



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

**RAQUEL ROCHA VILLAR DE ALCANTARA**

**O USO DO DESENHO COMO MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA  
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO  
PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO**

**JOÃO PESSOA/PB  
MARÇO/2015**

RAQUEL ROCHA VILLAR DE ALCANTARA

**O USO DO DESENHO COMO MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA  
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO  
PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO (PEZP)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como exigência parcial à conclusão do Curso  
de Pedagogia na Universidade Federal da  
Paraíba/campus I, João Pessoa/PB, orientado  
pelo Prof<sup>o</sup>. Dr. Erenildo João Carlos.

**JOÃO PESSOA/PB  
MARÇO/2015**

A347u Alcantara, Raquel Rocha Villar de.

O uso do desenho como mediação do conhecimento na alfabetização de jovens e adultos: uma experiência no Programa Escola Zé Peão (PEZP) / Raquel Rocha Villar de Alcantara. – João Pessoa: UFPB, 2015.

90f. ; il.

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

1. Desenho – uso pedagógico. 2. Educação de jovens e adultos.  
3. Pedagogia crítica da visualidade. I. Título.

UFPB/CE/BS

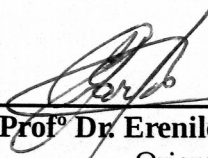
CDU: 374.7 (043.2)

RAQUEL ROCHA VILLAR DE ALCANTARA

**O USO DO DESENHO COMO MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA  
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO  
PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO (PEZP)**

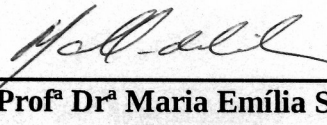
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como exigência parcial à conclusão do Curso  
de Pedagogia na Universidade Federal da  
Paraíba/campus I, João Pessoa/PB, orientado  
pelo Profº. Dr. Erenildo João Carlos.

**Banca examinadora**



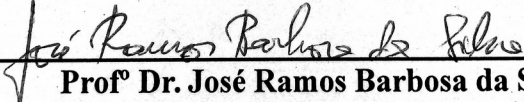
---

**Profº Dr. Erenildo João Carlos**  
Orientador



---

**Profª Drª Maria Emília Sardelich**  
Examinadora



---

**Profº Dr. José Ramos Barbosa da Silva**  
Examinador

**JOÃO PESSOA/PB  
MARÇO/2015**

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho marca um momento de realização pessoal, intelectual, profissional, enfim, existencial! Muitos foram os obstáculos percorridos durante esses quatro anos de formação acadêmica. Em alguns momentos, pensei que não fosse conseguir. Porém, com muita força e dedicação, estou concluindo esse primeiro ciclo de minha formação profissional. E que venham outros!

Durante esse período, muita gente passou em minha vida. Tenho certeza de que todos estão presentes de alguma maneira neste trabalho.

Agradeço, inicialmente, aos meus pais, Goretti e Saulo, por me darem a oportunidade de viver para que eu pudesse passar por esses momentos tão ricos. Só tenho a agradecer por tudo, por todos os momentos que vivemos e que ainda temos pela frente. Muito obrigada mesmo!

Aos meus irmãos, Odo e Vitor, ficam aqui meus agradecimentos. Quero que saibam que muito do que sou hoje devo a vocês. Muito obrigada!

A minha turma do Curso de Pedagogia da UFPB – ingressante em 2011.1 – agradeço pelos valiosos momentos de aprendizagem que vivemos juntos, e aos meus professores, com quem tanto aprendi, agradeço pelos momentos de aprendizagem tão valorosos. Vocês são demais!

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos vinculado à linha de pesquisa “Educação Popular”, do Programa de Pós-graduação em Educação na UFPB, agradeço, pois, com vocês, meu crescimento foi ainda maior. Como aprendi nesse grupo! Quantos momentos de reflexões sobre a Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos e a visualidade passamos juntos! Muito obrigada, queridos!

Meus mais sinceros agradecimentos a todos os que compõem o Programa Escola Zé Peão (PEZP); a todos os que compõem a Coordenação do PEZP, por terem me aceitado de braços abertos; à educadora Aparecida, que nunca se negou a me ajudar, e aos queridos educandos da Construtora TWS Empreendimentos. Quero que saibam que aprendi muito com vocês, que são pessoas maravilhosas. Muito obrigada por fazerem parte de minha vida!

Agradeço ao meu orientador, o Professor Erenildo, pela dedicação, pela atenção e pelo cuidado que sempre teve. Mesmo com toda a correria, na vice-coordenação do PPGE e como coordenador, sempre me proporcionou importantes momentos de reflexão. Tentei aproveitar o

máximo possível cada orientação que tive. Obrigada, professor! Tenho você como um exemplo de educador para seguir minha jornada como educadora. Agradeço também a sua esposa e minha querida amiga, Dafiana. Linda, como é bom ter você por perto!

Agradeço aos professores formadores de minha banca de avaliação deste TCC; à Prof<sup>ª</sup>. Emília Sardelich que, sempre tão solícita, me atendeu, me escutou e me ensinou sempre que precisei. Obrigada, professora! E ao Prof<sup>º</sup>. José Barbosa que, sempre tão atencioso, proporcionou-me momentos de aprendizagens com suas falas nos encontros de Educação e Visualidade. Muito obrigada, professor!

Também não posso me esquecer dos meus professores do Ensino Fundamental e Médio. Foram tantos que nem me recordo dos nomes de todos. Porém, sei que cada um deles contribuiu significativamente para minha formação hoje. Grata! Em especial, agradeço a minha professora da primeira série do ensino fundamental, que me ensinou a ler, a escrever e muito mais que isso, me inspirou. Muito obrigada, professora!

Dedico este trabalho ao meu esposo Marcos. Foram muitos os momentos de dificuldades por que passei durante a formação, e você sempre esteve presente para me apoiar. Foi em seu ombro que, muitas vezes, chorei, e mesmo com TCC, Dissertação, Tese ou trabalho, você sempre esteve presente para me levantar. Sempre me deu muita força. Quero que saiba que a educadora que está sendo formada tem muito de você. Quero ser uma educadora exemplar assim como você. Muito obrigada por tudo!

## RESUMO

Este trabalho registra uma experiência reflexiva e prática sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos, do Programa Escola Zé Peão (PEZP). Para isso, analisamos a contribuição do desenho no aguçamento de uma reflexão crítica da realidade social e na apropriação do saber escolar pelos sujeitos envolvidos na experiência. Com base nos referenciais teóricos da Pedagogia Crítica da Visualidade, em autores como Carlos (2008; 2010; 2013), Joly (2012), Santaella e Nöth (1998), Oliveira (2008), Faheina (2010) e Silva (2011) e da Educação Popular FREIRE (1967; 1990; 1978; 2003; 2009), o trabalho adentra a especificidade do desenho e a superação da infantilização dos sujeitos da EJA com o uso desse recurso. Esse foi um trabalho de natureza qualitativa, realizado a partir de relações constituídas entre os sujeitos do processo e o objeto da reflexão. Os procedimentos metodológicos adotados consistiram na realização de rodas de conversas, levantamento do universo vocabular dos sujeitos educandos e na seleção de um conjunto de desenhos para ser feita a leitura em uma perspectiva crítica e reflexiva. Tais procedimentos foram planejados e executados tendo em vista a problematização dos saberes e das experiências dos educandos/trabalhadores envolvidos com o processo. A experiência vivida possibilitou a mediação de diálogos sobre temáticas situadas na realidade social dos educandos do PEZP e a apropriação de conteúdos escolares específicos da alfabetização.

**Palavras-chave:** Uso pedagógico do desenho. Alfabetização de Jovens e Adultos. Pedagogia Crítica da Visualidade.

## **RESUMEN**

*Este trabajo registra una experiencia reflexiva y práctica sobre el uso pedagógico del dibujo en la Alfabetización de Jóvenes y Adultos, del Programa Escuela “Zé Peão” (PEZP). De modo que, buscamos analizar la contribución del dibujo en el afilado de una reflexión crítica de la realidad social y en la apropiación del saber escolar por los sujetos implicados en la experiencia. Con base en los referenciales teóricos de la Pedagogía Crítica de la Visualidad, a ejemplo de Carlos (2008; 2010; 2013), Joly (2012), Santaella y Nöth (1998), Oliveira (2008), Faheina (2010), Silva (2011), como la Educación Popular (FREIRE, 1967; 1990; 1978; 2003; 2009), el trabajo entra en la especificidad del dibujo y en la superación de la infantilización de los sujetos de la EJA a partir del uso de ese recurso. Este fue un trabajo de naturaleza cualitativa realizado desde relaciones constituidas entre los sujetos del proceso y el objeto de la reflexión. Los procedimientos metodológicos adoptados consistieron en la realización de círculos de conversación, recopilación del universo de vocabulario de los alumnos y en la selección de un conjunto de dibujos para ser realizada su lectura en una perspectiva crítica y reflexiva. Tales procedimientos fueron planeados y ejecutados teniendo en vista la problematización de los saberes y de las experiencias de los alumnos/trabajadores implicados en el proceso. La experiencia vivida posibilitó tanto la mediación de diálogos sobre temáticas situadas en la realidad social de los alumnos del PEZP, como la apropiación de contenidos escolares, específicos a la alfabetización.*

**Palabras-clave:** *Uso pedagógico del dibujo. Alfabetización de Jóvenes y Adultos. Pedagogía Crítica de la Visualidad.*

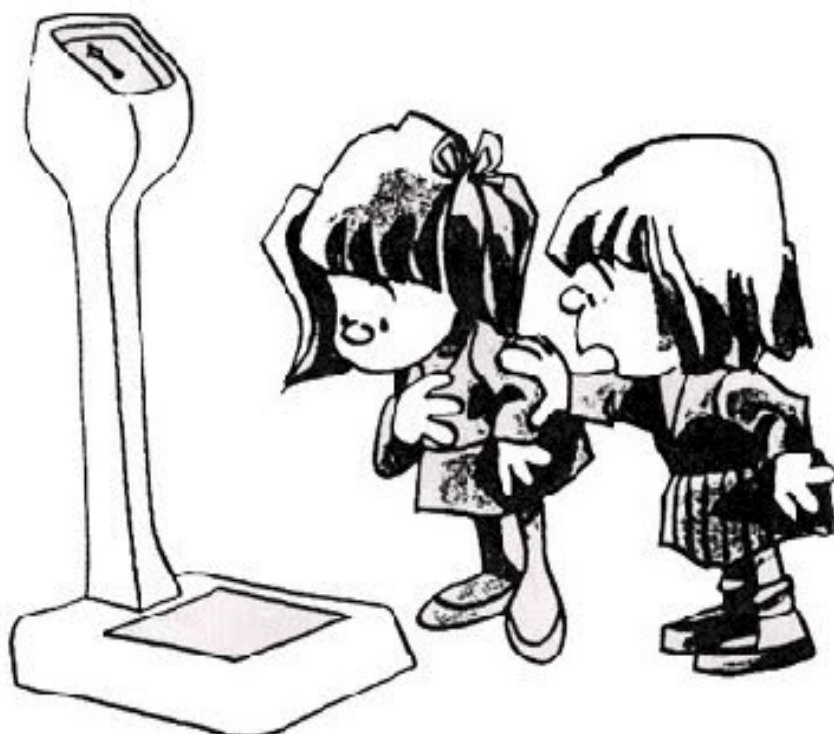


## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 2 - O DESENHO COMO RECURSO MEDIADOR DO CONHECIMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	20
2.1 A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EJA.....	21
2.2 O USO DO DESENHO E A PEDAGOGIA CRÍTICA DA VISUALIDADE: infantilização dos sujeitos da EJA ou uma alternativa para o desenvolvimento da consciência crítica na alfabetização de jovens e adultos?.....	26
2.3 O PEZP COMO LÓCUS DA EXPERIÊNCIA SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	36
CAPÍTULO 3 - A EXPERIÊNCIA COM O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NO PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO.....	40
3.1 O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DO LÓCUS DA EXPERIÊNCIA.....	41
3.2 O PLANEJAMENTO DOS TRABALHOS EM DIÁLOGO COM A EDUCADORA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO PEZP.....	44
3.3 O DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA CRÍTICA DO DESENHO.....	48
3.3.1 A riqueza que vem da terra.....	48
3.3.2 O mês de junho, nossas festividades e a matemática do futebol.....	51
3.3.3 A saúde do trabalhador na construção civil: a coluna do prédio humano e a coluna humana do prédio.....	53
3.3.4 A saúde do trabalhador na construção civil: o cimento do prédio humano e o cimento que o humano carrega para levantar o prédio.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS.....	67
Anexo I – Tabela Salarial dos trabalhadores da construção civil.....	68
Anexo II – Texto “Dia do Trabalhador”.....	69
Anexo III – Quadros com as sínteses dos sistemas do corpo humano.....	70
Anexo IV – Letra de Música de Legião Urbana.....	71
Anexo V – Projeto Didático do Programa Escola Zé Peão.....	72
Anexo VI – Desenho da Plantação De Milho.....	73
Anexo VII – Texto Festa Junina.....	74
Anexo VIII – Texto História das Copas do Mundo.....	75
Anexo IX – Texto Sistema ósseo.....	76
APÊNDICE.....	77
Apêndice I – Plano de Aula.....	78
Apêndice II – Plano de Aula.....	79
Apêndice III – Plano de Aula.....	80
Apêndice IV – Plano de Aula.....	81
Apêndice V – Palavras geradoras.....	82

Apêndice VI – Fotografias das aulas.....	83
Apêndice VII – Desenho “Festa de São João” .....	84
Apêndice VIII – Fotografias das aulas.....	85
Apêndice IX – Desenho da construção.....	86
Apêndice X – Atividade para sala de aula.....	87
Apêndice XI – Atividade para sala de aula.....	88
Apêndice XII – Curiosidades sobre o sistema muscular.....	89

## APRESENTAÇÃO



**Não pise aí... isso faz você chorar**

Fonte: <http://4.bp.blogspot.com...amiga.jpg>

## APRESENTAÇÃO

O objetivo central deste trabalho consistiu em promover uma experiência reflexiva e prática sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos no Programa Escola Zé Peão (PEZP). Para atingir esse fim, fizemos um estudo sobre as possibilidades que o desenho oferece para uma leitura crítica da realidade social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a mediação da apropriação do conhecimento escolar. Para fundamentar a experiência, sistematizamos uma série de leituras que aprofundaram a discussão sobre o uso pedagógico da imagem, mais especificamente, do desenho no processo ensino-aprendizagem em turmas de EJA. A proposta do PEZP e da Pedagogia Crítica da Visualidade serviu como parâmetro empírico e teórico de nossa experiência.

No que diz respeito à estrutura, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi dividido em quatro capítulos. No capítulo introdutório, registro como surgiu meu interesse pelo uso pedagógico do desenho na EJA. Em outras palavras, faço uma breve sistematização do meu percurso biográfico como aluna do Ensino Fundamental, que semeou meu interesse em ser educadora e em ingressar no Curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de minha inserção no grupo de pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos – políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro”, e a participação nos Projetos de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), que confirmam meu interesse pela EJA e pelos estudos da Pedagogia Crítica da Visualidade. Nesse ínterim, considerando o objetivo central deste trabalho, consultei os TCCs defendidos entre os anos de 2009 e 2013 sobre a EJA, no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I. Deste universo, destaquei os TCCs produzidos com base teórico-metodológica na Pedagogia Crítica da Visualidade.

No segundo capítulo, intitulado “*O desenho como recurso mediador do conhecimento na Alfabetização de Jovens e Adultos*”, apresentamos sucintamente aspectos teóricos pertinentes à EJA e à Pedagogia Crítica da Visualidade. A princípio, abordamos a questão da Alfabetização de Jovens e Adultos, situada no campo da EJA, em um contexto de lutas históricas por uma educação brasileira democrática de acesso ao saber escolar, apresentando uma contextualização sobre essa modalidade de ensino. Em seguida, adentramos o tema Educação e Visualidade. Especificamente, fazemos uma reflexão sobre o uso da imagem como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem e discutimos sobre como o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos pode promover uma leitura crítica da realidade e, ao mesmo tempo, superar a ideia de infantilização dos sujeitos da EJA.

Para tanto, dialogamos com alguns autores como Carlos (2008; 2010; 2013), Joly (2012), Freire (2003), Santaella e Nöth (1998), entre outros que tratam da relação entre educação e imagem visual. O capítulo apresenta, ainda, o *lócus* da experiência: o Programa Escola Zé Peão (PEZP). Trata-se de uma contextualização sobre a parceria entre o Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, da Construção Pesada e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM) e a UFPB na realização do PEZP e sua proposta pedagógica para a EJA.

No terceiro capítulo - “*A experiência com o uso pedagógico do desenho no Programa Escola Zé Peão*” – apresentamos um relato do período de observação do *lócus* da experiência: minha chegada ao canteiro de obras nos primeiros dias de estágio, uma descrição do espaço físico, da forma como os educandos me receberam, do modo como a educadora ministrava as aulas e as temáticas que seriam mais relevantes para desenvolver uma experiência com a leitura do desenho. Depois, em outro ponto, mostramos como planejamos as atividades com a leitura de desenhos, em diálogo com a educadora, e com a coordenação pedagógica do PEZP, e como e quais desenhos foram selecionados para as atividades. Finalizamos o capítulo relatando como se desenrolou a experiência do uso do desenho no PEZP, isto é, como as temáticas foram problematizadas com a mediação dos desenhos selecionados. Acrescentamos, ainda, uma avaliação do modo como os educandos construíram suas leituras por meio dos desenhos apresentados.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais. Nesse ponto, retomamos os objetivos a fim de refletir sobre a experiência: as leituras que os educandos desenvolveram, que possibilidades educativas foram concretizadas e quais foram as dificuldades enfrentadas durante o processo. Devido à experiência relatada e aos estudos que fundamentaram esta experiência reflexiva e prática, concluímos o trabalho assinalando algumas questões que podem ser desenvolvidas em investigações futuras.

## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO



Fonte: Acervo pessoal. Imagem: Goretti Rocha.

## 1 INTRODUÇÃO

Nasci no dia 8 de março de 1988, data em que se comemora o Dia Internacional da Mulher. Um dia interessante para refletir sobre esse acontecimento que marcou o Século XIX e que envolveu, aproximadamente, 130 tecelãs que morreram carbonizadas, quando lutavam por melhores condições de trabalho, redução da carga horária e equiparação salarial. A data é duplamente interessante, pois se trata do ano da promulgação de nossa Constituição Federal, que marca a redemocratização de nosso país e garante direitos civis, políticos, sociais e que todos somos iguais diante da lei.

Nesse contexto, natural da cidade de Campina Grande/PB, única filha mulher, de três irmãos, de uma família do interior do estado da Paraíba, tive uma vida escolar marcada pela passagem em diversas instituições, tanto públicas quanto privadas, além dos estados do Maranhão e de Rondônia. No entanto em 1996, quando cursava a primeira série do ensino fundamental, fui matriculada no Centro Educacional Bandeirantes, escola que marcou minha trajetória educacional, arrisco dizer, que me inspirou para que eu resolvesse estudar para ser uma educadora posteriormente. Situava-se a poucos metros de minha casa, na esquina do quarteirão em que eu morava com meus pais em Campina Grande. Eu adorava tudo naquela pequena escola – as atividades, meus coleguinhas e minha professora – considerava-a “a melhor do mundo”. Gradativamente, fui perdendo minha timidez, e em poucas semanas, começava a superar uma experiência escolar anterior e mal sucedida. Enfim, em pouco tempo, já falava e escrevia o alfabeto inteiro e contava em uma sequência crescente. Mas não fiquei só nisso, em menos de dois meses, eu já falava o nome de algumas cores e contava até vinte em inglês. Aprendíamos brincando e brincávamos aprendendo. Tudo era problematizado e se fazia objeto de conhecimento naquela escola.

No ano seguinte, por motivos alheios à vontade de minha família, não foi mais possível prosseguir na mesma escola. Os anos seguintes foram de muitas mudanças: configuração familiar, cidades e escolas. Cheguei a estudar em três escolas em um único ano, por mais de uma vez. Ao concluir o Ensino Médio na Escola Estadual José Guedes Cavalcante, na cidade de Cabedelo/PB, em 2007, já não sabia mais que curso escolher para ingressar na universidade. Poucos anos depois, entendi que, para ser professora, eu não precisava ter uma trajetória escolar perfeita, mas de muita dedicação, estudo, paciência e, sobretudo, compromisso.

Em 2011, ao ingressar no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I, fui envolvida pelos estudos relacionados à área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, bem como

aos estudos no campo da “Pedagogia Crítica da Visualidade”<sup>1</sup>. Logo nas primeiras semanas de meu ingresso na UFPB, tive a oportunidade de participar do “I Encontro de Educação e Visualidade”, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB/Campus I. Depois, meu interesse mais específico pelo *uso do desenho como elemento mediador do conhecimento na Alfabetização de Jovens e Adultos* se deu a partir de minha experiência no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq)<sup>2</sup>. Tive a oportunidade de participar de uma sequência de três projetos de pesquisa sobre o uso da imagem visual na proposta pedagógica de Paulo Freire, cujas obras, como *corpus* empírico do referido projeto, possibilitou-me conhecer melhor vários usos da imagem visual de sua proposta educativa, assim como a noção de imagem que ele e sua equipe utilizavam e o processo de escolha das imagens utilizadas em suas experiências de alfabetização de jovens e adultos.

No primeiro projeto, *O uso estratégico da imagem na Educação Popular*, os objetivos específicos consistiram em fazer um levantamento dos escritos freireanos de 1940 a 1990 e localizar, no universo de sua produção, os textos melhor sistematizados de sua proposta e a noção e o uso da imagem no processo de alfabetização. Tais obras foram classificadas em três períodos vivenciados por Freire, a saber: “anterior ao exílio”, “durante o exílio” e “após o exílio”. No segundo projeto, intitulado *Educação Popular e visualidade: investigando a imagem na ordem do discurso pedagógico freireano*, investigávamos as obras freireanas da década de 1980 a 1990, período em que ele realizou diversas publicações advindas de suas experiências em São Tomé e Príncipe, como também na Guiné Bissau. No terceiro Projeto, *Educação Popular e visualidade: o uso da imagem visual na proposta pedagógica freireana*, o foco foi no período de 1990 a 2012. Essas também são publicações póstumas, organizadas por sua viúva, Ana Maria Araújo Freire.

---

<sup>1</sup> A Pedagogia Crítica da Visualidade tem sido aprimorada, discutida e aprofundada pelo grupo de pesquisa *A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discurso no cenário brasileiro* – liderado pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos. O grupo realiza uma série de estudos e pesquisas com uma articulação entre a Educação, a Educação de Jovens e Adultos e o uso da imagem como objeto do conhecimento. Como resultado disso, já foram produzidos alguns trabalhos de conclusão de curso, dissertações, duas teses em andamento, artigos em revistas e em eventos e quatro livros que reúnem um conjunto de estudos, tanto de integrantes do grupo de pesquisa, quanto de estudiosos da área. O primeiro livro, “Educação e Visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem (2008)”, busca apresentar um debate nacional e internacional que tem sido levantado sobre a imagem, a cultura visual e a mídia como objeto epistêmico e pedagógico na sociedade contemporânea. O segundo, “Por uma pedagogia crítica da visualidade (2010)”, ocupa-se de analisar atentamente a riqueza semiológica, epistêmica, discursiva e pedagógica da imagem. O terceiro, “A importância do ato de ver (2011)”, apresenta a importância da sensibilidade do ver. E o quarto livro, “Educação e Visualidade: a imagem como objeto do conhecimento (2012)”, evidencia a riqueza educativa da problemática da cultura visual, do imaginário, da educação do olhar e de uma pedagogia crítica da visualidade.

<sup>2</sup> Orientado e coordenado pelo Professor Dr. Erenildo João Carlos, o projeto estava integrado ao grupo de pesquisa, *A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discurso no cenário brasileiro*, e buscava investigar o uso da imagem no processo de alfabetização proposto por Paulo Freire.



Então, se minha trajetória escolar despertou em mim o desejo de ser uma educadora, a entrada na universidade e o estabelecimento de contato com o grupo de pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos: políticas, prática e discursos no cenário brasileiro”, por meio da participação nos projetos PIBIC/CNPq, fizeram-me ter interesse na questão do uso pedagógico do desenho. Como resultado disso, decidi aprofundar esse interesse no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que apresenta um relato da experiência dos estudos, das reflexões e das práticas que se deram a partir de uma intervenção pedagógica com o uso do desenho em uma turma de alfabetização de jovens e adultos no Programa Escola Zé Peão.

Para subsidiar minha experiência sobre as possibilidades efetivas de usar o desenho como uma ferramenta de leitura e reflexão crítica sobre a realidade de jovens e adultos em processo de alfabetização, considerei necessário consultar os TCCs sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sobre o uso da imagem na EJA, que foram produzidos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I, nos últimos cinco anos, um período de 2009 a 2013, por serem os trabalhos mais recentes disponíveis no Laboratório de Estágio Supervisionado (LAES) do CE.

Esse levantamento foi realizado no LAES, no ano de 2014. O quadro abaixo mostra uma síntese dos TCCs sobre EJA, do Curso de Pedagogia, que foram defendidos no período de 2009 a 2013 na UFPB/Campus I.

<b>TCCs SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>						
Temáticas identificadas	Período considerado					Total
	2009	2010	2011	2012	2013	
Alfabetização/Leitura/Letramento	1	1	1	2	5	10
Educação e visualidade	1	1	3		2	7
TICs	2	2			1	5
Formação do educador					5	5
Currículo		1		2	1	4
Ensino/aprendizagem		1	1		1	3
Evasão/fracasso escolar	1		1			2
Supervisão escolar				2		2
Outros <sup>3</sup>	3	3	3	5	14	28
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>29</b>	<b>66</b>

Fonte: Laboratório de Estágio Supervisionado da UFPB/Campus I.

Como é possível observar no quadro, identificamos sessenta e seis TCCs defendidos

<sup>3</sup> No presente item, foram identificadas as mais variadas temáticas, a saber: Currículo, Políticas Públicas, Evasão Escolar, Formação Docente, Processo de ensino/aprendizagem, Relações Humanas, Fracasso Escolar, Relações de Gênero, Supervisão Escolar.

no período de 2009 a 2013. Em destaque, está a temática *Educação e visualidade*, com sete trabalhos defendidos, que discutem sobre as possibilidades de se usar a imagem como ferramenta pedagógica no processo de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Dos sete trabalhos identificados, tivemos acesso a seis. Do outro, só identificamos o título e o ano: “Cinema e Educação: reflexões sobre pedagogia e educação no filme 'O Sorriso de Monalisa’” (2009). Quanto aos demais, verificamos seus temas e problemas a partir da leitura de seus títulos e resumos.

Faheina (2010) aborda, em seu trabalho, a imagem cinematográfica em turmas da EJA. A autora discute sobre o uso da imagem cinematográfica como ferramenta na mediação do conhecimento para jovens e adultos em processo de escolarização. O projeto foi realizado durante a formação continuada dos educadores do “PROEJA”, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba na cidade de João Pessoa/IFPB.

Coutinho (2011) desenvolveu um estudo no campo da Educação e Visualidade a partir da charge. Em seu trabalho, *Entre o uso e o abuso da linguagem: a charge como instrumento pedagógico no ensino fundamental*, a autora objetivou, ao longo de um trabalho com questionários e com um projeto de intervenção, “identificar os possíveis usos da charge como um recurso pedagógico facilitador do ensino e aprendizagem”, em cujos resultados ela destaca as potencialidades da charge para proporcionar melhores diálogos, debates, produção textual, reconhecimento das responsabilidades sociais etc. Trabalha, portanto, com o gênero imagético desenho (2011).

Outro trabalho na área da Educação e Visualidade é a pesquisa apresentada por Vicente (2011), que objetivou compreender a relação entre o uso da imagem no livro didático da Educação de Jovens e Adultos e a construção do conhecimento escolar. Nesse caso, ela destaca o aparecimento de fotografias, pinturas, desenhos e outros gêneros imagéticos no livro didático.

Ferreira (2011) apresenta um estudo na área das artes visuais, na Educação de Jovens e Adultos, em que investigou se há um plano de ação a ser desenvolvido na Estação Cabo Branco voltado para educadores e educandos dos ciclos I e II. Para tanto, utilizou uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Com um projeto de intervenção em uma turma de jovens e adultos, Silva (2013) trouxe o tema da *alfabetização* em seu Trabalho de Conclusão de Curso, em que propôs alguns modos de utilizar a imagem visual como mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos.

Cabral Neta (2013) desenvolveu uma pesquisa cujo objeto foi a telenovela como recurso pedagógico a ser utilizado em turmas da EJA e constatou que todos os entrevistados, educandos da EJA, possuíam, pelo menos, uma televisão, já haviam assistido a alguma telenovela, conseguem identificar os personagens e se lembram de nomes de personagens de telenovelas mais antigas. A autora concluiu que a telenovela é um gênero televisivo que ainda consegue o maior número de telespectadores, independentemente de idade e de gênero. Portanto é um importante objeto de reflexão e problematização na Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, o conjunto dos trabalhos demonstra consistência no que diz respeito ao campo de estudos da Pedagogia Crítica da Visualidade e da EJA no Centro de Educação da UFPB/Campus I, em nível de graduação. Nesses trabalhos, a imagem vem sendo discutida como uma fonte de conhecimento, ferramenta de disseminação de informações, divulgação de ideias, alienação e até manipulação de interesses e ideologias. De maneira similar à minha proposta de TCC, os trabalhos consultados partem do pressuposto de que a imagem visual tem se tornado uma real possibilidade de ser uma ferramenta de transmissão do conhecimento escolar, não/escolar e de construção de saberes outros. Tem se constituído como um objeto de investigação e intervenção no processo de ensino-aprendizagem na EJA. Portanto, é nessa perspectiva que, durante a realização deste trabalho, procuramos consolidar uma Pedagogia Crítica da Visualidade.

A problemática do uso do desenho presente no debate sobre o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos que não tiveram a oportunidade de se escolarizar na “idade adequada” também está presente na proposta de Paulo Freire, no que tange ao uso da imagem como um recurso visual para o processo de leitura de mundo e está de acordo com a problemática aqui proposta. Nesse sentido,

[...] uma nova linguagem que não a escrita poderia ajudar enormemente, do ponto de vista técnico, ao que eu chamo 'leitura do mundo' e, portanto, 'leitura da realidade', não necessariamente através da palavra escrita. Não vejo nisso antagonismo nenhum. Pelo contrário, vejo até que a leitura do mundo termina por colocar a leitura da palavra. Aí, então, a escrita da palavra e a sua leitura, uma vez mais, estariam associadas dinamicamente com a leitura do mundo (FREIRE; GUIMARÃES, 2003. p. 56).

Buscamos observar e compreender, em uma turma de trabalhadores da construção civil, matriculados em uma sala de alfabetização de jovens e adultos do Programa Escola Zé

Peão (PEZP), *como a leitura do desenho pode ser utilizada criticamente com jovens e adultos em processo de alfabetização*. Assim, formulamos nosso problema de intervenção pedagógica e partimos da hipótese de que *a leitura do desenho, em uma turma de alfabetização de jovens e adultos, pode favorecer tanto ao processo de reflexão crítica da realidade quanto de mediação do conhecimento escolar*.

Tomando como base o objeto desta intervenção – *a contribuição da leitura do desenho para a reflexão crítica dos jovens e adultos em processo de alfabetização* – formulamos o seguinte objetivo geral: Promover uma experiência reflexiva e prática do uso pedagógico do desenho na alfabetização de jovens e adultos do Programa Escola Zé Peão. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1 – refletir sobre o modo como Paulo Freire utilizava e compreendia o uso da imagem na Educação de Jovens e Adultos; 2 – explicar o conceito de consciência crítica em Paulo Freire; 3 – conhecer estratégias de utilização do desenho na sala do PEZP onde foi feita a experiência; 4 – refletir sobre as estratégias do uso da imagem em uma turma de alfabetização de jovens e adultos; 5 – desenvolver uma experiência com o uso didático/pedagógico do desenho em uma turma de Alfabetização de Jovens e Adultos no PEZP.

Como este trabalho é caracterizado por aspectos de intervenção pedagógica, foi conduzido na perspectiva qualitativa que, segundo Minayo (1992, p. 43), “[...] não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade”, mas nas relações constituídas entre os indivíduos e o objeto de reflexão. Para concluir essa ideia, a autora (1992, p. 43) ressalta que “a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema a ser investigado em suas múltiplas dimensões”. Esse tipo de estratégia toma os “[...] microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados caracterizado pela heterodoxia no momento da análise” (MARTINS, 2004).

O procedimento metodológico utilizado incluiu as rodas de conversas baseadas nos “círculos de cultura” presentes na proposta pedagógica de Paulo Freire. Realizamos um levantamento do universo vocabular dos sujeitos educandos. Depois, selecionamos um conjunto de desenhos (apêndices VII, IX, XII e anexo VI) para, juntamente com a turma, ler a imagem em uma perspectiva crítica e reflexiva. Os diálogos partiram da realidade e da subjetividade dos educandos. Tais procedimentos foram planejados e executados a fim de se problematizar conceitos como história, cultura e natureza, visando adentrar um processo de humanização e libertação (FREIRE, 1978).

Em um primeiro contato com o campo de intervenção localizado no PEZP,

organizamos um conjunto de atividades a fim de ter uma dimensão da realidade vivenciada pelos educandos. Inicialmente, visitamos quatro dias a sala de aula, localizada no próprio canteiro de obras no Bairro do Altiplano, na cidade de João Pessoa/PB, e duas, os momentos de planejamento das aulas da semana com a coordenação pedagógica do PEZP.

Esta proposta visou contribuir para a aprendizagem desses trabalhadores da construção civil, no que tange ao processo de alfabetização. Tratamos, igualmente, de desenvolver uma experiência com o uso pedagógico do desenho que fugisse da obviedade da infantilização dos sujeitos da EJA ou apenas da utilização de uma estratégia de expressão das subjetividades ou opção para que os alunos que não sabem escrever não ficassem “parados” em sala de aula. Tratamos de explorar o potencial da linguagem visual, especificamente do desenho, para problematizar seus contextos sociais, as situações existenciais diversas e a mediação de um processo crítico de alfabetização (CARLOS, 2008; 2010; 2011; 2012). Portanto, uma contribuição para o desenvolvimento do que Freire (1967) chama em seus escritos de “consciência crítica” junto às classes populares.

## CAPÍTULO 2 - O DESENHO COMO RECURSO MEDIADOR DO CONHECIMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



Fonte: Reproduzido de Tipos e aspectos do Brasil –  
coletânea da Revista Brasileira de Geografia Fonte: IBGE –  
Conselho Nacional de Geografia. 8ª edição. Rio de Janeiro,  
1966. MUTIRÃO. Disponível em:  
<<http://www.consciencia.org/trabalho-de-mutirao>>.

## 2 O DESENHO COMO RECURSO MEDIADOR DO CONHECIMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A discussão a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ganhando mais espaço nas agendas nacionais e internacionais, como nos fóruns de EJA espalhados por todo o país e a criação de uma Cátedra da UNESCO<sup>4</sup> sobre o assunto. Já a discussão sobre a relação entre educação e visualidade vem sendo tecida no espaço acadêmico e sendo cada vez mais aprimorada. Como exemplos, destacamos Carlos (2008; 2010; 2013), Freire (2003; 2009), Santaella e Nöth (1998), Faheina (2010). Nessa perspectiva, este capítulo apresenta uma contextualização do processo histórico de lutas pelo direito a educação, principalmente, uma educação pensada especificamente para jovens e adultos das classes populares. Em um segundo momento, o capítulo traz a Pedagogia Crítica da Visualidade como uma possibilidade de se pensar/fazer a educação, com o objetivo de problematizar esse bombardeio de imagens presentes na contemporaneidade, contextualizá-lo e refletir sobre ele e sobre as especificidades do desenho. Por fim, o capítulo apresenta o espaço onde a experiência foi desenvolvida, o Programa Escola Zé Peão (PEZP). Trata-se de um programa de extensão universitária de EJA da UFPB, desenvolvido em parceria com o sindicato da categoria. A experiência, existente desde 1991, procura articular os princípios da Educação Popular de contextualização, significação e especificidade escolar e, ao mesmo tempo, formar educadores de jovens e adultos, estudantes dos cursos de licenciatura.

### 2.1 A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os debates em torno da EJA como um campo de experiências, de práticas e de reflexões não estão situados exclusivamente no âmbito da escolarização. Conforme a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Declaração de Hamburgo (1997) assinalam, a EJA 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).

Ressalte-se, entretanto, que a EJA deve ser entendida como parte da história da educação brasileira, que tem ganhado força como uma ação democrática de acesso ao saber

---

<sup>4</sup> De acordo com o portal <<http://www.catedraunescoeja.org/>>, “a Cátedra UNESCO de EJA tem o formato de uma rede interinstitucional, proposta e coordenada pelas Universidades Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ela promove eventos, formação de educadores, publicações, documentação, debates e pesquisas, intercâmbios regionais, nacionais e internacionais, além de outras atividades no campo da EJA”.

escolar. Em uma perspectiva geral, estudiosos da área, como Paiva (2007), Saviani (2007), Carlos e Alcantara (2010. p. 2), afirmam que “os jesuítas foram os primeiros responsáveis pela criação das condições educativas que viabilizaram a socialização e a educação das crianças, dos adolescentes e dos adultos do recém-descoberto continente”. Era uma educação realizada como forma de aculturar e dominar os nativos indígenas, porém ainda não era uma educação de jovens e adultos formulada como uma política pública, mas como uma primeira intenção.

O Século XIX foi marcado por um período de pouca escolarização da população, principalmente os negros, os índios e as mulheres, porquanto o ensino primário e a educação de adultos não eram considerados um problema nacional. Ainda que pouco tenha sido feito, na Constituição Imperial de 1824, surgiu a primeira formulação da educação de adultos como objeto de preocupação do Estado brasileiro, em seu Título 8, Art. 179, parágrafo XXXII, Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que “[...] é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...] A instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”.

Já no Século XX, em 1934, a então Constituição Federal, em seu Capítulo II, Art. 150, parágrafo único, também menciona uma educação voltada para adultos, a saber: “o plano nacional de educação constante de lei federal [...] obedecerá às seguintes normas: ensino primário integral gratuito e de frequência (sic) obrigatória extensivo aos adultos”. Porém, só a partir da década de 1940 foi que inúmeras medidas relativas à educação de adultos advindas do Estado marcaram uma época de atenção por parte do poder público. Como exemplo, em 1942, foram destinados “25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário [...] para aplicação na educação de adolescentes e adultos” (HADDAD, 1988. p. 3). Em 1946, tornou-se oficialmente pública a Lei Orgânica do Ensino Primário, que garantia o Curso Primário Supletivo a jovens e adultos. Já em 1947, organizaram-se a primeira Campanha Nacional de Luta contra o Analfabetismo e a Campanha Nacional de Educação de Adultos; em 1952, foi criada a Campanha de Educação Rural, e em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo instituída pelo MEC.

Em 1960, foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), que visava contribuir para uma formação política e social das camadas populares (PAIVA, 1987). Nesse contexto, Paulo Freire adentra o campo da educação de adultos no SESI. Em 1959, o educador apresentou uma crítica à educação escolar brasileira, em um de seus primeiros escritos, intitulado “Educação e Atualidade Brasileira”. Essa reflexão propunha colocar a educação a serviço da humanização, desde que o homem fosse situado historicamente, pois observa que



cada palavra presente no universo vocabular daqueles adultos estava carregada de experiências existenciais. Foram muitas as críticas ao “método Paulo Freire”<sup>5</sup>, que alçavam sob o argumento de que a atividade educativa de Freire não era nada mais que uma doutrinação subversiva. Em 1º de abril de 1964, foi deflagrado no Brasil um golpe de Estado resultante de 21 anos de ditadura militar. Dentre várias medidas da ditadura, uma de suas providências iniciais foi a interrupção de vários programas de alfabetização que estavam sob sua orientação (BEISIEGEL, 2008).

No lugar das experiências educacionais coordenadas por Paulo Freire, o regime militar implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse programa foi considerado um símbolo do Estado autoritário da educação de adultos. Porém foi extinto logo após a redemocratização do País em 1985. Durante esse período, Paulo Freire exilou-se no Chile, juntamente com outros brasileiros que discordavam do então regime. Exilado, em 1965, Freire publicou os livros “Educação como prática da liberdade (1967)” e “Pedagogia do Oprimido (1968)”, nos quais ele discute, expõe, defende e desenvolve sua proposta educativa voltada para a conscientização e a libertação dos sujeitos excluídos e oprimidos de um sistema antidemocrático (BEISIEGEL, 2008).

Depois da redemocratização do Brasil, em 1996, a LDB 9394/96, que tomou como base a Constituição Federal de 1988, compreendeu a EJA como Modalidade da Educação Básica, que abarca desde a Alfabetização até o Ensino Médio, incluindo a Educação Profissional. Esse marco legal institucionaliza a EJA e a vincula a um fazer pedagógico específico que não deveria mais ficar relegada a uma “escola de segunda categoria”, mas a uma prática pedagógica específica, com educadores, espaços, tempos e metodologias próprias para se educarem jovens e adultos. Então, pensar a Alfabetização de Jovens e Adultos a partir de suas especificidades significa pensar não só na transmissão do conhecimento escolar, mas também em favorecer processos de leitura crítica da realidade. Isso, evidentemente, requer um diálogo com a proposta de alfabetização freireana, a partir das noções de *consciência ingênua* e *consciência crítica*.

*A consciência ingênua*, aqui entendida e caracterizada por Freire (1967) como um modo de ver o mundo que forja sujeitos que vivem na permanente contradição entre o que são e o que estão sendo, que se acham incapazes de subverter a ordem e se encontram somente como sujeitos reprodutores das “leis” impostas pela elite dominante. Já no que se refere à

---

<sup>5</sup> A ideia de método nos remete a algo pronto, porém, assim como o próprio Freire mencionou em “Cartas aos animadores e às animadoras culturais” (1978), sua proposta não é para ser seguida e compreendida como algo pronto, como uma “receita de bolo” para a qual só é necessária a aplicabilidade. Sua proposta é para ser trabalhada, pensada, dialogada e refletida conforme a realidade existencial de cada comunidade.

*consciência crítica*, sua principal característica é a consciência da própria existência, de sua historicidade e de que precisam superar a ingenuidade como seres de relação.

Ao localizar o cerne da proposta pedagógica freireana, a compreensão de sua concepção de alfabetização se torna mais clara. A alfabetização é entendida como um processo que transcende, que está para além da pura mecanização e do simples ato de ler a palavra escrita e escrever a palavra lida, mas que possibilita ao educando reler e reescrever a realidade.

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

Nessa perspectiva, a alfabetização busca a transformação política, social e cultural, em que o educando passa a ser o sujeito do processo da prática educativa, em uma relação com o mundo onde estão imersos. Não se trata do simples ato de memorizar ou dominar o alfabeto, como afirma Tfouni (1995, p. 9-10):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas 'letradas' em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centra-se no social.

É dito que o processo de alfabetização está focalizado apenas na mecanização do sistema alfabético e que não se problematiza uma conscientização política. A instrução formal é foco desse modo de compreender o processo de alfabetização. Porém, apesar de o letramento estar preocupado com aspectos sociais, sua proposta centra-se na busca de instrumentos de uso social que o aluno poderá fazer. Não há, necessariamente, reflexão e problematização crítica de conteúdo político, tão mencionadas por Freire na maior parte de

seu legado (CARLOS, 2001).

[...] como consequência do letramento, vemos grupos sociais não-alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência, fatores que não podem ser ignorados quando se procura entender o produto humano por excelência que é a escrita, e seus decorrentes necessários: a alfabetização e o letramento (TFOUNI, 1995. p. 28).

Freire (2009, p. 23) afirma que “[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais [é] a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, [se desenvolve] a atividade política”. Assim, a alfabetização é mais do que um mero processo de aquisição do sistema alfabético, e seu uso social é exclusivamente utilitário. Trata-se de uma necessidade ontológica do ser-mais. Na forma como o sujeito é inserido no processo de alfabetização, adquire subsídios para, ao se compreender no mundo, potencializar a transformação de sua realidade. “A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais” (FREIRE; MACEDO, 1990. p. 33).

Carlos e Alcantara (2013, p. 10), ao se referir ao processo de alfabetização centrada em uma luta política, ratificam que

[...] os mercenários da educação com seus mitos da neutralidade educacional passam a ser superados a partir de uma *alfabetização* de adultos focada em uma luta política, um ato criador. Não como um ato mecânico no qual os sujeitos estão proibidos de ler e escrever ou são interditados de ter escolarização, mas sim enquanto ato de conhecimento, no qual passam a ter uma compreensão política e científica do problema que estão expostos.

Com essa prática, o sujeito do processo de alfabetização, que também é o principal sujeito do conhecimento, pode desenvolver uma atitude curiosa, crítica e reflexiva. Portanto, pensar em alfabetização, no contexto e na especificidade da EJA, requer a crítica e a superação das noções de uma alfabetização *palavresca*, sonora ou oca de realidade, como menciona Paulo Freire. O principal objetivo nas experiências educativas inspiradas pelo pensamento freireano é de debater sobre conceitos como cultura, política, direitos, educação e saúde, como forma de adquirir sistematicamente os conhecimentos. Como evidência disso, alguns dos principais elementos discursivos abordados em sua proposta pedagógica são autonomia, criticidade, conhecimento, valores, diálogo, cultura, transformação, práxis,

realidade, contexto e consciência.

## 2.2 O USO DO DESENHO E A PEDAGOGIA CRÍTICA DA VISUALIDADE: infantilização dos sujeitos da EJA ou uma alternativa para o desenvolvimento da consciência crítica na alfabetização de jovens e adultos?

O uso da imagem como ferramenta de comunicação entre os seres humanos, segundo Gordimer (2009), já era uma prática social desde a utilização do hieróglifo; do ideograma, que busca informar a partir de símbolos gráficos objetivando representar palavras ou conceitos; e pelos desenhos em papiros, utilizados no Egito antigo, para registrar valores numéricos e o dia a dia da vida ao redor das grandes pirâmides egípcias. “A própria origem da escrita está relacionada com o uso e a interpretação de imagens consideradas como pré-escrita, como, por exemplo, [...] as escritas ideográficas, como os hieróglifos e a escrita chinesa” (OLIVEIRA, 2008. p. 142). No entanto, mesmo com o surgimento da escrita alfabética,

[...] a experiência do uso da imagem como recurso educativo perpassa o tempo e se torna um acontecimento histórico, enraizando-se na cultura atual, assim como fora na dos antigos. Constatamos que, nas sociedades contemporâneas, a presença da imagem se intensificou e diversificou. Os motivos e as práticas educativas religiosas concorrem, hoje, com outros – ideológicos, políticos e cultural, 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).

Nessa direção, o uso social da imagem como mediação da comunicação já estava presente na realidade humana na Antiguidade. Isso aconteceu antes de a escrita propriamente dita aparecer. O ato de desenhar e o de pintar eram sempre utilizados como forma de descrever e simbolizar o mundo e as compreensões sobre ele. Ausentes de outras formas de comunicação, o desenho e a pintura representavam a visão do mundo daqueles sujeitos como também seus sonhos, desejos, pensamentos, história e cultura. Apesar de existir desde os tempos mais remotos, hoje o seu uso, seus significados, suas formas de agir e comunicar, seus sentidos e seus efeitos ainda são desconhecidos e se contradizem, ao mesmo tempo em que o uso da imagem vem cada vez mais se expandindo como objeto de comunicação visual, mas também das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), juntamente com o novo modo de pensar o mundo. Portanto, é imprescindível conhecer e compreender seu modo de existência sígnica (CARLOS, 2008) (ALMEIDA, 2000).

Ressaltamos que, embora os seres humanos tenham criado as mais variadas formas de linguagem, como a visual, a falada e a escrita, Gordimer (2009) assinala que há ainda muito a se fazer, pois, atualmente, os índices de analfabetismo e de analfabetos funcionais, segundo a UNESCO, ainda se encontram em situação alarmante. Nessa perspectiva, a autora apresenta algumas características da atualidade que considera como as principais causadoras dos altos índices de analfabetismo funcional.

Em primeiro lugar, refere-se à extrema pobreza por que passam muitos países, o que resulta em uma precariedade educacional; em segundo lugar, são apresentadas algumas dificuldades de países multilíngues, ou seja, que têm mais de uma língua falada, o que gera mais dificuldades de compreender a escrita das duas línguas. Embora

[...] a pobreza e a falta de oportunidades educacionais possam ser responsabilizadas pelo grande abismo em nosso mundo que é o analfabetismo, essa situação trágica não é a principal causa, tampouco a justificativa para o fenômeno difuso do analfabetismo funcional (GORDIMER, 2009. p. 47).

Nessa perspectiva, a imagem televisiva é abordada como um fator que pode dificultar ainda mais o processo de alfabetização. Ou seja, a presença da televisão no cotidiano desses sujeitos não alfabetizados tem constituído outras formas de relação com a linguagem e a comunicação. Gordimer (2009) parte do pressuposto de que a palavra escrita tem perdido força diante da imagem, que o livro, com seu poder de fazer os leitores partirem para um mundo de imaginação e de criatividade, tem perdido a visibilidade, e que a televisão vem contribuindo com o grande índice de analfabetismo, por não proporcionar momentos de reflexão ao sujeito que se encontra em frente a ela.

Como um contraponto desse raciocínio, Carlos (2008) destaca algumas de suas inquietações acerca da cultura imagética contemporânea, que, a cada dia, vem ganhando mais força e visibilidade nos mais variados campos de preocupação, como, por exemplo, na pesquisa em educação. “Campos possíveis e emergentes, que são delineados em função de aspectos diversos e distintos: o ser, o sentido, a ordem de funcionamento, o conteúdo veiculado e os efeitos da imagem. Todos oriundos do mesmo objeto” (CARLOS, 2008. p. 13). Faheina (2008, p. 37) aborda a questão da formação do pedagogo e da pedagoga no contexto da cultura atual em que a mídia tem grande poder de moldar “[...] nossos comportamentos, gostos, valores, crenças, maneiras de pensar e de agir sobre a realidade”. Para tanto, afirma

que, quando incorporada à educação, a imagem ganha aspectos inovadores como um instrumento mediatizador da construção do conhecimento crítico e emancipador.

Ainda nessa linha de pensamento, Freire (2003) refere que o

[...] circuito de televisão não é ruim nem bom nele mesmo, é um meio que a gente pode usar. A questão é a política desse meio. [...] penso que, numa perspectiva crítica [...], o uso desses meios é absolutamente fundamental. Pode-se fazer um sem-número de coisas com o uso de um circuito como esse de televisão, com programas os mais diferentes possíveis (FREIRE; GUIMARÃES, 2003. p. 78).

Das diversas articulações das ideias possíveis que marcam o pensamento pedagógico de Paulo Freire, a problemática da imagem visual emerge à medida que o conhecimento, a autonomia e a criticidade são consolidados em situações dialógicas acerca da cultura, do contexto e da realidade dos sujeitos. Nessa direção, a utilização pedagógica da imagem visual ganha destaque, de modo geral, e o desenho, à medida que favorece sínteses visuais de situações altamente complexas, especificamente. “Os processos técnicos vêm se aprimorando de forma inexorável desde aquele primeiro e mágico instante em que descobrimos que o mundo poderia caber em um desenho” (OLIVEIRA, 2008. p. 63).

Ao longo de sua obra, o educador Paulo Freire contrapõe a educação diante da massificação. Ele afirma que a pedagogia deve assumir uma posição que responda às condições históricas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, a inserção crítica de mulheres e homens numa sociedade em desenvolvimento é compreendida como responsabilidade do educador, a quem cabe contribuir para uma educação criticizadora, em que o educando supere a ingenuidade e assuma uma consciência crítica.

Freire (1980) critica a forma como a educação tem sido conduzida de maneira palavresca. Ele observa como os conteúdos escolares passam a ser vistos como algo morto, ou seja, tratados como fragmentos da realidade e que, quando vistos separadamente, perdem sua relação com ela, transformando-se, como Freire (1980) afirma, em palavra oca. Esse tipo de educação também pode ser chamado de “educação bancária”, voltada apenas para o armazenamento ou acúmulo de conteúdos. É devido a essa concepção “bancária” que os sujeitos acabam apenas se adaptando e ajustando-se, porquanto não refletem criticamente, passam a ser acomodados.

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

Convém enfatizar que, embora o desenho venha sendo usado em várias situações, com diversas finalidades e a partir de várias perspectivas durante o processo de escolarização, ainda não ganhou um espaço significativo no currículo escolar, comprometendo-se com “[...] a compreensão, análise e investigação crítica do mundo codificado nas múltiplas formas de signos e de linguagens visuais” (CARLOS. 2008. p. 15). Ou seja, por mais que o desenho seja utilizado nas práticas educativas, ele não está inserido no currículo de maneira intencional, deliberada nem sistemática.

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

Desse modo, o campo da visualidade, conseqüentemente, a imagem visual e o desenho estão inseridos no terreno da linguagem. A Semiótica e a Filosofia da linguagem, por exemplo, compreendem a linguagem como um fenômeno constituído por signos. Eles são utilizados para a comunicação humana desde a Antiguidade. Tal teoria consiste em estudar os tipos de signo e identificar suas leis de funcionamento. “O conceito de signo, portanto, é muito antigo e já designa algo que se percebe – cores, calor, formas, sons – e a que se dá uma significação” (JOLY, 2012. p. 30).

Nessa perspectiva, como entende Joly (2012), tudo pode ser signo desde que haja uma relação entre os três polos: o *significante* ou *representamen* - tudo aquilo que é perceptível ao homem, como os sons, as formas, os cheiros etc., ou seja, a marca; o *significado* ou

*interpretante*, compreendido como a ideia da coisa percebida ou interpretada pelos sujeitos; e o *referente* ou *Objeto*, que é a coisa representada. Nesse sentido,

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

O signo, a imagem visual e, nesse universo de tipos de signos e imagens visuais, o desenho, em geral, assemelham-se a outra coisa (JOLY, 2012). Os signos são classificados em três tipos, que variam de acordo com a relação que o significante tem com seu referente, a saber: o ícone, que é considerado um signo imitativo, de representação do objeto e tem uma relação de analogia com o seu referente; os indícios, aqueles signos ditos naturais, que têm uma ligação física com seu referente e que nos remete às relações de uma coisa com outra; e o símbolo, que mantém com o referente uma relação de convenção, ou seja, não tem uma relação empírica com seu referente, como a própria escrita, por exemplo, ou uma bandeira, para representar um estado etc. Porém o termo imagem, na contemporaneidade, tem se tornado sinônimo de mídia, televisão ou publicidade. Segundo Joly (2012), trata-se de uma confusão dos mais variados tipos de imagens, ou seja, a imagem fixa e a imagem em movimento, como também a imagem mental, que parte do imaginário do sujeito criador.

Para Santaella e Nöth (1998), a imagem se divide em dois domínios – o da imagem visual e o da imagem mental. O domínio da imagem visual inclui os desenhos, as fotografias, as pinturas, as gravuras, as imagens televisivas e cinematográficas, etc. As imagens mentais são aquelas do domínio imaterial das imagens mentais. Nesse caso, as imagens surgem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos, ou como representações mentais. Porém, uma não existe sem a outra. Não existe imagem visual que não tenha sido mentalizada por quem as produziu, ou uma imagem mental que não surja do mundo concreto dos objetos visuais. Nessa perspectiva,

[...] os conceitos unificados dos dois domínios da imagem são os conceitos de signo e de representação. É na definição desses dois conceitos que reencontramos os dois domínios da imagem, a saber, o seu lado perceptível e o seu lado mental, unificados esses em algo terceiro, que é o signo ou representação (SANTAELLA; NÖTH. 1998. p. 15).



Os estudos das representações visuais e mentais têm sido muito explorados pela Semiótica, referindo-se, de maneira geral, ao signo, ao veículo do signo, aos símbolos, às imagens, que seriam as representações imagéticas, bem como, significado e referência. Em uma perspectiva geral, o conceito de representação é compreendido de variadas formas – como signo, como relação sógnica, como referência e função de apresentação sógnica, como signo icônico etc.

A representação, como relação sógnica, é caracterizada como uma função sógnica ou como um processo de utilização sógnica. Segundo Santaella e Nöth (1998), na escolástica medieval, a representação era defendida como um processo de apresentação de algo a partir dos signos. Isso promoveu uma diferença entre quatro tipos de representação: por tipo de imagem; por tipo de um vestígio; através de um espelho e através de um livro. Ao parafrasear Peirce, Santaella e Nöth (1998) afirmam que “representação [...] é o processo da apresentação de um objeto a um intérprete de um signo ou a relação entre o signo e o objeto” (p. 17). Porém, na representação como signo icônico, Goodman (apud Santaella e Nöth. 1998) afirma que são imagens com, aproximadamente, o mesmo tipo de função do que descrições.

Santaella e Nöth (1998, p. 23), parafraseando Foucault, enunciam que a representação não é a “função representativa ou relação de objeto dos signos, mas somente certa forma de uso sógnico, que 're-presenta' a racionalidade de uma lógica universal, baseada na arbitrariedade e na convenção”.

Compreendido o conceito de representação para a Semiologia, cabe-nos compreender o conceito de imagem e o de representação mental presentes na área da Ciência Cognitiva, que estuda a representação mental da informação linguística e da visual. Cummins (apud Santaella e Nöth, 1998, p. 26) refere que existem quatro modelos de representação mental: a representação “como ideia no sentido de uma matéria mental estruturada”. Nesse sentido, a “ideia”, que vem do grego *eidos* (forma), é um “modelo mental das coisas e tem em comum com essas a forma. Assim, uma relação de iconicidade entre as coisas e as idéias que as representam é postulada” (SANTAELLA; NÖTH. 1998. p. 26); a representação “como imagem”; símbolo; ou, por fim, a representação como estado neurofisiológico”.

A linguagem visual constitui a base de criação do desenho. Deixando de lado o aspecto funcional do desenho, há princípios, regras ou conceitos com relação à organização visual que podem preocupar um desenhista. Ele pode trabalhar sem o conhecimento consciente de quaisquer desses princípios, regras ou conceitos, pois seu gosto pessoal e sensibilidade com respeito às

relações visuais são muito mais importantes, porém uma compreensão completa desses definitivamente ampliaria sua capacidade de organização visual (WONG, 1998. p. 41).

Portanto, cabe ressaltar que no presente trabalho, discutimos, analisamos e fazemos uso da imagem visual fixa, mais precisamente o desenho. Compreendemos por imagem visual toda imagem possível de ser visualizada empiricamente, que depende da produção de outrem. O signo imagem é, portanto, “[...] um objeto segundo com relação a outro que ela representaria de acordo com certas leis particulares” (JOLY, 2012. p. 14).

A imagem pode transitar nos mais variados campos de domínio. No campo da educação, o signo imagético também pode ser utilizado de diversas formas. Voltando-nos especificamente para a imagem que nos interessa neste trabalho – o desenho – ressaltamos que seu uso durante o processo de alfabetização é comumente relacionado à criança. Porém, em uma perspectiva mais voltada para a confecção, que pode ser realizada pela própria criança, para ilustrar seus textos, para transmitir determinada ideia sobre algo já discutido anteriormente ou para ilustrar os livros didáticos. “Tributário do processo de domesticação do imaginário [...], o desenho parece justificar-se na escola mais como meio pueril e transitório do que como recurso legítimo e transformador” (COLELLO, 2007.p. 253).

Colello (2007), com base nas discussões de Vygotsky, aponta o desenho como uma linguagem, ou seja, uma representação de algo que comunica, informa e transmite conhecimento.

Considerando um antecessor da escrita, o desenho é, para Vygotsky (1988), um meio notacional que, pela abstração e conveniência, dá origem ao registro da própria fala em um longo processo evolutivo. Superada a fase elementar de confusão entre a imagem e o objeto, o desenho torna-se linguagem escrita real com o aparecimento das representações ideográficas. Posteriormente, quando a imagem passa a ser permeada pela fala, o desenho torna-se capaz de abstrair os significados e unidades simbólicas a ela correspondentes, dando origem à representação do som típica de tantos sistemas de escrita (COLELLO, 2007. p. 226).

A riqueza que um desenho pode proporcionar durante uma intervenção pedagógica, por muitas vezes, e não raramente, supera a palavra escrita, porquanto abre múltiplas perspectivas de análise, questionamento e problematização da realidade. Essas possibilidades

podem ser potencializadas considerando-se uma experiência do uso do desenho com jovens e adultos em processo de alfabetização, uma vez que sua trajetória de vida lhes permite fazer determinadas leituras típicas de seu contexto histórico e social. Uma das principais funções da análise de uma imagem é a função pedagógica (JOLY, 2012).

Para Santaella e Nöth (1998), a imagem tem três paradigmas que fazem parte do seu processo de evolução: o primeiro é o pré-fotográfico, que corresponde às imagens manuais, artesanais e da imaginação visual. Pertencem a esse paradigma os desenhos, as pinturas, as esculturas etc. Sua característica básica é a produção artesanal no processo de criação da imagem e sua particularidade nos suportes fundamentais dos instrumentos utilizados cuja presença é imprescindível.

O segundo paradigma é o fotográfico, que envolve as imagens que necessitam de máquinas de registros automáticos de captação da imagem e exigem a presença de objetos reais já existentes. Ou seja, a grande diferença do presente paradigma está no processo de produção da imagem. Enquanto no paradigma pré-fotográfico, por exemplo, a imagem depende de um papel à espera de um artista com um lápis, “[...] no paradigma fotográfico, o suporte é um fenômeno químico ou eletromagnético preparado para o impacto, pronto para reagir ao menor estímulo da luz” (SANTAELLA; NÖTH. 1998. p. 165).

Por fim, tem-se o paradigma pós-fotográfico, que se refere às imagens inteiramente calculadas por computação, ou seja, as imagens computadorizadas por processos matemáticos para gerar a imagem sintética ou infográfica.

O que muda com o computador é a possibilidade de fazer experiências que não se realizam no espaço e tempo reais sobre objetos reais, mas por meio de cálculos, de procedimento formalizados e executados de uma maneira indefinidamente reiterável. É justamente nisso, isto é, na virtude e simulação, que residem os atributos fundamentais das imagens sintéticas (SANTAELLA; NÖTH. 1998. p. 168).

Em uma perspectiva freireana, segundo Carlos (et al. 2012. p. 199), a imagem é abordada a partir de três noções: a primeira diz respeito à representação de mundo, em que a imagem é uma forma de linguagem que expressa correspondência entre o que representa e a realidade representada; o código visual, que se refere a uma representação visual de situações-limites existenciais vividas ou não pelos sujeitos do processo educativo; e o objeto do conhecimento, que busca apresentar algo desconhecido ou de que se tem informações

superficiais, mas que é preciso compreender mais.

Colello (2007) destaca a grande obsessão das escolas por uma alfabetização rápida e pelo grande desejo de correção gramatical.

No caso específico do desenho, independentemente do valor social (ou escolar) a ele atribuído, há que se defender a legitimidade do uso da imagem (exclusivo ou não) como meio de representação e alternativa no processo evolutivo. Em primeiro lugar, porque, como qualquer outro recurso, o desenho favorece a apresentação da ideia (sic), funcionando como importante mecanismo de ordenação, classificação e memória. Em segundo lugar, porque, como meio possível de comunicação, ele permite a separação entre a mensagem e seu autor, dando ao produto final uma autonomia tão válida quanto qualquer outro sistema comunicativo (embora não necessariamente adequado aos critérios de objetividade, clareza e rapidez, comuns em nossa sociedade). Por último, porque, mesmo quando acompanhado pela escrita, o desenho pode ser um mediador entre o eu e o mundo real, capaz de se configurar como um 'espaço problema' na relação entre formas e significados, ou na busca de adequação entre meios e fins (COLELLO, 2007. p. 228).

O trabalho educativo com imagem nos sugere inúmeras formas e tipos de propostas pedagógicas – sejam elas exclusivamente lúdicas, artísticas, técnicas etc. sejam com fotografias, pinturas, charges, imagens digitais, imagens em movimento, como filmes, novelas, séries, entre outras etc. E é nessa perspectiva que nos posicionamos por uma Pedagogia Crítica da Visualidade como uma abordagem que compreende a imagem como uma linguagem possível de ser explorada nos mais variados espaços educativos. Esses usos sociais da imagem, com o passar dos tempos, geraram um acúmulo de saberes carregados de intencionalidades e de sentidos, com o fim de transmitir ideias e valores e de conservar memórias.

Nesse contexto, o conteúdo, a disposição e o *modus operandi* de empregar a imagem, em situações diversas, eram indícios de uma prática social que objetivava seduzir e capturar a subjetividade do indivíduo por meio do jogo semiótico das cores, das formas, dos símbolos, das cenas, dos cenários, das coisas e dos sujeitos envolvidos (CARLOS, 2010. p. 12).

A Pedagogia Crítica da Visualidade é, portanto, uma possível alternativa de problematização, análise e investigação da prática educativa que envolve imagens visuais e

possibilita novas configurações para repensar o currículo escolar, potencializar novas ações comunicativas, conscientizar sobre a importância do exercício de lutar e de veicular novos valores e novas ideologias (CARLOS, 2010).

[...] o verbete 'pedagogia crítica da visualidade' não é um simples neologismo ou vocábulo sem valor pedagógico. Ele é o signo de mais um modo singular de se pensar e se fazer educação, em lugares diferenciados, com sujeitos distintos, ontologicamente situados no tempo e no espaço sócio-histórico da cultura midiática contemporânea: lugar em que a imagem ganha relevância e centralidade indiscutível (CARLOS, 2010. p. 21).

Considerando que, neste trabalho, abordamos a *leitura* como forma de utilizar o desenho no processo de alfabetização, fizemos uma experiência no PEZP com a leitura do desenho, para mediar a aquisição do saber escolar e favorecer uma leitura crítica da realidade a partir do contexto dos trabalhadores da indústria da construção civil. Isso significa que propor uma leitura crítica sobre o uso do desenho é um trabalho que visa conscientizar os sujeitos envolvidos no processo educativo. A respeito dos níveis de consciência, Freire (1967) destaca duas categorias fundamentais presentes que ajudam nesse entendimento: o *contato* e a *relação*.

A noção de *contato* nos remete à ideia de reflexo, como, por exemplo, um espelho que só reflete aquilo que está ao seu alcance e não interage nem dialoga, apenas reproduz aquilo que se encontra em seu campo de “visão”. Não há nível de consciência presente no espelho capaz apenas de repetir aquilo que é posto a sua frente. Os seres de contatos *veem* apenas o *hoje* e o *agora*, são *destemporalizados*, assim como os animais, o que os impede de pensar no amanhã ou no ontem, somente no *hoje*. Nessa ótica, o ser de contato está imerso em um tempo unidimensional e só se adapta e acomoda-se às coisas que lhes são impostas (FREIRE, 1967).

A noção de *relação* já está situada qualitativamente em uma escala conceitual superior. Trata-se da capacidade ontológica humana de desenvolver reflexões, relacionar-se, modificar e transformar o mundo. É através da consciência de sua temporalidade que os seres humanos se tornam capazes de refletir sobre a sociedade e o contexto histórico a que estão submetidos. Ao compreender o ontem, o hoje e o amanhã, eles se tornam capazes de transitar pelas dimensões do tempo, ou seja, passado, presente e futuro (FREIRE, 1967). É nessa perspectiva que a Pedagogia Crítica da Visualidade se situa e que esta proposta de uso pedagógico do

desenho se fundamenta.

A educação dos sujeitos, no contexto e na especificidade da EJA como modalidade, deve propiciar condições para favorecer a consciência dessa transitividade. Uma das estratégias de desenvolvimento da consciência crítica é o diálogo constante, para que os alfabetizandos assumam uma posição de sujeitos inquietos, investigativos, questionadores, falantes e ouvintes. Enfim, partimos do pressuposto de que o desenho é um tipo de imagem visual que favorece esses diálogos a respeito da realidade e sai do lugar comum da infantilização dos sujeitos da EJA e eleva o processo educativo a um patamar de construção de uma consciência crítica.

### 2.3 O PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO COMO *LÓCUS* DA EXPERIÊNCIA SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo Ireland (1996), desde os anos 1960, a cidade de João Pessoa vem passando por um processo de desenvolvimento que tem fortalecido o mercado de trabalho, seja no comércio, no ramo do turismo, no da hotelaria ou no da construção civil. Nos últimos 25 anos, houve um salto significativo na quantidade de empreendimentos imobiliários e na construção de grandes prédios de referência na cidade de João Pessoa. Devido à demanda do mercado de trabalho, trabalhadores capacitados para a construção dos edifícios, moradores das mais variadas regiões localizadas ao redor da capital paraibana e no interior, deslocam-se até João Pessoa para assumir essas vagas.

Em 1990, segundo Ireland (1996), a partir de algumas inquietações do Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, da Construção Pesada e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM/JP), foi proposta uma parceria de alfabetização dos trabalhadores da construção civil entre o Sindicato e a UFPB. Uma de suas inquietações estava diretamente relacionada ao entendimento de que o índice de analfabetismo presente nos canteiros representava alguns obstáculos no processo de novas organizações estruturais democráticas por parte do movimento sindical.

Nessa ocasião, em 1991, nasceu o PEZP, em João Pessoa, cujas atividades são realizadas nos próprios canteiros de obras. O PEZP toma como foco principal a experiência do trabalhador, sua realidade, seu ambiente de trabalho etc. Ireland (1996. p. 100) afirma que

[...] a principal tarefa da Escola é [...] a de trabalhar com processos de aprendizagem que envolvem a transmissão crítica e a socialização do conhecimento sistematizado, ao mesmo tempo em que mantém o

compromisso com a especificidade do mundo do operário da construção (IRELAND, 1996. p. 100)

Alguns de seus objetivos estão ligados a dar condições aos educandos de desenvolverem novas capacidades de lutar através das relações de poder; qualificar profissionalmente o operário, como forma de fortalecer sua identidade profissional; e respeitar o direito do trabalhador de ter acesso à educação, presente na Constituição Federal de 1988. As aulas são ministradas nos próprios canteiros de obras, com carga horária de oito horas semanais, divididas de segunda a quinta-feira, no turno da noite. As sextas-feiras são reservadas para os educadores fazerem seu planejamento, visto que, na maioria dos casos, os trabalhadores viajam no final da tarde da sexta-feira, porque a maioria reside em cidades vizinhas ou no interior do Estado.

No início de cada ano, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) abre inscrição para os alunos das licenciaturas que desejam ser educadores do PEZP. É dado início a um período de formação e seleção inicial dos futuros educadores do Programa.

Segundo Ireland (1996), o PEZP trabalha metodologicamente com três princípios orientadores de todo o processo de alfabetização: a *contextualização*, que inclui os elementos existenciais concretos e reais dos sujeitos trabalhadores da construção civil; a *significância operacional*, em que se procuram os sentidos e os significados do modo como acontecem os confrontos a partir da reflexão; e a *especificidade escolar*, que contribui com o processo de leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos, que são de fundamental importância para se construir uma visão crítica e reflexiva da própria realidade e do mundo onde os sujeitos estão inseridos. “Em resumo, o que a escola quer defender é a prática do ensino comprometido com a busca do equilíbrio entre o sentido e a mecânica” (IRELAND, 1996. p. 107).

Sua organização curricular e metodológica está centrada em três pontos primordiais: o de natureza político-social, que compreende o homem como um ser concreto e que luta por dias melhores; o histórico, que diz respeito aos homens, situados no tempo e no espaço; e o de natureza pedagógica, que se refere às metodologias adotadas e aos recursos adequados para aquela situação específica (PEZP, 1998).

O fazer e o pensar pedagógicos, na área da linguagem, levam em consideração cinco aspectos principais: a *oralidade*, que considera a fala como o primeiro elemento para o trabalho com a linguagem, autorreconhecimento do educando como sujeito do próprio

processo de ensino/aprendizagem e da linguagem como um produto da interação humana; o *conteúdo social* a ser apresentado por meio da expressão oral; a *escrita*, que se refere aos registros textuais sobre os temas abordados; o *conteúdo linguístico*, que é o momento em que os textos produzidos dão partida para a prática da análise linguística em conjunto com o professor e o aluno para que possam reconstruir o que fora produzido; e a *análise*, momento em que a prática da análise linguística é caracterizada pela retomada do texto para ser reescrito (PEZP, 1998).

No campo da Matemática, o fazer e o pensar estão centrados nos aspectos metodológicos e lúdicos. No princípio metodológico, é essencialmente histórico, visa acompanhar o desenvolvimento de conceitos, levando em consideração os problemas concretos da realidade dos sujeitos envolvidos. Já no que se refere ao princípio da ludicidade, o jogo é uma importante ferramenta para a descontração, de fundamental importância, considerando o cotidiano de trabalho pesado na construção civil, mas também de articulação e síntese dos saberes matemáticos (PEZP, 1998).

Sua organização didática é orientada teoricamente pela educação popular, a partir de um tema social geral – “identidade e cultura” – dentro do qual são problematizados os elementos temático/sociais em determinado período de tempo – seja um mês, dois, uma semana ou duas, e assim por diante. O período é determinado de acordo com o que o educador considerar necessário, tomando como base o desenrolar das aulas. Os elementos temáticos, em geral, vão de acordo com um acontecimento no âmbito sindical, ou período do ano, São João, datas comemorativas, carnaval, etc. ou, ainda, um acontecimento na região, falta de água, eleições, enchentes, alagamentos, entre outros. Depois, são delimitados o objetivo geral e os específicos, o conteúdo a ser estudado em sala de aula e os recursos utilizados (PEZP, 1998).

O PEZP, em sua concepção inicial, propôs turmas de alfabetização somente para aqueles sujeitos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade “adequada”. Porém, devido a alguns pedidos do Sindicato e de alguns trabalhadores, foi necessário abrir vagas para os trabalhadores que já haviam frequentado a escola em algum momento de sua vida, mas que, por motivos pessoais, não puderam continuar.

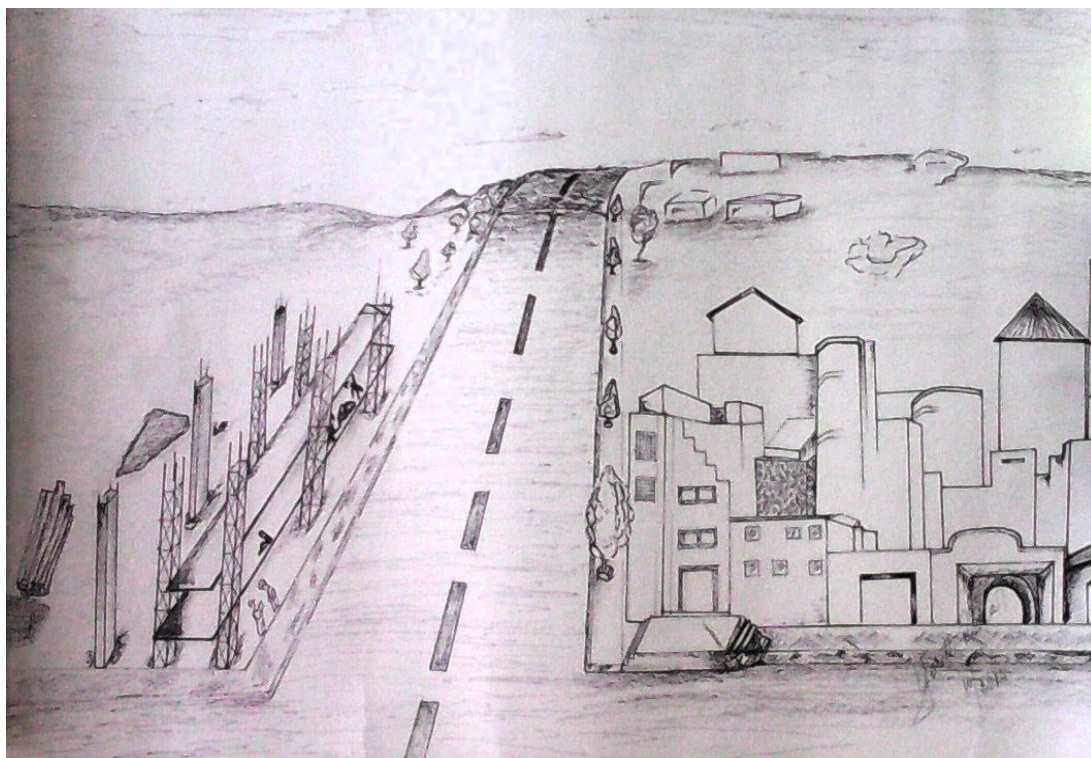
Ressalte-se, porém, que nada poderia ser feito sem um planejamento prévio, “[...] para dar-lhe uma direção que atendesse às urgências humanas” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1995. p. 30) para os sujeitos adultos e trabalhadores da construção civil. Visto tal necessidade, foram criados dois programas que atendiam aos dois grupos de sujeitos presentes nas salas de aulas: Alfabetização na Primeira Laje (APL), que é direcionado aos que nunca frequentaram a



escola formal ou que têm pouca escolarização, e o Programa Tijolo sobre Tijolo (TST), direcionado aos educandos que já detêm um conhecimento básico da *lecto-escrita*.

Tomando como base o que é pensado e defendido por Paulo Freire para um processo de alfabetização não mecanicista, o PEZP toma como referência uma proposta educativa comprometida com o desenvolvimento de uma consciência crítica, com os princípios básicos da *contextualização*, da *significação operativa* e da *especificidade escolar* (IRELAND, 1996). Nesse sentido, o PEZP vem se consolidando há mais de 20 anos, formando educadores populares, alfabetizando trabalhadores da construção civil e se destacando no estado da Paraíba como uma experiência de EJA comprometida politicamente com as classes populares.

## **CAPÍTULO 3 - A EXPERIÊNCIA COM O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NO PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO**



Fonte: Acervo pessoal. Imagem: Goretti Rocha

### **3 A EXPERIÊNCIA COM O USO PEDAGÓGICO DO DESENHO NO PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO**

O presente capítulo está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos os contatos iniciais com a experiência, ou seja, com a sala de aula, com a educadora, com a coordenação do PEZP e com os educandos. Esses momentos tinham como finalidade conhecer o funcionamento do PEZP, em geral, o cotidiano da turma em sala de aula e as especificidades de cada educando. Na segunda parte do capítulo, descrevemos como as atividades de sala de aula foram planejadas em diálogo com a coordenação do PEZP e com a educadora, isto é, relatamos como o desafio de se planejar uma atividade com o uso do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos foi tomado e descrevemos o modo como selecionamos as temáticas, os desenhos e os conteúdos abordados em sala de aula. Na terceira parte do capítulo, apresentamos os relatos das atividades feitas em sala de aula, as problematizações desenvolvidas no decorrer do processo e a forma como os educandos reagiram à proposta desenvolvida.

#### **3.1 O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DO LÓCUS DA EXPERIÊNCIA**

No dia 29 de abril de 2014, realizei meu primeiro dia de observação. Cheguei ao canteiro de obras com aproximadamente dez minutos de antecedência, mas ninguém havia chegado. Aproveitei esse momento para observar o espaço destinado às aulas. A sala de aula ficava no fundo de um refeitório. Apesar disso, era um local muito agradável, confortável e ventilado. Posteriormente, vi que o fato de ser uma sala improvisada no refeitório não atrapalhava os trabalhos, porquanto, no horário da aula, não havia mais ninguém jantando.

Iniciamos a aula às 18:15h com apenas quatro alunos, pois estava chovendo muito na ocasião, e parte da turma decidiu não ir à aula. Tomando como base a proposta do PEZP, a aula teve início com o acolhimento, um momento de socialização dos educandos sobre como fora o dia deles. Após o acolhimento, a educadora deu início às memórias da aula anterior. Nesse momento, o representante da turma falou sobre a reunião que houvera no dia anterior, no SINTRICOM, sobre o reajuste salarial. Apresentou a tabela salarial dos trabalhadores da construção civil, que acabaram de reivindicar alguns reajustes com dois dias de greve, em mais uma luta a favor de melhorias para a categoria (anexo I).

Sobre situações como essas, Ireland (1996, p. 107) afirma que,

[...] quando a escola escolheu a alfabetização como seu objetivo principal, também sublinhou a necessidade de trazer a realidade da indústria da construção para o centro da reflexão, da reelaboração do conhecimento, e da aquisição de novas formas de linguagem social. A escola tenta fundamentar o aprendizado na experiência do operário que é ao mesmo tempo chefe de família, sócio do sindicato e com muita frequência migrante da zona rural.

Tomando como base tais princípios, a educadora aproveitou a tabela salarial durante toda a aula, visto que o tema era ‘trabalho’, pois o “Dia do Trabalho” se aproximava. E como a contextualização é um dos princípios metodológicos do PEZP, o processo sempre parte das experiências dos educandos. Nesse sentido, a educadora decidiu dar início a aula esclarecendo algumas dúvidas sobre os reajustes no salário-base e aproveitou também para trabalhar a matemática e a leitura da tabela com os TST. Enquanto isso, o educando APL fazia uma atividade com as famílias silábicas das letras S, P e N. Para finalizar a aula, a turma leu um texto sobre a história do “Dia do Trabalhador” (anexo II), e a discussão seria feita na aula seguinte.

No dia 07 de maio de 2014, já no segundo dia de observação, a turma estava com oito alunos – três APL e cinco TST. A educadora decidiu iniciar os trabalhos daquela noite com uma atividade com os TST, na qual eles deveriam escrever cinco palavras que consideravam como deveres, e cinco, como direitos deles como trabalhadores. A partir do que cada educando escreveu e socializou, foi realizada uma roda de conversa para problematizar as noções de direitos e deveres dos trabalhadores. Porém, no decorrer dessa primeira fase, observei que alguns dos princípios metodológicos do PEZP se perdiam no transcorrer das aulas. Como por exemplo, em uma das aulas em que foi realizada a observação, depois de uma breve conversa com os educandos sobre o dia de trabalho, a educadora iniciou a aula com uma apresentação introdutória do corpo humano. Seu objetivo era de apresentar uma síntese dos sistemas do corpo humano. Assim, iniciou a apresentação com algumas perguntas do tipo: Vocês conhecem os sistemas que compõem o corpo humano? Quais são esses sistemas? Para que serve cada um deles? Porém os alunos não souberam o que responder. Por essa razão, a educadora apresentou um quadro para a turma com uma síntese sobre os sistemas do corpo humano (anexo III). Eles leram rapidamente, sem muitos comentários sobre cada um dos sistemas. Ao utilizar um recurso visual imagético como esse, a educadora poderia ter aproveitado, por exemplo, para questionar a turma sobre as causas de algumas

daquelas doenças em destaque, se eles conheciam alguém com alguma delas, quais os médicos que devemos procurar, qual a função dos órgãos apresentados, quais daqueles sistemas eles já conheciam e pedir que falassem um pouco sobre eles. Um recurso como esse traz, em geral, pontos específicos sobre os quais se quer chamar a atenção, com algumas informações básicas sobre cada ponto abordado. Em geral, são informações bem resumidas. Em caso de uso desses recursos, a imagem pode ser bem mais aprofundada se a leitura for realizada em conjunto com o diálogo e com os questionamentos, e não, só a leitura pela leitura.

Dando continuidade à atividade, a educadora pediu aos educandos TST que elaborassem dois quadros e que citassem, de um lado, “o que o homem tem que a mulher não tem”, e do outro, “o que a mulher tem que o homem não tem”. Para os APL, foi trabalhada a família da letra C e da letra P a partir da palavra CORPO. Percebemos que houve uma confusão sobre o que é, de fato, o princípio da contextualização e o da significação operativa, pois foram ignorados os elementos existenciais que fazem parte do cotidiano do operário e os sentidos e os significados de determinado saber para o desenvolvimento de novos conhecimentos por meio de reflexão crítica.

Em relação aos educandos, pude observar que, em certos momentos, ao falar sobre suas esposas ou namoradas, defendiam uma cultura paternalista, centrada no homem, na qual a mulher deve estar sempre disposta aos afazeres domésticos: cuidar da casa, dos filhos, da comida, da roupa etc., e ao afirmar que o lugar da mulher é à frente de um fogão, por isso eles tinham que trabalhar, mesmo distante de casa. Enfim, essa é uma questão importante para problematizar com ajuda da leitura de desenhos em outras ocasiões.

Em oportunidades como essas, é possível visualizar concretamente a proposta da contextualização que, a nosso ver, é uma das práticas mais confundidas quando da elaboração de um plano de aula. A compreensão de que contextualizar não é somente falar, por exemplo, em uma aula sobre o sistema muscular, que alguém está com dor na coxa, mas, o que a ocasionou – se esforço repetitivo, má postura, intensificação do trabalho etc. Pode até refletir sobre como acessar o sistema de saúde pública, a importância de se ter um cartão do SUS e problematizar a atual situação de nosso sistema público de saúde.

Isso demonstra que, mesmo uma experiência pedagogicamente consolidada, reconhecida e preocupada com a formação crítica dos educadores, o PEZP está em constante processo de aprimoramento, sobretudo do educador em processo de formação, que deve ser caracterizada pela consciência em permanente inacabamento profissional e humano. O que hoje foi uma experiência pedagógica não tão bem sucedida pode servir de base e de reflexão

para as próximas experiências. Por isso reiteramos a importância do planejamento e da sistematização das atividades que a coordenação pedagógica do PEZP orienta que os educadores façam. Essa atividade auxilia no momento de refletirem sobre o cotidiano de sala de aula e sobre a articulação dos princípios metodológicos do PEZP.

Enfim, depois da segunda visita, conclui a fase da observação do campo de intervenção. Nesses dois momentos, em que estive apenas como observadora, fiz algumas anotações sobre o espaço, conheci parte dos educandos, conheci melhor a educadora e a coordenação pedagógica do projeto. O desafio estava lançado. A questão que vinha à tona era: como utilizar o desenho para propor um diálogo crítico e mediar o conhecimento escolar com aqueles sujeitos. A partir de que estratégias e temáticas? Uma das pistas para isso passou pelos próprios princípios metodológicos do PEZP, ou seja, o desenho selecionado para iniciar os diálogos com os educandos deveria ser contextualizado com questões existenciais, a atividade proposta deveria ter significação operativa, e os diálogos provocados pelo desenho deveriam mediar o conhecimento escolar.

### 3.2 O PLANEJAMENTO DOS TRABALHOS EM DIÁLOGO COM A EDUCADORA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO PEZP

A experiência foi conduzida em um canteiro de obras localizado no Bairro do Altiplano, na cidade de João Pessoa/PB, na construção da *Empresa TWS Empreendimentos*. Tomando como base os Programas APL e TST, identificamos na turma um total de oito educandos assíduos, dos quais três fazem parte do Programa APL, que nunca frequentaram a escola, e cinco do Programa TST, que já a frequentaram em algum momento. Porém, efetivamente matriculados na turma, encontram-se dez educandos. São sujeitos advindos das classes populares, negros, com idades entre vinte e cinquenta anos. Em alguns casos, a única fonte de renda é o trabalho como operário da construção civil, a maioria composta de moradores de cidades do interior do estado da Paraíba. Nesses casos, durante a semana, os trabalhadores acomodam-se em alojamentos disponibilizados pela Empresa, onde trabalham como pedreiros, marceneiros, serventes e armador. Quando a semana termina, ainda na sexta-feira, retornam as suas cidades de origem e só voltam para a Empresa na madrugada do domingo para a segunda-feira. Alguns se encontram na Empresa desde o início da obra, há cerca de cinco anos, outros entraram mais recentemente.

Uma das principais dificuldades encontradas pelo PEZP para o desenvolvimento do educando durante o processo de ensino-aprendizagem, segundo a educadora<sup>6</sup> da turma em que

---

<sup>6</sup> Essa dificuldade apresentada não só aparece apenas na fala dessa educadora, mas também nas de outros

realizamos a intervenção, é a grande rotatividade de funcionários durante o ano na Empresa. Isso porque muitos operários, que também são alunos do PEZP, durante o ano, são demitidos ou trocam de empresa. Tal prática tem dificultado o avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, tanto a educadora quanto os educandos continuam tentando alcançar o objetivo de construir o conhecimento de forma contextualizada e significativa para a classe operária e de adentrar o mundo da leitura e da escrita no final do ano. A relação entre educador e educandos que observei no período em que frequentei a sala de aula não é de superioridade, mas dialógica. Todos estão lá para aprender uns com os outros. A educadora buscou manter-se sempre atualizada quanto ao dia de trabalho da turma – se o dia foi mais calmo ou mais cansativo, se as refeições foram disponibilizadas no horário correto – e, quanto aos materiais de segurança no trabalho, se estavam sendo disponibilizados, se o Sindicato entrou em contato com eles ou vice-versa.

Os diálogos com a coordenação pedagógica do PEZP ocorreram em duas sextas-feiras – quando são reunidos todos os educadores e todos os componentes da coordenação pedagógica do Programa para planejar a semana de aula e discutir e refletir sobre isso – e começaram às 18:00h, com um momento de acolhimento e um lanche para os educadores. Em seguida, foram dados alguns informes gerais sobre o Sindicato e sobre as empresas onde havia salas de aula do PEZP.

Como no primeiro dia de participação das reuniões com a coordenação e os educadores aproximava-se a semana do trabalho, depois desse momento inicial de acolhimento, foi apresentado um vídeo<sup>7</sup> aos educadores com uma música intitulada *Música de trabalho* (anexo IV). A apresentação do vídeo tinha como objetivo introduzir o que seria dialogado durante o encontro. As reuniões giravam em torno da rotina que os educadores deveriam planejar para ser desenvolvida em sala de aula durante a semana.

O vídeo foi apresentado com o intuito de dialogarmos sobre a temática ‘*trabalho*’. Em seguida, a coordenação deu início a alguns questionamentos a partir do que fora visto na tela, como, por exemplo: O que mais lhes chamou a atenção no vídeo? Tem alguma imagem que representa você? Qual e por quê? O que a imagem do homem correndo dentro de um relógio significa para você? Essas foram as perguntas mais centradas sobre o que havia chamado a atenção dos educadores no vídeo. Depois desse primeiro momento, os questionamentos foram

---

educadores que passaram pelo PEZP, nas falas da coordenação, em vários textos, artigos e TCCs sobre o PEZP. Em suma, essa parece ser uma dificuldade recorrente desde a fundação do PEZP em 1990.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wfuqOyp1bIo>>. Acesso em: 03 de Fev. de 2015.

ficando mais centrados na discussão acerca dos direitos e dos deveres do trabalhador e no dia dele. As perguntas foram as seguintes: Por que temos um dia de nosso calendário dedicado ao trabalhador? O que é décimo terceiro salário? Quais são os direitos e os deveres do trabalhador? O que é INSS? O que é FGTS?, entre tantas outras questões que objetivavam trazer da memória dos educadores alguns desses aspectos voltados para os direitos e os deveres do trabalhador.

Dando continuidade, foi apresentado um breve texto sobre a história do “Dia do Trabalhador” (anexo II) e, logo em seguida, os educadores foram divididos em quatro grupos. Cada um deveria falar um pouco sobre de que se tratava: INSS, FGTS, décimo terceiro salário e férias. Vinte minutos depois, os grupos socializaram o que haviam debatido durante aquele tempo. Cada um deles recebeu um texto referente aos assuntos pelos quais haviam ficado responsáveis, para ampliarmos nossos conhecimentos na continuidade de um diálogo. Para finalizar, os educadores continuavam em seus grupos e lhes foram concedidos quarenta e cinco minutos para esboçar o planejamento daquela semana. Depois desse tempo, os grupos deveriam socializar seus planos para que os outros grupos tivessem a oportunidade de contribuir com o aprimoramento ou com novas ideias.

No segundo dia de participação do planejamento, o conteúdo social abordado foi *Festas Juninas*, e o tema geral, ‘Identidade e cultura’, cujos elementos temáticos consistiam na história e no conceito das festas juninas, em suas mais variadas tradições, cidades que comemoram as festas, fazem as próprias comemorações, as mudanças ocorridas com o passar do tempo nas tradições, influências religiosas e os riscos para a vida humana e para o meio ambiente.

A coordenação do PEZP compartilhou com o grupo um projeto didático sobre as festas juninas para fazermos uma leitura e debatermos em seguida (anexo V). Nele continham os elementos temáticos; os objetivos gerais e os específicos; os conteúdos da linguagem e da matemática; os objetivos dos conteúdos e os recursos e as fontes de informação que poderiam ser empregados em sala de aula. Depois do diálogo, começaram os planejamentos. Assim como no planejamento anterior, os educadores foram divididos em grupos para organizar seus planos de aula e, ao término, socializar os planos para conseguir mais contribuições do grande grupo.

Após as discussões com a coordenação pedagógica e com a educadora da turma em que seria feita a intervenção, organizamos os planos de aula dessa experiência. O primeiro deles objetivou – tomando como base o tema geral do próprio PEZP: identidade e cultura – construir o conceito de cultura e natureza a partir da problematização das festas juninas. Para



isso, realizamos um levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos a respeito da história das festas juninas, destacando a relevância da colheita do milho nesse período. Com base nos seguintes objetivos, selecionamos o desenho para o processo de mediação do conhecimento, a fim de proceder a uma leitura, refletir e problematizar o que o desenho (anexo VI) abordava. Finalizamos com uma atividade para os TST sobre a temática, que focava o conteúdo de encontros consonantais, e para os APL, uma atividade com o alfabeto silábico móvel (apêndice I).

Considerando o período de junho de 2014, o segundo plano de aula objetivou discutir com os educandos a respeito da Copa do Mundo que estava sendo realizada no Brasil e, ao mesmo tempo, contextualizar a leitura e a escrita da Matemática. Nessa perspectiva, apresentaríamos um desenho que retratasse o São João (apêndice VII) no Nordeste, a fim de que fosse destacada a época que coincide com a realização desse evento futebolístico internacional. Como a Copa do Mundo, desde suas primeiras edições, é realizada no período junino, esses dois eventos, a cada quatro anos, são, de certa maneira, incorporados um ao outro no Nordeste do Brasil. Logo, o uso de bandeirinhas verde e amarela para enfeitar os arraiais e homenagear a Seleção Brasileira de Futebol e a utilização dos fogos de artifício para anunciar a chegada de São João e comemorar os gols da Seleção são elementos que fundem os dois eventos e nos auxiliaram a falar sobre a Copa do Mundo. A partir de algumas datas relacionadas às edições da Copa do Mundo, apresentaríamos um texto para ser discutido sobre a temática abordada e, em seguida, seria entregue uma atividade sobre sistemas decimais com adição e subtração (apêndice II).

No que se refere ao nosso terceiro plano de aula, objetivamos problematizar, através do estudo do corpo humano, algumas das principais doenças que estão relacionadas ao sistema ósseo e que afetam a saúde do trabalhador da construção civil. Para isso, deveríamos identificar os saberes prévios dos educandos no que tange ao sistema ósseo, com uma breve discussão sobre a temática que seria abordada e apresentar a escoliose e a hérnia de disco como algumas das doenças na coluna que podem ser adquiridas a partir do esforço repetitivo. Para isso, seria apresentado um vídeo<sup>8</sup> e, em seguida, um desenho da construção de um prédio (apêndice IX) para ser feita uma analogia com a estrutura da coluna humana. Finalizamos o plano com uma proposta de atividade de construção de frases para os TST e com uma atividade para exercitar a silabação com os APL (apêndice III).

O quarto plano objetivou promover um estudo sobre o sistema muscular,

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://globoTV.globo.com/rede-globo/bem-estar/t/ortopedia/v/tarefas-simples-feitas-sem-cuidado-podem-prejudicar-as-costas/3682232/>>. Acesso em: 13 de Outubro de 2014.

contextualizado nas experiências diárias e corporais dos trabalhadores. A proposta era de identificar os saberes prévios da turma, a partir de uma problematização iniciada por alguns exercícios físicos de alongamento muscular a serem realizados em sala de aula, e de promover uma discussão conceitual sobre o que é um músculo com a apresentação de algumas curiosidades. Essa apresentação foi subsidiada por imagens – não só desenhos (apêndice XII) – como forma de ilustrar o que estava sendo lido. Como atividade, os educandos deveriam produzir uma paródia de alguma música conhecida, a partir do que havia sido debatido na aula (apêndice IV).

### 3.3 O DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA CRÍTICA DO DESENHO

Este item apresenta um detalhado relato sobre cada aula que compôs a experiência propriamente dita. No entanto, além da reprodução exata de meu caderno de campo, vou acrescentando algumas reflexões pertinentes às situações vivenciadas cuja base são os referenciais discutidos no campo da Pedagogia Crítica da Visualidade.

#### 3.3.1 A riqueza que vem da terra

No primeiro dia da experiência com o uso do desenho, realizada no dia 04 de junho de 2014, cheguei ao canteiro de obras às 17:55h e direcionei-me imediatamente para a sala de aula com a educadora, pois a aula deveria iniciar às 18:00h. Porém, a rotina nas salas de aula dos canteiros de obras, nem sempre, ocorrem como planejado. Ao chegar ao canteiro, os alunos não haviam jantado, pois a comida ainda não havia chegado. Diante da situação, a única coisa que poderia ser feita era aguardar. Por causa desse incidente, iniciamos a aula com quase uma hora de atraso.

Durante o primeiro momento, realizamos o acolhimento, como de costume, para ativar as memórias da aula anterior. O que eles haviam estudado na aula anterior? Como trabalharam? O que foi levantado como discussão? Essas foram algumas das perguntas, a fim de se estabelecer um fio condutor entre a noite anterior e o que estava por vir. Estávamos no mês de junho, e as discussões sobre as festas juninas já haviam sido iniciadas nas aulas anteriores. Diante disso, iniciei o plano normalmente, porquanto os alunos já compreendiam um pouco da história das festas juninas.

Cada aluno recebeu uma folha com um desenho, no qual se viam vários homens, cada um com uma enxada nas mãos e vestidos de calça, com as barras dobradas, camisa, chapéu e de pés descalços. Eles limpavam uma plantação aparentemente de milho (anexo VI). Ao apresentar o desenho aos educandos, iniciei uma série de perguntas do tipo: *Vocês conhecem esse desenho? Com o que se parece? O que está acontecendo na cena?* Ao indagá-los com tais questões, eles respondiam que não conheciam o desenho, mas que aparentava ser uma plantação de milho, que acabara de ser colhido e que já estava no processo de limpeza do terreno. Então, pedi que fizessem um levantamento de tudo o que viam no desenho, e eles mencionaram homens, enxadas, plantação de milho, montanhas, cerrado, chapéus, terra e colheita.

Continuei a aula questionando os educandos a respeito da relação entre o que havia na cena e o que vivenciamos no período das festas juninas. Nesse momento, eles falaram sobre a forte presença do milho durante esse período e que o milho está presente em muitas receitas, sejam elas doces ou salgadas. Perguntei-lhes se alguém da turma já havia plantado milho. Alguns educandos responderam que sim e que, quando mais jovens, o período da colheita do milho era a melhor época, porque havia muitas festas para comemorar a colheita, principalmente quando havia muita chuva.

Perguntei-lhes sobre qual o melhor período do ano para plantar o milho, quanto tempo leva para a colheita, e por fim, em que mês geralmente ocorrem as colheitas. Os educandos responderam que duram em torno de três meses entre o período da plantação e da colheita e que, geralmente, ocorre no mês de junho. Nesse momento, os próprios educandos concluíram que as festas juninas têm relação com a colheita do milho, que seria a comemoração da fartura, da riqueza, que esse período para eles era a melhor época do ano, porque também se juntava toda a família para a festa de comemoração.

Assim, como o objetivo geral da aula era de construir o conceito de cultura e de natureza, com base nos conhecimentos prévios dos alunos e da problematização do que iria ser apresentado sobre a história das festas juninas e de contextualizar a leitura e a escrita, pedi que cada um dos educandos TST fossem ao quadro escrever uma ou duas coisas que estavam vendo no desenho ou que estavam relacionadas à temática discutida. Enquanto isso, os educandos APL receberam um envelope com as famílias silábicas de treze palavras de coisas extraídas do desenho. Com isso, os educandos deveriam montar três palavras, que seriam retiradas das treze apresentadas antes (apêndice V).

Feito isso, começamos uma discussão a partir das palavras apresentadas sobre o que é cultura e o que é natureza, quais das coisas apresentadas faziam parte da natureza e quais

pertenciam à cultura. As discussões nos levaram a compreender que cultura é tudo aquilo que é produzido ou modificado por mulheres ou homens, ou seja, é tudo em que há intervenção humana. Já o conceito de natureza é bem mais relativo, pois tudo aquilo em que não há intervenção humana é natureza. Porém, ao utilizar como exemplo o milho, foi destacado que, em si, é natureza, mas, no modo que plantamos, irrigamos e colhemos, passa a ser cultura. Para concluir a discussão, pedi que os educandos fizessem dois quadros e, em um deles, citassem o que pertencia à cultura, e no outro, o que era da natureza (apêndice VI).

Após esse momento, apresentei o que são encontros consonantais perfeitos, com R ou L na mesma sílaba, para os alunos TST. Em seguida, pedi que destacassem, na lousa, aquelas em que havia encontros consonantais perfeitos a partir das palavras apresentadas com o auxílio do desenho. Enquanto isso, os APL copiavam no caderno as palavras montadas com o alfabeto móvel e trabalharam a família silábica do F de festa junina.

Na sequência, entreguei aos educandos um texto sobre festa junina, para lermos todos juntos (anexo VII). Ao término da leitura, pedi que cada um destacasse cinco palavras em que havia encontros consonantais perfeitos. Como dispúnhamos de pouco tempo para cumprir todo o plano de aula, tive que modificar algumas coisas. Planejávamos para aquela aula uma introdução ao uso do dicionário para corrigir as palavras apresentadas pelos educandos no quadro. Porém, a introdução teve que ser bem resumida, pois não havia mais tempo. E apesar dos atropelos com o uso do dicionário, a breve apresentação foi sobremaneira interessante, porque eles nunca o haviam utilizado. Notamos uma grande satisfação por parte deles ao utilizarem esse recurso, e muitos disseram que haviam gostado de trabalhar com ele, ficaram curiosos em aprender a procurar outras palavras quando tivessem dificuldades, perguntaram quanto era a média de preço de um dicionário, onde poderiam comprá-lo etc. Essas perguntas demonstraram o interesse em aprender, como também o estímulo e a curiosidade daqueles sujeitos.

Nessa atividade, o desenho foi utilizado como código visual, isto é, uma “representação visual de situações-limites, existenciais, concretas e reais, seja ela vividas ou não pelo sujeito em questão” (CARLOS; et al. 2012. p. 199). Outra função que o desenho assumiu nessa atividade foi de mediar o conhecimento, porque ele mediou a busca por visibilidade às situações concretas do cotidiano vivenciado existencialmente pelos educandos (CARLOS; et al. 2012), como também de conteúdos escolares referentes à língua escrita. Por fim, o desenho também foi abordado, conforme Santaella e Nöth (1998), em um paradigma pré-fotográfico, pois diz respeito às imagens manuais e artesanais, fruto da imaginação e da capacidade humana de observar.

### 3.3.2 O mês de junho, nossas festividades e a matemática do futebol

Quando cheguei ao canteiro de obras, no dia 11 de junho de 2014, para o segundo dia de realização da experiência, os alunos ainda estavam jantando. Iniciamos a aula por volta das 18h e 10min. A turma não estava completa, porque alguns ainda estavam terminando de tomar banho, pois haviam feito hora extra. E como uma das perspectivas do PEZP é de atrelar os conteúdos escolares ao cotidiano vivenciado pelos educandos, foi organizado um plano de aula em que se abordava a temática ‘Copa do Mundo’ com os conhecimentos matemáticos, uma vez que, no dia seguinte, haveria a abertura dos jogos.

Nesse segundo dia de aula, nosso objetivo era de problematizar o evento da Copa do Mundo a partir dos saberes prévios dos educandos sobre o próprio evento e reconhecer em sua própria utilização para contextualizar a leitura e a escrita da Matemática. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: estimular os educandos a conhecerem um pouco da história da Copa do Mundo; conhecer e operar com a subtração e adição, contextualizando com as datas das Copas desde o surgimento do evento em 1930.

Como a turma vinha estudando o tema ‘festas juninas’ e estamos vivenciando nesse período, então, para introduzir o assunto sobre copa do mundo, seria interessante que os próprios alunos identificassem elementos para a discussão. Diante disso, foi apresentado um desenho que representava uma festa junina (apêndice VII). Os alunos deveriam destacar tudo o que viam no desenho e apontar algumas características que mais representavam esse período junino. O objetivo era de que os educandos destacassem os fogos de artifício, para que a turma fosse questionada sobre outras situações em que eles são utilizados. Assim, eles mencionaram as festas de fim de ano, como o Natal, por exemplo, jogos, São João e Copa do Mundo.

Ao mesmo tempo em que a imagem vem sendo cada vez mais utilizada como forma de comunicação, a sociedade deixa-a passar despercebida. O simples ato de olhar faz com que os significados e os sentidos da imagem se percam em uma manifestação de cores e de formas. No momento em que passamos do simples ato de olhar e nos damos o direito de ver a imagem, passamos a compreendê-la com mais clareza de significados, ou seja, a ler e a refletir sobre o que ela está propondo (PILLAR, 2002).

Nessa perspectiva da educação do olhar, foi destacada a Copa do Mundo com algumas perguntas para uma discussão inicial, como por exemplo: Vocês gostam de acompanhar a Copa do Mundo? Qual a primeira copa que vocês lembram que assistiram? Onde vocês moravam? Trabalhavam onde nessa época? Com quem vocês moravam? Quantos anos vocês

tinham? Quantos anos faz que vocês assistiram à primeira copa? Sentem saudade dessa época? O que mudou em sua vida de lá para cá? De quanto em quanto tempo acontece a copa? Qual o ano da primeira copa? Quantas copas já aconteceram?

No momento dos questionamentos, achei muito interessante quando dois educandos perguntaram, respectivamente: *“Mas, pra quê existe a Copa do Mundo?”* e *“E esses gastos todos que poderiam ser usados pra outra coisa?”* Essas perguntas provocaram na aula uma discussão muito interessante sobre os pontos negativos e os positivos da Copa em um país como o nosso. Porém, além da corrupção, um fato que precisa ser apurado e os responsáveis punidos, o Brasil lucraria com os turistas que viriam. Perguntei aos educandos como esse lucro poderia contribuir para melhorar o País e que conceito internacional ele poderia alcançar, organizando um evento daquela magnitude, recebendo bem pessoas de todo o planeta, entre outras questões.

Após a discussão sobre esses pontos negativos e positivos da Copa do Mundo, apresentei um texto para a turma sobre a História da Copa do Mundo (anexo VIII). A leitura foi realizada por cada um dos TST, que lia um parágrafo cada um. Enquanto isso, os APL também iam acompanhando. No final, fizemos outra leitura, a fim de que os educandos compreendessem melhor o texto. Na sequência, eles destacaram o que mais lhes chamou a atenção.

No presente texto, várias datas são apresentadas – da primeira copa, das cinco copas conquistadas pelo Brasil, da primeira copa ocorrida no Brasil etc. A partir das datas e dos números apresentados no texto, foi feita uma explanação sobre o sistema de numeração decimal, como surgiu e com que objetivo. Depois, pedi que dois educandos se dirigissem à lousa e representassem numericamente as datas da primeira Copa de 1930 e da primeira Copa no Brasil em 1950. Enquanto isso, a turma também auxiliava os dois educandos que estavam no quadro.

Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos para realizarmos um pequeno jogo, que seria da seguinte forma: três datas correspondentes às apresentadas pela turma, durante os questionamentos sobre as lembranças deles de outras Copas, foram dadas a cada grupo, além de um saco com bolas de isopor coloridas em quatro cores: branca (pequena), que representava as unidades; amarela (pequena), as dezenas; branca (grande), as centenas; e verde (grande), as unidades de milhar.

Em uma folha, os educandos fizeram um quadro com quatro colunas representadas por unidade, dezena, centena e unidade de milhar. Foi explicado como seria o jogo, e o grupo que terminasse primeiro de fazer as três representações ganharia o jogo. Como “troféu” para o

primeiro lugar, o grupo teve o direito de escolher a caixa de chocolates que mais lhes agradasse. O segundo lugar não teve o direito de escolher, porém também ganhou chocolate (apêndice VIII).

Nesse segundo momento de intervenção, o desenho foi utilizado pedagogicamente como representação de mundo. A linguagem visual, nessa atividade, foi abordada como um registro de coisas que realmente existem e que expressam uma correspondência entre o que o desenho representa e a realidade representada e vivenciada pelos educandos jovens e adultos do PEZP (CARLOS; et al. 2013. p. 199). De semelhante modo à atividade anterior, as imagens utilizadas estão situadas no paradigma pré-fotográfico.

### **3.3.3 A saúde do trabalhador na construção civil: a coluna do prédio humano e a coluna humana do prédio**

No terceiro dia de aplicação dos planos de intervenção realizado em 22 de outubro de 2014, a aula foi sobre saúde e corpo humano. Nosso objetivo geral consistiu em problematizar, a partir do estudo do corpo humano, as principais doenças relacionadas ao sistema ósseo que afetam o trabalhador da construção civil. Os objetivos específicos foram de: identificar os saberes prévios dos educandos sobre o sistema ósseo; apresentar algumas doenças da coluna que podem ser afetadas pelo esforço físico demais; discutir sobre algumas das principais doenças ocasionadas pelo excesso de peso no trabalho; exercitar a silabação a partir das palavras geradoras presentes no subtema - a família do C, do L e do N (essa atividade foi desenvolvida com os educandos APL) e construir frases ou textos sobre as questões discutidas (essa atividade foi feita com os educandos TST).

Na sequência, iniciei os procedimentos metodológicos. Perguntei-lhes o que estavam sentindo naquele dia, se estavam cansados, com dores ou algo mais. Os educandos disseram apenas que estavam cansados do dia de trabalho pesado. Pedi então, que se direcionassem ao fundo da sala juntamente comigo, e demos início a alguns exercícios de alongamento. Priorizamos o alongamento da coluna. Ao término dos exercícios físicos, perguntei o que estavam sentindo; se haviam gostado do que tínhamos feito; se já haviam feito algum tipo de exercício semelhante; se sabiam por que iniciamos a aula com aqueles exercícios e se sentiram alguma dor na coluna. Os alunos afirmaram ter gostado dos exercícios e que gostariam de fazer todos os dias, porque se sentiam mais animados para assistir às aulas, pois já estavam cansados do dia de trabalho, e aqueles exercícios os ajudaram a relaxar um pouco. Falaram também que, durante algum tempo, três vezes na semana, um grupo ia para o

canteiro de obras, fazer alguns daqueles exercícios antes do dia de trabalho. Perguntei se era algum grupo da universidade, mas a turma não soube responder.

Ao término das perguntas e das respostas sobre os exercícios, apresentei um pequeno vídeo do programa “Bem Estar”<sup>9</sup>, que falava sobre algumas atividades que fazemos no dia a dia com que devemos ter cuidado porque podem causar danos irreversíveis à coluna. Depois de assistir ao vídeo, os educandos fizeram alguns comentários sobre o que tinham acabado de ver e sobre alguns movimentos repetitivos que existem no trabalho operário que, geralmente, provocam várias dores na coluna. No vídeo, um médico mostra o esqueleto de uma coluna humana para explicar o que acontece com nossa coluna quando fazemos movimentos errados. Um dos educandos pediu que lhes falasse os nomes de cada um dos ossos da coluna vertebral – na aula seguinte, para atender à sua expectativa, levei essas informações.

Apresentei, então, um desenho, em cujo centro havia uma grande avenida, do lado direito, muitos prédios, casas e árvores; e do lado esquerdo, a construção, aparentemente, de outro prédio, onde podemos ver muitas colunas de aço e concreto, homens trabalhando, tijolos, areia etc. (apêndice IX).

Apresentado o desenho à turma, pedi que mencionassem o que viam, e eles responderam ver muitos prédios, a estrutura de um prédio, muitos homens trabalhando, uma rua muito grande e árvores. Perguntei-lhes sobre o que aquele desenho tinha a ver com nossa aula sobre o sistema ósseo. Um dos alunos logo respondeu, *“é a coluna do prédio?”*, e toda a turma concordou, afirmando ser a coluna do prédio, visto que estávamos falando sobre coluna vertebral que tem a função de sustentar nosso corpo. Perguntei-lhes, ainda: Qual a semelhança da coluna de um prédio com a nossa? Para que serve a coluna de um prédio? Ela tem a mesma função que a nossa? A turma, muito animada, respondeu: *“A coluna de um prédio serve pra que o prédio não caia. Do mesmo jeito é a coluna da gente”*. Chegamos à conclusão de que nossa coluna é a base de nosso corpo e é o que nos sustenta.

Tomando como base o que já havíamos discutido, iniciamos uma conversa sobre algumas doenças na coluna. Perguntei-lhes se conheciam alguém que sofria de algum problema na coluna, ou se alguém da turma sofria com esse problema. A turma afirmou não ter problema na coluna, mas conheciam parentes e amigos que sofrem ou sofreram desse mal.

Como nossa aula iniciou com uma hora de atraso, não tivemos tempo de executar todo o plano para aquele dia. Por essa razão, fizemos uma leitura coletiva de um texto sobre o sistema ósseo (anexo IX) e encerramos a aula. Na noite seguinte, demos sequência à atividade

<sup>9</sup> Programa diário veiculado pela Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<http://globoTV.globo.com/rede-globo/bem-estar/t/ortopedia/v/tafeas-simples-feitas-sem-cuidado-podem-prejudicar-as-costas/3682232/>>. Acesso em: 13 de Outubro de 2014.



iniciada na aula anterior. Fizemos, mais uma vez, os exercícios de alongamento e fizemos mais uma leitura do texto que havia sido entregue na aula anterior. Pedi que cada um dos TST lesse um parágrafo em voz alta para toda a turma; em seguida, fiz mais uma leitura corrida em voz alta para uma melhor compreensão. Para atender ao pedido de um dos educandos na aula anterior, fiz um desenho na lousa apontando os nomes de cada osso da nossa coluna vertebral. A turma ficou muito empolgada com o que acabara de conhecer porque não imaginava que nossa coluna fosse composta por tantos ossos.

Dando continuidade, entregamos uma folha de papel aos TST que continha um jogo de caça-palavras com seis nomes de ossos que compõem o corpo humano para serem encontrados no jogo (apêndice X). Depois de localizar e identificar as palavras, os educandos deveriam escrever no caderno um texto ou uma frase sobre o assunto trabalhado durante os dois dias de aula. Findando, cada aluno TST fez uma leitura das frases para toda a turma, para que, ao mesmo tempo, fôssemos fazendo a correção na lousa, e eles corrigissem em seus cadernos caso houvesse algum erro de grafia. Os APL também receberam a mesma atividade, porém só com três nomes de ossos do corpo humano (apêndice XI). Nele, os educandos teriam que localizar e identificar as palavras indicadas. Feito isso, pedi que as escrevessem no caderno, separando as sílabas e que, partindo da palavra CO-LU-NA, tentassem escrever outras palavras.

A atividade com os TST foi bem tranquila. Eles identificaram as seis palavras e produziram seus textos ou frases no caderno. Fizeram a leitura e na correção havia poucos erros na escrita. Os APL não tiveram muitas dificuldades de encontrar as palavras no jogo. Um deles até conseguiu rearticular as sílabas da palavra COLUNA escrevendo a palavra "COLA". Com essa atividade, concluímos a aula.

A noção de desenho empregada consistiu no uso do código visual, como mediação do conhecimento, ao utilizarmos o desenho como representação da realidade da construção civil, tendo em vista não só a representação de uma analogia com as colunas do prédio, mas também do cotidiano dos sujeitos trabalhadores da construção civil, cujo trabalho é pesado. O desenho, nessa perspectiva, também se encontra presente no paradigma pré-fotográfico.

### **3.3.4 A saúde do trabalhador na construção civil: o cimento do prédio humano e o cimento que o humano carrega para levantar o prédio**

No dia 05 de novembro de 2014, realizamos nosso quarto dia de aula, cujo objetivo geral foi de estudar o sistema muscular contextualizado nas experiências diárias do trabalhador da construção civil. Os objetivos específicos consistiam em identificar os saberes prévios dos educandos sobre o sistema muscular; discutir sobre as principais funções dos músculos no nosso dia a dia; apresentar os principais grupos de músculos do corpo humano e construir um conceito de músculo. Como estratégia didático-pedagógica para atingir esses objetivos, optei por produzir uma paródia que envolvesse a temática.

Iniciamos a aula às 18h e 30min, com uma retomada da aula anterior sobre o sistema ósseo. Logo após, fizemos alguns exercícios de alongamento para os músculos. Por essa razão, os exercícios eram um pouco mais agitados, e a aula ficou mais animada e descontraída. Terminados os exercícios, comparamo-los com os da aula anterior. Para isso, fiz uma série de perguntas: Qual a diferença entre os exercícios que fizemos hoje e os que fizemos na aula passada? Quais os grupos de músculos que exercitamos? Qual a relação entre o esqueleto humano e os nossos músculos? A turma ficou confusa e não soube responder. Tentei então levantar algumas perguntas direcionadas, a saber: Qual o grupo de músculos que movimentamos ao fazer os exercícios para as pernas? Assim, a turma conseguiu desenvolver melhor a ideia da aula. No final dessa etapa, chegamos à conclusão de que os músculos são fundamentais para o movimento do corpo e que nossa sustentação não depende somente dos ossos, mas também dos músculos e das articulações trabalhando em conjunto.

Para iniciar a atividade da aula, entreguei duas cartas com curiosidades sobre o sistema muscular para cada educando, haja vista que tínhamos dez cartas, mas apenas cinco deles compareceram à aula nesse dia. Cada carta continha as seguintes curiosidades (apêndice XII): o corpo humano tem mais de 630 músculos; os músculos mais fortes são os da boca, e não, os do bíceps; o menor músculo do nosso corpo está localizado na cavidade do tímpano (no ouvido); o maior músculo se encontra nos glúteos (bumbum); os músculos que mais trabalham em um dia são os olhos (mais de 100 mil vezes por dia); 40% do nosso peso são compostos de músculo; a cada sílaba que falamos movimentamos cerca de 72 músculos; em um beijo longo, movimentamos cerca de 29 músculos; para sorrir, movimentamos, aproximadamente, 14 músculos de nosso rosto; ao franzir a testa, movimentamos, em média, 32 músculos da testa.

Em cada uma dessas cartas, havia um desenho que ilustrava (apêndice XII) a frase sobre o sistema muscular. Considerei relevante utilizar o desenho nessa perspectiva ilustrativa para auxiliar os educandos APL na leitura das curiosidades. Lemos as cartas e, simultaneamente, comentávamos cada uma das curiosidades. Feita a leitura, propus à turma que produzisse uma paródia sobre o tema. Antes, porém, expliquei-lhes o que é uma paródia e apresentei um vídeo que exemplificava com uma música sertaneja<sup>10</sup>. A paródia que usei para exemplificar o exercício tematiza o sistema esquelético, assunto trabalhado na aula anterior. Pedi que a turma parodiasse o assunto do dia – o sistema muscular – e que, em seguida, cantasse. Como não estava familiarizada com esse gênero textual, a turma sentiu um pouco de dificuldade para fazer essa atividade. Expliquei que o primeiro passo seria escolher a música que queriam parodiar. Os alunos chegaram a um consenso de que a música seria a mesma que havia sido apresentada como um exemplo de paródia.

Finalizamos a aula com a turma cantando a paródia, da qual transcrevemos este trecho: *"Delícia, delícia, é o músculo do nosso beijo, ai se eu te pego, ai ai se eu te beijo. Sábado, na balada, os músculos dos meus olhos começaram a paquerar, e mais de cem mil vezes começaram a se movimentar..."*. Nessa atividade, envolvi a ludicidade, abordei um gênero textual da paródia e experimentei usar o desenho em uma perspectiva ilustrativa. Na paródia que os alunos produziram, ficou evidente a apropriação do conhecimento a respeito do sistema muscular que é responsável pelo movimento de nosso corpo.

No quarto e último plano de intervenção, os desenhos foram utilizados como ilustração. Nessa perspectiva, o desenho é utilizado para embelezar e conferir visualidade ao universo temático e ao vocabular estudados (CARLO; et al. 2013. p. 199). O desenho aparece ao lado das curiosidades apenas como forma dar visibilidade ao que está sendo destacado nas cartas. Ainda nessa mesma proposta, o desenho é também utilizado como associação mnemônica, quando a imagem é associada à palavra e ao tema, a fim de se agregarem à escrita informações visuais (CARLOS; et al. 2013. p. 199). Como exemplo, temos a carta em que o destaque são os músculos da boca. Por fim, os desenhos encontram-se tanto no paradigma pré-fotográfico quanto no pós-fotográfico. Tal paradigma se refere às imagens computadorizadas por processos matemáticos, sintéticos e infoográficos, como a carta que tem como destaque os músculos do ouvido.

Tomando os pressupostos da Pedagogia Crítica da Visualidade, no decorrer do processo de intervenção, usamos a imagem para mediar o conhecimento ao utilizarmos

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MwO9Y7-Nen8>>. Acesso em: 02 de Novembro de 2014.

desenhos dos homens limpando uma plantação de milho, das festas juninas e de uma cidade com os prédios em construção. Nessa direção, a utilização do desenho se dá como representação da realidade concreta, tendo como foco o conhecimento e a problematização – por parte dos educandos – do cotidiano vivenciado. Já com o uso dos desenhos nas cartas de curiosidades sobre o corpo humano, as imagens foram utilizadas como ilustração, não só com o objetivo de “[...] embelezar o texto e conferir visualidade às situações existenciais e ao universo temático e vocabular problematizado”, mas também de fazer uma associação mnemônica, visando associar “[...] a imagem à palavra e o tema, tendo em vista agregar à escrita informações visuais pertinentes à realidade em questão” (CARLOS; *et al.* 2013).

Enfim, ao longo de toda a experiência com o uso do desenho, organizei as aulas a partir dos temas ‘identidade sociocultural’ e ‘natureza’, e dos subtemas ‘festas juninas’; ‘copa do mundo’ e ‘saúde do trabalhador da construção civil’.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, fizemos uma reflexão teórica e, ao mesmo tempo, relatamos uma experiência com o uso pedagógico do desenho na EJA, e vimos que ele foi centrado em processos de leitura dos desenhos. A experiência foi feita em uma turma de alfabetização de jovens e adultos do Programa Escola Zé Peão (PEZP). O objetivo central de todo o trabalho foi de entender melhor como as contribuições da leitura do desenho ajudam os educandos a refletirem criticamente sobre a realidade social do PEZP e a mediar a apropriação do conhecimento escolar. Inicialmente, foi anunciada uma série de objetivos específicos, que, em seu conjunto, auxiliaram-nos a atingir o objetivo geral.

Ao discutir sobre o modo como o educador Paulo Freire compreendia e utilizava as imagens visuais em suas experiências pedagógicas, foi possível identificar que ele sempre buscava problematizar a relação entre natureza e cultura, questionar o contexto social e histórico dos educandos e favorecer processos de desenvolvimento do que ele mesmo denominava “consciência crítica”. Em geral, as experiências em que ele usava a imagem como mediação para o conhecimento giravam em torno de discussões conceituais sobre cultura. Para isso, ele transitava pelas categorias contato e relação. O contato diz respeito aos seres reflexos, assim como espelhos estariam limitados a reproduzirem aquilo que se punha a sua frente, ou seja, impedidos historicamente de refletir e de transcender a imediatividade das relações. Já os seres de relação seriam reflexivos, pois usariam sua capacidade ontológica de interagir, pensar, repensar, refletir, dialogar e questionar a realidade.

As imagens, sempre que utilizadas nas experiências de Freire, eram apresentadas aos grupos em forma de “codificação” para serem “descodificadas”. Freire apresenta, portanto, o que ele chama de leitura do mundo e leitura do contexto, que parte da reflexão, do diálogo, da discussão e da codificação, isto é, uma apresentação do contexto social daqueles educandos, para que só assim se realizasse a leitura das palavras. Vale ressaltar que essas codificações retratam, principalmente, o cotidiano dos sujeitos, ou seja, suas próprias situações existenciais.

Tais processos de codificação/descodificação e de leitura de mundo/leitura da palavra têm como fim a saída da consciência ingênua para o adentramento da consciência crítica e reflexiva. O processo educativo, nessa perspectiva, deixa de ser ingênuo e dependente e passa a ser autônomo e com rigor de pensamento, com sensibilidade do real. Assim, o sujeito passa a compreender a diferença entre ingênuo e malicioso, porquanto sai de um modo mágico de pensar e parte para uma consciência crítica que possibilita ao homem transformar o real.

A partir da compreensão do modo como Paulo Freire usava a imagem em sua proposta pedagógica e do que ele entende como consciência crítica, partimos para as estratégias de utilização da imagem nas salas de aula do PEZP. Com esse objetivo, na sala de aula onde aconteceu o processo de intervenção, a educadora, ao ser questionada sobre se usava o desenho em suas aulas, respondeu que só no sentido do próprio ato de desenhar por parte dos educandos. Ou seja, a leitura crítica do desenho, como mediação do conhecimento durante o processo de alfabetização, não fazia parte do cotidiano de aula daqueles sujeitos. Todavia, essa questão não foi verificada em todas as turmas do PEZP. Além do mais, tomando como base os princípios metodológicos do PEZP, da contextualização, da significação operativa e da especificidade escolar, a leitura crítica do desenho não deixa de ser uma possibilidade pedagógica, uma vez que se articula muito bem com esses princípios metodológicos.

Nos planejamentos semanais realizados pela coordenação do PEZP, vimos que a utilização do desenho em sala de aula pode ser um recurso de mediação do conhecimento, porque, durante o próprio planejamento, a coordenação também recorria às imagens visuais para que os educadores fizessem as leituras. Depois desses primeiros momentos foi que refletimos sobre as estratégias de uso da imagem em turmas de alfabetização. Nessa perspectiva, o desenho se configurou como um valioso recurso durante o processo de ensino/aprendizagem no decorrer da experiência. Então, pode ser apresentado das mais variadas formas, configurações, temas sociais e conteúdos escolares. Nesse sentido, buscamos desenvolver uma experiência com o uso didático/pedagógico do desenho em uma turma de alfabetização de jovens e adultos no PEZP. Isso nos proporcionou momentos muito ricos nas aulas, no que diz respeito aos diálogos e às reflexões feitas entre nós e os educandos e entre eles mesmos. A imagem dos homens limpando uma plantação de milho (anexo VI) nos fez refletir sobre a realidade já vivida por grande parte da turma e que, em alguns casos, ainda havia familiares trabalhando na plantação e na colheita do milho. Isso não só representa riqueza para o povo do campo, sua cultura e suas crenças, como também os conflitos sociais em que os camponeses estão situados.

No caso das imagens utilizadas como ilustração nas cartas com curiosidades sobre o sistema muscular (apêndice XII), em especial, naquela situação, possibilitaram que os educandos APL adentrassem a discussão. Por se tratar de uma turma multisseriada, a utilização do desenho foi sobremaneira significativa para o processo de adentramento nas discussões, em pé de igualdade, dos que ainda se encontravam em estágio inicial de alfabetização.

Diante do exposto, podemos afirmar que, na turma em questão, a utilização do

desenho foi de extrema importância em relação aos quesitos diálogo, aprendizagem significativa, humanização, conscientização e reflexão crítica. Esses pontos são de extrema importância para a saída da consciência ingênua e a construção de uma consciência crítica. Com essa experiência, pudemos transitar pela Pedagogia Crítica da Visualidade e refletir sobre o uso do desenho, que é um recurso conhecido como precursor da escrita e um importante instrumento de síntese e de crítica.

O contexto social onde vivemos, em que a imagem está presente em quase todos os lugares por onde transitamos – nas ruas, nos bares, nos supermercados, nas igrejas e nos clubes, dos mais variados modos, em outdoors, revistas, jornais, na mídia televisiva, em livros, filmes, novelas etc. – fez com que a imagem acumulasse saberes carregados de intencionalidade e de sentidos, com o fim principal de transmitir ideias, valores e memórias e questionar sobre eles. Os conteúdos, frente a essa realidade, tornaram-se indícios de determinadas práticas sociais carregadas de mensagens, com o intuito de seduzir o público. É com base em tais características que a Pedagogia Crítica da Visualidade deve se fazer presente como uma possível alternativa de problematização, reflexão, investigação, análise e práxis, com novas possibilidades de pensar sobre a educação escolar e a não escolar. Portanto, ratificamos que o uso do desenho, durante o processo de intervenção no PEZP, contribuiu para que os trabalhadores da construção civil fizessem uma leitura crítica da realidade e mediou a apropriação do saber escolar, encaixando-se perfeitamente nos princípios básicos do Programa.

Em suma, concluímos que: 1 – uma prática educativa voltada para a politização e a conscientização, na busca de sujeitos críticos e reflexivos, é de extrema importância para se adentrar a um processo de humanização; 2 – a utilização do desenho é um forte instrumento didático-pedagógico para uma consciência crítica; 3 – a Pedagogia Crítica da Visualidade é de extrema importância para educadores e educandos que pretendem incorporar o uso das imagens visuais em suas reflexões e práticas educativas e para formar sujeitos críticos e reflexivos que dialoguem sobre a realidade, questionem-na e interfiram nela.

Portanto, a Pedagogia Crítica da Visualidade é uma teoria que explica determinado fenômeno educativo inserido no campo da visualidade, por meio da qual podemos explicar e compreender como tal fenômeno está presente na contemporaneidade e aprofundar pesquisas futuras acerca do discurso sobre o desenho em turmas de EJA, em seus livros didáticos ou no Programa Escola Zé Peão. Nesse caso, o enunciado movimenta certo discurso que marca a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular.



## 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).

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRASIL. **Constituição (1945)**. Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104423/1946-Lei\\_organica\\_primario.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104423/1946-Lei_organica_primario.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 16 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 11 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 14 de Jun. De 2012.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2010. Disponível em: <[www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf](http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf)>. Acesso em: 14 de jun. De 2012.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil**. Carta de Lei. 25 de Março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 14 de Jun. de 2012.

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

CABRAL NETA, Laura Bezerra. **O uso das telenovelas na educação de jovens e adultos**. 2013. 70 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CARLOS, E. J. e ALCANTARA, M. A. M. **O Projeto Escola Zé Peão como locus da formação do educador de jovens e adultos do Curso de Pedagogia**. In: anais do VI Seminário Regional de política e administração em educação do Nordeste. Editora Universitária. João Pessoa, PB, 2010. CD ROOM.

CARLOS, Erenildo João; ALCANTARA, Raquel Rocha Villar de. Usos da imagem na proposta de alfabetização freireana. In: **XXI Encontro de Iniciação Científica da UFPB**. 2013, João Pessoa. Anais (resumos). João Pessoa: UFPB, 2013.

CARLOS, 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.

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

\_\_\_\_\_, Erenildo João. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens e competências. In: CARLOS. (Org.). **Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem**. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB. 2008. 122p.

CARLOS, Erenildo Joçao; VICENTE-CARLOS, Dafiana do Socorro Soares; ALCANTARA, Raquel Rocha Villar de. Uma investigação sobre a presença da imagem na proposta pedagógica freireana. In: (ORG.), Erenildo João Carlos. **A imagem como objeto do conhecimento**. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 153-215.

COLELLO, Silvi M. Gasparian. O papel do desenho na escrita infantil. In: COLELLO, Silvi M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. Cap. 10. p. 223-253.

COUTINHO, Raissa Regina Silva. **Entre o uso e o abuso da linguagem: a charge como instrumento pedagógico no ensino fundamental**. 2011. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. A formação do/a pedagogo/a no texto da cultura midiática: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares. In: (ORG.), Erenildo João Carlos. **Educação e visualidade: reflexões, estudo e experiências pedagógicas com a imagem**. João Pessoa: Ufpb, 2008. p. 37-56.

\_\_\_\_\_, Evelyn Fernandes Azevedo. **O uso do filme como estratégia mediadora da prática docente na educação de jovens e adultos**. 2010. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FERREIRA, Raquel de Medeiros. **Artes visuais na educação de jovens e adultos: a estação Cabo Branco como espaço educacional**. 2011. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação**. Volume 2. (Diálogos) 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 188.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.

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

\_\_\_\_\_. **Cartas aos animadores e às animadoras culturais**. República de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Desporto, São Tomé. 1978.

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

\_\_\_\_\_. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 3 ed. 2003.

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

GORDIMER, Nadine. A imagem e a palavra. In: UNESCO. **Alfabeto da esperança: escritores pela alfabetização**. Brasília: Unesco, 2009. p. 44-48.

HADDAD, Sérgio. **Educação de adultos**: um início de conversa sobre a nova lei de educação. 1988. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/652/579>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

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

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

\_\_\_\_\_. O que é uma imagem? In: JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012. Cap. 1. p. 13-40

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa. Educ. Pesqui. [online]. 2004, vol.30, n.2, pp. 289-300. ISSN 1517-9702.*

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA, L. M. **Por que planejar? Como planejar?** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO, M. C. S.; CRUZ NETO, O.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 14. ed. PETRÓPOLIS: VOZES, 1992.

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.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987. 368p.

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

PEZP. **Premio Educação Para a Qualidade do Trabalho**. Projeto Escola Zé Peão. João Pessoa, 1998.

PILAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, Cortez, 2002.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. Imagem como representação visual e mental. In: SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem, Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998. Cap. 1. p. 15-32.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. Os três paradigmas da imagem. In: SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem, Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998. Cap. 11. p. 157-186.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SESI/UNESCO. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. In: V. 1997:

Hamburgo, Alemanha. **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 de ago de 2013.

SILVA, Elisabete Marçal de Lima. **O pedagogo e o uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos.** 2013. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 47. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 104 p. (Coleção questões da nossa época).

UNESCO. **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 de dez de 2014.

VICENTE, Dafiana do Socorro Soares. **Imagem, livro didático e escolarização de jovens e adultos: interfaces de um problema pedagógico.** 2011. 82 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

WONG, Wucius. **Princípios de forma e desenho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. 352 p.

# **ANEXOS**

## Anexo I – Tabela Salarial dos trabalhadores da construção civil



SINDICATO DOS TRABALHADORES NAS INDÚSTRIAS DA CONSTRUÇÃO CIVIL, PESADA, MONTAGEM E DO MOBILIÁRIO DE JOÃO PESSOA E REGIÃO  
 Rua Cruz Cordeiro, 75 Varadouro João Pessoa/PB CNPJ Nº 09.249.236/0001-30 - Fones (83) 3513-9283/3513-9284/3513-9285/3513-9286  
 E-mail: diretoria@sintricomjp.com.br/financeiro@sintricomjp.com.br/sindicizacao@sintricomjp.com.br  
 homologacao@sintricomjp.com.br/secretaria@sintricomjp.com.br/juridico@sintricomjp.com.br - Site: www.sintricomjp.com.br

TABELA DE SALÁRIOS - CONSTRUÇÃO CIVIL		
SERVENTE, SERVIÇOS GERAIS E AJUDANTES		
SALÁRIO	VALOR BRUTO	VALOR LIQUIDO
MÊS	R\$ 817,50	R\$ 752,10
QUINZENA	R\$ 408,75	R\$ 376,05
SEMANA	R\$ 190,75	R\$ 175,49
DIA	R\$ 27,25	R\$ 25,07
HORA NORMAL	R\$ 3,72	R\$ 3,42
HORA EXTRA	R\$ 6,70	R\$ 6,16
MENSALIDADE SINDICAL - 1%	R\$ 8,18	
VIGIA E BETONEIRO		
MÊS	R\$ 850,20	R\$ 782,18
QUINZENA	R\$ 425,10	R\$ 391,09
SEMANA	R\$ 198,38	R\$ 182,51
DIA	R\$ 28,34	R\$ 26,07
HORA NORMAL	R\$ 3,86	R\$ 3,55
HORA EXTRA	R\$ 6,96	R\$ 6,40
MENSALIDADE SINDICAL - 1%	R\$ 8,50	
AUXILIAR DE ESCRITÓRIO E APONTADOR		
MÊS	R\$ 850,20	R\$ 782,18
QUINZENA	R\$ 425,10	R\$ 391,09
SEMANA	R\$ 198,38	R\$ 182,51
DIA	R\$ 28,34	R\$ 26,07
HORA NORMAL	R\$ 3,86	R\$ 3,55
HORA EXTRA	R\$ 6,96	R\$ 6,40
MENSALIDADE SINDICAL - 1%	R\$ 8,50	
PROFISSIONAL QUALIFICADO E GUINCHEIRO		
MÊS	R\$ 1.100,90	R\$ 1.012,83
QUINZENA	R\$ 550,45	R\$ 506,41
SEMANA	R\$ 256,90	R\$ 236,35
DIA	R\$ 36,70	R\$ 33,76
HORA NORMAL	R\$ 5,00	R\$ 4,60
HORA EXTRA	R\$ 9,00	R\$ 8,28
MENSALIDADE SINDICAL - 1%	R\$ 11,00	
ENCARREGADO		
MÊS	R\$ 1.177,20	R\$ 1.083,02
QUINZENA	R\$ 588,60	R\$ 541,51
SEMANA	R\$ 274,68	R\$ 252,71
DIA	R\$ 39,25	R\$ 36,11
HORA NORMAL	R\$ 5,35	R\$ 4,92
HORA EXTRA	R\$ 9,63	R\$ 8,86
MENSALIDADE SINDICAL - 1%	R\$ 11,77	

### OBSERVAÇÕES:

- O percentual de reajuste para os salários não normativos é de 8,25% sobre os salários praticados em DEZEMBRO/2013;
- Todo empregador deverá fornecer, gratuitamente, o **café da manhã** a seus empregados, composto de 1 pão de 100gr com manteiga, um ovo ou mortadela e um copo de café;
- Todo empregador deverá fornecer, gratuitamente, aos seus empregados, **mensalmente**, uma **mini cesta básica**, contendo os seguintes produtos: 3kg de arroz, 3kg de feijão, 2 pcts de café de 250gr, 2 pcts de fubá 500gr, 2 latas de óleo de 900ml, 2 pcts de macarrão de 500gr, 2 kg de farinha e 2 kg de açúcar, 2 pcts de leite em pó integral de 200gr. (os produtos devem ser de qualidade);
- Todo empregador deverá fazer, mensalmente, o desconto da **Contribuição Social Mensal**, referente a 1% em favor do Sindicato, a recolher até o 5º dia útil do mês subsequente ao desconto, conforme Convenção Coletiva;
- Toda diferença salarial verificada nos meses de janeiro a abril/2014, deverá ser paga em 03 parcelas sucessivas a partir de maio/2014;
- Para os empregados demitidos a partir de 01/01/2014, as empresas efetivarão o pagamento das diferenças de salários que houverem e/ou verbas rescisórias a partir de 30 de abril até 30 de maio de 2014. Os empregados que não procurarem as empresas dentro deste período, poderão fazê-lo a qualquer tempo, respeitando o prazo prescricional;
- O recolhimento da **Contribuição de Custeio**, deverá ser efetuado no salário do mês de Junho/2014, e repassado para o Sindicato até o 5º dia útil subsequente ao desconto, conforme Convenção Coletiva;
- O reajuste aplicado sobre os salários normativos, incidirá sobre os trabalhos em regime de produção;
- As horas extraordinárias serão reajustadas com a sobre taxa de 80%;
- A partir de 01/01/2014 o Salário Família é de R\$ 35,00 para salário até R\$ 682,50, e de R\$ 682,51 a R\$ 1.025,81 é de R\$ 24,66.

Esta tabela entra em vigor a partir de 1º de JANEIRO de 2014.

*Jose Laurentino da Silva*  
 José Laurentino da Silva  
 Presidente

Fonte: Sala da Coordenação pedagógica do PEZP

## Anexo II – Texto “Dia do Trabalhador”

### Dia do Trabalhador

Comemorado no dia 1º de maio, o Dia do Trabalho ou Dia do Trabalhador é uma data comemorativa usada para celebrar as conquistas dos trabalhadores ao longo da história. Nessa mesma data, em 1886, ocorreu uma grande manifestação de trabalhadores na cidade americana de Chicago.

Milhares de trabalhadores protestavam contra as condições desumanas de trabalho e a enorme carga horária pela qual eram submetidos (13 horas diárias). A greve paralisou os Estados Unidos. No dia 3 de maio, houve vários confrontos dos manifestantes com a polícia. No dia seguinte, esses confrontos se intensificaram, resultando na morte de diversos manifestantes. As manifestações e os protestos realizados pelos trabalhadores ficaram conhecidos como a Revolta de Haymarket.

Em 20 de junho de 1889, em Paris, a central sindical chamada Segunda Internacional instituiu o mesmo dia das manifestações como data máxima dos trabalhadores organizados, para, assim, lutar pelas 8 horas de trabalho diário. Em 23 de abril de 1919, o senado francês ratificou a jornada de trabalho de 8 horas e proclamou o dia 1º de maio como feriado nacional.

Após a França estabelecer o Dia do Trabalho, a Rússia foi o primeiro país a adotar a data comemorativa, em 1920. No Brasil, a data foi consolidada em 1924 no governo de Artur Bernardes. Além disso, a partir do governo de Getúlio Vargas, as principais medidas de benefício ao trabalhador passaram a ser anunciadas nessa data. Atualmente, inúmeros países adotam o dia 1º de maio como o Dia do Trabalho, sendo considerado feriado em muitos deles.

Fonte: <http://www.brasilecola.com/datas-comemorativas/dia-do-trabalho.htm>  
Disponível em 25/04/2014.

Fonte: Sala da Coordenação pedagógica do PEZP

## Anexo III – Quadros com as sínteses dos sistemas do corpo humano

<b>CORPO HUMANO</b>			
<p>O corpo humano se divide em cabeça, tronco e membros, do ponto de vista anatômico. Mas do ponto de vista morfológico e funcional, é composto de células, tecidos e sistemas orgânicos. Estes são grupos de órgãos que atuam no desenvolvimento de determinada função orgânica. São oito os sistemas, divididos em: digestivo, circulatório, muscular, esquelético, nervoso, respiratório, urinário e reprodutor feminino/masculino.</p> <p>Do lado de fora, somos bastante diferentes no que se refere à cor da pele e dos cabelos, à estrutura física, à altura. Internamente, porém, parecemos verdadeiros gêmeos. Centenas de ossos, quilômetros de veias e trilhões de células, trabalham em conjunto para por essa máquina em funcionamento.</p> <p>Confira agora sua estrutura, principais funções e quais as doenças as quais estão relacionados:</p>			
<b>Sistema</b>	<b>Formado por</b>	<b>Principais funções</b>	<b>Doenças relacionadas</b>
<b>Digestivo</b>	Boca, faringe, esôfago, estômago, intestino delgado, intestino grosso, reto e ânus	Responsável pelo processo digestivo que começa na boca com a trituração dos alimentos e termina no ânus com a eliminação das fezes	Gastrite, úlcera péptica, cirrose hepática, hepatite, hemorróidas, etc.
<b>Circulatório</b>	Coração, vasos sanguíneos e artérias	Responsável pela circulação sanguínea. Há dois tipos de circulação. A pequena ou pulmonar sai do ventrículo direito para o átrio esquerdo, passando pelos pulmões. E a geral ou grande, sai do ventrículo esquerdo para o átrio direito, passando pelos diferentes órgãos.	Hipertensão, enfarto, arteriosclerose, etc.
<b>Muscular</b>	Músculos estriados, músculos lisos, tendões e aponeuroses	Responsável pela contração da fibra muscular.	Distensões, distrofias, etc.
<b>Ósseo</b>	Ossos, articulações e cartilagens	Os ossos protegem órgãos vitais, dão sustentação ao corpo e ajudam na formação do sangue ao alojarem a medula vermelha que produz os glóbulos brancos e vermelhos	Raquitismo, artrite, osteoporose, etc.
<b>Nervoso</b>	Neurônios, encéfalo, medula espinhal e nervos	Atua na percepção e processamento de informações e produz e controla atos do organismo	Meningites, encefalites, mal de parkinson, etc.
<b>Respiratório</b>	Nariz, traquéia, faringe, pulmões e diafragma	Tem como função obter oxigênio e eliminar gás carbônico	Pneumonia, tuberculose, bronquite, asma, rinites, etc.
<b>Urinário</b>	Rins e vias urinárias (bexiga, uretra e ureter)	Os rins mantêm o volume de água, eliminando o excedente, e processam o plasma sanguíneo	Nefrite, infecções urinária, cistite, cálculo renal, etc.
<b>Reprodutor feminino</b>	Vagina, útero, trompa de falópio, ovário e mamas	É responsável pela produção e maturação de gametas femininos e sua acomodação quando fecundados, para que o feto possa se desenvolver até o momento do parto e possa sobreviver em seus primeiros dias de vida, através da amamentação. Atua também regulando a produção de hormônios femininos.	Vaginites, doenças venéreas, miomas, etc.
<b>Reprodutor masculino</b>	Próstata, pênis, testículos, uretra, saco escrotal	Sua função é produzir gametas masculinos e o líquido seminal, armazenando-o e conduzindo-o ao aparelho reprodutor	DSTs e etc.

Fonte: Sala da Coordenação pedagógica do PEZP



## Anexo IV – Letra de Música de Legião Urbana

### Música de Trabalho Legião Urbana

Sem trabalho eu não sou nada  
Não tenho dignidade  
Não sinto o meu valor  
Não tenho identidade

Mas o que eu tenho  
É só um emprego  
É um salário miserável  
Eu tenho o meu ofício  
Que me cansa de verdade

Tem gente que não tem nada  
E outros que tem mais do que precisam  
Tem gente que não quer saber de  
trabalhar

E quando chega o fim do dia  
Eu só penso em descansar  
E voltar pra casa pros teus braços

Quem sabe esquecer um pouco  
De todo o meu cansaço  
Nossa vida não é boa  
E nem podemos reclamar

Sei que existe injustiça  
Eu sei o que acontece  
Tenho medo da polícia  
Eu sei o que acontece

Se você não segue as ordens  
Se você não obedece  
E não suporta o sofrimento  
Está destinado a miséria

Mas isso eu não aceito  
Eu sei o que acontece  
Mas isso eu não aceito  
Eu sei o que acontece

E quando chega o fim do dia  
Eu só penso em descansar  
E voltar pra casa pros teus braços

Quem sabe esquecer um pouco  
Do pouco que não temos  
Quem sabe esquecer um pouco  
De tudo que não sabemos

Link: <http://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/musica-de-trabalho.html#ixzz31FdGnL6x>

Fonte: Sala da Coordenação pedagógica do PEZP

## Anexo V – Projeto Didático do Programa Escola Zé Peão

**Programa escola Zé peão**  
Projeto Didático sobre as Festas Juninas

**1 - Conteúdo social - Festas Juninas.**

**1.1 - Elementos temático-sociais:**

- ➔ História e conceito das festas juninas; As tradições: dos santos; dos símbolos, das comidas; das músicas; das vestimentas; das adivinhações, das danças; das simpatias, das fogueiras; dos fogos. As cidades que comemoram tradicionalmente as festas no estado da Paraíba, nos estados vizinhos, na região nordeste e nas demais regiões brasileiras; a comemoração do educando, da família, da comunidade; a evolução e as mudanças nas tradições Juninas; influências religiosas; os riscos para a vida humana e para o meio ambiente.

**2 - Objetivo Geral:**

- ➔ Proporciona aos alunos espaço de discussão sobre as festas juninas a partir de suas experiências, ampliando seus saberes sobre essas festas em outras regiões.

**2.1 - Objetivos específicos:**

- ➔ Verificar o conhecimento dos alunos acerca das tradições das festas Juninas;
- ➔ Ampliar o conhecimento dos alunos sobre as comemorações das festas Juninas nas regiões brasileiras;

**3 - Conteúdo da Linguagem:**

- ➔ Leitura de letras, sílabas, palavras, textos; interpretação e escrita; letras maiúsculas e minúsculas; nomes próprios e comuns; feminino e masculino; adjetivo; encontro consonantal; plural e singular; ortografia e etc.

**4 - Conteúdos da matemática:**

- ➔ As operações: adição, multiplicação, subtração e divisão; sistema posicional dos números; numerais coletivos (dúzia, dezena, milheiro ou milhar, centena, século...); unidade de medidas e de tempo; sistema monetário; leitura de tabelas; gráficos...

**5 - Objetivos:**

- ➔ Revisar os conteúdos trabalhados no primeiro semestre;
- ➔ Exercitar nos textos de linguagem e matemática os conteúdos já trabalhados;
- ➔ Fazer uma avaliação diagnóstica dos conteúdos da linguagem e da matemática trabalhadas em sala de aula no primeiro semestre letivo de 2013.

**6 - Recursos:**

- ➔ Textos informativos; músicas, adivinhações, receitas; listas (de fogos, das cidades, dos estados, nome dos santos; dos símbolos; das comidas; das vestimentas; das músicas...); mapas; tabelas; preços de fogos, roupas, comidas, passagens (da cidade natal para as cidades que comemoram o São João; roda de prosa (oralidade - os saberes dos alunos e dos/as educadores/as);

**7 - Fontes:**

- ➔ O conhecimento dos alunos e dos/as educadores/as; a internet, a mídia (rádio, TV, jornal); livros; revistas.

Fonte: Sala da Coordenação Pedagógica do PEZP

## Anexo VI – Desenho da Plantação De Milho



Fonte: tipos e aspectos do Brasil – coletânea da Revista Brasileira de Geografia. IBGE – Conselho Nacional de Geografia. 8ª edição. Rio de Janeiro, 1966. MUTIRÃO. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/trabalho-de-mutirao>>.

## Festa Junina<sup>11</sup>

A Festa Junina é hoje uma das mais típicas manifestações culturais do Brasil. E assim como o próprio povo brasileiro, ela nasceu da mistura entre índios, negros e europeus. A tradição começou no Velho Continente, ainda na Idade Média, com a celebração pagã do solstício de verão no hemisfério norte, quando as pessoas se reuniam para pedir por fartura nas colheitas.

Com o passar dos séculos, o cristianismo ganhou espaço na Europa e o evento passou a ganhar contornos religiosos, tornando-se uma homenagem ao nascimento de São João Batista, no dia 24 de junho. A fogueira, um dos símbolos do evento, faz referência às chamas acesas no alto de um morro para anunciar o nascimento de São João. Na sequência, também entraram para o calendário tributos a Santo Antônio, em 13 de junho, e São Pedro, no dia 29.

Esta tradição desembarcou no Brasil junto com os portugueses. Mas ao contrário do que ocorre no hemisfério norte, aqui ela passou a marcar o solstício de inverno, ou seja, a noite mais longa do ano. Além disso, ela ganhou influência de negros e índios, tanto nas simpatias casamenteiras associadas a Santo Antônio, quanto na culinária, com a criação de pratos que levavam milho, por exemplo, como a canjica.

Foram os padres jesuítas os responsáveis por levar as Festas Juninas para o Nordeste do país. Por se tratar de uma região seca, os nordestinos aproveitam a ocasião para agradecer pelas raras chuvas locais. Lá também nasceram algumas expressões culturais que hoje caracterizam a data, como o forró, um dos principais ritmos juninos, e a quadrilha, que acompanha a celebração do casamento matuto.

E são do Nordeste também os dois maiores festejos de São João do Brasil e do mundo, realizados em Caruaru (PE) e Campina Grande (PB). As duas cidades disputam ano a ano para ver qual delas organiza o evento que atrai mais pessoas, contribuindo para enriquecer ainda mais esta tradição brasileira.

---

<sup>11</sup> Fonte: <<http://diversao.terra.com.br/arte-e-cultura/festa-junina-nasceu-como-celebracao-paga-na-idade-media,3ad10c9696f2f310VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 03 de Junho de 2014.

## HISTÓRIA DAS COPAS DO MUNDO<sup>12</sup>

DE QUATRO EM QUATRO ANOS, SELEÇÕES DE FUTEBOL DE DIVERSOS PAÍSES DO MUNDO SE REÚNEM PARA DISPUTAR A COPA DO MUNDO DE FUTEBOL.

A COMPETIÇÃO FOI CRIADA PELO FRANCÊS JULES RIMET, EM 1928, APÓS TER ASSUMIDO O COMANDO DA FIFA (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE FUTEBOL).

A PRIMEIRA COPA FOI REALIZADA NO URUGUAI EM 1930. CONTOU COM A PARTICIPAÇÃO DE 13 EQUIPES. A SELEÇÃO URUGUAIA FOI A PRIMEIRA CAMPEÃ.

O BRASIL SENTIRIA O GOSTO DE ERGUER A TAÇA PELA PRIMEIRA VEZ EM 1958, NA COPA DISPUTADA NA [SUÉCIA](#). NESTE ANO, APARECEU PARA O MUNDO, JOGANDO PELA SELEÇÃO BRASILEIRA, AQUELE QUE SERIA CONSIDERADO O MELHOR JOGADOR DE FUTEBOL DE TODOS OS TEMPOS: EDSON ARANTES DO NASCIMENTO, O PELÉ.

DEPOIS O BRASIL FOI CAMPEÃO EM 1962, 1970, 1994 E FINALMENTE EM 2002.

EM 2014, A COPA DO MUNDO SERÁ REALIZADA NO BRASIL. O EVENTO RETORNARÁ AO TERRITÓRIO BRASILEIRO APÓS 64 ANOS, POIS FOI EM 1950 QUE OCORREU A ÚLTIMA COPA NO BRASIL.

---

<sup>12</sup> Fonte: <<http://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/historiadacopa.htm>>. Acesso em: 05 de Junho de 2014.

### **Sistema ósseo**<sup>13</sup>

Todos os dias nos movimentamos desde a hora que acordamos, até a hora que vamos dormir. Mesmo estando dormindo ainda nos movimentamos. Ao acordarmos escovamos os dentes, tomamos banho, comemos, vamos ao trabalho, subimos e descemos escadas, andamos, sentamos, levantamos etc. Tudo isso, é possível por causa dos ossos. Eles nos ajudam sustentar e movimentar o corpo, e protege alguns órgãos como o coração, os pulmões e o cérebro.

Os ossos são órgãos esbranquiçados, muito duros, que unindo-se aos outros, por intermédio das juntas ou articulações constituem o esqueleto. O osso é um tecido vivo, complexo e dinâmico. Uma forma sólida de tecido conjuntivo, altamente especializado que forma a maior parte do esqueleto e é o principal tecido de apoio do corpo. Ele é formado por vários tecidos diferentes: tecido ósseo, cartilaginoso, conjuntivo denso, epitelial, adiposo, nervoso e vários tecidos formadores de sangue.

O esqueleto humano é formado por 206 ossos, e cada osso, ou grupo de ossos, possui um nome como forma de facilitar o nosso entendimento. Por exemplo: crânio, mandíbula, maxilar, costelas, coluna, tíbia, patela, fêmur, dentre tantos outros. Você sabe o nome de algum osso?

---

<sup>13</sup> Fonte: <[sobiologia.com.br/conteudos/Corpo/sistemaesqueletico.php](http://sobiologia.com.br/conteudos/Corpo/sistemaesqueletico.php)>. Acesso: 13/10/14.

# APÊNDICE

## Apêndice I – Plano de Aula

<p align="center"><b>PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO</b>  <b>Professora estagiária:</b> Raquel Rocha Villar de Alcantara  <b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa  <b>Número de alunos:</b> 12  <b>Turma:</b> Educação de Jovens e Adultos  <b>Data de aplicação:</b> 04 de Junho de 2014</p>		
<b>OBJETIVO GERAL</b>		<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
* Construir o conceito de cultura e natureza a partir dos conhecimentos prévios dos alunos como também da problematização do que for sendo apresentado sobre a história das festas juninas, bem como contextualizar a leitura e a escrita.		* Apresentar seus conhecimentos prévios sobre a história das festas juninas; * Expor seus conhecimentos sobre a colheita no período junino; *Problematizar as distinções entre cultura e natureza a partir da problematização da colheita no período junino; * Aprender a utilizar os encontros consonantais nas situações adequadas.
<b>CONTEÚDO</b>		<b>PROCEDIMENTO</b>
<b>TST</b> Encontros consonantais; Oralidade; Leitura.	<b>APL</b> Leitura; Famílias silábicas; Oralidade.	* Retomada da aula anterior; *Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a história da festa junina; *Destacar a relevância da colheita no período junino, o porque das comidas de milho;
<b>RECURSOS</b>  Desenho; Alfabeto silábico;.	<b>AValiação</b>  Todo o processo de desenvolvimento da aula será avaliado, participação e desenvolvimento das atividades.	*Apresentação de um desenho de uma colheita; *Perguntar o que eles estão vendo, e problematizar o que for levantado; *Fazer uma lista de coisas que os alunos visualizam da natureza e da cultura, presentes no desenho, escrevendo no quadro (TST); *Destacar das palavras extraídas do desenho e apresentar os que possuem encontros consonantais, e o que são encontros consonantais; *Construir as palavras retiradas do desenho com o alfabeto silábico e depois copiar no caderno (APL); *Trabalhar a família do F *Trabalhar o conceito de cultura e de natureza (APL/TST); *Fazer a correção das palavras levantadas do desenho no dicionário; Fazer a leitura das palavras;



## Apêndice II – Plano de Aula

<b>PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO</b> <b>Professora estagiária:</b> Raquel Rocha Villar de Alcantara <b>Disciplina:</b> Matemática <b>Número de alunos:</b> 12 <b>Turma:</b> Educação de Jovens e Adultos <b>Data de aplicação:</b> 11 de Junho de 2014		
<b>OBJETIVO GERAL</b> * Contextualizar a leitura e a escrita da matemática na temática da Copa do Mundo do Brasil, a partir da utilização dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema.		<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> * Conhecer a história da Copa do Mundo; * Conhecer e trabalhar os conteúdos da Matemática contextualizada com as datas das Copas desde seu surgimento em 1930 (sistema decimal).
<b>CONTEÚDO</b>		<b>PROCEDIMENTOS</b>
<b>TST</b>	<b>APL</b>	*Apresentar o desenho contextualizando o Soão João no nordeste; *Pedir que os alunos destaquem o que veem, e citem algumas características do São João até que algum dos educandos mencione os fogos de artifício; *Nesse momento o educador deverá questioná-los sobre outras situações nas quais também se utiliza fogos de artificios, o educador deverá conduzir a discussão afim de que os alunos mencionem a Copa do mundo; *Nesse momento o educador deverá questionar os educandos: *Vocês gostam de acompanhar a copa do mundo? Qual a primeira copa que vocês lembram que assistiram? Onde você morava?Trabalhava de quê? Com quem vocês moravam?Quantos anos você tinha? Quantos anos faz que você assistiu a primeira copa?Você sente saudades desta época?O que mudou na sua vida de lá para cá?De quanto em quanto tempo acontece a copa?Qual o ano da primeira copa?Quantas copas já aconteceram? *O educador deverá apresentar um pequeno texto explicativo sobre a história da copa do mundo; *Após a leitura do texto o educador deverá trabalhar sistemas decimais com as datas apresentadas no texto e com as datas apresentadas pelos alunos de suas experiências em outras copas do mundo; *Para a representação dos números, o educador deverá trabalhar com bolinhas de isopor coloridas; *Após a discussão sobre os números decimais, o educador deverá dividir a turma em dois grupos e fazer um jogo utilizando as datas do texto apresentado sobre a história da copa; *Os educandos deverão representar com as tampas de garrafa as datas que o educador pedir, quem terminar primeiro ganha. A pontuação vai de acordo com os critérios que o educador preferir; *Para concluir, pedir que os educandos sistematizem no caderno.
*Representação dos sistemas decimais; *Registros das representações.	*Representação dos sistemas decimais; *Registros das representações.	
<b>RECURSOS</b> *Texto sobre a história da copa do mundo; *Desenho contextualizando o São João no nordeste.	<b>AVALIAÇÃO</b> Todo o processo de desenvolvimento da aula será avaliado, participação e desenvolvimento das atividades.	
<b>MATERIAL</b> Bolinhas de isopor coloridas		

## Apêndice III – Plano de Aula

<b>PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO</b> <b>Professora estagiária:</b> Raquel Rocha Villar de Alcantara <b>Número de alunos:</b> 10 <b>Turma:</b> Educação de Jovens e Adultos <b>Data de aplicação:</b> 22 de Outubro de 2014 <b>Disciplina:</b> Português <b>Tema:</b> Saúde; Corpo Humano./ <b>Sub-tema:</b> Sistema ósseo		
<b>OBJETIVO GERAL</b> * Problematizar, a partir do estudo do corpo humano, as principais doenças relacionadas ao sistema ósseo que afetam o trabalhador da construção civil.		<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> * Identificar os saberes prévios, dos educandos, sobre o sistema ósseo; *Apresentar algumas doenças da coluna que podem ser afetadas pelo esforço físico demorado (cervical, torácica e lombar); *Discutir sobre algumas das principais doenças ocasionadas pelo excesso de peso no trabalho (hernia de disco e escoliose); *Exercitar a silabação a partir das palavras geradoras presentes no subtema, são elas: a família do C, do L e do N (APL); *Construir frases ou textos sobre as questões discutidas (TST).
<b>CONTEÚDO</b>		<b>PROCEDIMENTOS</b>
<b>TST</b>	<b>APL</b>	*Retomada da aula anterior; *Iniciar a aula com alguns exercícios de alongamento de todo o corpo; *Iniciar alguns questionamentos sobre o que fizemos: O que fizemos? O que cada um sentiu? Alguém aqui já fez algum tipo de exercício? Quais? Porque que vocês acham que iniciamos a aula com esses exercícios? Alguém sentiu ou sente dor na coluna? Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre sistema ósseo e algumas de suas respectivas doenças. *Apresentar um vídeo do programa BEM ESTAR sobre má postura; *Destacar o problema da má postura e do excesso de peso como alguns dos principais problemas das doenças nas costas; *Fazer uma analogia do sistema ósseo com a coluna de um prédio; *Para isso será apresentado um desenho para ser feita a leitura; *Iniciar uma discussão sobre hernia de disco e escoliose; *Perguntar se a turma conhece alguém que tem algumas dessas doenças; *Se alguém da turma tem algum desses problemas; *Perguntar quais os sintomas, remédios e tratamentos para tais problemas e se é caso de cirurgia; *Apresentar um pequeno texto sobre sistema ósseo para fazermos uma leitura coletiva; *Entregar um caça-palavras para os TST's com alguns nomes de ossos humanos para ser encontrados no jogo; *Após encontrarem terão que construir uma frase ou um pequeno texto sobre o sistema ósseo, sobre os problemas que foram relatados na discussão no início da aula, etc; *Para concluir terão que fazer uma leitura para a sala e para fazermos a correção; *Entregar para os APL's uma caça-palavras apenas com a palavra geradora COLUNA; *Após encontrada a palavra geradora, deverá ser entregue um jogo de silabação para os APL's com a palavra geradora COLUNA, na qual eles terão que montar outras palavras e copia-las; *Ao término, terão que fazer uma leitura para fazermos a correção; *Fazer uma retomada do que foi discutido durante toda a aula; *Para finalizar, apresentar um vídeo sobre sistema esquelético; *Os educandos deverão representar com as tampas de garrafa as datas que o educador pedir, quem terminar primeiro ganha. A pontuação vai de acordo com os critérios que o educador preferir; *Para concluir, pedir que os educandos sistematizem no caderno.
*Leitura; *Oralidade; *Construção de frases;	*Leitura; *Oralidade; *Silabação da palavra COLUNA.	
<b>RECURSOS</b> *Desenho; *Caça-palavras; *Jogo de silabação;		
<b>AVALIAÇÃO</b> Todo o processo de desenvolvimento da aula será avaliado, participação e desenvolvimento das atividades.		
<b>REFERÊNCIAS</b> SÓ BIOLOGIA. Sistema esquelético. Disponível em: < <a href="http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Coipo/sistemaesqueletico.php">http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Coipo/sistemaesqueletico.php</a> >. Acesso em: 13 de Outubro de 2014. AULA DE ANATOMIA. Sistema esquelético. Disponível em: < <a href="http://www.auladeanatomia.com/osteologia/generalidades.htm">http://www.auladeanatomia.com/osteologia/generalidades.htm</a> >. Acesso em: 13 de Outubro de 2014. Referências dos vídeos: Sistemas esqueléticos e muscular. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=D15FSXRqotM">https://www.youtube.com/watch?v=D15FSXRqotM</a> >. Acesso em: 13 de Outubro de 2014. BEM ESTAR. Tarefas simples feitas sem cuidado podem prejudicar as costas. Disponível em: < <a href="http://globo tv.globo.com/rede-globo/bem-estar/t/ortopedia/v/tarefas-simples-feitas-sem-cuidado-podem-prejudicar-as-costas/3682232/">http://globo tv.globo.com/rede-globo/bem-estar/t/ortopedia/v/tarefas-simples-feitas-sem-cuidado-podem-prejudicar-as-costas/3682232/</a> >. Acesso em: 13 de Outubro de 2014.		

## Apêndice IV – Plano de Aula

<p><b>PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO</b>  <b>Professora estagiária:</b> Raquel Rocha Villar de Alcantara  <b>Número de alunos:</b> 10  <b>Turma:</b> Educação de Jovens e Adultos  <b>Data de aplicação:</b> 05 de Novembro de 2014  <b>Disciplina:</b> Matemática  <b>Tema:</b> Saúde; Corpo Humano.  <b>Sub-tema:</b> Sistema muscular</p>		
<p><b>OBJETIVO GERAL</b>  *Estudar o sistema muscular contextualizado nas experiências diárias do trabalhador da construção civil.</p>		<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>  * Identificar os saberes prévios, dos educandos, sobre o sistema muscular; *Discutir as principais funções dos músculos no nosso dia a dia; *Apresentar os principais grupos de músculos do corpo humano; *Construir um conceito de músculo; *Fazer uma paródia.</p>
<p><b>CONTEÚDO</b></p>		<p><b>PROCEDIMENTOS</b></p>
<p><b>TST</b></p>	<p><b>APL</b></p>	<p>*Retomada da aula anterior; *Iniciar a aula com alguns exercícios para os músculos fazendo um comparativo com os exercícios da aula anterior; *Iniciar alguns questionamentos sobre o que foi feito: O que fizemos? O que cada um sentiu? Alguém aqui já fez algum tipo de exercício? Quais? Qual a diferença dos exercícios que fizemos semana passada para os dessa semana? Quais os grupos de músculos que exercitamos? Questionar os alunos sobre qual a relação que tem o esqueleto humano com nossos músculos; *Apresentar algumas curiosidades sobre o sistema muscular; *As curiosidades devem ser apresentadas em cartas e com desenhos ilustrativos: *O corpo humano tem mais de 630 músculos; *Os músculos mais fortes são os da boca e não os do biceps; *O menor músculo do nosso corpo está localizado na cavidade do tímpano (no ouvido); *O maior músculo se encontra nos glúteos (bumbum); *Os músculos que mais trabalham em um dia são os dos olhos (mais de 100 mil vezes por dia); *40% do nosso peso é músculo; *A cada sílaba que falamos movimentamos cerca de 72 músculos; *Em um beijo longo movimentamos cerca de 29 músculos; *Para sorrir movimentamos por volta de 14 músculos de nosso rosto; *Ao franzirmos a testa estamos movimentando em média 32 músculos da testa; *Dividir a turma em grupos e propor a construção de uma paródia; *Antes perguntar: Vocês sabem o que é uma paródia? Vocês já ouviram alguma? Se já, pode cantar? Após os questionamentos, caso os alunos nunca tenham ouvido falar em paródia, a educadora deverá explicar o que é uma paródia, e apresentar um vídeo com uma paródia, ou até mesmo cantar para exemplificar para a turma; *Ao término, pedir que os educandos cantem a paródia para toda a turma.</p>
<p>*Leitura; *Oralidade;  *Construção de frases;  *Sistema muscular;</p>	<p>*Leitura;  *Oralidade;  *Sistema muscular;</p>	
<p><b>RECURSOS</b>  *Carta com curiosidades sobre o sistema muscular.</p>		
<p><b>AVALIAÇÃO</b>  *Todo o processo de desenvolvimento da aula será avaliado, participação e desenvolvimento das atividades.</p>		
<p><b>REFERÊNCIAS</b>  Guia dos curiosos. Disponível em: &lt;<a href="http://www.guiadoscuriosos.com.br/categorias/1022/1/corpo-humano.html">http://www.guiadoscuriosos.com.br/categorias/1022/1/corpo-humano.html</a>&gt;. Acesso em: 28 de Outubro de 2014.  Paródia osteologia. Ai se eu te pego. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=MwO9Y7-Nen8">https://www.youtube.com/watch?v=MwO9Y7-Nen8</a>&gt;. Acesso em: 02 de Novembro de 2014.</p>		

MONTANHAS

CHAPÉU

ENXADA

HOMEM

PLANTAÇÃO

COLHEITA

CAMISA

TERRA

CÉU

CALÇA

FESTA JUNINA

FARTURA

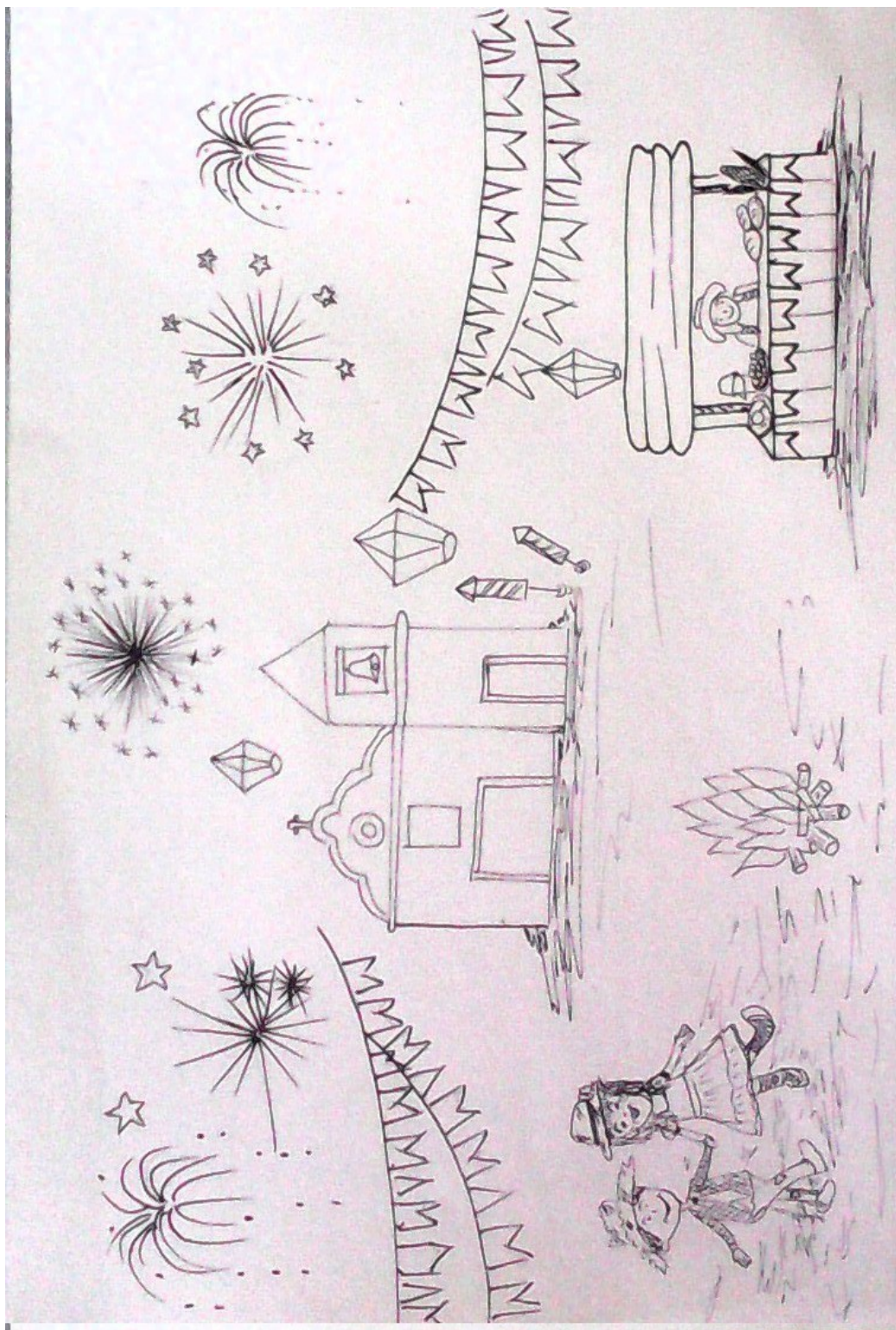
FÉ

## Apêndice VI – Fotografias das aulas



Fonte: Acervo pessoal.

Apêndice VII – Desenho “Festa de São João”



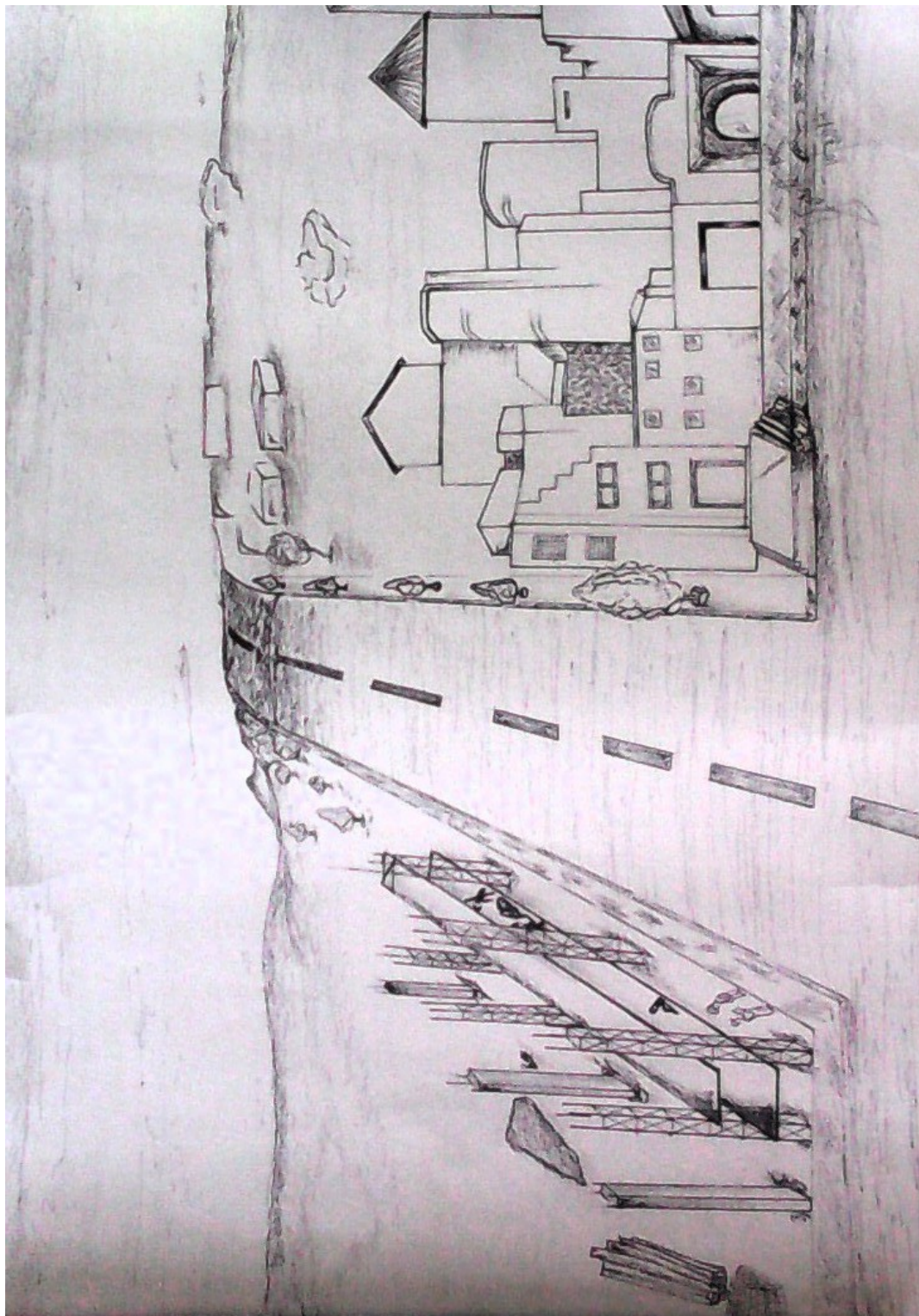
Fonte: Acervo pessoal. Imagem: Goretti Rocha.

## Apêndice VIII – Fotografias das aulas



Fonte: Acervo pessoal.

## Apêndice IX – Desenho da construção



Fonte: Acervo pessoal. Imagem: Goretti Rocha.



Apêndice X – Atividade para sala de aula



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO**

**JOÃO PESSOA** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Professora estagiária:** Raquel Rocha Villar de Alcantara

**Aluno:** \_\_\_\_\_

**1ª) Encontre no caça-palavras alguns ossos que são encontrados no corpo humano.**

CRÂNIO MAXILAR COLUNA PATELA TÍBIA MANDÍBULA

F	G	H	A	C	U	E	M	O	P
Ç	C	R	Â	N	I	O	G	C	D
S	O	V	Z	B	N	R	T	Y	Í
U	L	C	M	A	X	I	L	A	R
J	U	A	T	E	C	H	H	U	R
V	N	P	S	R	E	P	I	T	R
G	A	O	T	A	M	Â	X	B	U
F	A	M	T	O	D	R	A	O	R
A	F	P	L	E	Ç	B	H	Q	P
V	T	Í	V	B	A	R	E	L	A
J	U	T	Í	B	I	A	P	A	T
C	R	Â	G	B	K	L	Ç	Q	E
D	F	H	I	S	O	J	B	U	L
L	B	N	A	R	E	T	R	A	A
O	M	A	N	D	Í	B	U	L	A

Apêndice XI – Atividade para sala de aula



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO**

**JOÃO PESSOA** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Professora estagiária:** Raquel Rocha Villar de Alcantara

**Aluno:** \_\_\_\_\_

**1ª) Encontre no caça-palavras alguns ossos que são encontrados no corpo humano.**

COLUNA PATELA MANDÍBULA

F	G	H	A	C	U	E	M	O	P
Ç	C	R	Â	N	I	O	G	C	D
P	A	T	E	L	A	R	T	Y	Í
U	P	C	M	A	X	I	L	A	R
J	U	A	T	E	C	H	H	U	R
V	N	P	S	R	E	P	I	T	P
G	C	O	L	U	N	A	X	B	A
F	A	M	T	O	D	R	A	O	P
A	F	P	L	E	Ç	B	H	Q	T
V	T	Í	V	B	A	R	E	L	G
J	U	T	Í	B	I	A	P	A	Q
C	R	Â	G	B	K	L	Ç	Q	E
D	F	H	I	S	O	J	B	U	L
L	B	N	A	R	E	T	R	A	A
O	M	A	N	D	Í	B	U	L	A



A cada sílaba que falamos movimentamos cerca de 72 músculos



Fonte: <<https://meandofrae.files.wordpress.com/2009/10/boca-no-cantonee.jpg>>

Em um beijo longo movimentamos cerca de 29 músculos



Fonte: <[https://vickidream.blogspot.com/2013/07/30\\_artlove.html](https://vickidream.blogspot.com/2013/07/30_artlove.html)>

Para sorrir movimentamos por volta de 14 músculos de nosso rosto



Fonte: <<http://www.tatascanaga.com/2010/12/ae-perpicio-de-vida.html>>



Ao franzirmos a testa estamos movimentando em média 32 músculos da testa

Fonte: <<http://www.hypnosis.com.br/2013/12/ae-riso-acho-que-fino-de-bobo-e-tudo-igual-conheca-ato-alham-criticos/>>