da imagem em sala de aula. O planejamento, necessariamente, precisa ser apreciado para que as ações das educadoras resultem na aprendizagem significativa dos alunos. Pensando assim, buscamos garimpar, nesse solo empírico, a ocorrência sobre a prática do planejamento nas escolas. Essa realidade nos foi apresentada e sistematizada na tabela abaixo.

Tabela 04 – Planejamento das ações pedagógicas na EJA

Posicionamento das educadoras diante da prática do planejamento	Quantidade de educadoras
Planeja. Partindo da leitura de mundo dos alunos	05
Planeja. Primeiramente, estimula o aluno, em seguida, há produção de texto.	05
Planeja. Para tornar as aulas lúdicas e prazerosas.	02
O planejamento é facultativo, a depender de outros fatores.	02
Não planeja as ações	01
Resposta insatisfatória, desviou do foco ou não respondeu	04
Total	19

A dispersão enunciativa sobre a prática do planejamento na escola encontra certa regularidade no discurso de 12 educadoras, que admitem planejar suas ações, a fim de trabalhar com a imagem, com diferentes objetivos. Diante dessas proposições, encontramos pontos de incompatibilidade de discursos, ou seja, as educadoras afirmam planejar suas ações, todavia esse discurso sofre interdição a partir do não registro desse planejamento. Os registros das ações planejadas deveriam ser sistematizados nos diários de classe, após realização das aulas. Esse documento deveria fazer menção aos conteúdos e às atividades, porém, não encontramos registro sobre a utilidade dos recursos de imagem, exceto em dois diários de

classe.

Essa realidade não nega a utilidade do uso da imagem na sala de aula, entretanto, elimina a possibilidade de um planejamento eficaz. Cabe refletir sobre a possibilidade de haver outro material que sirva de registro para o planejamento das aulas, ao qual não tivemos acesso nesta pesquisa, e de o professor “planejar” suas aulas sem o registro escrito. Essas possibilidades não foram consideradas em nossa pesquisa, haja vista que entendemos que o planejamento deve acontecer de forma sistemática e exigir a elaboração de etapas e do seu registro, como forma de acompanhar e avaliar todo o processo pedagógico. No que tange aos dois diários que continham registros de aulas com uso das imagens, reconhecemos o modo organizativo das ações das educadoras, em que o planejamento foi executado e, possivelmente, efetivou-se a aprendizagem dos alunos.

A coexistência de enunciados dispersos que afirmam e/ou que interditam o uso da imagem de forma planejada nos direciona ao entendimento de que esses pontos de incompatibilidade dos discursos pedagógicos merecem maior reflexão, no que concerne a sua funcionalidade no processo de ensino e aprendizagem. Equilibrar os pontos de incompatibilidade dos discursos pedagógicos significa repensar toda a proposta do planejamento das aulas, que deve ser incorporado à matriz do PPP, para ressignificar sua prática junto com as educadoras.

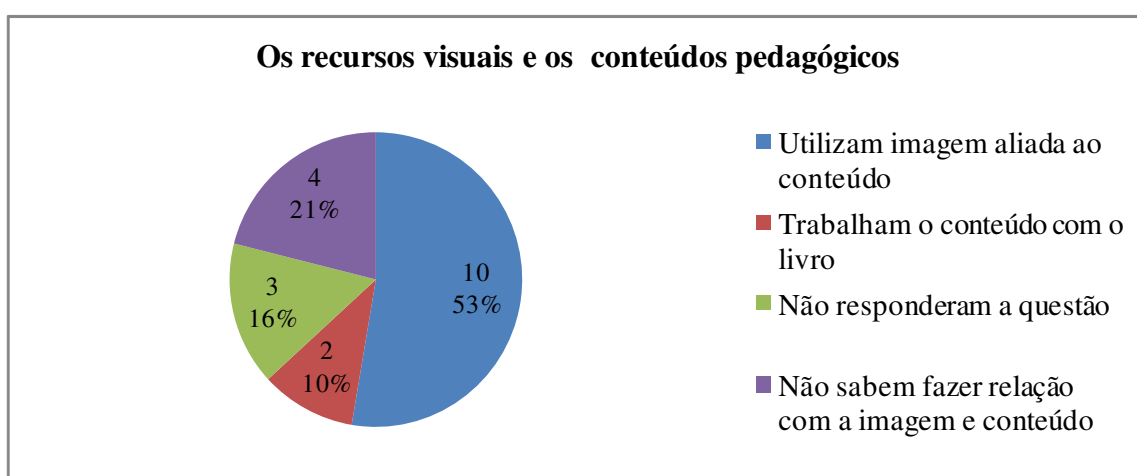
Ainda sobre as leituras da tabela, é notório que apenas uma educadora não planeja suas ações, e duas não esclarecem o planejamento no uso da imagem, enquanto, quatro educadoras não responderam satisfatoriamente à questão, deixando lacunas no entendimento. As condições enunciativas da ausência ou presença insatisfatória do planejamento das aulas das educadoras denotam certa prática espontaneísta no ambiente da escola. Essa prática deve ser superada, e o discurso pedagógico interditado. Esse acontecimento, com seus respectivos correlatos, sinaliza para a postura adotada pela gestão de especialistas da escola, que engessam o planejamento às práticas burocráticas e não reconhecem a relevância do planejamento individual, cujo apoio as educadoras em sua elaboração é insatisfatória, conforme já discutimos.

O planejamento do uso de recursos visuais e audiovisuais tem por objetivo a intencionalidade e a sistematicidade pedagógica, em que a utilidade dessas ferramentas pode envolver conteúdos disciplinares ou atitudinais, que favoreçam o conhecimento escolar dos alunos. Para tanto, as educadoras carecem fazer uso dessas imagens, de modo organizado,

tendo em vista o conhecimento e a aprendizagem dos alunos.

Pensando assim, questionamos a essas profissionais como trabalham os conteúdos disciplinares, considerando a (in) disponibilidade dos recursos visuais ou audiovisuais. Assim, obtivemos as seguintes respostas, expostas no gráfico a seguir:

Gráfico 04: Discursos das educadoras quanto ao uso de recursos visuais aliados ao conteúdo pedagógico



Os feixes de relações enunciativos demonstram que, do universo de 19 educadoras, apenas dez fazem referência ao uso de recursos visuais e audiovisuais, como filmes, revistas, computador, jornais, TV e vídeo para trabalhar os conteúdos disciplinares. Nessa ordem discursiva, no percentual de 53% das educadoras que trabalham com recursos de imagens, aliado ao conteúdo, percebemos que emerge do chão da escola um avanço significativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois há possibilidade deles poderem ter uma leitura apreciativa de sua realidade e do mundo, através da relação conteúdo e imagem. Apesar da prática insatisfatória do planejamento das aulas, reconhecemos que essas educadoras estão percorrendo o caminho mais apropriado para dar suporte pedagógico ao aluno, mesmo que esse esteja agindo de forma hipotética.

Prosseguindo nosso aprofundamento arqueológico, encontramos diversas séries enunciativas, exceto o registro de três educadoras que deixaram seus discursos suspensos e não se posicionaram. Todavia, duas educadoras enunciam que somente utilizam o livro didático, e, às vezes, recorrem às imagens ilustrativas do material, e quatro não conseguem

fazer ou dizer sobre essa relação conteúdo/imagem na sala de aula. Nesse último enunciado, é evidente a carência de competência pedagógica para trabalhar com a imagem aliada ao conteúdo escolar, por falta de formação ou omissão pedagógica. Entretanto, os discursos das educadoras tendem a justificar sua carência pedagógica e responsabilizam a rede de ensino de João Pessoa pela sua inoperância, em relação à Formação Continuada.

Nas descontínuas zonas discursivas, em que o gráfico acima representa tais enunciados, encontramos incompatibilidade de discursos das educadoras, tomando como referência outros enunciados já postos na pesquisa. Um exemplo dessa incompatibilidade diz respeito ao momento em que 12 educadoras utilizavam as imagens de forma planejada (Tabela nº4), porém, dessa amostragem, apenas dez delas as utilizavam considerando o conteúdo escolar (gráfico nº 4). Isso significa que as outras duas educadoras não têm intenção pedagógica, o que deveria ser ao contrário, haja vista que afirmam que planejam suas aulas. Outro exemplo é o aparecimento do recurso do computador na prática das educadoras, que não aparece no gráfico nº 03. Esses episódios e possíveis outros, implícitos ou explícitos, demonstram certa falha nas respostas das educadoras que, em determinados momentos, poderão comprometer nossa pesquisa. Todavia nos empenharemos em demonstrar com clareza essa incompatibilidade discursiva.

Os conteúdos ministrados na sala objetivam causar efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, principalmente quando forem expostos pela mediação da imagem. Assim, escavamos os enunciados recorrentes que atestam ou não a aceitação dos alunos, quanto à utilização de recursos de imagem no ambiente da escola. Segundo correlatos enunciativos das educadoras, a maioria dos alunos aceita o uso da imagem na aula, porém percebe-se que essa aceitação está conectada à intencionalidade pedagógica, em que se explore o máximo o recurso, tendo como pano de fundo o conteúdo pedagógico. É o que confirma a educadora “B” - *“aceitam bem. Todas às vezes que utilizo imagens associo sempre a atividades que dêem continuidade ao trabalho feito, utilizando a leitura, escrita e ele gostam, acham atividades desafiadoras, difíceis, mas fazem e as concluem.*

Contrapondo essa ideia, apenas cinco educadoras alegam que os alunos não aceitam o uso de imagem, porque acreditam que só se aprende através da escrita na lousa ou no caderno. Os alunos alegam que as aulas com recursos audiovisuais são perda de tempo, pois não se aprende vendo imagens. Esse posicionamento mostra resquícios do ensino tradicional e referência de uma sociedade centrada na escrita, em que o conhecimento atravessa,

necessariamente, o código escrito dos conteúdos sociais.

Ainda refletindo sobre os conteúdos e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem do aluno, ocasionado pelo uso da imagem, as redes de relações enunciativas apontam que há efeitos positivos. As consequências poderão ser resumidas nas seguintes categorias: a assimilação satisfatória dos conteúdos trabalhados na sala de aula, a ampliação da leitura de mundo dos alunos e a motivação e a atratividade das aulas. A educadora “C” frisa bem a ideia: *Os efeitos são sempre positivos, pois ler texto não é só o da palavra, mas texto não-verbal (som, imagens, escultura, pintura, etc.) e isso amplia a leitura de mundo e a criatividade do aluno.*

Porém, quatro professoras relatam que têm efeitos, também, negativos a depender do conteúdo abordado e da subjetividade dos alunos. Um educador não respondeu à questão. Diante do exposto, percebemos que 14 educadoras reconhecem, positivamente, o potencial pedagógico das imagens e seus impactos na aprendizagem dos alunos. Nesse caso, os pontos de incompatibilidade discursiva são expressos através das contradições de posicionamentos. Vejamos o seguinte: as educadoras que utilizam apenas os livros na sala de aula e os demais que não responderam à questão do gráfico nº 4 também reconhecem o valor pedagógico da imagem no conhecimento escolar.

É sabido que o conteúdo pedagógico poderá ser refletido pela mediação da imagem, abrindo possibilidades para que o conhecimento escolar seja significativo para o aluno. Pensando assim, buscamos saber, na zona discursiva, qual seria o nível de leitura e de consciência crítica dos alunos diante das imagens veiculadas na Mídia.

Tabela 05 – Nível de leitura e de consciência dos alunos diante das imagens da Mídia

Análise das educadoras diante do nível de leitura e consciência dos alunos	Quantidades de educadoras
Precário e fraco	08
Médio e satisfatório	06
Não existe consciência	01
Não respondeu satisfatoriamente	03
Total	19

Os enunciados dispersos de oito educadoras revelam que os alunos estão num nível

precário e fraco de leitura e consciência. Esse nível de leitura e de consciência dos alunos se justifica devido às suas limitações sociais, que impedem o desvendar das realidades. Segundo a educadora “C”, existe a possibilidade de superar o ofuscamento social, apesar dos apelos da Mídia: *“A maioria não possuem criticidade alguma, estão engessados pelos valores que essas imagens os passam, principalmente a TV, porém não é difícil através de aulas com uso de imagens, levá-los a uma leitura crítica e reflexiva da mesma.(sic).”*

A alocação da educadora revela o preocupante fato de os alunos terem uma consciência ingênua, que deve ser suplantada pela consciência crítica, que possibilita o indivíduo a assumir o seu papel social, como sujeito histórico e coparticipante da sociedade. A educadora apresenta a possibilidade de se formar o posicionamento crítico dos alunos, através da leitura de imagens, veiculadas pela Mídia. Em outros termos, a leitura da imagem permite que a visão de mundo seja aguçada, provocando pensamentos reflexivos sobre as coisas, instaurando assim a consciência crítica.

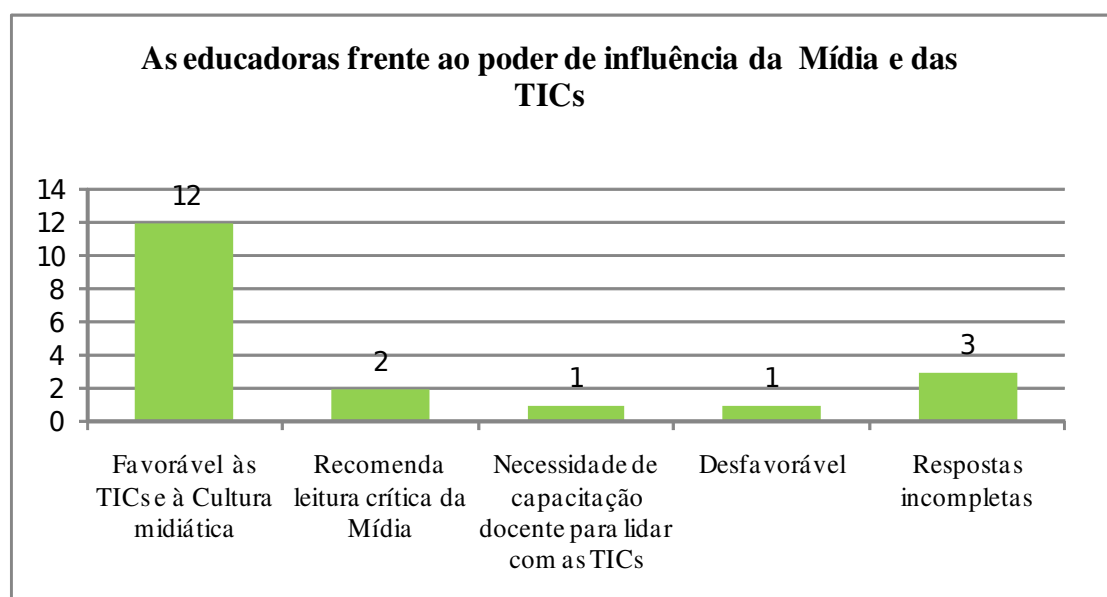
O nível médio ou satisfatório foi exposto por seis educadoras, que ressaltaram que sejam aprofundadas essas categorias de maneira mais intensa, com atividades pedagógicas que fomentem o senso crítico do aluno, como mostra a educadora “T”: *“De acordo com suas possibilidades e limitações, eles se mostram capazes de interpretar e debater o que viram e ouviram e expressaram sua opinião de forma bem consciente.”*

Nesse universo, três educadoras não responderam satisfatoriamente à questão e desviou-a do foco. Outra alega, categoricamente, que os alunos não têm consciência ou não sabem fazer leitura das imagens midiáticas. O último posicionamento nega a potencialidade dos sujeitos e suspende os demais discursos. Todavia, há uma regularidade nos enunciados dispersos e descontínuos de que os indivíduos, a depender de níveis, têm senso crítico das coisas assinaladas no mundo e que os níveis de consciência e de leitura poderão ser ampliados, desde que haja estímulos pedagógicos que acentuem o uso de imagens midiáticas na sala de aula, para que os alunos possam fazer apreciação sobre elas, expondo suas inferências e interpretações.

Trabalhar com o recurso da imagem, principalmente aquelas veiculadas pela cultura midiática e aliadas às TICs, requer conhecimento e competência do educador, que deverá ser um leitor crítico, possibilitando aos alunos a leitura dessas imagens. Partindo dessa premissa, procuramos conhecer a formação discursiva das educadoras, analisando o seu posicionamento pessoal e profissional diante das interferências das TICs e da cultura da Mídia.

O feixe de relações enunciativas revela que a maioria das educadoras enxerga a influência da Mídia e das TICs de forma otimista, por compreender que fornecem informações, no entanto, ressaltam que suas usabilidades, no contexto da escola, precisam ser cuidadosamente planejadas com prudência pela educadora. Podemos fazer a leitura desses posicionamentos no gráfico abaixo:

Gráfico 05 – O discurso das educadoras diante da interferência das TICs e da cultura midiática.



O gráfico enunciativo demonstra, explicitamente, que 12 educadoras concebem as TICs e a cultura midiática de forma positiva e favorável, seja no contexto escolar ou em outros espaços sociais. O discurso se justifica a favor das categorias, por entender que o uso das imagens pode contribuir com a aprendizagem dos alunos da EJA, que passam a ter mais facilidade de apreender os conhecimentos escolares, devido à sua imersão no mundo tecnológico e imagético, onde há maior fluxo de informações.

Segundo o gráfico, apenas uma educadora assume o posicionamento desfavorável, e

outra apela para o fato de que as educadoras devem passar por uma capacitação/formação para poderem lidar com esses avanços tecnológicos. Esses enunciados indicam que as educadoras estão carecendo de maior esclarecimento para trabalhar com esses recursos, pois ainda desconhecem os dispositivos de controle social emitidos em seus signos, como também, a positividade de informações concedidas aos sujeitos. Esse aparente paradoxo indica espaço apropriado para ser refletido junto com os alunos, mostrando as contradições existentes nas ideias e as possibilidades de aversão ou de consentimento aos seus apelos. Duas educadoras reforçam a tese de que é necessária uma leitura crítica frente à realidade expressa por esses meio sociais, que enfatizam sua importância e alertam para maior discernimento no uso desses recursos, posicionando-se criticamente. Nesse grupo, três educadoras se posicionaram de forma imprecisa e não responderam conforme o enunciado da questão.

Para conhecer a concepção de leitura dessas educadoras, questionamos sobre a possibilidade de se ampliar o universo de leitura de jovens e adultos, a partir do uso do recurso da imagem na sala. O campo de presença discursivo mostra que a maioria enuncia que é possível ampliar o leque de leitura, pois a imagem motiva e aciona os sentidos, dinamiza as relações e permite a (re) criação de sua leitura. A professora “F” reforça esses enunciados que estão em circulação, em que o jovem e o adulto aprendem a ler o mundo através da imagem: - *“claro! Estamos rodeados de imagens no nosso dia-a-dia, construindo valores e posição ideológica através delas. Se não educarmos nosso aluno para a leitura crítica dessas imagens, o que estaremos fazendo então com nossos alunos em pleno Século XXI?”*

Um discurso que deveria ser excluído, concebido como palavra proibida, seria o enunciado de alguma educadora admitir que não esteja preparada para tornar possível a ampliação de leitura por mediação da imagem. Porém, o enunciado se confirma através do posicionamento de uma educadora, mostrando a falta de competência para trabalhar com a categoria da leitura dos alunos através de imagens. O enunciado da educadora poderá sinalizar para outras possíveis realidades na rede de ensino, no tocante ao despreparo profissional do educador para trabalhar com imagens.

A descontinuidade e a regularidade dos discursos imprimem a preocupação latente das educadoras em quererem contribuir com a formação de leitores críticos da imagem. Para colaborar com esses jovens e adultos, é preciso conhecer a leitura de mundo de cada um, seus condicionantes e habilidades cognitivas e socioculturais, para alargar os horizontes de leitura de mundo e de texto.

A rede epistemológica percorrida mostra os enunciados das educadoras que afirmam que os alunos se encontram num nível de criticidade ainda carente. Porém, elas reconhecem as habilidades de leitura dos alunos e alegam que, incentivando a prática da leitura, é possível que haja avanço e que se atinja a consciência reflexiva do sujeito. Aguçar o olhar crítico dos sujeitos da EJA, no que tange à leitura de mundo, de textos e de contextos mediados pela imagem é uma prática que deve se intensificar na sala de aula, em que os educadores possam intervir, disponibilizando estratégias para que o aluno exercite a leitura reflexiva das imagens.

4. Praticando a pedagogia da imagem na EJA

Permitir o diálogo entre teoria (epistemologia) e prática (empíria) significa conhecer, com eficiência, determinada realidade ou alcançar a vontade de verdade sobre a coisa a se conhecer. Essa necessidade de experimentar determinada realidade e requerer explicação sistemática ou, ainda, construir ideias que demandam comprovação empírica tende a permear a vida humana em todas as suas dimensões. Então, percebemos que o ser humano vivencia realidades que exigem comprovação ou explicação para que obtenha satisfação ou compreensão de determinado fenômeno. Os acontecimentos vivenciados ou observados são resultados da própria curiosidade humana ou de fenômenos da natureza, que exigem estudos, mensuração ou comprovação para validá-los, o que permite um diálogo entre a teoria e a prática. Nas pesquisas em educação, o pesquisador busca evidenciar o respaldo teórico através dos dados empíricos. E para ilustrar a ideia que estamos defendendo: a necessidade do uso da imagem na prática pedagógica da EJA, é que propusemos uma experiência na sala de aula da EJA, harmonizando a dimensão teórica à dimensão prática, apoiados nos princípios norteadores da pedagogia da imagem.

A experiência com a imagem na sala de aula da EJA foi realizada na Escola Municipal Virgínius da Gama e Melo, nos dias 27 e 26 de maio de 2010, em dois momentos: com os alunos do Ciclo II ²⁶, de que participaram oito alunos, no primeiro dia, e 13, no segundo. Para que a experiência fosse realizada, pedagogicamente, propusemos que a professora da referida sala planejasse suas ações e as socializasse conosco, de modo que pudéssemos acompanhar cada passo. Inicialmente, ela propôs trabalhar o conteúdo “violência na escola”, a fim de conscientizar os alunos acerca da temática, já que isso acontecia com frequência na escola. O

²⁶ Quase todos os alunos que participaram dessa experiência já tiveram uma participação na primeira parte de nossa pesquisa em 2009, na sala do Ciclo I. Esses alunos participaram da pesquisa, respondendo aos questionários. Atualmente, participaram de todas as atividades propostas, que serão mencionadas no texto.

conteúdo atitudinal, escolhido pela professora, demonstra que ela mesma teve a preocupação de escolher uma temática proveniente da necessidade dos alunos, observando a recomendação de Freire (1996), em que os conteúdos pedagógicos devem estar grávidos da realidade dos alunos.

Após a escolha do conteúdo, a professora sistematizou as estratégias pedagógicas para abordar a temática, escolhendo a metodologia, os recursos e a forma avaliativa. Pensadas e organizadas as ações estratégicas, tivemos o primeiro dia de experiência, quando presenciamos a forma convidativa e motivadora com que a professora acolheu os alunos para assistirem a um filme. Na sala de vídeo, ela anunciou que iriam assistir ao filme “Professor, profissão perigo”, do diretor Gérard Lauzier. Os alunos acolheram a proposta com entusiasmo e recomendaram que a professora intensificasse essa prática na sala. Uma aluna enfatiza essa necessidade: “- *Professora, a senhora poderia colocar sempre filme para a gente ver*”. Ao iniciar a aula, a professora fez um breve comentário sobre o filme, fornecendo algumas informações sucintas sobre a história, para incentivar todos a assistirem. No decorrer da exibição do filme, os alunos assistiram atentamente à história, interagindo com as cenas, comentando o enredo. Quando o filme terminou, houve um momento reservado para se discutir e refletir sobre a história. Os alunos teceram comentários relacionados à temática. O momento foi significativo para a aprendizagem deles, pois alguns expuseram as formas de violência praticadas na escola, no bairro e na sociedade, buscando identificar os fatores que impulsionam o fenômeno, as consequências desse ato e as possíveis soluções para poder banir essa prática. Sobre as cenas do filme, ficou marcante para os alunos a postura adotada pelo professor, de que não se omitem os fatos diante da violência escolar, mas se deve assumir um posicionamento de não aceitação, buscando contrariar a lógica imposta naquele meio social.

Nessa exibição do filme, pudemos comprovar o poder impetuoso da TV na vida das pessoas. O olhar de fascinação dos alunos para a imagem, emitida na tela, era um convite para dialogar com o estilo de exibição da TV, interferindo na história, selecionando e comentando as cenas e podendo criar um novo desfecho da história ou da programação. Percebemos que, mesmo com todos os condicionantes sociais e culturais, os expectadores estão atentos às mensagens emitidas pela TV, pois o diálogo se faz presente entre o emissor e o receptor, não como ato meramente mecânico, de quem emite e de quem recebe, mas de construção e de ressignificação de ideias.

O momento foi propício para que os alunos, quase todos pais, expusessem sua

indignação diante do fenômeno da violência física e simbólica, que atinge, principalmente, a juventude e solapa o seu desenvolvimento integral. Os alunos/pais mostravam preocupação, quanto à educação dos seus filhos, pois se sentem acuados, diante do fenômeno avassalador da violência. Alguns alunos culpam os meios de comunicação por mostrarem imagens apelativas, que reforçam as práticas da violência; outros acreditam que a culpa está na sociedade, pois já não cultiva os valores humanos, divinos e éticos. Já alguns alunos culpam a família e a escola por não estar assumindo o seu papel, como instituição responsável pela educação desses sujeitos.

Em síntese, podemos reconhecer que, nesse momento, alcançamos o auge de nossa proposta: permitir que os alunos se posicionassem diante das imagens televisivas, pois demonstravam uma atitude apreciativa dessas imagens e do conteúdo pedagógico, tomavam consciência do seu papel social, de modo que possa construir uma corrente oposta e subversiva à violência, no seio da sociedade.

No segundo dia de experiência, tínhamos um indicador maior de pessoas - 13 alunos. Para esse momento, a professora planejou a leitura de um texto - “A violência na escola não é um fenômeno novo” - e, em seguida, a construção de um painel com recortes de revistas. Inicialmente, ela reintroduziu o tema, comentando a aula anterior, e convidou os alunos para um novo momento de reflexão, para os quais distribuiu um texto, de modo que acompanhassem a leitura. Eles ouviram com atenção a exposição da professora, que explicou o conteúdo, e, em seguida, fizeram breves inferências sobre o teor do texto. Logo depois, a professora solicitou que eles construíssem dois tipos de painel: o primeiro deveria ser ilustrado com gravuras que retratassem a violência, e o segundo, com gravuras que demonstrassem formas de como extingui-la, cultivando, assim, uma cultura de paz. Para a construção do painel, foram divididos dois grupos de alunos e distribuídas revistas entre eles. A participação dos alunos nessa atividade foi surpreendente, pois todos se empenharam em pesquisar gravuras que ilustrassem o conteúdo e escolhiam uma imagem que representasse a violência ou a forma de combatê-la (ver anexo).

O cuidado na seleção das imagens para organizar o painel foi compartilhado por todos, pois se preocupavam em escolher imagens que realmente expressassem a temática. Essa realidade era perceptível, pois os alunos dialogavam enquanto liam imagem. Cada integrante do grupo discutiu a escolha da imagem, para validar ou não as preferências dos colegas e chegaram a um consenso entre eles, em que prevaleceu a representação da imagem em relação

à temática. Esse momento se configurou como o ápice de nossa experiência, pois presenciamos o enlace das categorias teoria e prática, em que conhecemos o fenômeno e a leitura da imagem, a partir de duas faces, pois admitimos epistemologicamente que o ser humano poderá conhecer o mundo pela mediação da imagem e comprovamos essa proposição empiricamente, mostrando a leitura representativa contida nas imagens.

Escolhidas as imagens, os alunos começaram a colar os recortes; eles organizaram a posição de cada gravura e expressavam prazer no desenvolvimento da atividade. Construído o painel, eles o apresentaram à turma, defendendo o trabalho e sua intencionalidade. O grupo de alunos que construiu o primeiro painel - A violência na escola - mostrou diversas imagens que expressavam a violência física e simbólica na sociedade e ressaltavam as possíveis causas desse fenômeno.

O segundo painel apresentava imagens avessas à violência, porquanto os alunos defendiam a cultura da paz e falavam de práticas sociais que podem contribuir para combater a violência. Com linguagem simples e certa timidez, alguns alunos expuseram os momentos de violência vivenciada dentro da escola e enfatizaram as providências que foram tomadas para banir esse mal no recinto. Porém, consideraram as medidas insuficientes mediante as demandas sociais. Para aprofundar a reflexão, a professora solicitou a autorização de um aluno para relatar um fato ocorrido com ele, que vivenciara momentos de violência no ambiente da escola e, por esse motivo, fora transferido para outro turno. O aluno admite o ocorrido, mas não se manifesta verbalmente, o que é característica peculiar daqueles que sofrem violência: o receio e a vergonha.

Considerando essa experiência, podemos afirmar, de forma teórica e prática, que as imagens têm um valor simbólico e representa processos sociais que estão condicionados a determinados contextos. A linguagem sócio da imagem possibilita a mediação entre o indivíduo e o seu meio e o leva a codificar realidades por meio dos símbolos, de modo que se aproprie do conhecimento das coisas no mundo. Para tanto, o indivíduo carece de motivações pedagógicas que fomentem a leitura de imagens, nos diversos espaços que frequenta, para ampliar o seu repertório e acionar a consciência individual e coletiva diante da cultura da imagética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Em busca da Pedagogia da Imagem

À guisa de conclusão, queremos ressaltar que a pesquisa permitiu grande riqueza de informações para a compreensão da dinâmica das práticas pedagógicas existentes na sala de aula da EJA. Nosso trabalho incidiu sobre a análise do uso das imagens, na prática pedagógica do educador da EJA, o que nos direcionou a tecer considerações a respeito de uma perspectiva de mudança no campo educacional, onde poderá se inserir a pedagogia da imagem.

É inegável que a EJA se configura como uma modalidade de ensino que requer ações que assegurem as necessidades advindas do seu público, o que implica uma mobilização de

todos os envolvidos nesse campo, com o objetivo de contribuir para o êxito escolar daqueles envolvidos nesse processo. Para tanto, é necessário reconhecer que a EJA tem uma proposta pedagógica específica e que suas ações devem ser planejadas para poder alcançar a eficácia do processo e do ensino-aprendizagem. Assegurar os direitos constitucionais e educativos dos sujeitos da EJA denota um mergulho intenso nas lutas, por ser uma modalidade de ensino cujo espaço é permeado por momentos de tensão e de aprendizagens, em busca da efetivação do ordenamento jurídico, através de políticas públicas. A negação do direito subjetivo a educação, prevista no artigo 208 da Constituição Federal, aciona os militantes da EJA para resistirem à inoperância do Estado e envolvem nessa peleja toda a sociedade civil, valorizando a educação em seus pleitos e reivindicações.

Nesse percurso no campo jurídico, as ações e os movimentos em torno da EJA vão delineando o estatuto pedagógico e o concebem como ato político, os quais requerem a reconfiguração do currículo, a participação do corpo escolar: os gestores, os professores e os especialistas. A tomada de decisão, a postura democrática e a ênfase na dialogicidade, defendidas por Paulo Freire (1996), também configuram uma proposta de intervenção que deve permear o projeto pedagógico para a EJA, considerando-se as particularidades dessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, os métodos, as metodologias e as técnicas precisam ser desenhados mediante um planejamento individual e coletivo, pautado numa reflexão crítica sobre a realidade existente na EJA, em que o educador desempenhará uma função indispensável, por ser o agente mediador entre o aluno e o conhecimento. Para tanto, o planejamento de ensino é uma categoria indispensável à efetivação da proposta curricular da escola. Por isso essa prática deve perpassar todas as ações dos educadores, principalmente da EJA, no tocante ao uso de recursos de imagem e de materiais de apoio.

No estudo, deparamo-nos com os discursos das educadoras, cujos enunciados primam pelo uso da imagem. Contudo, a organização no uso desses recursos necessita de um planejamento escolar sólido, com fins pedagógicos, em que se reflita cada etapa de um planejamento e se deixe o registro dessas ações para que análises posteriores sejam realizadas, e novos posicionamentos sejam assumidos.

O discurso das educadoras sobre o planejamento de aulas no uso da imagem deixa lacunas ao enunciarem que o realizam, porém, não encontramos registros dessa ação. E ainda, presenciamos as educadoras enfatizarem que estão desprovidas de assistência, por parte dos

especialistas, para planejar com eficiência suas aulas. Elas alegam, ainda, que o planejamento não está recebendo o devido valor pedagógico. Assim, entendemos que as educadoras, antes de fazerem uso do recurso da imagem, carecem de olhar minuciosamente a realidade da turma, para saber quais são as suas necessidades, preocupações e os seus desejos e selecionar conteúdos curriculares que contemplem essas realidades. O conteúdo pedagógico deve se constituir a partir da realidade dos alunos, que deve ter implicação com as demandas sociais, de modo que eles possam ter conhecimento de mundo para corresponder com eficiência às exigências da sociedade.

Pensado o conteúdo, o (a) educador (a) poderá planejar as ações para fazer uso dos recursos de imagem, fazendo dessa ferramenta objeto de mediação entre o conhecimento e o aluno, ou também poderá tornar a própria imagem em objeto a se conhecer, explorando sua funcionalidade social, seus aspectos sociológicos e ideológicos. Estruturar cada passo de aula para poder trabalhar determinado conteúdo pedagógico, em que se utilize a imagem como recurso potencializador da prática pedagógica, denota ofertar um ensino de qualidade no campo da EJA. Para isso, as práticas de planejamento precisam ser fomentadas e ganhar maior relevo nas instituições de ensino, para atribuir a cada agente sua devida função e exigir suas respectivas responsabilidades na efetivação desse plano pedagógico.

Assim, o uso pedagógico da imagem poderá ser incorporado na proposta pedagógica curricular da escola, que precisa contemplar cursos de capacitação para os educadores lidarem com as novas linguagens provenientes do mundo imagético e tecnológico, que contagiam a prática no âmbito da escola.

Entre os discursos das educadoras e as nossas análises e considerações, percebemos uma evidente lacuna na Formação Continuada dos educadores, promovida pela Secretaria de Educação da PMJP. A prática pedagógica das educadoras é fruto de suas experiências acumuladas na sala de aula, e não, resultado do processo ação-reflexão-ação. Nesse sentido, podemos inferir que não há percepção aguçada quanto a possíveis erros, buscando-se os acertos, e sim, persistência de uma prática não orientada pelos pressupostos teóricos. Todavia, as educadoras reconhecem que é necessário avançar e superar o despreparo profissional e as práticas leigas para trabalhar na modalidade da EJA.

Diante disso, recomenda-se que se mapeiem as limitações pedagógicas dos (as) educadores (as) da EJA para promover pesquisas, debates e enquetes, nas quais eles expusessem as dificuldades, vislumbrando possíveis soluções. Sugerimos que, depois de

oportunizar esses espaços de reflexão, a Secretaria de Educação da PMJP estruture propostas de Formação Continuada, por meio da qual os educadores da EJA tenham atenção especial e formação qualificada, para atender às suas carências pedagógicas. Promovida uma formação eficiente, em que sejam oferecidas condições necessárias para os educadores atuarem na EJA, podemos exigir deles os resultados desses investimentos, a partir do seu compromisso e da responsabilidade pedagógica com os educandos, demonstrando, assim, sua excelência profissional.

Vale enfatizar que esse profissional docente precisa deter um aporte teórico que sustente sua prática, e que esse suporte vá se erigindo progressivamente através de uma formação permanente. Diante dos percalços da trajetória do ato educativo, o professor ainda é aquele que busca ultrapassar os empecilhos e promover ao seu aluno a aprendizagem. Todavia, é difícil realizar essa proeza, pois lhes são negadas as condições necessárias para a concretização desse ato. Porém, afirmamos que não há impedimento para que ele promova aprendizagens significativas para seus alunos, exceto os que insistem em permanecer na cegueira da ignorância e da omissão.

No nosso estudo, a imagem apresenta potencial pedagógico e é mediadora entre o conhecimento e o sujeito. Em outros termos, a pesquisa permitiu vislumbrar que é possível ampliar os saberes dos sujeitos da EJA, através de recursos de imagens, acessando as diferentes formas de imagens e linguagens e estabelecendo entre os envolvidos um diálogo, de modo que possam se posicionar e expressar seu senso crítico sobre a exposição da imagem no meio social.

No meio escolar, a imagem assume duas funções principais: ora ela é o próprio objeto a se conhecer, ora se revela como recurso pedagógico mediando informações. Porém, essas duas funções poderão aparecer concomitantemente, misturar-se entre si e ganhar certa materialidade, visíveis em suas mensagens e veiculadas no nosso meio social. Seja qual for a função exercida pela imagem, não podemos perder de vista a potencialidade reflexiva que ela provoca no indivíduo, instigando os observadores a se posicionarem diante do seu teor. Assim sendo, a imagem contribui, eficazmente, para o desenvolvimento das atividades cognitivas, sociais e emotivas dos sujeitos e lhes permite apreender ideias, conceitos e valores, que promovem para os alunos uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, evolução no processo de ensino e aprendizagem, em que os conhecimentos escolares terão relevância na vida dos sujeitos. A imagem mediando o conhecimento escolar ou sendo ela o próprio

conhecimento sinaliza novas perspectivas no cenário da educação, instigando os educadores, os gestores e especialistas a repensarem suas práticas, para inserir a pedagogia da imagem no âmbito da escola.

Logo, preferimos acreditar numa concepção de educação em que os (as) professores (as) possam cultivar práticas pedagógicas que, mesmo sendo consideradas modestas, provoquem mudanças na vida do seu aluno, e que todo o corpo técnico e o administrativo das escolas possam assumir sua função em prol da ascensão educacional e da conquista da cidadania dos jovens e dos adultos. Precisamos, também, depositar credibilidade na instituição do Estado, como provedor de políticas públicas em favor da EJA, sem esperar ações assistencialistas, mas políticas eficazes. E quando omitidas as intervenções do Estado, procuraremos exercer o direito garantido na forma da lei, acionando as autoridades competentes e exigindo o cumprimento da legalidade.

Fomentar a pedagogia da imagem, no âmbito da escola, reconhecendo o universo multifacetado da linguagem e a funcionalidade e potencialidade pedagógica dos recursos tecnológicos e midiáticos, constitui ação imprescindível por parte dos agentes envolvidos no campo da EJA, principalmente dos educadores que, habilitados, poderão excitar novas aprendizagens e atitudes dos alunos.

Destarte, somos protagonistas da nossa história, que pode construir nossas referências e identidades educativas, pois temos em nossas mãos a capacidade de decidir o percurso que seguirá a educação. Ainda considerando as limitações do nosso sistema vigente, podemos contribuir eficazmente com a EJA, promovendo ações que incluam, em práticas sociais, os que ainda se encontram à margem desse processo, através da mobilização de seus saberes apreendidos no âmbito escolar. Nesse contexto, percebemos que a imagem se configura como um recurso precioso na prática pedagógica do educador de jovens e adultos, porque conduz o educador a refletir sobre sua prática e a se reconhecer como ser mediador entre a aprendizagem a ser adquirida e o sujeito.

Do exposto, a efetivação dessa proposta recomenda: a) atuação do Estado, implantando políticas públicas que garantam a proposta pedagógica para EJA; b) capacitação técnica dos educadores para lidarem com as TICs e outros materiais de apoio pedagógico; c) Formação Continuada, priorizando-se metodologias pedagógicas para a EJA; d) participação de gestores, especialistas e professores para efetivação de planejamento de ensino; e) pesquisas sobre a potencialidade da imagem em ambientes de aprendizagem.

Considerando esses aspectos, podemos vislumbrar uma proposta pedagógica, em que a imagem ocupa lugar de destaque no processo de ensino, permitindo aos sujeitos da EJA apropriação e construção do conhecimento em rede. Isso significa que a organização, a aquisição e a concepção de novos saberes poderão ser mediadas pela imagem, muito importante no processo educativo, porque estabelece conexões entre as diferentes dimensões da vida humana, o que se torna um ato político que formará uma consciência ativa no sujeito e, conseqüentemente, promoverá sua ascensão na esfera social, oportunizada pela leitura de mundo por mediação da imagem.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005, p. 19-50.

BARBERO, Jesús Martín. A América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton de. (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo Brasiliense, 2002, p.39-68.

BAUER, W Martin e GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6 ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. MEC/SEF: 1997. 130 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

_____. Parecer CEB 011/2000.

_____. Resolução CNE/CP Nº01, 05/06.

_____. Resolução CNE/CP Nº01, 02/02.

BACKTHIN, Mikhal. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas do método sociológico na Ciência da Linguagem. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, Vera Maria, (org). **Rumo a uma nova didática.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.43-48.

CARLOS, Erenildo João. Semântica da Educação Popular. In: **Revistas Conceitos.** João Pessoa, v.5 n. 10, p. 66-76. Jul. 2003/Jun. 2004.

_____. O texto-imagem e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Conceitos.** João Pessoa, nº 14, p. 42-50, ago., 2005/ago. 2006.

CARLOS, Erenildo João e SILVA, Maria Lúcia Gomes. O uso pedagógico da imagem na educação de jovens e adultos. In: **Revista Conceitos.** João Pessoa, v.8, n.15.p15-21. Mar.2009.

CARLOS, Erenildo João. O enunciado da educação de adultos no Brasil: da proclamação da república à década de 1940. In: FARIAS, Maria Salete Barbosa e WEBER, Sike (orgs). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais da educação:** Propostas de análise do discurso. João Pessoa: editora Universitária da UFPB, 2008.

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

COLL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica da elaboração do currículo escolar. In: NERY, Ana Clara Bortoleto e GONSALVES, Elisa Pereira. **Na rede da escola.** Campinas, SP: Alínea, 2002, p.14.

DEMO, Pedro. **Educar para a pesquisa**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 38. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos. et al. **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Geral, 1992, p. 90-101.

FERREIRA, Erasmo Norberto. **A linguagem oral na educação de adultos**. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. 6 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

_____. **A ordem do discurso**. 8 ed. São Paulo, Loyola. 2002.

_____. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p.136-175.

GADOTTI, Moacir. A escola frente à cultura midiática. In: OROFINO, Maria Izabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. p.15-94. (Guia da Escola Cidadã: v.12)

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia da representação. In: SILVA,

Tomaz Tadeu da, e MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 144-158.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução Mariana Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006 - (Coleção Ofício de Arte e Forma).

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA Tomas Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.105-131. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

KELLNER, Douglas, **A cultura da Mídia. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

KOCH, Ingedore grunfeld Villaça, **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAVILLE, Cristian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteriro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MELLO, Maria das Graças Vital de. O ensino e a aprendizagem da linguagem teatral na EJA: princípios norteadores. In: SILVA, Beatriz de Barros de Melo e. et al. **Tecendo os fins da arte-alfabetização**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007, p.77-93.

NASCIMENTO, E. A; Penna. Marcos do modernismo. In: Maura Penna. (Org.). **É este o ensino de artes que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª ed. João Pessoa: UFPB, 2001, v., p. 57-80.

OLIVEIRA, Ivenilde Apoluceno. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos, In: **Revista da Alfabetização Solidária**. V. 4. nº 4. p. 59-74.

OROFINO, Maria Izabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação visibilidade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. p.15-94. (Guia da Escola Cidadã: v.12).

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006 – (Guia da escola cidadã).

PORTO, Tânia Maria Esperon. Educação para a Mídia/Pedagogia da Comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998. p. 23-

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa Social: método e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. p.70-89; 189-205; 260.

SANTALLA, Lúcia, **A teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense. 1999. p. 110-117.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. **A IMAGEM**: Cognição, semiótica e Mídia. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 13-71.

SILVA, Maria Lúcia Gomes. A cultura midiática e suas implicações na educação de jovens e adultos. In: CARLOS, Erenildo João (org). **Educação e visualidade**: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

SOLOMON, Michael R. **O comportamento do consumidor**: comprando e sendo. Trad. Lemne Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookmam, 2008.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento. Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. In: NERY, Ana Clara Bortoleto e GONSALVES, Elisa Pereira. **Na rede da escola**. Campinas, SP: Alínea, 2002, p.14.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, 2008.

APÊNDICES

Universidade Federal da Paraíba
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao(a) Professor(a),

Com o intuito de contribuir com o processo educativo, investigando as práticas pedagógicas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, apresentamos o seguinte objeto de pesquisa: ***O uso da imagem na prática pedagógica do Educador da Educação de Jovens e Adultos da Rede de Ensino do Município de João Pessoa/PB.*** Com efeito, solicitamos sua colaboração, respondendo as questões abaixo. Desde já, agradecemos sua contribuição, tendo a certeza de que essa pesquisa vislumbrará realidades que, possivelmente, sinalizará para busca da melhoria da modalidade da EJA.

Mst.: Maria Lúcia G. da Silva.
Orientador: Profº Dr. Erenildo J. Carlos

Questionário

- 01) a) Idade: _____ b) Sexo: ()Feminino () Masculino
c) Licenciatura: _____ d) Tempo de Experiência Profissional: _____
e) Ano/Ciclo que leciona: _____ f) Nº. de alunos _____

02) Como o (a) senhor (a) se sente sendo educador(a) na EJA?

03) Em que o(a) senhor (a) acha que sua atuação está contribuindo na vida dos jovens e dos adultos?

04) O (a) senhor (a) recebeu (ou está recebendo) alguma formação continuada, por parte da escola ou de secretarias? Em que ano? E quais foram?

05) O (a) senhor (a) tem apoio técnico (supervisor/orientador) oferecido pela escola? Caso possua, como este profissional está lhe assessorando em sua atuação?

06) Qual a teoria ou método que orienta sua prática pedagógica?

07) Mencione as possíveis dificuldades encontradas no percurso do processo educativo na EJA.

08) A escola realiza planejamento com os professores?

Caso a resposta seja positiva, como se efetiva o planejamento de suas aulas?

09) Quais os materiais didáticos disponíveis pela escola?

- | | | | |
|--|---|-------------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ livro | ☐ retroprojektor | ☐ Tv e video | ☐ som e cd |
| ☐ computador | ☐ cartazes | ☐ jornais | ☐ Revistas |
| ☐ quadro, giz, apagador | ☐ outros | | |

E quais os materiais utilizados pelo (a) senhor (a)?

10) Em suas aulas o (a) senhor (a) utiliza recursos de imagem (fotografias, desenhos, pintura, charge, filmes, etc.)? Caso a resposta seja positiva, como se concretiza esse processo?

11) Utilizando do recurso da imagem, o (a) senhor (a) organiza suas ações em planos de aulas? Caso a resposta seja positiva, quais os passos e objetivos traçados quanto ao uso da imagem?

12) Considerando a (in) disponibilidade dos recursos visuais e audiovisuais da escola como o (a) senhor (a) trabalha os conteúdos disciplinares?

13) Quanto aos conteúdos disciplinares para a EJA, mencione aqueles mais relevantes e enfatizados na sala de aula?

14) No cotidiano escolar, quais os temas ou conteúdos de maior interesse dos alunos da EJA? E quais as possibilidades e/ou dificuldades de ministrá-los?

15) Diante dos conteúdos disciplinares contemplados na sala de aula, quais os efeitos destes na aprendizagem do aluno da EJA?

16) Qual o posicionamento (aceitação ou rejeição) dos alunos da EJA, frente ao uso do recurso da imagem no ambiente escolar?

17) Na sua opinião, há efeitos positivos e/ou negativos no processo no ensino e aprendizagem do aluno ocasionado pelo uso ou não da imagem?

18) Diante da interferência das Tecnologias da Informação e da Comunicação e da Cultura da Mídia, em nossas vidas, qual sua posição?

19) O/a senhor/a acha possível ampliar o universo de leitura de jovens e adultos a partir do recurso da imagem? Por quê?

20) Como o (a) senhor (a) analisaria o nível de leitura e de conscientização dos alunos da EJA, no tocante ao recurso da imagem veiculada pela Mídia?

Registre observações ou comentários, caso seja pertinente ou necessário.

Universidade Federal da Paraíba
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao(a) Aluno(a) da EJA,

Com o intuito de contribuir com o processo educativo, investigando as práticas pedagógicas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, apresentamos o seguinte objeto de pesquisa: ***O uso da imagem na prática pedagógica do Educador da Educação de Jovens e Adultos da Rede de Ensino do Município de João Pessoa/PB.*** Com efeito, solicitamos sua colaboração, respondendo as questões abaixo. Desde já, agradecemos sua contribuição, tendo a certeza de que essa pesquisa vislumbrará realidades que, possivelmente, sinalizará para busca da melhoria da modalidade da EJA.

Mst.: Maria Lúcia G. da Silva.
Orientador: Profº Dr. Erenildo J. Carlos

Questionário

01) a) Idade: _____ b) Sexo: ()Feminino () Masculino

c) Ano/Ciclo: _____ d) Ocupação : _____

02) O que motivou a estudar?

() A busca pela profissionalização

() O conhecimento e a execução dos direitos e deveres do cidadão

() A necessidade de escolarizar-se

() Outros _____

03) O que espera da escola com relação aos estudos?

04) O que você acha que são as aulas?

() cansativas e enfadonhas

() Dinâmicas e participativas

() Outros _____

05) Os conteúdos ministrados na sala de aula pelo (a) professor (a) são compreensíveis, o/a senhor (a) encontra dificuldades para assimilá-los?

06) Os conteúdos vistos na sala de aula estão ajudando-o (a) no seu dia-a dia? Em quê?

07) Você tem dificuldade na leitura? Caso tenha, quais são?

08) Quais os recursos didáticos utilizados pelo (a) professor (a) na sala de aula?

- ☐ livro ☐ retroprojektor ☐ Tv e vídeo ☐ som e cd
☐ computador ☐ cartazes ☐ jornais ☐ Revista
☐ quadro, giz, apagador ☐ charge ☐ desenhos ☐ pintura
☐ Outros _____

09) O que você acha de uma aula quando se utiliza o recurso de imagem como : TV , jornais, fotografias, desenhos, filmes e outros?

10) Você se recorda da utilização de um destes recursos na sala de aula? Qual foi a finalidade?

11) Quais os recursos de imagem disponíveis no seu ambiente doméstico ou de trabalho, no qual você tem acesso?

- ☐ livro ☐ outdoor ☐ filme ☐ estampas
☐ computador ☐ cartazes ☐ jornais ☐ Revista
☐ charge ☐ desenhos ☐ pintura ☐ escultura
☐ Outros _____

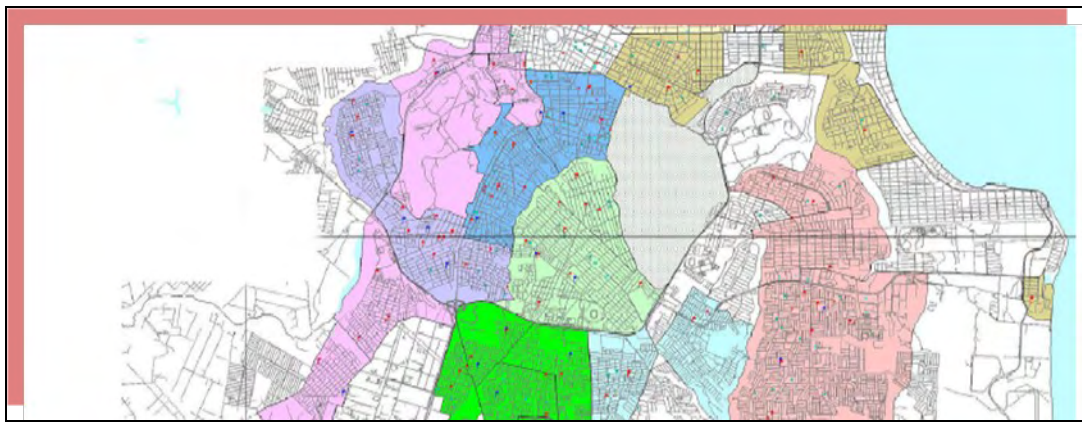
12) O que você acha da programação da televisão?

13) Você costuma assistir a programas de TV? Sendo sim, quais?

- ☐ Telenovelas ☐ Humor ☐ Programação infantil
☐ Telejornais ☐ Filmes ☐ Programação educativa
☐ Programação religiosa ☐ Outros: _____

14) Você acredita que a mídia da TV ou outra influencia sua vida? Como?

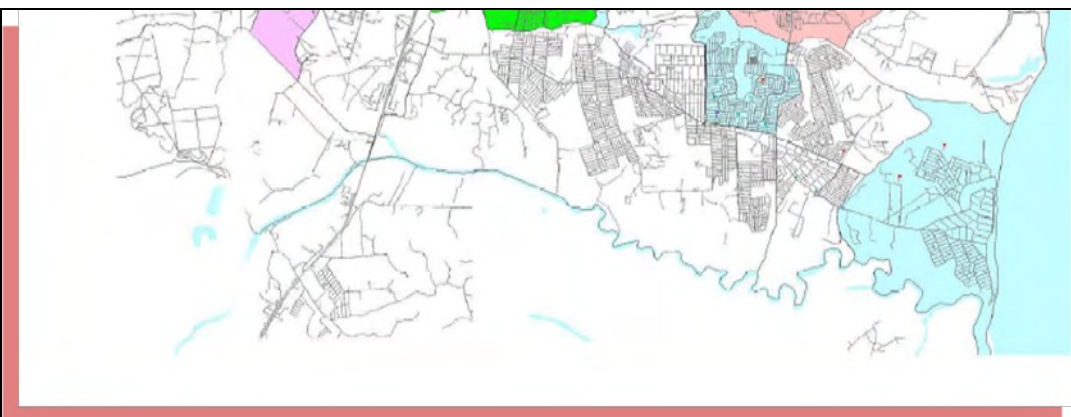
ANEXOS



Mapa com os polos das escolas da rede de ensino do município de João Pessoa/PB



Pólo I



Fonte: <http://www.v>

pdf



Fotografias das escolas do Polo I da rede de ensino do município de João Pessoa/PB

Foto 01- Escola Municipal Antônio Santos Coelho



Foto 02 - Escola Municipal Olívio Ribeiro Campos



Foto 03 - Escola Municipal João G. de Oliveira



Foto 04 - Escola Municipal Zumbi dos Palmares

Foto 05 - Escola Municipal Índio Piragibe



Foto 06 - Escola Municipal Lions Tambaú





Foto 07 - Escola Municipal Anita T. do Valle



Foto 08 - Escola Municipal David Trindade



Foto 09 - Escola Municipal Afonso Pereira da



Foto 10 - Escola Municipal Ana Cristina Rollim



Foto 11 - Escola Municipal Luiz Vaz de Camões





... e Melo

ala de aula da EJA.

Foto 13 - Primeiro momento: Exibição de vídeo



Foto 14 - Segundo momento: Construção de painel



Foto 15 - Exposição de painel: Violência na Escola

