



## APONTAMENTOS DE PESQUISA SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### RESEARCH FINDINGS ON THE PEDAGOGICAL USE OF DRAWING IN LITERACY OF YOUTH AND ADULTS

**Raquel Rocha Villar de Alcantara**<sup>1</sup>

Universidade Federal da Paraíba

**Erenildo João Carlos**<sup>2</sup>

Universidade Federal da Paraíba

#### RESUMO

Neste texto, objetivamos registrar alguns apontamentos de pesquisa. Nossa hipótese de trabalho articula a questão do discurso e da visualidade no âmbito da educação de jovens e adultos (EJA). O objeto de estudo é o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na alfabetização de jovens e adultos (AJA). Para investigá-lo, adotamos a análise arqueológica do discurso (AAD) como percurso metodológico. A análise parte de três documentos-fonte: o Parecer CNE/CEB/11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA); o Parecer CNE/CEB/23/2008, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA; e o Guia Nacional de Livro Didático para a EJA. Ao fim e ao cabo, a incursão pretende analisar, descrever e explicitar as condições de existência do objeto-discurso em questão.

**Palavras-chave:** Discurso. Uso pedagógico do desenho. Alfabetização de jovens e adultos.

#### 1 INTRODUÇÃO

O estudo da imagem visual, em geral, ou sobre do desenho, em particular, pode ser feito a partir de diferentes tipos de domínios disciplinares, como, por exemplo, as artes visuais, a semiótica e a análise do discurso. Entretanto, independentemente da

---

<sup>1</sup> Pedagoga e mestranda (UFPB) em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), vinculado à Linha de Pesquisa Educação Popular, do PPGE/UFPB. E-mail: keldealcantara@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagogo, doutor (UFC) e mestre (UFPB) em Educação; professor do Curso de Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atualmente, lotado no Departamento de Fundamentação da Educação (DFE); e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), vinculado à Linha de Pesquisa Educação Popular do PPGE/UFPB. E-mail: erenildojc@hotmail.com



abordagem, do domínio ou do campo disciplinar assumido, entendemos que a imagem visual é uma realidade presente no seio da cultura e da sociedade contemporâneas, isto é, ela é algo que existe, de fato e está aí na história e no cotidiano, diante de nós, como um produto da atividade humana, uma espécie de artefato cultural.

No caso de nossa incursão investigativa, assumimos o pressuposto de que a imagem visual é um artefato cultural e, simultaneamente, uma coisa empírica, cujos modos de existir podemos escavar, a fim de analisar, compreender, descrever e explicar, seja como um objeto cultural particular em si, seja como fonte, que contém algo a ser conhecido, ou, ainda, como mediação de outra coisa distinta dela, mas que lhe é vinculada. Considerando esse pressuposto, entendemos que a imagem visual é um produto multifacetado da atividade criativa e comunicativa do ser humano, cujo conhecimento requer um tratamento para além de um domínio específico, que não elimina, evidentemente, a singularidade dos conhecimentos e dos saberes produzidos por todos os domínios que se interessam em conhecê-la.

Nosso texto trata sobre a questão da imagem visual, em geral, e do desenho, em particular, a partir de um movimento analítico que recorre ao par saber-conhecimento, porque entendemos que, no território do saber, o conhecimento é um de seus modos de ser que se caracteriza como um saber elaborado, isto é, como um gênero do saber que sabe que sabe e como chegou a saber. Assim, quem conhece algo não só sabe que determinada coisa existe, como também conhece seu modo de existir. Isso possibilita que o sujeito que conhece diga algo sobre a coisa de modo descritivo e explicativo, distinto do modo especulativo e interpretativo, que fundamenta o opinar, o achar, o crer, o conceber, o imaginar e o significar.

Em face disso, devemos ter o devido cuidado de não confundir conhecimento com sentido, crença, ideologia ou valor. Essas noções são contempladas no universo do saber, mas distintas do conhecimento. O sentido, a crença e o valor, por exemplo, justificam, convencem e prescrevem, mas não descrevem nem explicam.

Portanto, o saber e o conhecimento se correlacionam, mas não se confundem, não se identificam e, embora possamos reconhecê-los como um par epistemológico, um não é o outro. Como um saber elaborado no território do conhecimento, não se sabe sem

rigor, sem método, espontaneamente. Por isso, o conhecimento não é neutro nem imaginário. É, necessária e simultaneamente, intencional, abstrato e concreto; objetivo e subjetivo, visível e inteligível, relativo, aproximado e absoluto. Ele é, por conseguinte, um tipo de saber que determina seus objetos e problemas e que, ao conhecê-los e entendê-los, formula conceitos, regras de saber, princípios, axiomas e categorias sobre a particularidade do modo de existir daquilo que conheceu.

Ressalte-se, entretanto, que, embora seja elaborado, haverá sempre uma distância entre a coisa em si, erigida como objeto do conhecimento, e o saber adquirido efetivamente sobre ela. Isso demonstra que o saber que temos é precário, incompleto e limitado. A precariedade de qualquer gênero do saber, como, por exemplo, o conhecimento, deve-se ao fato de que sempre algo nos escapa, não é visto, escolhido, inteligível. Com efeito, sempre existirá na coisa a ser conhecida uma zona de desconhecimento, e no sujeito conhecedor, uma ausência de saber, um estado de ignorância.

Nessa linha de argumentação, ressaltamos que o objeto de investigação de nosso interesse não é, de um lado, a imagem visual em geral, mas um de seus gêneros, o desenho, nem, de outro, um de seus modos de existir, seja ele visto como artefato cultural em si, como fonte ou como mediação. O objeto de interesse, diferentemente, é o que é dito sobre ele. Dito de outra maneira, interessa-nos tecer alguns apontamentos sobre a investigação em curso acerca do modo como o desenho aparece no território da linguagem, mais especificamente, na zona do discurso: saberes acionados para se referirem a ele, correlações discursivas estabelecidas entre enunciados relativos ao desenho, por exemplo. Em suma, nosso interesse consiste em conhecer a ordem do discurso sobre *o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) no Brasil*.

Em certo sentido, a investigação acerca do referido objeto-discurso se insere no âmbito de outras pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação de Jovens e Adultos - GEPEJA, cujos objetos dizem respeito a imagens visuais ou a certas ordens de discursos sobre um de seus gêneros específicos. De forma emblemática, cabe destacar alguns desses estudos, mesmo que sucintamente.

Petuco (2011) investigou o discurso presente em campanhas de prevenção ao crack

que posicionam seus usuários como figuras monstruosas e perigosas. O autor analisou a relação entre as imagens publicitárias utilizadas e a perspectiva de redução de danos dos usuários. Seu estudo é uma crítica ao modo como esses sujeitos foram posicionados discursivamente, por meio de palavras e de imagens nessas campanhas. Por sua vez, Carlos (2012) estudou a presença da imagem visual na proposta pedagógica de Paulo Freire. Em seus escritos, o pesquisador constatou, por exemplo, que a imagem visual aparece na ordem discursiva pedagógica freireana de três maneiras principais: como ‘representação de mundo’, como ‘código visual’ e como ‘objeto do conhecimento’, cujos usos pedagógicos foram tratados discursivamente por meio da ‘ilustração’, da ‘associação mnemônica’ e da ‘mediação do conhecimento’.

Outros trabalhos, como o de Coutinho (2014), sobre o uso pedagógico da charge na Educação de Jovens e Adultos (EJA) identificou-a como uma representação gráfica de caráter crítico e humorístico sobre determinados fatos sociais atuais. Lima (2014), ao analisar o discurso visual em um livro didático de língua portuguesa na EJA, constatou que a imagem visual era articulada a partir de uma trilogia discursiva, que justificava um aparecimento e um modo de existir particular, ou seja, o didático-pedagógica, tecido por meio de três modalidades discursivas: a jurídica, a didático-pedagógica e a epistemológica. Carlos e Cabral Neta (2014) ocuparam-se com o estudo do uso da imagem televisiva da telenovela como um recurso pedagógico ativador da reflexão e do diálogo educativo. O estudo evidenciou a relevância da telenovela como um recurso mediador de saberes em turmas de EJA. Por fim, Maciel (2015) adentrou o território da imagem fotográfica como forma de contextualizar no ensino de matemática e percebeu uma pertinência do discurso sobre o caráter didático da fotografia, bem como as possibilidades e limitações de seu uso pedagógico na matemática.

Além do exposto, em termos de abordagem teórico-metodológica, a incursão realizada incide na zona do discurso que cria as condições de existir do objeto-enunciado de nosso estudo. Para tanto, adotamos a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), uma perspectiva foucaultiana. Vale lembrar que, para Foucault (2008), a AAD não visa definir pensamentos, representações, imagens mentais ou sentidos nem encontrar o que está oculto ou expresso nas entrelinhas do que está escrito ou do que foi falado ou que se fala sobre

nossa questão de estudo. Também não visa estudar unidades nem estruturas, como as palavras (frases, textos, livros, obras), nem encontrar sentidos (intenções e desejos ocultos, algo sagrado, verdades ocultas), assertivas (proposições, juízos, argumentos, leis, teorias) e atos de fala (declarações, promessas, interpelações, convites e ameaças).

Diferentemente de outras abordagens, a AAD se ocupa de escavar o território da linguagem, com o intuito de alcançar a zona do discurso, a fim de, no âmbito do próprio discurso, descrever e explicitar os enunciados, seus correlatos, suas condições de existência e suas regras. Em suma, como os signos são postos, dispostos e correlacionados como enunciados.

Para a AAD, o discurso é constituído de enunciados, relações que põem os signos para funcionar de maneira específica em determinadas ordem do discurso. A relação arqueológica aqui compreendida diz respeito, portanto, a uma função, ou seja, a um tipo de relação de um signo com outro (FOUCAULT, 2008). Tal abordagem nos permite analisar o discurso sobre *o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) no Brasil* como “[...] modalidades particulares de existência, ou, ainda, como conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação [...]” (FOUCAULT, 2008, p.124).

Resumidamente, o objetivo deste escrito consistiu em fazer alguns apontamentos sobre a pesquisa em curso, o anúncio da incursão que estamos realizando, um exercício preliminar de análise de alguns documentos que evidenciam o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na alfabetização de jovens e adultos. No âmbito do par saber e discurso, discutimos sobre a linguagem visual imagética, o desenho, a alfabetização de jovens e adultos e algumas relações discursivas entre eles.

## 2 O DESENHO NO UNIVERSO DA LINGUAGEM

Sabe-se que a linguagem resulta da produção do trabalho humano. Pode-se até dizer que ela é fruto das relações que mulheres e homens estabelecem entre si, com a natureza e a sociedade, em diferentes contextos históricos. Segundo Oliveira (2008), não obstante a imagem seja considerada como pré-escrita e dê origem à escrita por meio da codificação alfabética, ela passou pela Antiguidade, chegou aos nossos dias com muita intensidade, com



novas formas de se apresentar e de ser usada, e se expandiu como objeto de comunicação visual, através dos mais variados suportes tradicionais e tecnológicos.

Nesse sentido, “[...] a imagem aparece com uma presença pujante, mediando o jogo de força e de interesses que pautam os cenários sociais mundiais [...]” (CARLOS, 2010. p. 15). Por isso, é imprescindível conhecer e compreender seu modo de existir (CARLOS, 2008, ALMEIDA, 2000), haja vista sua possibilidade efetiva de mediar as relações intersubjetivas e de desenvolver a sociabilidade humana. Resumidamente e considerando esse pressuposto, entendemos a linguagem “[...] como um complexo social marcadamente simbólico, mediador da produção e do registro dos conhecimentos e dos valores humanos e produtor da memória e das relações sociais [...]” (CARLOS, 2001. p. 27-28).

Compartilhamos da ideia de que essa mediação ocorre por conta dos constituintes do signo, que são: o significante, tudo o que pode ser captado pelos sentidos (visão, tato, paladar e olfato), situado no campo da materialidade empírica; o significado, que diz respeito à ideia da coisa e é vinculado ao campo da imaterialidade do pensamento; e o referente, que é o objeto mencionado, lembrado, representado pelo par significante-significado (CARLOS 2001, JOLY, 2012). Exemplificando o que dissemos, tomemos o desenho abaixo como objeto de análise.



**Fonte:** FREIRE, Paulo.  
Educação Como Prática da  
Liberdade

Em primeiro lugar, o que vemos? Uma imagem ou um objeto? Evidentemente, uma imagem, referente a uma situação determinada. Aqui, ela não é apresentada como um exemplo de ideia, um pensamento ou uma metáfora, formulada e anunciada por meio de um



recurso linguístico, argumentativo ou discursivo. Sendo assim, de que modo a identificamos como tal, ou seja, como imagem diante de nós? Obviamente, por meio do olho e do sentido da visão, vista e apreendida pela retina. Por isso, o adjetivo ‘visual’. Portanto, não é a situação em si que está diante de nós, mas sua representação figurativa, nesse caso, uma imagem icônica.

Em segundo lugar, o que temos diante de nós é um artefato-imagem, empiricamente visual, com aspectos icônicos que nos permitem reconhecê-lo como um exemplar do gênero desenho. Distinto, portanto, da pintura e da fotografia, o desenho é constituído por meio de uma configuração própria de significantes visuais empregados em sua elaboração. Em outras palavras, o desenho caracteriza-se por uma sucessão de pontos, que formam linhas, criam formas e possibilitam a representação de uma imagem tridimensional diante de uma superfície plana, com seus elementos formais básicos de composição, proporção, efeito de luz etc. Assim, pode-se dizer que

[...] qualquer expressão artística se vale do desenho como meio para entender o projeto inicial. A escultura, a pintura, a arquitetura e, em muitas ocasiões, o cinema e a fotografia exploram previamente o modelo a partir de sua concepção em forma de desenho. O desenho é a obra primeira, o primeiro estágio de qualquer obra de arte, a partir do qual se desenvolvem a primeira idéia, as primeiras impressões; é o meio conceitual básico para muitos artistas. Apesar disso, o desenho também tem autonomia, pois se apresenta como excelente meio para reproduzir o mundo que nos rodeia e, na maioria dos casos, surge como obra final (MARTÍN ROIG; BENEDETTI, 2012, p. 06).

Em terceiro lugar, esses significantes visuais do desenho em questão vinculam-se a significados de organização de espaços sociais de aprendizagens que se distanciam das ideias associadas aos espaços tradicionais, sejam eles escolares ou não, e cuja representação imaginária nos remete às salas de aula ou aos grupos de estudo convencionais, em que os participantes se posicionam um atrás do outro, todos de frente para o professor.

Como se vê, diferentemente, o desenho especifica um modo circular de distribuir os educandos no espaço, visando mediar debates, discussões e reflexões em que cada um possa ver os outros, durante o diálogo, olhar em seus olhos, verificar sua reação e seus gestos, enquanto fala, expressar-se para todos e ser visto, concomitantemente, por todos, no



momento em que fala, observa e silencia. Esses são alguns dos significados que os significantes visuais do referido desenho correlacionam.

Em quarto lugar, o desenho representa o modo como os educandos se posicionam em uma experiência educativa particular, que existiu e continua em curso, denominada, nesse contexto, de Ciclo de Cultura, assumido e realizado por Paulo Freire, em sua experiência e prática educativa, como, por exemplo, na alfabetização de jovens e adultos, emblematicamente ressaltada por meio da experiência histórica de Angicos. Com efeito, ao nomear essa situação de Ciclo de Cultura e relacioná-la a um caso que existe na história da educação popular brasileira, o par significante-significado faz lembrar algo específico, ou seja, o Círculo de Cultura.

Em suma, o significante visual 'Círculo de Cultura', proposto por Paulo Freire, demonstra uma prática educativa e pedagógica concreta, que realmente existiu no passado e continua existindo no presente. O desenho carrega múltiplos significados, que não estão somente no âmbito da consciência subjetiva de quem pratica ou estuda a educação popular, mas também, sobretudo, no leque de saberes postos na história da educação brasileira, relativamente conhecidos, discutidos, teorizados, utilizados, criticados, afirmados e negados e que não podem ser ignorados sem o risco de equívocos e deslizes.

Não é de mais relembrar que o uso educativo do desenho é um acontecimento cultural, um recurso de comunicação desde muito tempo. Na falta de outras formas de comunicação, o desenho e a pintura foram largamente empregados como dispositivos de representação e significação de visões sociais de mundo, como registro de expressões objetivas da subjetividade dos indivíduos, como sonhos, desejos, gostos, preferências, interesses, percepções, histórias e experiências cotidianas. E embora exista desde os tempos mais remotos, seus usos, seus significados, suas formas de comunicar, seus sentidos e seus efeitos ainda são relativamente desconhecidos pela maioria das pessoas e dos profissionais que não lidam diretamente com as artes visuais.

Provavelmente, a contradição entre vivermos em uma sociedade marcada pela presença da imagem e a necessidade de conhecê-la bem mais tem ganhado força nas mais variadas instâncias, tendo em vista a educabilidade do olhar crítico sobre sua presença e seus efeitos, seja o emprego mais eficiente e eficaz em diferentes espaços sociais de





aprendizagem, como, por exemplo, a escola e a educação de jovens e adultos.

### **3 SITIANDO A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Nota-se que, sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) muita coisa tem sido dita e feita, e muitas relações foram e são estabelecidas, como, por exemplo, as correlações enunciadas pertinentes ao território da linguagem, em geral, e à imagem visual, em particular. Nesse ínterim, emerge a problemática do uso do desenho na AJA, seja do ponto de vista do que tem sido dito sobre ela, seja na ótica de seu uso como um dispositivo pedagógico mediador da discussão, do diálogo, da formação de sujeitos críticos e reflexivos e da aprendizagem de saberes elaborados.

Problemáticas como essa se justificam, sobretudo, porque sabemos que, durante muito tempo, no Brasil, a educação de adultos foi posta à margem das políticas educacionais do Estado e dos governos, da sociedade e do mercado. Ela sempre foi colocada em um plano inferior no cenário da educação brasileira, justificada por meio de práticas discursivas discriminatórias e excludentes.

O fato é que, com o passar dos tempos, o jogo do discurso tem se modificado. Recentemente, mais precisamente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) reconheceu e garantiu a EJA como uma modalidade da Educação Básica e abarcou-a da Alfabetização ao Ensino Médio, incluindo a Educação Profissional. Na ordem do discurso internacional, a EJA passou a ocupar um lugar de destaque, como o que se constata na Declaração de Hamburgo (1997), um documento que descreve a EJA como uma prática educativa que abrange inúmeros processos, como qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política, formação econômica, formação ética, formação para a cidadania, entre outros (BRASIL, 1996; UNESCO, 1997; 2000; 2007).

No que tange, especificamente, à alfabetização de jovens e adultos, destinada à criação de condições necessárias para a apropriação de saberes, competências e habilidades requeridas para o trato com a língua, a matemática e os saberes elaborados no campo das ciências humanas e naturais por parte daqueles e daquelas que não acessaram esse mundo da cultura no tempo certo, várias experiências escolares e não escolares denotam a importância da imagem visual como um dos constituintes das condições sociais de



aprendizagem, vividas por jovens e adultos em processo de alfabetização. O exemplo histórico desse fato é a experiência educativa realizada por Freire na alfabetização de jovens e adultos.

Como um campo fértil de experiências, práticas, reflexões e produção de conhecimentos que não estão situados exclusivamente no âmbito da escolarização, a AJA articula uma série de formulações, que tecem a rede discursiva específica de suas condições de existência. Então, para ser o que é, exigiu-se que fosse elaborada e pronunciada uma série de afirmações construídas com uma gama de argumentações capazes de justificar e de convencer ouvintes e leitores, cidadãos e governantes, jovens e adultos acerca de sua relevância e pertinência social.

Nesse conjunto de coisas ditas e escritas, insere-se o uso pedagógico do desenho como um objeto sobre o qual se diz uma série de coisas, que demonstram a existência de uma formação discursiva e comportam uma rede de enunciados próprios da ordem específica de discurso sobre *o uso do desenho na alfabetização de jovens e adultos no Brasil*. É precisamente essa ordem do dizer que pretendemos investigar e conhecer.

#### **4 ALGUNS DOCUMENTOS-FONTES DA INVESTIGAÇÃO**

Considerando o que foi dito, selecionamos três documentos relevantes que serviram como ponto de partida para nossa pesquisa. O primeiro é o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, regulamenta-a como modalidade de ensino, foi produzido pelo Conselho Nacional de Educação e aprovado em 10 de maio de 2000, e seu relator é o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Nesse documento-fonte, encontramos os fundamentos e as funções da EJA, sua conceituação como modalidade, suas bases legais e históricas e sua organização em forma de curso e de exames. Uma menção que as DCNs da EJA fazem diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), que destaca a luta pela redução do analfabetismo.

O segundo documento-fonte é o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingressar no curso, idade mínima, certificação nos exames e sua relação com a Educação a Distância. É um documento que foi aprovado em 08 de outubro de 2008,



também produzido pelo Conselho Nacional de Educação, cuja relatora foi Regina Vinhaes Gracindo.

O terceiro é o Guia dos Livros Didáticos, referente ao Programa Nacional de Livro Didático para a EJA, que se encontra disponível no site do Ministério da Educação (MEC). Esse documento é uma produção trienal – a pesquisa centra-se no triênio 2014/2016 - capitaneada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD).

Vale registrar que os materiais didáticos utilizados na EJA estão presentes nas políticas educacionais da União desde os anos de 1940. Embora o Programa Nacional do Livro Didático tenha surgido em 1980, somente em 2007 foi que o livro didático para a EJA foi considerado, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Na última edição do triênio 2014 – 2016, o PNLD-EJA contemplou a alfabetização e os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Médio. Tal iniciativa visou superar a infantilização dos conteúdos didáticos e assegurar um processo de ensino-aprendizagem de boa qualidade.

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

Diante do exposto, entendemos que os mencionados documentos-fontes foram o ponto de partida da investigação, porquanto são marcos legais obrigatórios em nível nacional e parâmetros orientadores da organização e do funcionamento da EJA e da AJA no Brasil. Ao nos debruçarmos sobre eles, mediante leitura e análise sistemática, (ATENÇÃO! Se a pesquisa já foi feita, porque o verbo está no futuro?(iniciaremos a escavação da ordem do discurso apontada em busca de novos documentos jurídicos ou acadêmicos que nos ajudem a mapear, a analisar, a descrever e a explicitar *o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na AJA no Brasil*).



## 5 ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS

Reforçamos o pressuposto de nossa pesquisa de que a imagem visual está inserida em uma diversidade de modos, de sentir, agir, interagir e comunicar na sociedade. No campo da cultura visual, a imagem visual, em geral, é posicionada como um artefato carregado de implicações e mediações. Um exemplo disso são suas finalidades na constituição de sujeitos específicos e de visões de mundo determinadas.

Quanto à especificidade do desenho como imagem visual, é imprescindível reconhecer que se situa, empiricamente, no campo visual, apreendido e compreendido, a princípio, por meio de uma relação que exige que o sujeito interessado acione sua existência e seu funcionamento por meio da sensação, da visão e do olho. Como artefato produzido pela atividade criativa humana, o desenho é um signo icônico, localizado no território cultural da linguagem, cuja análise exige uma abordagem que considere a natureza geral do signo, de seus constituintes e de seus modos de funcionar. É em função do modo como o desenho-signo é produzido que as mediações serão possíveis ou não no âmbito das relações comunicativas.

Por fim, vale salientar que o fato de o desenho ser um gênero particular da imagem, em geral, ele requer do pesquisador um entendimento conceitual e prático particular a seu respeito, distinto de outras modalidades de imagens visuais, como a pintura e a fotografia, por exemplo.

Nesse contexto, insere-se o uso pedagógico do desenho na EJA e, especificamente, o viés discursivo de nossas investigações, cujos apontamentos, aqui elencados preliminarmente, requerem a devida atenção: a especificidade da pesquisa que estamos realizando tem sua efetividade no nível do discurso-enunciado. Em outros termos, fizemos uma pesquisa que não foi situada no mundo empírico-visual do desenho propriamente dito, mas na esfera do discurso, cuja escavação, mapeamento, análise e explicitação enunciativa, empreendidos no terreno da linguagem, possibilitarão que conheçamos as condições de existência do discurso sobre *o uso pedagógico do desenho na educação de jovens e adultos no Brasil*.

## ABSTRACT

In this text, we aim to register some research notes. Our working hypothesis articulates the issue of discourse and visuality in the area of the Educação para Jovens e Adultos (EJA) (Youth and Adult Education (YAE)). The object of study is the discourse on the pedagogical use of drawing in Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) (Youth and Adult Literacy – YAL). For investigate, we adopted the archaeological discourse analysis (AAD), as a methodological course. The analysis is based on three source documents: the CNE/CEB/11/2000 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adulto (Opinion of the National Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education (EJA)); the Legal View CNE/CEB/23/2008, establish the Operational Guidelines for the EJA; and the National Guide of Didactic Book for the EJA. After all, the incursion aims to analyze, describe and explain the conditions of the object-speech in question existence.

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

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Informática na Educação. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Informática e Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Cap. 1. p. 19-47. (Série de Estudos. Educação a Distância).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução/CEB* nº 11 de 10 maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Maio de 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução/CEB* nº 23 de 08 outubro de 2008. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Outubro 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Natal. EDUFRRN, 2014. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2014\\_EJA/pnld\\_eja2014.pdf](http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2015.

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

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





\_\_\_\_\_, Erenildo João. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens, outras competências. In: Erenildo João Carlos (Org.). *Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 13-35. Disponível em: <http://paedagogiamejc.blogspot.com.br/p/escritos.html>. Acesso em: 25/ mar. 2016.

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

\_\_\_\_\_; VICENTE, D. S. S.; Alcântara, Raquel Rocha Villar de. Uma investigação sobre a presença da imagem na proposta pedagógica freireana. In: Erenildo João Carlos. (Org.). *Educação e visualidade: a imagem como objeto do conhecimento*. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 153-216.

\_\_\_\_\_; CABRAL NETA, L. B. *Anotações sobre a questão das telenovelas na educação escolar*. Conceitos (João Pessoa), v. 1, 2014. p. 25-33.

COUTINHO, R.R.S.; CARLOS, Erenildo João. *Currículo, charge e EJA: conexões discursivas*. Educação em Foco, v. 17, 2014. p. 255-275.

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

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. 1967. Disponível em: <[forumeja.org.br](http://forumeja.org.br)>. Acesso em: 26 fev. 2012.

JOLY, Martine. O que é imagem? In: JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus. Coleção Ofício de Arte e Forma. 2012. p. 13-40.

LIMA, Edna Ribeiro Ferreira de. *Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na educação de jovens e adultos*. João Pessoa, 2014. 166 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B\\_Av4zqtnCQ6ZVlzSEhMVkYyNHM/view](https://drive.google.com/file/d/0B_Av4zqtnCQ6ZVlzSEhMVkYyNHM/view)>. Acesso em: 26 out. 2015.

MACIEL, Aníbal Menezes. A imagem fotográfica como forma de contextualização matemática. Erenildo João Carlos. (Org.). *Educação e cultura visual: aprendizagens, discursos e memórias*. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 11-134.

MARTÍN ROIG, Gabriel; BENEDETTI, Ivone C. *Fundamentos do desenho artístico*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

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

PETUCO, Dênis Roberto da Silva. *Entre imagens e palavras: o discurso de uma campanha de prevenção de crack*. João Pessoa, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-



graduação em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2011. Disponível em: <<http://www.denispetuco.com.br/imagensepalavras.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

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

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

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

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

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