



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS - NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL (MPEJA)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I – SALVADOR**

MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA DE SOUZA

**USO PEDAGÓGICO DOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**SALVADOR
2015**

MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA DE SOUZA

**USO PEDAGÓGICO DOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestra em Educação de
Jovens e Adultos do Programa de Pós-
Graduação Stricto Sensu em Educação de
Jovens e Adultos – MPEJA – Departamento de
Educação – Campus I – Salvador

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Érica Valeria Alves.

Co-Orientador: Prof. Dr. Antenor Rita Gomes.

**SALVADOR
2015**

MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA DE SOUZA

**USO PEDAGÓGICO DOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Maria da Conceição Ferreira de Souza

Prof. Dr^a. Tânia Regina Dantas
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em
Educação de Jovens e Adultos - Nível mestrado Profissional

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Érica Valeria Alves – UNEB
Presidente e Orientadora

Prof. Dr. Antenor Rita Gomes – UNEB
Co-Orientador

Prof^a. Dr^a. Denise Aparecida Brito Barreto – UESB
Membro

Prof^a. Dr^a. Maria Sacramento Aquino – UNEB
Suplente

DEDICATÓRIA

A meu “amorado” Zezé, minhas filhas Nathália e Thainá e meu neto José Philippe porque souberam entender a minha ausência nos muitos momentos desde que ingressei no mestrado, até a conclusão desta dissertação, e, principalmente, por suportar meus momentos de ansiedade e estresse nos meses em que me dediquei ao mestrado;

À grande amiga, Prof^ª Thaís Nascimento Santana Santos, pelo seu incentivo à minha entrada no mestrado e com quem aprendi muito com seu jeito meigo, persistente e entusiasta, uma grande mestra.

AGRADECIMENTOS

No decorrer dessa jornada contei com a colaboração, o carinho e a solidariedade de muitas pessoas que, de maneira diferente, me ajudaram a pensar, a escrever e a concluir esta dissertação.

Os meus agradecimentos primeiros dirijo-os a Deus, força divina, que me fortalece e impulsiona sempre na caminhada da vida. Especialmente por ter me dado a graça da entrada e saída do Curso do Mestrado e por ter me ajudado a vencer todos os percalços que apareceram nesse percurso.

À minha orientadora Prof^á. Dra. Érica Alves, pelo seu carinho, solidariedade, confiança, paciência, interlocução para uma reflexão mais profunda. Sua serenidade e tranquilidade permitiram que o trabalho transcorresse na mais perfeita sintonia, sem traumas. Também agradeço pelas aulas que muito ajudaram no meu crescimento profissional.

Em especial, ao Prof^o. Dr. Antenor Rita Gomes, primeiramente por ter me acolhido como sua co-orientanda, por ter aceitado participar da minha Banca Examinadora e pelas orientações regadas de teor humano e de cuidados.

À Prof^á. Dr^a. Denise Aparecida Brito Barreto, componente da Banca Examinadora, pelas sugestões que, decididamente, contribuíram para melhorar o resultado final deste trabalho. À senhora meus agradecimentos e admiração.

Agradeço também a todos os meus professores do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos por seus valiosos conhecimentos transmitidos em suas aulas, em especial ao professor Dr. Jackson Reis, e aos professores Roberto Sidnei, Antônio Amorim, Tânia Regina Dantas, Patrícia Lessa, Ana Paula Silva da Conceição, Maria Sacramento, Maria Olívia, Carla Liane e Emília Prestes.

Cada um desses (as) professores (as) com seu jeito de ser e com os temas trabalhados durante as aulas, acrescentaram informações importantes ao meu trabalho e contribuíram para minha história pessoal e profissional. Muito obrigada!

Sou grata, ainda pela amizade e companheirismo de todos os meus colegas, mas especialmente à Helga, Yone, Natividade, Neyla, Margaret, Maria Helena, Sudré, Tula, Cristiane, Grace, Viviane e Margarida, com quem convivi, partilhei incertezas, exercitei o diálogo e me tornei aprendiz, ouvinte, tolerante, paciente e impaciente, portanto vivi dores e amores. Neste agradecimento destaco Veiga Vinal, Renata Massena, Vânia Pessoa e Ediênio Farias pela valiosa contribuição de leituras, orientações e correção dos trabalhos durante o Mestrado.

Aos meus colegas professores, sujeitos da pesquisa, Normeide Mota, Joélia Rocha, Leila Cristina Santos, Rita Lages, Jeanine Moreira, Millena Rodrigues e Iron Carvalho, pelo desprendimento e pela valiosa contribuição, meu especial agradecimento, pois, a falta de abertura ao diálogo e parceria impossibilitaria a

feitura deste trabalho. Neste agradecimento destaco o professor Renato Gomes, pela compreensão, disponibilidade e solidariedade a mim prestada durante a escrita desta dissertação.

Aos meus familiares, através da minha querida mãe Neta, minhas irmãs Goreth e Rosângela, minha sobrinha Yasmin, meus cunhados João Borges, Josa e Lita e meus sogros Joel e Lolita que através de seu carinho, incentivo, acolhimento e parceria permitiram a realização desse acontecimento.

Agradeço de coração ao meu pai, mesmo não estando mais neste plano. Ele me deu uma base de educação e valores, sem essa contribuição hoje eu não seria quem sou. Registro minha admiração por esse homem que partiu tão cedo e não teve tempo de presenciar a realização de um sonho dele.

Um agradecimento muito especial à minha amiga Valéria Rios, Lenícia Gualberto e meus compadres João Rocha e Crizeide Freire que estiveram sempre dispostos a corrigir a minha escrita, e indicar minhas leituras, meu muito obrigada!

Aos meus colegas de trabalho da Escola Núbia Maria Mangabeira Guerra e colegas da SeMEC , em especial, Érica Barbosa, Juliano Amorim, Gardênia Barberino, Marilza Vilas Boas, Kleber Vasconcelos, Suzana Miranda e Azizi Fahiel pelo apoio e incentivo neste mestrado.

À minha afilhada Raquel Gualberto que esteve comigo, me dando força no momento da seleção do Mestrado e ao amigo Xandão pelas idas e vindas durante essa trajetória.

Enfim, aos tantos outros amigos, colegas e familiares a quem eu deveria agradecer... a estes que a memória esqueceu, e o coração agradece também.

EPÍGRAFE

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

(Paulo Freire, 2000)

RESUMO

SOUZA. Maria da Conceição Ferreira de Souza. **Uso Pedagógico dos Textos Multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos.** 2015. 137f. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado da Bahia, Bahia. 2015.

Entende-se que a Educação de Jovens e Adultos não visa somente à capacitação do sujeito para o mercado de trabalho; é também necessário que a escola desenvolva as múltiplas capacidades dos alunos, em função dos novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de sujeito e de profissional. Desse modo, é imprescindível que o educando obtenha uma formação que sirva de base para o uso da linguagem dos novos letramentos e, principalmente, para o exercício da cidadania. Este trabalho intencionou investigar como os docentes da escola Núbia Maria Mangabeira Guerra – município de Jacobina-BA utilizam os textos multimodais em suas práticas pedagógicas de EJA. Para vislumbrar essa realidade, traçamos um panorama acerca da utilização de textos multissemióticos na EJA, enquanto recurso didático e, na sequência, como produto dessa investigação, desenvolveu-se uma proposta de formação docente fomentada pela utilização de textos multissemióticos para subsidiar e aprimorar a prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Do ponto de vista da abordagem do problema, definiu-se o presente estudo como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, e o tipo de pesquisa que melhor definiu esta investigação foi o estudo de caso. Para tanto, utilizou-se a observação, o questionário e a entrevista semi estruturada como instrumentos de coleta de dados. Os principais dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, categorizando os depoimentos dos oito professores. Assim, analisou-se o uso pedagógico dos textos multissemióticos que poderão potencializar as práticas pedagógicas dos docentes da EJA, de modo a contribuir para a promoção dos multiletramentos dos alunos dessa modalidade de ensino. O estudo revelou que, embora os professores estejam levando os textos multissemióticos para suas aulas, os textos não estão potencializando a aprendizagem dos alunos, pois, os professores não têm o conhecimento necessário para se fazer valer desses recursos semióticos a fim de nortear os alunos a fazerem a leitura dessas múltiplas semioses presentes nesses recursos didáticos. Revelou, ainda, a relevância de uma formação continuada para os docentes da EJA no que tange o uso da multimodalidade, de modo que possa fomentar o uso dos textos multissemióticos e, assim, ressignificar as práticas pedagógicas dos professores.

Palavras-chaves: Textos Multissemióticos. Multiletramentos. EJA. Formação de Professor.

ABSTRACT

SOUZA. Maria da Conceição Ferreira de Souza. **Pedagogical use of Multissemiotic texts in the Youth and Adult Education.** 2015. 137f. Thesis (MA), State University of Bahia, Bahia. 2015.

It is understood that the Youth and Adult Education aims not only to the empowerment of the individual to the labor market; it is also necessary that the school develop the multiple skills of the students, in the light of new knowledge that is produced and that require a new type of subject and professional. Thus it is essential that the student get an education as a basis for the use of language of the new literacies and mostly for the exercise of citizenship. This work purposed to investigate the teachers of the school Núbia Maria Mangabeira Guerra - Jacobina BA - municipality used multimodal texts in their teaching of adult education. To catch a glimpse of this reality, we draw an overview on the use of mutissemióticos texts in adult education as a teaching tool and as a result, as a product of this research, a proposal for teacher training fostered developed by using multisemiotic texts to support and enhance pedagogical practices of teachers from the Youth and Adult Education. The problem of the approach point of view set up this study as a qualitative ethnographic research, and the kind of research that best defined this research was the case study. To this end, we used observation, questionnaire and semi-structured interview as instruments of data collection. The main data collected were subjected to content analysis, categorizing the testimonies of eight teachers. Thus, it analyzed the pedagogical use of multisemiotic texts that can enhance the pedagogical practices of teachers of adult education in order to contribute to the promotion of multiliteracies students this type of education. The study found that although teachers are taking the multisemiotic texts for their classes, the texts are not enhancing student learning because the teachers lack the knowledge necessary to enforce these semiotic resources to guide students make reading these multiple semiosis present in these teaching resources . Revealed yet, the relevance of a continuing education for the adult education teachers regarding the use of multimodality so that it can promote the use of multisemiotic texts and thus reframing the pedagogical practices of teachers.

Keywords: Multissemiotics Texts. Multiliteracies. YAE. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CME – Conselho Municipal de Educação

CMEJ – Conselho Municipal de Educação de Jacobina

CNE – Conselho Nacional de Educação

COPEA – Comissão Permanente de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SeMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Legenda de referência na EJA..... | 58 |
| Tabela 2: Funcionamento da EJA..... | 59 |
| Tabela 3: Perfil dos professores da EJA da Escola Municipal de 1º Grau Núbia Maria Mangabeira Guerra..... | 63 |
| Tabela 4: Experiência profissional dos professores da EJA da Escola Municipal de 1º Grau Núbia Maria Mangabeira Guerra..... | 64 |
| Tabela 5: Dificuldades encontradas no percurso educativo na EJA..... | 76 |
| Tabela 6: Materiais utilizados pelo professor..... | 78 |
| Tabela 7: Temas ou conteúdos de maior interesse dos alunos na EJA..... | 79 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Visão dos professores quanto ao aluno da EJA..... | 69 |
| Quadro 2: Teoria ou método que orienta a prática pedagógica..... | 73 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| I INTRODUÇÃO | 15 |
| I CAPÍTULO: OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: PERSPECTIVAS DE MULTILETRAMENTOS | |
| 1.1. Os textos multissemióticos como perspectiva de aprendizagem na EJA..... | 21 |
| 1.2. Textos multissemióticos para promoção de multiletramentos..... | 26 |
| II CAPÍTULO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | |
| 2.1. Legislação da Educação de Jovens e Adultos: entre o conceber e o efetivar..... | 31 |
| 2.2. A Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades..... | 36 |
| 2.3. A Formação de Professores da EJA: fios e desafios..... | 40 |
| III CAPÍTULO: O DECURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA | |
| 3.1. Pressupostos teórico-metodológico..... | 46 |
| 3.2. Procedimentos metodológicos..... | 49 |
| 3.3. Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa..... | 54 |
| IV CAPÍTULO: OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO CAMPO DA PESQUISA | |
| 4.1. A EJA na Rede Municipal de Jacobina – BA..... | 57 |
| 4.2. Os sujeitos da pesquisa..... | 62 |
| 4.3. Analisando informações: vislumbrando resultados..... | 65 |
| 4.3.1 O discurso pedagógico dos textos multissemióticos..... | 80 |
| V CAPÍTULO: PROMOVENDO A MULTIMODALIDADE | |
| 5.1. Proposta de formação docente com vistas à utilização dos Textos multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos..... | 92 |
| 5.1.1. Justificativa..... | 93 |
| 5.1.2. Objetivos..... | 96 |
| 5.1.3. Aspectos da formação..... | 97 |
| 5.1.4. Estrutura organizacional da proposta..... | 97 |
| 5.1.5. Avaliação da proposta..... | 102 |
| 5.1.6. Referências..... | 102 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| REFERÊNCIAS | 107 |
| GLOSSÁRIO | 116 |
| APÊNDICE (A a E) | 118 |
| ANEXO (A a C) | 131 |

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem falado sobre a *sociedade da imagem* (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001), dando-se ênfase, em especial, aos processos de comunicação constituídos pela visualidade. A pluralidade de imagens presentes no cenário contemporâneo dos centros urbanos é algo **capitosa**. Algumas versáteis ou transitórias, outras estáveis, o fato é que praticamente tudo na contemporaneidade se converte em textos multissemióticos conforme definiremos adiante.

Meu interesse por essa temática foi motivado pela minha experiência de mais de 10 anos na escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra, atuando como professora da EJA nos níveis 4 e 5; quando adentrei num universo no qual eu não tinha nenhuma experiência, pois não havia recebido formação específica para atuar com essa modalidade de ensino, além disso, a orientação pedagógica oferecida pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SeMEC) era bastante incipiente e não subsidiava as minhas práticas pedagógicas. Vivi momentos angustiantes pensando em metodologias que pudessem atender as especificidades daqueles educandos.

Dentre minhas práticas, uma em especial me fez refletir e impulsionou a pesquisa nessa temática. Foi o fato de eu ter levado para uma das minhas aulas a tela de Cândido Portinari “Os Retirantes” e a letra da música de Luiz Gonzaga “Asa Branca”. Pude perceber como esses textos fomentaram a participação e aguçaram a criticidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Hoje, compreendo que a comunicação do aluno da EJA é muito mais imagética que verbal e, portanto, imprescindível que o educador dessa modalidade de ensino privilegie em suas práticas de sala de aula o uso de textos multissemióticos para que haja um maior envolvimento desses alunos com as aulas. A aproximação dessa forma de comunicação, tão recorrente na vida, pode guiá-los a uma maior apropriação de outras formas de conhecimento, para que expressem seus sentimentos, histórias de vida e opiniões pessoais.

Sobre multissemiose, entendemos, a partir de Rojo (2009), que é a combinação de diversos sistemas semióticos como a linguagem verbal, não verbal, sons, cores e ícones em um mesmo texto. O termo multissemiótico compreende, portanto, a combinação de diferentes sistemas semióticos durante a composição de enunciados em um gênero discursivo. Pode ser usado para classificar os gêneros que apresentam diferentes semioses, por exemplo, a verbal na modalidade escrita e a visual em suas diferentes modalidades (idem).

Nesta perspectiva, a leitura dos textos multissemióticos é uma necessidade do mundo moderno, devido a inovadoras formas de comunicação humana. Em razão da criação dessa multiplicidade de gêneros textuais, a escola precisa adotar novas formas de incentivo à leitura de um novo texto. Segundo Koch (2002, p. 11), texto “não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”. Assim sendo, podemos conceber o texto multissemiótico, também chamado de multimodal por alguns estudiosos, como “uma interação semântica entre fala, imagens, escrita e outros modos veiculados por meio de outros sentidos – tato e gosto” (KRESS, 2000, p. 339). Esses textos são ancorados em diferentes tipos de linguagens: verbal (oral ou escrita), visual (como em fotos, vídeos, tabelas tridimensionais, ícones etc.) e sonora (como em bips, toques, canções, vinhetas, jingles etc.).

Entretanto, não nos damos conta de que esses textos multissemióticos - filmes, fotografias, charges, desenhos, histórias em quadrinhos (HQs), banner, outdoor, vídeo e outros - são reconhecidos como dispositivos que disseminam informações, conhecimentos, valores e crenças, que incidem diretamente sobre a formação da consciência e da conduta dos sujeitos.

Nesta perspectiva, vislumbramos uma proposta pedagógica em que os textos multissemióticos ocupem lugar de destaque no processo de ensino, repercutindo na aprendizagem, permitindo aos sujeitos da EJA apropriação e construção do conhecimento em rede que permite que pessoas se liguem e religuem a todo o momento, mediante troca de informações, experiências, interações. Isso significa que a organização, a aquisição e a concepção de novos saberes poderão ser norteadas pela utilização dos textos multimodais ou multissemióticos, muito importantes no processo educativo, porque estabelecem conexões entre as diferentes dimensões da vida humana, tornando-se, desta forma, um ato político que contribuirá para uma consciência ativa do sujeito e, conseqüentemente, promoverá sua ascensão na esfera social, oportunizada pela leitura de mundo por intermédio desses textos.

A proliferação dos textos multissemióticos, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias vêm exigindo dos professores e alunos novas formas de leitura (multiletramentos) e, conseqüentemente, novas práticas pedagógicas, em particular, no que concerne a modalidade da EJA.

Nesta ótica, entende-se que a Educação de Jovens e Adultos não visa somente a capacitação do sujeito para o mercado de trabalho; é também necessário que a escola desenvolva as múltiplas capacidades dos alunos, em função dos novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de sujeito e de profissional; desse modo, é

imprescindível que o educando obtenha uma formação que sirva de base para o uso da linguagem, dos novos letramentos, principalmente, para o exercício da cidadania.

Diante desse novo cenário, o ensino em EJA não pode se limitar a reproduzir o que se faz no ensino regular, realizando meras transposições de modelos por ele utilizados, sem a devida atenção às especificidades da população jovem e adulta. Deve-se buscar um caminho que leve em conta as experiências do homem adulto, que valorize e reconheça seus conhecimentos. Um dos principais passos para o trabalho com Educação de Jovens e Adultos é a valorização do conhecimento prévio e o reconhecimento dos alunos como portadores de cultura e de saberes.

Por isso, planejar o processo de aprendizagem destes alunos é uma grande responsabilidade social e educacional, cabendo ao professor no seu papel de nortear a aquisição do conhecimento, ter uma base sólida de formação para saber escolher e construir as metodologias adequadas que atendam às especificidades de aprendizagem dos jovens e adultos. Isso gera a necessidade de se compreender como os professores são preparados para atuar na modalidade de EJA, uma vez que a maioria dos cursos de formação de professores os prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendem os conteúdos das áreas, conhecem algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estão longe de pensar a realidade concreta da escola na qual irão atuar. Ao assumirem um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino percebem o quanto é incipiente a sua formação docente.

O desencontro entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA tem causado situações de difícil solução: como auxiliar professores e alunos nesse processo? Para Gomes (2008), frente a essa nova realidade, é coerente pensar a formação de professores para a contemporaneidade. Não somente no sentido técnico da profissão e dos recursos tecnológicos que lidam com os textos multissemióticos, mas, sobretudo, no sentido político da educação visual articulada ao contexto cotidiano dos sujeitos com os quais atuam.

É nessa vertente que conduzimos esta pesquisa, visando compreender como os docentes da EJA da Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra recorrem aos textos multissemióticos nas situações de ensino. O panorama traçado por este estudo subsidiou a elaboração de uma proposta de formação continuada para docentes da EJA, de forma a apresentar os textos multissemióticos como instrumentos didáticos.

Desse modo, este trabalho é deveras relevante, pois, mediante busca realizada no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), verificamos que no programa de Educação, na Área de Conhecimento de Educação de Jovens

e Adultos, são poucos os registros de trabalhos que versam sobre os textos multissemióticos na EJA.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de uma proposta de utilização de textos multissemióticos para as salas de aulas da EJA, como instrumento que venha subsidiar a prática pedagógica dos educadores dessa modalidade de ensino, de modo a formar sujeitos capazes de terem uma postura mais observadora, atenta, indagadora e crítica acerca desses textos que circulam no seu cotidiano. Por isso, propusemo-nos, então, a investigar como os docentes da EJA vêm utilizando os textos multissemióticos em suas aulas. Para nortear a investigação, a questão que se buscou responder foi: **De que forma os textos multissemióticos são utilizados pelos docentes de EJA na Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra?**

E para vislumbrar essa realidade, lançamos alguns objetivos de pesquisa, que nortearam nossas ações no processo de investigação. Para tal, elencamos o seguinte objetivo geral: Traçar um panorama acerca da utilização de textos multissemióticos na EJA, enquanto recurso didático e, na sequência, como produto dessa investigação, desenvolver uma proposta de formação docente fomentada pela utilização de textos multissemióticos para subsidiar e aprimorar a prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

No intuito de explorar as possíveis realidades durante o estudo, em termos práticos e teóricos, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever como os docentes lidam com os textos multissemióticos nas classes de EJA, identificando as alternativas metodológicas utilizadas neste processo.
- b) Analisar as potencialidades e limitações da utilização dos textos multissemióticos na construção de situações de aprendizagem dos alunos da EJA.
- c) Verificar em quais situações de formação – inicial ou continuada – os docentes da EJA tiveram orientações acerca do recurso dos textos multissemióticos em situações pedagógicas.
- d) Averiguar a relevância da formação continuada dos docentes da EJA para o trabalho com os textos multissemióticos de modo a potencializar suas práticas pedagógicas.
- e) Apresentar uma proposta de formação docente com alternativas de utilização de textos multissemióticos para dinamizar as aulas, bem como potencializar e ressignificar a Educação de Jovens e Adultos.

Estes objetivos nos levaram a descrever e refletir sobre a centralidade dos textos multissemióticos nas práticas pedagógicas dos docentes da EJA, ratificando, assim, a importância de uma formação continuada aos docentes da referida escola, a fim de contemplar a utilização desses textos como recurso pedagógico em suas aulas, oportunizando aos educandos o diálogo e a interação com esses textos, os quais gerarão discursos e interpretações. Até porque, “Não explicamos as imagens, explicamos comentários a respeito de imagens”. (MANGUEL, 2001, p. 29).

A fim de conhecer a dinâmica que permeava o espaço escolar, no que concerne ao uso desses textos, nas práticas pedagógicas dos educadores da EJA, elegemos para o universo da pesquisa a Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra, situada em Jacobina, no interior da Bahia. Optamos pelo turno noturno, pois, o mesmo atende somente ao alunado da EJA. A escolha desta escola deveu-se basicamente ao fato de a autora deste estudo ser professora dessa unidade escolar há 10 anos e ter a pretensão de contribuir com o desenvolvimento da escola através da sua pesquisa. Elegemos como atores principais os educadores da modalidade da EJA, dos níveis 4 e 5, em todas as áreas do conhecimento, pois o estudo incidiu diretamente na observação de suas práticas pedagógicas, concernentes à utilização dos textos multissemióticos.

Assim, do ponto de vista da abordagem do problema definiu-se este estudo como uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e o tipo de pesquisa que melhor definiu esta investigação foi o **estudo de caso**.

No levantamento prévio da revisão bibliográfica, que nos embasou teoricamente sobre o objeto da pesquisa, incluímos dentre outros, os seguintes estudiosos, com seus respectivos aportes teóricos: Candau (1998); Freire (1980, 1997, 1999, 2000); Gadotti (2005, 2006, 2008); Imbernón (2010); Macedo (2010) Tardif (2008, 2009) e Vasconcelos (1999) que refletem a formação docente. Arroyo (2004); Brunel (2004); Carvalho (2009); Di Pierro (1994); Paiva (1973); Pereira (2007); Soares (2007, 2008) que discutem as políticas públicas para EJA. Gomes (2004, 2008, 2012); Kress e Van Leewen (1996, 2000, 2001); Manguel (2001); Santaella (2003, 2005); Silva (2010); que destacam a relevância da imagem e da cultura visual nesse mundo contemporâneo. Dionísio (2006, 2008, 2011); Kleiman (1996 2006); Koch (2002, 2008, 2013); Heberle (2012); Rojo (2004, 2007, 2009, 2012, 2013); Soares (2008) e Tfouni (1995) que abordam os textos multissemióticos e multiletramentos. Para tanto, estruturamos o texto da seguinte forma: na Introdução, apresentamos o contexto desta pesquisa, as questões de investigação, os objetivos geral e específico e alguns aspectos gerais que fazem parte deste texto.

No Capítulo I, intitulado “Os textos multissemióticos: Perspectivas de multiletramentos”, fizemos uma abordagem sobre a relevância do uso pedagógico dos textos multimodais para a promoção dos multiletramentos dos alunos da EJA.

No Capítulo II, “Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos”, traçamos um breve panorama da EJA, abordando a prescrição e efetivação da Legislação para essa modalidade, apresentamos as especificidades desta modalidade de ensino, como também, os desafios da formação desses docentes.

No Capítulo III, “O decurso metodológico e o contexto da pesquisa”, explicitamos os aspectos relacionados à metodologia. Começamos definindo a natureza da pesquisa, as técnicas utilizadas para geração e análise de dados. Em seguida, apresentamos a caracterização do *locus* da pesquisa.

No Capítulo IV, “Os textos multissemióticos no campo da pesquisa”, fizemos uma breve configuração do cenário da EJA na rede municipal de Jacobina –BA, apresentamos os sujeitos da pesquisa e analisamos os dados norteados pelas categorias de análise.

No Capítulo V, “Promovendo a Multimodalidade”, elaboramos uma proposta de formação docente subsidiada pelo uso pedagógico dos textos multissemióticos para ser apresentada à Secretaria Municipal de Educação de Jacobina.

Por fim, encerram o trabalho algumas considerações finais, nas quais são retomados os aspectos básicos da pesquisa, discutidos durante o estudo, algumas conclusões em relação ao uso dos textos multimodais nas práticas pedagógicas dos docentes da EJA, bem como a política de formação continuada desses professores.

As Referências Bibliográficas, o Apêndice, que trazem os instrumentos de pesquisa utilizados e os Anexos que apresentam algumas imagens constituintes do livro didático, as fotos da escola *locus* da pesquisa e as fotografias do Café Pedagógico, encerram a presente Dissertação.

I CAPÍTULO: OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: PERSPECTIVAS DE LETRAMENTOS

Neste capítulo, faz-se uma discussão sobre a relevância do uso pedagógico dos textos multimodais para a promoção dos multiletramentos dos alunos da EJA. Para isso, o capítulo está dividido em duas seções. A primeira dedica-se a explicitar o conceito de texto, aprofundando para a noção de texto multissemiótico e multimodal, ao mesmo tempo, em que busca articular as possibilidades de seu uso na EJA; e a segunda, propõe uma discussão acerca do lugar desses textos para a promoção dos multiletramentos.

1.1. Os textos multissemióticos como instrumentos de aprendizagem na EJA

As estruturas visuais realizam significados como as estruturas linguísticas e, portanto, apontam para diferentes interpretações da experiência e diferentes formas da interação social (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p.2)

Nas três últimas décadas pesquisadores na área de Linguística Textual têm se debruçado na investigação do estatuto do texto como unidade de análise na linguagem. Neste decurso, autores como Halliday e Hasan (1985), Kress (1989), Koch (2000) e tantos outros, não mencionados aqui, têm discutido a constituição e a produção de sentido do texto. As diversas óticas adotadas pelos pesquisadores na área da linguística possibilitam o surgimento de várias definições para o termo texto. Dentre as acepções para o termo, apresentamos a de Koch, sendo esta a definição que mais se aproxima da visão assumida por nós, nesse estudo.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2008, p.30)

Portanto, a concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. Acreditamos que essa acepção abarca a definição de texto contemporâneo, pois o texto, hoje, não se limita somente a uma sequência de palavras e frases. Pela perspectiva multimodal, a produção de um texto é composta por vários modos e meios semióticos, embora um seja preponderante, e a produção de sentido sempre acontece em um determinado domínio social,

o qual adapta o recurso utilizado. Por isso, o significado de multimodal não se forma apenas pela junção de modos linguísticos, visuais ou gestuais, mas envolve também integração.

Devido à agilidade nas inovações tecnológicas e o fácil acesso às multimodalidades, essa formação baseada no letramento multimodal se faz necessária em todos os segmentos sociais, inclusive nas classes da EJA, pois esses alunos também necessitam desta formação para se inserirem no mundo globalizado.

A sociedade brasileira, progressivamente, tem convivido com a realidade dos avanços científicos, tecnológicos e imagéticos; este cenário a faz merecer a denominação de sociedade do conhecimento, da informação e da visualidade. Neste pano de fundo, o homem contemporâneo vive o privilégio de poder estar ligado às mídias que lhes permite o acesso e o compartilhamento de experiências, de informação e de interação, rompendo barreiras de tempo e espaço. Santaella (2003), assim define mídia:

Ora, mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio ou mídia de comunicação é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo. Não obstante sua relevância para o estudo desse processo, veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido se não fossem as mensagens que nelas se configuram. Consequentemente, processos comunicativos e formas de cultura que nelas se realizam devem pressupor tanto as diferentes linguagens e sistemas sógnicos que se configuram dentro dos veículos em consonância com o potencial e limites de cada veículo quando devem pressupor também as misturas entre linguagens que se realizam nos veículos híbridos de que a televisão e, muito mais, a hipermídia são exemplares. (SANTAELLA, 2003, p.25)

Em consonância com a autora, acreditamos, também, que as diferentes mídias podem suportar e veicular – cada uma delas a seu modo – diversas linguagens. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a TV precisamente são as mídias que aceitam todas as linguagens ou sistemas semióticos combinados ou *linkados*. A essa multiplicidade de linguagens nos textos, Rojo (2003, p 19) em seu livro – *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs* - as denomina de **multimodalidade ou multissemiose** dos textos contemporâneos, porque os mesmos têm em sua composição diversas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para se fazer significar.

A respeito dos estudos sobre multimodalidades, estes surgiram no final do século XX e estão relacionados, basicamente, aos vários modos semioticamente possíveis para produções

textuais que ultrapassam os limites do verbal para atingirem outros meios semióticos/linguagens.

Conforme Iedema¹, (2003 *apud* HEBERLE, 2012, p. 88), o termo multimodalidade surgiu para salientar a necessidade de se considerarem os diferentes modos de representação que não se limitam apenas ao verbal. Para o autor, levar a multimodalidade em consideração significa admitir que língua e imagem são aspectos que se completam e que imagem, língua e som são coordenados e, nesse sentido, a língua deixa de ser o centro da comunicação. A introdução desse termo se deu com os estudos propostos por Halliday (2004), os quais transcendiam os limites da língua para entrarem no campo da semiótica.

Dionísio (2006, p. 160) chama a atenção para o fato de que nossa sociedade está cada vez “mais visual”, mostrando que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”. Em virtude disso, o conceito de multimodalidade torna-se imprescindível para analisar a inter-relação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos, além de possibilitar a compreensão dos sentidos sociais construídos por esses textos, bem como a sua importância nas práticas de letramento.

Segundo Gomes (2012), cresce cada vez mais a preocupação com o tema das imagens, especialmente, na procura de uma forma própria de concebê-las nos processos pedagógicos, uma vez que a linguagem imagética é plurissignificativa e vem ocupando um espaço cada vez maior nos processos interativos, especialmente, naqueles que envolvem os meios midiáticos. A natureza dinâmica das práticas do ver, na atualidade, demanda novas responsabilidades para a escola. Principalmente no que concerne ao empoderamento de professores e alunos para agenciar diferentes percursos de produção e significação sob perspectivas inclusivas que alarguem o olhar pedagógico e educativo sobre as imagens.

Para Silva (2010), a necessidade emergente de se trabalhar com as diferentes linguagens, demandadas pelas novas tecnologias, ganhou magnificência normativa, através da Resolução CNE/CP/Nº01 02/02, que, ao estabelecer as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professor, contemplou, em seu Artigo II, formas de orientar a formação do docente, para que se empregassem as tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

¹ IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), p. 29-57: 2003.

Entretanto, na prática, essa formação/orientação proposta pelos documentos oficiais nem sempre se efetiva, principalmente para os docentes que trabalham com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Mais um documento oficial que reflete a linguagem visual como conteúdo pedagógico são os PCNs de Artes (BRASIL, 1997 p. 46), que trazem a seguinte reflexão para os ciclos I e II: “Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual, representando, expressando e comunicando por imagem, desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, construção, fotografias, cinema, vídeo, televisão, informática e eletrografia”.

Esses dispositivos legais corroboram a necessidade de se trabalharem as múltiplas linguagens em nossa contemporaneidade e apontam para a necessidade de formar docentes preparados não apenas para analisar e interpretar imagens, artefatos artísticos e tecnológicos, mas, especialmente, para ajudar os alunos a compreenderem e desenvolverem uma atitude crítica em relação às imagens e à cultura visual que os envolvem. Depreende-se das orientações curriculares oficiais que as práticas de linguagem no espaço escolar devem ser focadas em letramentos múltiplos, que se constroem de forma híbrida, afinal os alunos participam constantemente de práticas sociais multissemióticas.

Logo, nesse mundo multimodal em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. A leitura linear e da esquerda para a direita (algo determinado culturalmente) cedeu lugar a uma leitura mais dinâmica e, consoante Canclini (2008), as telas deste século são compostas igualmente por textos e isso não significa que as imagens estão hegemonicamente sobrepostas à leitura tradicional, mas que a maneira de ler mudou.

Essa mudança na forma de ler é corroborada por Chartier (1999) que exemplifica como as práticas de leitura são múltiplas através da interatividade proporcionada pelas novas formas de leitura. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses.

Para Machado (2008), pensar em leitura é propiciar ao sujeito e/ou leitor oportunidades de transformação social, ou seja, de conscientização e de questionamento da realidade social em que está inserido.

Sob essa ótica, se os educadores conseguirem levar para a sala de aula situações que permitam ao aluno da EJA uma identificação com suas histórias de vida, acredita-se que haja maior interação em sala de aula, pois ele - o aluno - vê, assim, ligação com sua vida.

Dentro desse contexto, ganha destaque o papel dos textos multissemióticos nos processos educativos, uma vez que neles e por meio deles se dá a produção do conhecimento,

a circulação da informação e o conteúdo simbólico significativo para a formação. Assim sendo, o trabalho com esses textos nas turmas de EJA poderá oportunizar uma reflexão sobre a imagem, como produtora de sentidos moventes, abertos às emergências e, conseqüentemente, promotora de aprendizagens contextualizadas.

Para tanto, é imprescindível a elaboração de propostas curriculares que contemplem metodologias que atendam as necessidades dos educandos da EJA de modo a torná-los ativos, reflexivos e capazes de viver no mundo da imagem e da informação. Pois, convém ressaltar que um dos maiores desafios do educador da EJA não é só o compromisso de garantir a inclusão educacional, mas, e principalmente, contribuir efetivamente para a redução das desigualdades socioeducacionais e culturais causadas por direitos amplamente negados durante séculos.

No que concerne ao uso da imagem, Dionísio ressalta que:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade e criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2008, p. 132)

Partindo dessa ótica, Kress (2010) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) afirmam que palavra e imagem juntas não correspondem à mesma maneira de se dizer a mesma coisa; a palavra significa mais quando acompanhada da imagem. Sendo assim, a imagem também significa mais quando acompanhada do escrito. Do mesmo modo, é preciso considerar que com o advento das tecnologias da informação e da comunicação houve uma “guinada para o visual”. Dessa forma, os textos que circulam socialmente indiciam a mudança do modelo de textos **monomodais** para o de textos **multimodais**.

Evidencia-se, também, que o produtor possui a liberdade de escolher entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito **semiótico** pretendido. Imagem e palavra se complementam, contrapõem-se, integram-se (ou não), mas sempre com propósito de significar mais.

Efetivamente, se trabalharmos com os alunos da EJA os textos multimodais podemos oportunizar aos mesmos, condições para desenvolver não apenas a habilidade para a decodificação dos signos verbais, como tem sido na educação tradicional, mas, sobretudo, para ler e compreender criticamente as possibilidades de sentido do que foi lido, inclusive

identificando as ideologias implícitas àquele texto, o motivo de sua presença e os discursos que ali estão inseridos.

Dessa forma, é imprescindível que os alunos da EJA estejam em convívio constante e progressivo com os textos multissemióticos/multimodais. As demandas pelo exercício da cidadania, o que acontece por meio da leitura crítica e reflexiva dos textos veiculados na sociedade, têm exigido dos atores sociais uma busca por tipos e níveis satisfatórios de (multi)letramentos.

É diante disso que Rojo (2012), considera que a demanda por multiletramentos é derivada, em grande medida, do recente fenômeno da multimodalidade dos textos contemporâneos, os quais exigem habilidades específicas e distintas para produzir e compreender significativamente cada uma das semioses que compõem os textos multimodais. Trata-se, portanto, de um novo tipo de letramento: o letramento multissemiótico/multimodal que precisa ser inserido nas práticas pedagógicas dos professores da EJA, para que os alunos dessa modalidade de ensino possam usufruir dos benefícios de sua utilização, fato que certamente contribuiria para a diminuição dos riscos de acentuação das desigualdades nesta sociedade contemporânea.

A escola como um dos agentes de letramento, precisa enfrentar o desafio posto aos educadores, letrar uma nova geração de aprendizes, crianças, adolescentes e adultos que estão crescendo e convivendo com os avanços das tecnologias da informação e comunicação (XAVIER, 2005). Por conseguinte, é preciso ensinar a ler imagens, cores, tipos de letras e integrar tais informações ao texto verbal, construindo uma coerência global para a leitura. Trata-se, portanto, de um novo tipo de letramento: o letramento multissemiótico/multimodal.

1.2. Textos multissemióticos para promoção de multiletramentos

...o mundo se constitui num grande texto, formado de múltiplas linguagens, reveladoras de naturezas as mais distintas. (RÖSING, 2001, p.18)

A sociedade tem passado por constantes mudanças sociais, culturais, econômicas e históricas decorrentes dos avanços tecnológicos e outros fatores, impactando, assim, a convivência social, alterando a organização de trabalho e influenciando o sistema educacional.

No que concerne à esfera educacional, faz-se necessário a revisão e a ampliação de alguns conceitos no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do

processamento textual. Segundo Dionísio (2011), se as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, e as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de **letramento**. O termo “letramento” surgiu no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2006).

No Brasil, o termo “letramento” foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Depois dessa referência, o vocábulo letramento aparece em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, a qual dedica boa parte da obra à definição de letramento e **busca distinguir letramento de alfabetização**.

Mais recentemente, o verbete passou a figurar em títulos de livros, por exemplo: *Os significados do letramento*, organizado por Ângela Kleiman (1995), e *Alfabetização e letramento* (TFOUNI, 1995). Fica evidenciada, assim, a relevância acerca de letramento no âmbito social e, principalmente, educacional; também fica evidenciada a preocupação em tratar desse tema como uma perspectiva de trabalho no campo da linguagem.

Neste estudo é pertinente abordar a concepção de letramento para, assim, adentrarmos sobre o alargamento desse conceito na contemporaneidade. Kleiman (2006, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nós vamos mais além, esclarecendo que o letramento se dá não só pelo uso da palavra escrita, mas também por meio de práticas de linguagem orais e também multissemióticas – como as que envolvem gráficos, ilustrações, imagens, cores, sons, etc.

Os múltiplos conhecimentos de meios semióticos estão ficando cada vez mais comuns no uso da linguagem, tendo em vista as novas tecnologias desenvolvidas pelo homem moderno, principalmente as ligadas ao uso do computador. Segundo Rojo (2007), letramentos *multissemióticos* têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Dionísio (2011) também ratifica que a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não contempla os diferentes tipos de representação de conhecimento existente em nossa sociedade. Atualmente, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir enunciados, congregando múltiplas fontes de linguagem.

Em um mundo pós-moderno, portanto, tornou-se indispensável que a escola crie condições para desenvolver não apenas a habilidade para a decodificação dos signos verbais, como tem sido na educação tradicional, mas, sobretudo, para ler e compreender criticamente as possibilidades de sentido do que foi lido, inclusive identificando as ideologias implícitas àquele texto, o motivo da sua presença e os discursos que ali estão inseridos.

Essa exigência se faz necessária, porque imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais unificada com o advento das novas tecnologias. A criação de novas imagens, novos *layouts*, bem como a ampla divulgação dessas criações é algo estonteante, cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita, vivemos sem dúvida, como afirma Dionísio (2011) numa “sociedade visual”.

Nesse contexto, é imprescindível que se leve em consideração essa concepção de multiletramento no trabalho com as classes de EJA. Assim, para esse estudo, adotaremos a perspectiva utilizada por Rojo (2012) acerca dos multiletramentos, diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para multiplicidade e variedades das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.

Vale ressaltar que os multiletramentos apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. No que concerne à **multiplicidade de culturas**, é preciso notar que o que estamos vendo à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (“popular/ de massa/ erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escola pessoal e política e de hibridações de produções diferentes. No que se refere à **multiplicidade de linguagens**, que são modos ou semioses nos textos em circulação social, sejam os impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Ou seja, “multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos” (cf. Rojo, 2012, p.19).

Compreendemos então, que todos esses textos produzidos e em circulação social têm sido chamados de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem **multiletramentos**, ou seja, são textos que têm em sua composição várias linguagens e que requerem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas. Nessa perspectiva, faz-se necessário o uso de novas ferramentas que vão além das da escrita manual

(papel, pena, lápis, caneta, giz, e lousa) e impressa (tipografia, imprensa), de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação.

Para tal, são requeridas novas práticas como: (a) de produção, nessas e em outras ferramentas cada vez mais novas; (b) de análise crítica como receptor. Portanto, são necessários novos multiletramentos.

Nesta ótica, é imprescindível que na Educação de Jovens e Adultos a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deva ser aliada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Fica latente a necessidade de se falar em letramentos, no plural mesmo, visto que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral quanto escrito. Vale ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia, em função do desenvolvimento tecnológico. Por isso, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo reelaborados. Não estamos salientando aqui, a superioridade da imagem ou da palavra na organização do texto, e sim, a harmonia (ou não) visual colocada entre ambos.

Levando em consideração as práticas de linguagens atuais expressas através dos textos multissemióticos, o grande desafio é saber como selecioná-los para trabalhar com os nossos jovens e adultos. Isso porque somos cercados por determinadas imagens, de todos os tipos, imagens que têm um poder muito forte, que dizem muito e que falam por si mesmas. E, como toda imagem tem uma história para contar, para Manguel (2001) o público não especializado em artes tem o direito de ler imagens como quem lê palavras, pois as imagens são como histórias à espera de um narrador/a. Em conformidade, Gomes (2012, p. 138) nos afirma que: *“La comprensión que nos llega por la mirada es una de las más importantes formas de dar sentido a nuestro mundo. Em muchas circunstancias, para su mejor comprensión, es necesario ver, es preciso mirar.”*²

Com efeito, ao pensarmos sobre a percepção visual como meio de aprendizagem estamos reconhecendo a ação do olhar como forma de produzir uma representação e sobre ela elucidar visões de mundo. Através da percepção visual os significados vão sendo produzidos e transmitidos em conexões cognitivas. Desse modo, as aprendizagens são, por assim dizer, uma espécie de ação social do olhar.

Partimos da assertiva que os multiletramentos preparam os alunos para situações de integração em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita. Faz-se

² O entendimento que vem do olhar é uma das maneiras mais importantes para dar sentido ao nosso mundo. Em muitas circunstâncias, para uma maior compreensão é necessário saber o que olhar. “tradução nossa”

necessário que os educadores da EJA promovam novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre gerações.

[As] mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muitos diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106).

A convivência, portanto, com os multiletramentos advindo das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam, impulsiona a escola a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, com imagens estáticas ou movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais etc.

Paralelamente a esse novo movimento dentro do universo dos textos, temos ainda as diferentes culturas e ideologias que atravessam práticas de linguagem e são advindas desses alunos da EJA e que devem ser consideradas e respeitadas no espaço da sala de aula. Corroborado, também, nas Orientações Curriculares Nacionais, Linguagens, códigos, e suas tecnologias.

(...) A escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve (...) abrir-se para os múltiplos letramentos, que envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida (...). Essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p. 29).

Portanto, a inserção dos textos multissemióticos nas práticas pedagógicas dos educadores da EJA é um instrumento que pode potencializar e muito, as práticas de leituras dos seus alunos, estimulando-os a realizarem suas múltiplas leituras. Dessa forma, eles conseguirão uma maior interação em sala de aula, visto que os textos multissemióticos ou multimodais nos processos educativos potencializam a produção do conhecimento, a circulação da informação e o conteúdo simbólico significativo para a formação crítica e cidadã do indivíduo. Assim sendo, o trabalho com esses textos nas turmas de EJA oportunizará uma reflexão sobre a imagem como produtora de sentidos moventes, abertos às emergências e, conseqüentemente, promotora de multiletramentos.

II CAPÍTULO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo, organizado em três seções, se debruça sobre a legislação que define a Educação de Jovens e Adultos e aponta perspectivas para sua efetivação de modo significativo, além de indicar os vários desafios que se põem diante dos professores desta modalidade de ensino. Para isso, toma-se como referência os documentos oficiais do país que definem a EJA, bem como, traz-se para o diálogo, diversos autores que se dedicam às reflexões pedagógicas no campo da Educação de Jovens e Adultos.

2.1. Legislação Nacional da Educação de Jovens e Adultos: entre o conceber e o efetivar

Falar sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil é falar sobre algo pouco conhecido. Além do mais, quando conhecido, sabe-se mais sobre suas mazelas do que sobre suas virtudes. (HADDAD, 1993)

Segundo a LDBEN 9394/96 a EJA é uma modalidade da Educação Básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis ou por outras razões. Ratifica Soares (2002, p. 32): “A educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a educação escolar e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais”.

Neste estudo, reportar-nos-emos somente à Legislação Nacional da EJA com o objetivo de estabelecer os contrapontos e interpretações acerca das representações sobre a educação de jovens e adultos nos ambientes escolares, na atualidade, bem como no âmbito das políticas públicas.

Entende-se que analisar as constituições é inquirir também uma determinada concepção de direito e de sociedade. A legislação não é somente um ato de legisladores, mas é o reflexo do contexto social daquele momento histórico. Por isso, temos tantas emendas à Constituição, leis que são revogadas, novas leis promulgadas, buscando assim atender às necessidades da sociedade.

O fato de existir a legislação não concebe efetivamente a garantia do direito dos cidadãos, pois cumprir a lei e fazê-la ser cumprida demanda uma série de controles e dispositivos, que nem sempre são adequados. As leis necessitam de uma constante fiscalização, tanto dos poderes públicos como da sociedade para se efetivarem e garantirem a ordem que se quer estabelecer.

Iniciaremos nossos estudos pela Constituição da República Federativa de 1988, pois representa um dos marcos legais de uma trajetória histórica de lutas, especialmente por ser a Constituição que substituiu as constituintes do período do governo militar (1964-1985).

Como o nosso foco é a educação, vejamos o que essa Constituição nos diz, ao tratar “Da Educação, da Cultura e do Desporto”:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988 p. 99).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a EJA nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo.

O Artigo 208 da Constituição Brasileira estabelece que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de”:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

Concretizando o cenário educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 amplia a concepção de educação de adultos quando estabelece, no Artigo 1º, que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Ademais, a LDB dedica à EJA a Seção V (artigos 37 e 38), do capítulo II (da educação Básica), do seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), assegurando:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

A Lei Federal n.º 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação, inclui metas referentes à erradicação do analfabetismo do ensino fundamental, até o final da década, por toda a população maior de 15 anos, bem como a um programa nacional que assegure que escolas públicas de áreas com analfabetismo e baixa escolaridade desenvolvam ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos. Vale advertir que o PNE no diz respeito à EJA pode-se citar que tem como metas erradicar o analfabetismo; elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional; dentre outras, e como estratégias fomentar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola; assegurar a oferta gratuita da EJA a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria; programar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica, etc.

Todavia, vale ressaltar que não comungamos do termo “erradicar” utilizado nas diretrizes. Concordamos com Cláudia Maria Mendes Gontijo, Pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), quando afirma que a diretriz parte da visão equivocada de que o analfabetismo é uma doença, um câncer, uma peste que precisa ser erradicada, curada de maneira radical. O termo ‘erradicação’ só serve para situar o analfabetismo na ordem do biológico, do psicológico, do individual, obscurecendo a sua natureza social, ou seja, que é resultado das desigualdades e dos processos de marginalização social que sustentam o desenvolvimento das sociedades capitalistas”, afirma. Para Gontijo, a diretriz deveria ser alterada para “universalização da alfabetização”.

No contexto da legislação nacional, destaca-se, ainda, a Resolução N° 01/2000 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com destaque para o Artigo 5º, que indica a necessidade da observância dos princípios, objetivos e funções da EJA, a saber:

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à **equidade**, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à **diferença**, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à **proporcionalidade**, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Depreende-se que as palavras que compõem a função da EJA, cobra dos gestores o direito a uma escola de qualidade, o reconhecimento à igualdade, novas oportunidades, novos caminhos ao mundo do trabalho no contexto de uma educação qualificadora que não fica estagnada no mesmo lugar, mas, que acompanha os avanços das ciências e da tecnologia.

Outro marco legal importante para efetivação da política pública da educação de jovens e adultos, instituído pelo Conselho Nacional de Educação, foi a Resolução N° 3, de 15 de junho de 2010, que define as Diretrizes Operacionais, demarcando o fortalecimento da política pública de Estado:

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes,

proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Destaca-se também, que a Declaração de Evidência, integrante do Marco de Ação de Belém, entre os desafios educacionais mundiais, revela que “[...] a aprendizagem e educação de adultos desempenham um papel fundamental na resposta a desafios contemporâneos de ordem cultural, econômica, política e social” (2010, p.15). Certamente, essa constatação sublinha a importância da educação de jovens e adultos como fator de desenvolvimento dos países emergentes.

Analisando os marcos legais que ratificam o direito à Educação de Jovens e Adultos, vem o questionamento: Por que esse direito não é efetivado? Percebe-se que, mesmo com os avanços de ordem legal, ainda existem dificuldades no reconhecimento e na implementação dos cursos de EJA nas redes públicas de ensino devido, muitas vezes, às representações sobre essa modalidade de ensino. O financiamento é uma das questões que dificultam, na visão dos gestores públicos, a efetivação da oferta e a manutenção das turmas de EJA. O **Fundef**³ reforçou essa dificuldade ao não incluir a EJA como parte do seu financiamento. Embora o artigo 212 da Constituição Federal de 1988 determine que estados, Distrito Federal e municípios devem aplicar, no mínimo, 25% de suas receitas de impostos em educação, a vinculação de atendimento às modalidades prioritárias muitas vezes levou a EJA a ser mantida novamente em segundo plano.

Evidencia-se que, mesmo tendo rompido com a visão de educação compensatória e supletiva, do aluno de EJA como clientela, esse é apenas, um dos passos que devemos dar para construir em nosso espaço local uma educação de jovens e adultos que atenda as suas especificidades e necessidades, propiciando a sua escolarização e subsequente certificação, mas também buscando gerar condições para a concepção de aprendizagem ao longo da vida, que se apresenta hoje como um dos grandes desafios.

Neste contexto, asseveram alguns estudiosos sobre o assunto:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997.

exercício desse direito. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida, são igualmente necessárias. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 44).

Para que se considere a EJA enquanto uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, faz-se necessário superar uma concepção compensatória, cujos principais fundamentos são da recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Na perspectiva que se imagina a EJA, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espaço de aprendizagem, na qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens. Os artigos 1º e 2º da LDBEN de 1996 fundamentam essa concepção enfatizando a educação como direito que se afirma independente do limite de idade.

Constata-se que direitos foram conquistados, mas, muitas vezes não os conhecemos para podermos discutir e propor novos caminhos e/ou novas metodologias para a educação de jovens e adultos. As Diretrizes Nacionais para a EJA apontam múltiplas possibilidades e os investimentos nessa modalidade, embora ainda restritos e escassos, em algumas situações, devem ser molas propulsoras para que possamos, em nossa prática e espaço de trabalho de EJA, garantir uma educação de qualidade.

2.2. A Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades

Educação de Jovens e Adultos, especificidades definidas não só pela faixa etária, mas pela referência sociocultural do público atendido.
(HADDAD, 1993)

A EJA no Brasil vem superando os obstáculos ao longo dos anos por se tratar de uma educação voltada para uma parcela da população que se encontra excluída da sociedade letrada. Porém, Pereira (2007) afirma existir um caminho que ainda precisa ser percorrido e, nesse caminho, é necessário que se supere o que talvez seja um dos maiores obstáculos para efetivação do ensino para jovens e adultos: o olhar diferenciado para o ensino na EJA. O

educando dessa modalidade de ensino precisa ser visto como um ser que traz consigo uma bagagem de conhecimentos diferentes que precisa ser valorizada e respeitada.

Nas rodas de conversas com os professores em processo de formação, eram recorrentes os questionamentos sobre a existência de uma especificidade na EJA que indicava a necessidade de uma formação própria para seus educadores. Afinal, que especificidades são essas sempre mencionadas? Como caracterizá-las? Como defini-las? Essas interrogações nos instigaram a abordar, neste estudo, as especificidades dessa modalidade de ensino. É necessário que a esfera pública se atente para as especificidades do público da EJA que passa por diversos aspectos como:

- a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares;
- desvalorização desses sujeitos;
- a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público;
- a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços;
- a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos;
- as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores;
- políticas de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos na escola.

Estas especificidades na educação de jovens e adultos são muito abrangentes. Pesquisadores, educadores e educandos da EJA reconhecem que essa modalidade de educação tem suas peculiaridades (ARROYO, 2006; SOARES, 2007).

Dentre estas especificidades, uma merece destaque: é a desvalorização desses sujeitos. Esse alunado, geralmente são pessoas que trazem consigo as marcas de uma infância sofrida, que por diversos motivos não tiveram oportunidade de um ensino digno, mas que volta para a escola em busca de outra oportunidade. Todavia, deve-se ter em mente que apesar de muitas vezes esse jovem ou adulto não saber ler, não significa que ele vai partir do mesmo lugar em que parou quando criança, ou seja, “ele não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa” (GADOTTI, 2008, p. 39).

Geralmente esses alunos são atormentados pela vergonha, discriminação, preconceito e críticas por não saberem ler; e isso acaba gerando angústia, baixa autoestima, complexo de inferioridade e, por isso, deve ser levado em conta as experiências e o aprendizado que eles

trazem consigo. Conforme esclarece Gadotti (2008, p. 39), “[...] deve-se construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificado equivalente ao ensino regular”.

Desta forma, entendemos que é primordial que durante esse processo de reinserção na escola, o professor leve em conta algumas especificidades que esses sujeitos trazem na bagagem, isto é, a caracterização sociocultural que esse público possui.

Vale ressaltar que os alunos desta modalidade de ensino apresentam características próprias bem diversas das crianças, necessitando de metodologias e de material didático apropriado, assim como também, que o sistema educativo esteja fundamentado em princípios filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos adequados aos processos de ensino e de aprendizagem do aluno adulto.

Também Freire (1980, p. 73), ao falar da marginalidade dos sujeitos, apontada, muitas vezes, em visões equivocadas sobre a situação do sujeito dito analfabeto, afirmava que essa visão se dava em função do não reconhecimento e da ausência de análise da realidade histórica, social, cultural e econômica em que esse sujeito se encontrava inserido. Sobre essa identificação de que o sujeito estaria “à margem”, “fora de”, Freire interroga: se ele está à margem, quem é o autor desse movimento que o “põe de fora”? É o próprio sujeito marginalizado que decide se colocar à margem? Essa marginalidade consiste em opção do sujeito? Ora,

[...] se se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, objeto de violência. O homem marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, um “ser no interior de”, em uma estrutura social em relação de dependência para com os que chamamos falsamente de seres autônomos. [...] Na realidade, estes homens analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão “fora de”, são seres “para o outro”. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante (FREIRE, 1980, p. 74-5).

O tema “especificidades na EJA” é muito amplo. Podem-se trabalhar vários aspectos, como currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espacos, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores. Apenas elencamos essas especificidades que são inerentes à EJA.

Além disso, vimos a necessidade de que o professor dessa modalidade possua formação específica e considere as especificidades que esse aluno traz consigo, haja vista que são pessoas com diversas histórias de vida, que não puderam estudar na idade regular por diversos motivos (falta de incentivo da família, por precisar trabalhar e assumir responsabilidades desde cedo, etc.) é por isso que o papel do professor torna-se tão essencial nesse novo reingresso na escola, sendo função do docente valorizar o conhecimento que o aluno da EJA traz do seu cotidiano, ajudando-o a construir novos conceitos a partir do que ele já sabe.

Nesta perspectiva, o trabalho com os textos multissemióticos nas turmas de EJA ganha relevância, visto que, esses textos permitem conceber imageticamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. Sendo assim, as imagens, as cores, os tipos de letras que também são portadores de sentido e necessitam ser lidos e interpretados; pois trazem informações que precisam ser inferidas.

Com o advento dos textos multissemióticos, as escolas e os professores começaram a experimentar mudanças, primeiramente, no intuito de tornar as aulas mais atraentes aos alunos, e também de criar ambientes condizentes e coerentes com o mundo que vivemos hoje, um mundo de palavras, imagens e sons: um mundo multimodal. O objetivo é prover o aluno de instrumentos que possam ajudá-lo a desenvolver estratégias para ler (entender) textos e recursos multimodais e produzi-los. Essas iniciativas por parte de professores e escolas estão ocorrendo, mesmo que muitas vezes elas sejam isoladas ou sem base em conhecimento multimodal sistematizado.

Dentre as especificidades mencionadas, o trabalho com a diversidade de sujeitos vem merecendo destaque no cenário da Educação de Jovens e Adultos, pois o processo de juvenilização das classes da EJA tem se constituído nas últimas décadas um desafio para a escola posto o distanciamento, o conflito entre a juventude e o universo escolar, que por muitas vezes não é compreendido ou estimado pelos docentes. Além disso, para a comunidade escolar “os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem ‘supletiva’ escolar”.

Brunel (2004, p. 9) afirma que “o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA é um fato que vem progressivamente ocupando atenção de educadores e pesquisadores na área de educação”, e enfatiza que os estudos sobre esse fenômeno no Brasil, iniciaram-se a partir dos anos de 1990. No entanto, apesar dos avanços no desvelamento das especificidades, das

representações sociais da juventude, ainda não temos na literatura um consenso sobre o conceito de juventude.

Carvalho (2009) reforça esta comprovação e assinala as possíveis causas para a ativação deste fenômeno quando assevera que

a inserção do jovem nesta modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA. A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras. (CARVALHO, 2009. p. 01)

A autora acredita que um dos maiores desafios para a EJA é articular as relações entre os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico e os diferentes públicos que compõem esta modalidade de ensino, de maneira que haja possibilidades de educação num mesmo espaço de maneira compartilhada. Tratando-se da juvenilização das classes da EJA, é interessante repensar como os professores e os alunos envolvidos entendem este processo, bem como delinear quais práticas pedagógicas têm sido implementadas e, se estas, de alguma forma atendem às diferenças que ora surgem nesse contexto. Não obstante, deve-se indagar o que a juventude inserida nas classes de EJA realmente busca neste tempo e espaço escolar.

Todavia, sabemos que a diversidade é o que constitui o desafio e a beleza da EJA. A diversidade de público, não só de alunos, mas também de professores, de formações e contextos. Nesse contexto, o saber docente deve englobar saberes cognitivos, competências e habilidades relacionadas, entre outras, a capacidade criativa, a flexibilidade para responder à diversidade que esse grupo apresenta, além da capacidade de mediar conflitos sociais e de diferentes origens. Por isso abordaremos na sequência, mais detalhadamente, alguns elementos que devem ser considerados na formação do professor da EJA e na sua valorização, possibilitando condições para qualificar seu trabalho e, conseqüentemente, resultados positivos no desempenho de seus alunos.

2.3. A Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos: fios e desafios

“Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica.

(FREIRE, 1997)

O processo de formação de professores de EJA não pode prescindir de um direcionamento político que recobre a própria dimensão da educação como bem comum, como direito humano. Com essa inspiração, Paulo Freire afirma que:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação dos dominados da responsabilidade por sua situação [...] A atuação do professor em grupos populares ganha sentido na sua dimensão humana quando se consegue uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. (FREIRE, 2000, p. 84-85)

Compreende-se que a formação do professor que atua na educação de jovens e adultos requer uma organização cada vez mais pautada pelas características próprias inerentes a essa atividade profissional. O Parecer CNE 11/2000, do Ministério da Educação (BRASIL, 2000), texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, afirma que essa modalidade de ensino é uma categoria organizacional com finalidades e funções específicas. O reconhecimento dessa especificidade encontra respaldo na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto.

Ainda do ponto de vista da legalidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), estabelecem, no item VIII, referente à formação docente, que o preparo desse profissional deve incluir exigências formativas, tendo em vista a complexidade dessa modalidade de ensino. Nesse documento, ressaltam-se as especificidades dos sujeitos da EJA, recomendando que “[...] os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas”.

Destarte, verifica-se a relevância de pensar sobre a educação de jovens e adultos, no contexto da formação geral do professor devido à urgência de construção de saberes para o profissional que age nessa modalidade de ensino de modo que ele possa atender as especificidades citadas na seção anterior desse estudo. O educador precisa ocupar o papel de ator da própria ação e o de autor do próprio discurso (TARDIF, 2008).

Nesta perspectiva, a formação continuada precisa estar relacionada com as práticas cotidianas dos professores envolvidos. A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõem ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2010)

Sendo assim, concordamos com Macedo (2010), quando afirma que a formação não deve ser vista como uma mera atualização e assimilação de competências já esperadas. Se assim fosse, seria a transformação de profissionais da educação em reprodutores de normas de competência.

Enquanto fenômeno que se realiza a partir de um sujeito constituído nas relações que estabelece ao longo da sua história de aprendizagens, a formação se configura por um processo complexo, portanto sistêmico, só alcançados em termos de compreensão por um conjunto de reflexões informadas e relacionadas que possa ultrapassar a preocupação apenas com o aprendizado pautado na capacidade de se reproduzir bem ou não conhecimentos ensinados ou não. (MACEDO, 2010, p.49)

O autor, também assevera que na experiência formativa, as normas de competência podem e devem ser consideradas nas práticas e reflexões, mas não se deve perder de vista o pensamento crítico e reflexivo durante o processo. As competências já construídas são repensadas e, provavelmente serão reelaboradas, uma vez que, a experiência reflexiva sustentada nos aportes teóricos pertinentes ao campo de estudo poderá subsidiar o conhecimento formativo a ser produzido. Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2000, p. 43-44).

Sob essa ótica, para que haja um bom desempenho no ensino, é essencial que o educador esteja qualificado; mas, será que as academias preparam o suficiente este profissional? Será que a partir de um curso de pós-graduação na área de Educação um professor pode se considerar apto? Assumindo o desafio da formação do educador da EJA, percebe-se que é necessário ampliar o olhar sobre a trajetória dos educadores, assevera Soares:

É irrisório o número de Faculdades de Educação que formam educadores voltados para atuar com jovens e adultos. Em muitos casos, sem um quadro de professores com formação inicial para atuar com essa população, as iniciativas governamentais e não-governamentais têm procurado realizar formação em serviço. (SOARES, 2006, p. 127),

Portanto, faz-se necessária a oferta de disciplinas nos cursos de Licenciaturas que contemplem discussões sobre a EJA, pois, o trabalho com pessoas jovens e adultas exige do professor, além da formação inicial que deveria ser em nível de graduação, a formação

continuada, entendida como a capacitação em serviço, representada pela realização de cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos curriculares de ensino.

Segundo Paulo Freire, “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”. (GADOTTI, 2006, p.59). Partindo deste princípio, percebe-se que a formação deve ser contínua, visto que nada é permanente. Trabalhar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, requer preparação. O professor precisa refletir sobre sua prática educativa e inclusive dentro da ação docente buscar por novas perspectivas de ensino e aprendizagens.

Partindo desse pressuposto, é fundamental lembrarmos o que nos diz Freire (2000) que para ensinar, é preciso ter segurança e competência profissional. Isso nos remete a pensar que uma formação com qualidade é essencial para propiciar ao professor a constituição de sua profissionalidade, que efetivamente consiga dialogar com a realidade escolar contemporânea.

Visto que nessa sociedade moderna, em que a multiplicidade de linguagens se manifesta de maneira diversificada, de acordo com a situação comunicativa recorrente, torna-se primordial discutir práticas pedagógicas que busquem associar tais aspectos ao contexto de sala de aula, com vistas a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes da EJA.

Sob esta ótica, a utilização dos textos multissemióticos nas classes de EJA torna-se proeminente por vários motivos, a começar pelo fato de que a combinação de diversos recursos semióticos (escrita, som, imagem, gestos, movimentos, expressões faciais, entre outros.) concorre para a construção de significados decorrentes de uma determinada situação comunicativa. Conforme Dionísio & Vasconcelos (2013), inserir no âmbito escolar a diversidade de textos que circulam socialmente, organizados a partir de construtos semióticos geradores de sentido e veiculados em suportes diversos, significa promover o desenvolvimento cognitivo dos educandos da EJA. Disso, ressalta-se a pertinência da formação continuada de professores, que precisam acompanhar as demandas apresentadas pela sociedade.

Para tal, é imprescindível pensar no docente para além da transmissão de conhecimento; por isso, é fundamental que a formação de professores se volte para uma perspectiva “multidimensional”. Neste sentido Candau afirma:

A formação de professores pressupõe um enfoque multidimensional. Nela o científico, o político e o afetivo devem estar nitidamente articulados entre si e com o pedagógico. O domínio consistente de uma área específica supõe uma adequada compreensão da construção do seu objeto, dos diferentes enfoques metodológicos possíveis e suas respectivas bases epistemológicas,

de sua lógica e sua “linguagem”. A dimensão política, em íntima relação com a científica, supõe uma perspectiva clara do papel social do conhecimento em questão, do tipo de sociedade e de homem que se quer ajudar a construir, da realidade que se quer compreender, desvelar e transformar. Supõe também uma consciência sobre o papel da ciência, da educação e do professor na sociedade em que vivemos. Quanto à dimensão afetiva, afirma que ensinar supõe interação humana, envolvimento emocional, prazer, compromisso. Saber, prazer e compromisso transformador são dimensões que têm de ser trabalhadas em articulação contínua com a postura e o tratamento pedagógico indispensáveis a todo professor. Muitas vezes, estas dimensões não são todas explicitamente trabalhadas na formação de professores e, quando são na sua totalidade ou em alguns de seus elementos, estes são focalizados de modo isolado, um independente do outro. Pressupõe trabalhá-los de modo articulado, procurando-se as implicações de uns em relação aos outros, construindo-se, assim, uma visão unitária e multidimensional do processo de formação de professores. (CANDAUI, 1998, p. 46-7).

As considerações da autora são misteres para o processo de formação dos professores, principalmente, para formação dos docentes que atuam na EJA, pois os alunos dessa modalidade de educação chegam à escola com uma carga de saberes e experiências sociais e profissionais que precisam ser consideradas pelo docente. Desta forma, o professor precisa ser sensível às condições sociais dos alunos.

Outro aspecto importante, é que os professores precisam ter consciência que aprender não significa apenas dominar conhecimentos curriculares, mas é, antes de tudo, aplicar os conhecimentos na sua realidade, na sua prática diária. Mas, como os alunos da EJA são constituídos por uma diversidade cultural, os professores, por falta de uma formação adequada sentem dificuldades em lidar com esse público.

Desse modo, verifica-se que um grande desafio que se apresenta aos educadores da EJA, é o uso de práticas pedagógicas que privilegiem os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços.

Sendo assim, a prática pedagógica precisa ser concebida como um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência, daí a importância de se investigar como os professores estão compreendendo suas práticas e quais suas percepções sobre as mesmas. Entende-se que a prática pedagógica dos agentes educacionais no momento atual, bem como, a condução do processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, precisa ter como primícias a necessidade de uma reformulação que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento pleno do educando, na qual a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno, e se torne uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social,

não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo.

Nesse contexto, é essencial que os educadores da EJA sejam capacitados para apreender os saberes que seus educandos trazem de sua vivência uma vez que o conhecimento escolar que foi selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis não se adequa à realidade do público jovem e adulto. Em termos concretos, é preciso considerar que a experiência vivencial de discentes e docentes pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a constituição de uma visão reflexiva que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo.

No entanto, faz-se necessário que os docentes da EJA procurem conhecer as novas tecnologias e os textos contemporâneos, implementando suas práticas pedagógicas de modo a desenvolver em alto nível, a capacidade de pensar, interagir e integrar dos alunos da EJA numa sociedade justa e séria, transformando-os em cidadãos críticos, criativos e emancipados.

III CAPÍTULO: O DECURSO METODOLÓGICO E O CONTEXTO DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 1997, p. 32).

Neste capítulo, apresentamos os caminhos percorridos para a realização deste estudo, em três seções distintas, definindo nossos pressupostos metodológicos, a definição do tipo de pesquisa, seus instrumentos, caracterização dos lócus e dos sujeitos, a fim de esclarecer cada um dos passos para a coleta de dados no estudo proposto, assim como o caminho trilhado para as análises.

3.1. Pressupostos teórico-metodológicos

Tendo em vista uma das necessidades inerentes ao ser humano, ora representada pela busca constante de informações rumo ao seu crescimento pessoal, entendemos que a pesquisa constitui um significativo recurso cuja finalidade é obter informações acerca de determinado assunto. Como atividade regular, ela se define por um conjunto de atividades orientadas e planejadas na busca pelo conhecimento. Para Minayo (2007) pesquisa é uma atitude e uma prática de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente.

Nessa perspectiva, a definição do caminho metodológico é relevante em todo trabalho de natureza científica. Conforme Minayo (2007, p. 14), metodologia é:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Todos esses aspectos permitem tornar a pesquisa enriquecedora para os leitores e principalmente para quem a produz. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, esta se configura como uma **pesquisa qualitativa ou “naturalística”**. André (1986, p. 17), assim conceitua essa abordagem: Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma

visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. A abordagem em questão tem suas raízes teóricas na fenomenologia e essa corrente de pensamento contemporâneo vê-se envolvida com a utilização e com o desenvolvimento de metodologias que permitem ao pesquisador descrever a visão de mundo dos sujeitos estudados.

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada e reelaborada ao longo do seu desenvolvimento, é geralmente, de cunho exploratório porque tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. É estruturada de modo a estimular os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Esse tipo de investigação propicia a captação de motivações e ideias não explícitas – ou até mesmo inconscientes, de maneira espontânea. Sendo assim, a pesquisa qualitativa foi empregada no intuito de buscar percepções e entendimento acerca do uso dos textos multissemióticos por parte dos professores da Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra.

Esta pesquisa qualitativa é de cunho etnográfico porque preenche, antes de tudo, os requisitos da etnografia que tem como premissas a observação das ações humanas e a sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações. Trata-se de gerar dados aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas. Assim sendo, todo processo é interpretativo.

Vale ressaltar que o propósito da pesquisa etnográfica na educação é descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo, dentro de um contexto educativo, compreendendo também como os acontecimentos pedagógicos se relacionam nesse contexto sociocultural. Mediante tais questões ou declarações amplas, o pesquisador esclarece ao grupo a intenção da pesquisa, estabelece perguntas significativas e tem como fonte de dados as pessoas, os cenários e os objetivos relevantes (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Considerando esse pressuposto, depreendemos que, do ponto de vista dos procedimentos técnicos adotados, o tipo de pesquisa que melhor atende a essa investigação é o **Estudo de Caso**. Como assevera (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o Estudo de Caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola, ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza. Esse tipo de

pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Para Ponte (2006), o Estudo de Caso vem conquistando crescente aceitação na área da educação. É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. Yin (2001, p. 23) afirma que:

o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

Ao confrontar o método do Estudo de Caso com outros métodos, Yin (2001) coloca que para se definir o método a ser usado é preciso analisar as questões que são colocadas pela investigação. De modo específico, este método é adequado para responder às questões "como" e "porque", que são questões explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo, mais do que frequências ou incidências.

Ainda em consonância com Yin (2001), a preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ser dada quando do estudo de eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. Apesar de ter pontos em comum com o método histórico, o Estudo de Caso se caracteriza pela "capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações." (YIN, 2001, p. 19).

Respalhada na afirmação de Yin, essa modalidade de pesquisa, Estudo de Caso, deu-se por meio de observação, questionário e entrevista (contido no Apêndice) com oito professores e um funcionário que compõem o corpo docente e administrativo da escola, campo da pesquisa, e pela análise dos textos multissemióticos, atividades, planejamentos e roteiros de aulas utilizados pelos professores durante as aulas das diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Geografia, Ciências e Artes).

3.2. Procedimentos Metodológicos

“Essas fases não se complementam numa sequência linear, mas se interpolam em vários momentos...”.
(LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Estes procedimentos incluem tanto os tipos de pesquisa quanto as técnicas de coleta e análise de dados. Também incluem os procedimentos éticos para pesquisas que envolvem seres humanos. Indicam como realizar a pesquisa, especificando suas etapas e os procedimentos que serão adotados em cada uma delas.

Inicialmente, o percurso que determinamos para o trabalho, constituiu-se numa revisão bibliográfica, procurando elementos teórico-metodológicos que nos possibilitaram subsídios para conhecermos sobre o trabalho com os textos multissemióticos nas diferentes áreas de conhecimento das turmas de EJA, como também entender a necessidade de uma formação específica e continuada para se trabalhar com essa modalidade de ensino. Para tal, realizamos leituras de livros, documentos (CONFITEAS), Pareceres, Decretos, Estado da Arte da EJA, artigos, periódicos, dissertações, teses etc. que versavam sobre as variáveis em questão: Educação de Jovens e Adultos, textos multissemióticos e formação docente. Corroborando com Moroz (2006, p. 31) que afirma: “a realização de um levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer [...] o levantamento bibliográfico é fruto de uma atividade metódica”.

O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa, nos permitiu fazer a combinação de técnicas para a coleta de informações como: observação, o questionário, a entrevista semiestruturada, o diário e a análise de documentos (planejamentos e roteiros de aula, imagens, livro didático etc.).

A **observação** foi pertinente a essa pesquisa por ser uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

Vale ressaltar que a observação é uma atividade que ocorre diariamente; no entanto, para que possa ser considerado um instrumento metodológico, é necessário que seja planejada, registrada adequadamente e submetido a controle de precisão (cf. MOROZ, 2006). Nesta investigação usamos a modalidade de observação estruturada, porque, como ratifica a

autora, essa técnica requer planejamento e necessita de operações específicas para o seu desenvolvimento. No nosso caso, precisávamos observar como os docentes da EJA utilizavam os textos multissemióticos em suas aulas, e para tal, era necessário chegar ao universo da pesquisa com vistas ao que se ia observar, para que não perdêssemos o foco da investigação. Nessa técnica a postura assumida pelo observador é de participante natural, aquele que já faz parte da comunidade pesquisada.

Antes das observações, houve necessidade de marcar uma conversa com a diretora, a vice-diretora e professores que atuam na EJA, com o objetivo de receber a autorização para adentrar a escola e realizar a pesquisa. Neste momento exercitei a escuta sensível tão enfatizada por Barcelos (2013), pois foi o momento de ouvir as lamentações, dificuldades e entraves em trabalhar com essa modalidade de ensino; principalmente, por não existir na escola a figura de um coordenador pedagógico que pudesse orientá-los em suas práticas pedagógicas.

Durante a pesquisa, a técnica de **diário de campo** foi um bom instrumento para registro dos processos e procedimentos de investigação. O diário de campo é segundo Neto (2004, p. 63):

[...] um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é **peçoal** e **intransferível** (grifos do autor).

Nessa perspectiva, o diário de campo tornou-se um rico instrumento de coleta e registro das práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Vale ressaltar que a linguagem do diário deve ser clara e os detalhes das observações bem descritos para que nenhum dado se perca e seja descartado no momento da análise.

Outra técnica adotada na pesquisa foi a utilização dos **questionários** que serviram de instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que foram respondidas por escrito pelos sujeitos da pesquisa, sem a intervenção das pesquisadoras. Eles foram respondidos pelos oito professores das diversas áreas do conhecimento que trabalham na EJA, no noturno com os Níveis 4 e 5. Esse instrumento objetiva levantar opiniões, concepções, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

A linguagem utilizada no questionário foi simples e direta, para que os sujeitos da pesquisa respondessem com clareza o que estava sendo perguntado. Esses questionários foram elaborados sem muita formalidade - dirigia-me sempre com o pronome de tratamento

“você” por se tratar de meus colegas de trabalho. O questionário foi composto de 15 questões mistas que visavam coletar dados sobre a formação docente e experiência profissional dos sujeitos investigados como, também, colher informações sobre a sua prática pedagógica. Os professores receberam os questionários por e-mail, para serem respondidos e entregues na data proposta. O outro questionário que objetivava levantar dados acerca da relação Escola/Secretaria de Educação foi respondido pela diretora e a vice-diretora do noturno, mas para análise dos dados foi escolhido o da vice-diretora por apresentar dados substanciais que contribuíram com a pesquisa. Optamos por disponibilizar os questionários por e-mail por entendermos a demanda desses profissionais no que concerne a disponibilidade de tempo.

A **entrevista** foi escolhida por nós como técnica, por ser uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso. As entrevistas podem assumir formas diversas. É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de *forma espontânea*. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Optamos pela entrevista focal (MERTON *et al.*1990), na qual o respondente é entrevistado por um curto período de tempo - uma hora, por exemplo. Nesses casos, as entrevistas ainda foram espontâneas e assumiram o caráter de uma conversa informal, mas seguiram as nove questões elaboradas aos oito professores, sujeitos da pesquisa com vistas a abordar sobre a utilização dos textos multissemióticos e suas práticas pedagógicas. Vale ressaltar que eram oito docentes, mas um faltou por motivo superior.

Para esse momento realizamos numa quarta-feira, antes do início das aulas, precisamente às 18:00h, um momento de integração com os professores sujeitos da pesquisa, oferecendo-lhes um “Café Pedagógico”, momento em que chegavam e iam respondendo por escrito o roteiro da entrevista e ao mesmo tempo dialogando com os outros sujeitos de forma bem descontraída. Tendo concluído o registro da entrevista, a pesquisadora apresentou algumas perguntas da entrevista para que eles socializassem suas respostas, momento bastante valoroso, pois eles expunham seus pensamentos, concepções, angústias e desafios e, eu ia realizando a gravação dessa parte da entrevista. Um dos propósitos principais desse tipo de entrevista foi confrontar as respostas apresentadas no questionário e as suas práticas realizadas durante as observações das aulas (e não indagar sobre outros tópicos de natureza mais ampla e espontânea). Para Yin (2001), as questões devem ser cuidadosamente formuladas, a fim de que pareçam genuinamente ingênuas acerca do tópico e permitam que o respondente faça comentários novos sobre elas.

A entrevista, na modalidade empregada nesta investigação, configurou-se como uma oportunidade de narrativa coletiva, importante para emprendermos o olhar conjunto sobre a prática docente na interface com a utilização dos textos multissemióticos em situação de ensino e aprendizagem. Logo, a análise coletiva nos ajudou a perceber as singularidades nas práticas dos professores e foi também um exercício de exposição e abertura sensível ao outro, como nos diz Josso (2002, p. 135):

Aprender a expor sua sensibilidade, aprender a expor-se nas suas sensibilidades para entrar em relações mais abertas e profundas é redescobrir que o sentido e o quadro se dão a conhecer através da ordenação de palavras escolhidas e das articulações induzidas pelos encadeamentos proposicionais; é tomar consciência do ‘pronto a vestir’ da nossa linguagem e de contextos que influenciam as nossas representações, para descobrir as potencialidades poéticas da linguagem e dar conta de uma singularidade.

Análise de documentos se constituiu numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Essa técnica nos possibilitou analisar planejamentos e roteiros de aula, imagens, livro didático etc. ainda que de forma superficial, pois, não tive acesso a todos os planejamentos, em virtude da ausência dos mesmos no momento em que era solicitado. Essa técnica foi selecionada para dar conta de perceber como e em que medida os textos multissemióticos estavam sendo propostos nos planejamentos dos docentes envolvidos nessa pesquisa.

O levantamento dos dados se deu mediante a análise descritiva do diário de bordo, observações, questionários e entrevistas dos oito professores e funcionários colaboradores desta pesquisa. Para isso, ouvimos com interesse os participantes, de forma a obter elementos que nos permitissem responder ao problema central de pesquisa. Para analisarmos os dados coletados que precisam ser descritos, analisados e interpretados elegemos a **análise de conteúdo** como procedimento metodológico, por desenvolver um arcabouço formal para a sistematização de atributos qualitativos, no momento de interpretar os dados coletados. Por esta abrangência metodológica, a análise de conteúdo é também uma das técnicas mais utilizadas, ajudando o pesquisador, seja ele mestrando, doutorando, professor universitário, participante de programas de iniciação científica a identificar a significação do texto que está se analisando.

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas

(diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente. Bardin (1977) resume o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo ao explicitar que o termo análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN. 1977, p.42)

Depreendemos que o objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou.

Para tal, fez-se necessária a definição das categorias. Esta etapa foi muito importante, pois a qualidade de uma análise de conteúdo tem dependência de como o seu sistema de categorias foi elaborado. A categorização gera classes que reúnem um grupo de elementos da unidade de registro. As classes são compiladas a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica do pesquisador. Para Bardin (1977) os critérios para a categorização podem ser semânticos, sintáticos ou léxicos, constituindo categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico, ou *a posteriori*, elaboradas após a análise do material.

Após essas etapas elaboramos o relatório final, pois esta só se completou com a apresentação escrita do relatório de pesquisa. A qualidade metodológica de um relatório de pesquisa consiste no conteúdo de informações e na sua capacidade de prover conhecimento acerca do problema em estudo para o público a que está dirigido, e não no seu formato.

De posse desse relatório, apresentaremos, no Capítulo V, uma proposta de formação docente norteada pelo uso pedagógico dos textos multissemióticos, informando os objetivos, metodologia, conteúdos e carga horária a ser trabalhada, de modo a garantir o uso dos textos multissemióticos nas práticas pedagógicas do professor da Educação de Jovens e Adultos da Escola Núbia Maria Mangabeira Guerra.

3.3. Caracterização do *locus* da pesquisa

A escolha da escola que serviu de palco para esta pesquisa ocorreu em função de ser uma instituição pública, um estabelecimento já conhecido pela pesquisadora, visto ser ela lotada na Instituição, portanto, com mais abertura para a geração de dados.

Essa escola está situada em um dos bairros adjacentes da cidade de Jacobina, cidade do interior baiano, e atende a aproximadamente 700 alunos oriundos tanto do bairro em que se localiza quanto da zona rural (povoados), relativamente próximos da escola.

Recentemente, essa escola teve seu nome alterado pelo decreto 14/04/2014 nº 1237 de Escola Municipal de 1º Grau Yêda Barradas Carneiro para Escola Municipal 1º Grau Núbia Maria Mangabeira Guerra, em homenagem a uma ex-diretora que faleceu de forma repentina.

A respeito do espaço físico, o terreno da escola tem uma área aproximada de 1000m². Em função desse grande espaço, alunos e professores há muito lutam junto à Prefeitura Municipal e à Secretaria Municipal de Educação pela construção de uma quadra poliesportiva, pois as aulas de Educação Física se alternam na quadra poliesportiva construída recentemente no bairro, e uma praça que se localiza defronte a escola sem a devida estrutura para tal atividade.

O espaço físico construído dessa escola é composto por (10) dez salas de aula; (01) uma sala dos professores, climatizada; (01) uma sala de coordenação; (01) uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado); (01) uma sala de informática com (15) quinze computadores; (01) uma sala de direção; (01) sala de vídeo climatizada; (01) uma secretaria; (04) quatro banheiros, sendo (02) dois para os alunos, (01) um para o professor e (01) um para o corpo administrativo.

Além dos espaços já descritos, existe uma área que fica entre as quatro primeiras salas, chamada de pátio, onde acontecem os eventos da escola, palestras, culminância dos projetos, entre outros. A cozinha, também nomeada cantina, faz e distribui os lanches ou refeições da escola. Em seu interior tem-se uma dispensa utilizada para guardar os mantimentos e os utensílios utilizados na cozinha e na distribuição do lanche, como panelas, pratos, talheres e copos. Existe um espaço para o refeitório, que se encontra sem o mobiliário, pois o material recebido foi considerado pela gestão de péssima qualidade, e foi retirado, a fim de evitar algum tipo de acidente com os alunos.

Recentemente, a escola foi contemplada com a construção de (01) uma biblioteca que apresenta um bom acervo de livros para o aluno e para o professor como também vários

materiais pedagógicos. A biblioteca é um anexo da escola e atende a comunidade estudantil e os moradores do bairro.

Quanto ao quadro administrativo da escola, este está organizado, no ano de 2015, em torno de seu funcionamento, e da quantidade de alunos que atende. Portanto faz parte 01 diretora geral, 02 vice-diretoras, 01 coordenador (Fundamental I) 01 coordenador (Fundamental II) empossado em maio do corrente ano, 1 secretário administrativo e 09 agentes de portaria. O quadro docente é composto por 27 professores distribuídos nos três turnos de seu funcionamento.

A escola funciona em três turnos e atende 619 alunos, distribuídos da seguinte forma: **Matutino** - Ensino Fundamental II (6º ao 9º) 11 turmas - 339 alunos. **Vespertino** - Fundamental I (4º e 5º ano) 03 turmas - 67 alunos e Ensino Fundamental II (6º e 7º ano) 04 turmas - 129 alunos. **Noturno** - EJA - Educação de Jovens e Adultos 108 alunos – 01 turma (Níveis 1,2,3) 20 alunos; 01 turma (Nível 4) 29 alunos e 01 turma (Nível 5) 31 alunos, sendo os dois últimos níveis o universo da nossa pesquisa.

Vale ressaltar que a matrícula inicial do noturno em 2015 foi de aproximadamente **115 alunos**. No início do segundo semestre ela apresentava evasão de aproximadamente **20% dos alunos**, principalmente, após o primeiro bimestre. Os Níveis 4 e 5, que tiveram seus professores como sujeitos da pesquisa, apresentaram um contingente de **83** alunos matriculados no início do ano letivo e no início do segundo semestre apresentava matrícula de 60 alunos, sendo 29 alunos no nível 4 e 31 alunos no nível 5.

Como pesquisadores da área de Ciências Humanas, temos o poder de decidir e efetivar a participação dos sujeitos na pesquisa, mas, para tanto, é recomendável conhecê-los. Embora, os alunos da EJA não sejam os sujeitos da pesquisa, fez-se necessário traçar um breve perfil da clientela, com a qual nossos sujeitos trabalhavam.

O universo de discentes na ocasião do estudo era composto por 38% do sexo feminino e 62% do sexo masculino. Desses alunos, aproximadamente 73% correspondiam à faixa etária de 15 a 20 anos e os demais 27% compreendiam a faixa etária de 21 a 50 anos. Evidenciava-se assim, um processo de juvenilização na EJA. Desse universo somente 37% dos discentes trabalhavam, desenvolvendo as funções de: carregador, cortador de pedras, motorista, pintor, mecânico, servente, pedreiro, capoteiro, vendedor de picolé e borracheiro.

A maioria desses alunos era remanescente do Ensino Fundamental Regular que vinha em busca de concluir seus estudos na EJA. Ou seja, os alunos que procuravam essa modalidade de ensino eram alunos que não conseguiram êxito no Ensino Fundamental I e II.

A juvenilização das turmas da EJA foi mencionada pelos sujeitos da pesquisa e vem sinalizando para a necessidade de novas formas de atuação metodológica e de conteúdos com base em necessidades formativas. Assim sendo, esse rejuvenescimento tem gerado muitos conflitos nas últimas décadas para os educadores que atuam nessa modalidade de ensino. O problema tem alcançado amplitudes conceituais e metodológicas, no que diz respeito a como atuar com esses sujeitos – os jovens -, já que, até pouco tempo, os sujeitos predominantes da EJA eram os adultos. Durante as observações das aulas dos sujeitos da pesquisa foi percebido esse conflito vivido pelos professores, expresso na seguinte questão: Como trabalhar com essa nova clientela para que eles se sintam mais motivados?

Portanto, é imprescindível que os alunos da EJA deixem de ser vistos nas escolas como evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes do Ensino Fundamental I e II. Se permanecermos realizando a manutenção desse olhar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA. Para Arroyo (2007), antes de se observar a trajetória desses jovens-adultos, deve-se enxergá-los primeiramente como alunos, com direito à educação, tendo em vista que a EJA só será reconfigurada se esse olhar for revisto, se o direito à educação exceder a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além das carências da trajetória escolar.

IV CAPÍTULO: OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO CAMPO DA PESQUISA

Este quarto capítulo, também dividido em três seções, focaliza a realidade da Educação de Jovens e Adultos em Jacobina-BA, nosso campo de pesquisa, apresentando alguns dados e documentos municipais que regem esta modalidade de ensino na esfera municipal. O capítulo ocupa-se, especialmente, da análise dos dados coletados em campo, discutindo-os à luz dos teóricos já apresentados e debatidos nos capítulos anteriores.

4.1. A Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Jacobina-BA

No momento atual, em que as técnicas de comunicação e da informação fazem parte do cotidiano das pessoas, o conceito de letramento - entendido como a habilidade de ler e escrever - não dá conta de envolver o conjunto de possibilidades que as tecnologias trazem para a leitura. É nesse contexto de múltiplas informações e da necessidade de novas habilidades de leitura, que os textos multissemióticos ou multimodais, despontam como gêneros imperativos para subsidiar os docentes em suas práticas pedagógicas, de modo a potencializar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos da EJA.

O processo de compreensão textual pelo qual procuramos nortear nossa pesquisa se guia pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Logo, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um texto seja multissemiótico são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multissemiótico são as escolhas e as possibilidades de disposições postas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

Portanto, faz-se necessário que tracemos um panorama do campo da pesquisa em que os textos multissemióticos estão sendo o objeto de estudo, de modo a situar o leitor das peculiaridades desse cenário. Dessa forma, iremos fazer uma breve abordagem da situação da EJA no município de Jacobina.

O Serviço de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Prefeitura do Município de Jacobina-Ba, local onde foi realizada essa pesquisa, busca oferecer a modalidade da Educação de Jovens e Adultos para aqueles alunos, que por algum motivo não concluíram seus estudos no período convencional. Como está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Em visita à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SeMEC) a fim de obtermos informações sobre a situação de funcionamento da EJA no referido município, pudemos constatar que os únicos registros acerca da instituição da EJA no Município de Jacobina-BA, datava do ano de 2003, concernente a Resolução Conselho Municipal de Educação (CME) nº 007/2003, que passou estabelecer normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do município de Jacobina. Essas informações nos foram passadas em maio de 2015, depois de várias tentativas de contato, pela Presidenta do Conselho Municipal de Educação de Jacobina (CMEJ), e também, Coordenadora da Comissão Permanente de Educação (COPEA). Ocasão em que nos forneceu uma cópia da Resolução do CME nº 007/2003 que declarava:

O Conselho Municipal de Educação de Jacobina, em uso de suas prerrogativas legais presentes nos Artigos 3º, 5º e 38 da Lei Municipal Nº 598/2002, que institui o Sistema de Ensino, no Art. 9º da lei Municipal nº 353/97 que instituiu o CME, nos artigos 1º, 21 e 23 da Resolução CME 001/2003 que regulamenta a LDB a nível local, no seu Regimento Interno e tendo em vista o Parecer CME 10/2003, aprovado pelo Conselho.

A Resolução citada estabelecia normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do município. Todavia, em dezembro de 2003 a Resolução CME nº 08 alterou o Artigo 3º da Resolução CME nº 007/2003 que passou a ter a seguinte redação: “O Curso de Educação de Jovens e Adultos, será estruturado com 800 horas anuais para o Ensino Fundamental, perfazendo o total de 1600 horas para os níveis I e II (1ª a 4ª série) e 1600 horas para os níveis III e IV (5ª a 8ª série), conforme a seguinte legenda de referência”.

Tabela 1: Legenda de Referência da EJA

| Nível | Série | Carga Horária Anual |
|----------------------------|---------|---------------------|
| I | 1ª a 2ª | 800 |
| II | 3ª a 4ª | 800 |
| III | 5ª e 6ª | 800 |
| IV | 7ª e 8ª | 800 |
| Carga Horária Total | | 3200 |

Fonte: Resolução CME nº 007/2003 - cópia cedida pela Presidenta do CMEJ

As Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Jacobina ofertantes da Educação de Jovens trabalharam com essa Resolução até a sua revogação em dezembro de

2008, quando foi publicada a Resolução CME nº 002/2008 que regulamentava a oferta de Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na rede municipal, a fim de garantir padrões de qualidade, com organização própria e diversificada, compatível com as necessidades educacionais de jovens e adultos.

O Art. 1º dessa Resolução organizou a EJA na Rede Pública Municipal de Jacobina, com as seguintes ofertas educacionais, denominação, estrutura e duração:

Tabela 2: Funcionamento da EJA em conformidade com a Resolução nº 002/2008

| FUNCIONAMENTO | | |
|-----------------------------------|---------|---|
| Curso | Duração | Equivalência para circulação de estudos |
| ENSINO FUNDAMENTAL | | |
| Ensino Fundamental /EJA I | | |
| NÍVEL 1 | | 1ª série |
| NÍVEL 2 | 3 anos | 2ª e 3ª séries |
| NÍVEL 3 | | 4ª série |
| Ensino Fundamental /EJA II | | |
| | 2 anos | |
| NÍVEL 4 | | 5ª e 6ª séries |
| NÍVEL 5 | | 7ª e 8ª séries |

Fonte: Resolução CME nº 002/2008. Diário Oficial do Município 23 de dezembro de 2008. Ano III, nº 288.

Esta Resolução está em vigência, mas a Presidenta do CMEJ nos informou que brevemente, outra Resolução será publicada. Do exposto na tabela acima, se depreende que a EJA I e II está estruturada em cinco níveis anuais, podendo o aluno, conforme indicadores de aprendizagem estabelecidos para cada Nível, avançar, ao apresentar as aprendizagens esperadas, para o Estágio seguinte. Entretanto, na escola, lócus da pesquisa, a EJA I, Níveis 1, 2, 3 estão funcionando numa mesma sala com a mesma professora, de modo a cumprir as exigências da portaria de matrícula do Município, que determina um quantitativo de 30 alunos por sala. Entendemos que esse arranjo poderá causar um déficit na aprendizagem dos alunos, pois os mesmos chegam ao nível EJA II sem as habilidades necessárias para o segmento em curso, principalmente no que se concerne à leitura e à escrita.

Em conversa com a Coordenadora da EJA, em abril de 2015, para buscar informações sobre o funcionamento dessa modalidade de ensino, esta, nos informou que tinha assumido a coordenação há pouco tempo, e que as informações que ela tinha acerca da EJA, eram as que constavam nas Resoluções e no Diário Oficial de 10 de abril de 2012.

Esse último documento reza que as Escolas Municipais contam com uma estrutura adequada de salas de aula, bibliotecas, quadra poliesportiva, merenda escolar e transporte, oferecendo matrícula em qualquer período do ano letivo. Consta ainda, que o modelo metodológico de alfabetização está pautado numa visão de Paulo Freire, abordando uma proposta de educação para a cidadania. Concepção esta que parece não ser adotada pelos docentes da EJA, principalmente pelos sujeitos da pesquisa em questão, que declararam não ter um conhecimento elementar acerca da proposta do referido teórico.

A modalidade de ensino conta com um livro didático de qualidade, que traz uma proposta multidisciplinar e que segundo os sujeitos da pesquisa teve uma boa aceitação por parte dos docentes e discentes. Além do livro, eles dispõem de materiais didáticos básicos oferecidos pela escola.

Quanto às orientações pedagógicas oferecidas para os professores dos Níveis 1,2,3 essas, eram feitas mediante a Atividade Complementar realizadas na sala de reunião da COPEA, momento em que os docentes socializavam as dificuldades enfrentadas, e também montavam estratégias que deveriam ser acionadas para o desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Para os docentes dos Níveis 4 e 5 o encontro de planejamento era feito nas Unidades Escolares com seus respectivos coordenadores, que elaboravam plano de ação para fortalecimento de condições pedagógicas favoráveis ao aprendizado dos alunos que precisavam de boas condições de ensino para que fossem incluídos no processo de formação continuada ao longo da vida.

Todavia, essa estrutura de funcionamento citada no Diário Oficial, concernente ao planejamento pedagógico, esteve em prática até dezembro de 2012. Infelizmente, essas orientações pedagógicas não estão sendo efetivadas no contexto atual de funcionamento da EJA. Segundo os sujeitos da pesquisa, a SeMEC hoje, só conta com uma Coordenadora Geral da EJA, que trabalha na Secretaria e dá uma assistência, considerada por eles como ínfima, ainda que esporadicamente às 13 Unidades Escolares que ofertam a modalidade da EJA, sendo que somente 05 dessas escolas estão situadas na sede, as outras 08 ficam nos povoados e distritos de Jacobina. Conclui-se que uma pessoa somente não daria conta de tal atribuição.

Cabe esclarecer, que até dezembro de 2014, a função de Coordenador Pedagógico no município de Jacobina era ocupada mediante a indicação política, mas, com a vigência do novo Plano de Carreira do Magistério, essas funções passaram a ser ocupadas por pessoas concursadas. Recentemente, o Município realizou um concurso público para Coordenador Pedagógico, e, em abril de 2015, esses coordenadores começaram a ser convocados pela SeMEC. Esses profissionais poderiam coordenar qualquer segmento, pois o Edital do

Concurso Público nº 40/2014 não especificava o segmento de atuação. Dessa forma, a SeMEC disponibilizava um coordenador para o Ensino Fundamental I e outro para o Fundamental II em cada Unidade Escolar. No entanto, esse coordenador que seria responsável também, pela modalidade da EJA, acabava por não dar assistência aos docentes dessa modalidade de ensino, uma vez que não se sentia preparado para trabalhar com a EJA, deixando assim, os docentes sem amparo pedagógico.

Nesse contexto, intui-se que, embora a formação do docente e do coordenador pedagógico que atuam na Educação de Jovens e Adultos demande uma formação cada vez mais adequada, como já foi mencionada anteriormente na seção “A Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos: fios e desafios”, cuja importância dessa especificidade está respaldada na atual LDBEN, Lei nº 9.394/96, que institui a necessidade de uma formação apropriada para se trabalhar com o jovem e o adulto, o poder público parece ignorar, mesmo sendo um dos objetivos do Plano Municipal de Educação (PME) que é garantir cursos de Formação Continuada para o professor da EJA em até 100%. E, até o presente momento não foi efetivado, conforme declaração dos docentes na entrevista.

Ao indagarmos a Presidenta do CMEJ sobre o processo de juvenilização nas turmas da EJA, principalmente na Escola Núbia Maria Mangabeira Guerra, *locus*, onde foi realizado o estudo, a mesma nos informou que quatro escolas do município, sendo, duas na sede e duas nos distritos, já contam com a oferta da EJA no diurno, em virtude da Resolução 002/2008 que garante essa oferta. Declarou ainda, que em breve, será publicada uma portaria a fim de instituir o Tempo Juvenil no município - que é uma proposta educacional da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para a educação básica, nível fundamental como uma referência para a efetivação de uma “política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho” (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010, Artigo 2º, parágrafo único, inciso II).

Sendo assim, a construção de uma proposta educacional na perspectiva de reeducar o olhar para uma visão positiva dos adolescentes é bastante pertinente, considerando-os sujeitos de direito e de conhecimento, aproximando as práticas didático-pedagógicas de referenciais que reconhecem suas histórias de vida, buscando construir uma educação para humanização/emancipação.

No que concerne o processo de matrículas da Educação de Jovens e Adultos neste município, a PORTARIA Nº 0485/2014 prevê para EJA o atendimento de adolescentes de 15

(quinze) a 17 (dezesete) anos, como também, incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno. O que acreditamos ser um dos principais desafios da EJA no Município de Jacobina é, simultaneamente, reconhecer o direito e tirar todas as consequências desse reconhecimento: abrir turmas em locais e horários acessíveis- não necessariamente à noite, visto que parte do público está comprometido com o trabalho noturno, são vigilantes, motoristas, trabalham em bares, são padeiros, entre outros.

Em 2015 a Educação de Jovens e Adultos apresentou um contingente de **1287 alunos** matriculados na EJA I (Nível 1,2,3) e II (Nível 4,5) em 13 Unidades Escolares do município. No que se refere à EJA II eram **923 alunos** matriculados; deste quantitativo, **115 alunos** oriundos da escola *lócus* da pesquisa, Núbia Maria Mangabeira Guerra. Cabe advertir que esses dados foram obtidos pelo Gestor de Escolas Públicas (GEP) fornecidos pelo Coordenador Pedagógico da SeMEC.

Ainda, em análise ao PME, este consta que os problemas enfrentados na EJA se referem ao:

- índice elevado de abandono, principalmente no noturno;
- número elevado de alunos matriculados na EJA entre 15 e 17 anos;
- ausência de Calendário Escolar e Currículo específico à demanda apresentada afastamento temporário dos alunos decorrentes de safras ou busca de empregos.
- Ausência de oferta da modalidade no turno diurno.

Segundo a SeMEC, encontros vêm sendo realizados de modo a discutir medidas que venham sanar esses problemas, mesmo que seja a longo prazo. Intui-se que a Educação de Jovens e Adultos no município vem garantindo a sua oferta. Entretanto, a garantia da oferta não dá garantia da qualidade, faz-se necessário que o gestor do município, em parceria com a SeMEC, desenvolva mecanismos que venham garantir, a permanência do aluno na EJA e a qualidade de sua aprendizagem, a fim de contribuir para que estes alunos – sujeitos plenos de direito – possam, na problematização da vida concreta, adquirir conhecimentos e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

4.2. Os sujeitos da pesquisa

Essa pesquisa incide diretamente sobre a prática dos educadores da EJA da Escola Municipal de 1º Grau Núbia Maria Mangabeira Guerra, por isso traçamos o perfil dos profissionais docentes que atuam nessa modalidade, a fim de conhecê-los. Dessa forma

colhemos dados mais gerais, a saber: a identificação; formação acadêmica; pós-graduação; tempo de experiência profissional; tempo de atuação profissional nesta escola; a disciplina que leciona; números de cursos de formação continuada que participou; e ano da última participação em curso de formação continuada e qual o tema da mesma.

Para isso, aplicamos um questionário contendo 15 itens. A princípio envolvemos 06 professores como participantes da pesquisa, mas no início desse ano letivo, dois professores, adentraram na pesquisa, totalizando assim, 08 educadores. Os colaboradores desta pesquisa acordaram em ser identificados pelos seus sobrenomes: Lages, Mota, Moreira, Rocha, Gomes, Rodrigues, Carvalho e Santos. Na sequência, trataremos sobre a prática docente desses professores. Os quadros abaixo organizados representam dados mais gerais. Eles ficaram separados para que apresentassem uma estética melhor.

Tabela 3: Perfil dos professores da EJA da Escola Municipal de 1º Grau Núbia Maria Mangabeira Guerra

| Nome/ Idade | Formação Acadêmica | Pós graduação/ Especialização | Experiência Profissional | Disciplina Leciona |
|------------------------------|--|---|-------------------------------------|-------------------------------|
| Lages 43 anos | Licenciatura em Geografia | Geografia Cultura e Diversidade | 22 anos | Artes |
| Mota 56 anos | Licenciatura em Geografia | Geografia, Cultura e Diversidade | 13 anos | Geografia Ciências |
| Rocha 40 anos | Licenciatura em Letras com Inglês | Psicopedagogia Institucional | 13 anos | Inglês |
| Moreira 36 anos | Licenciatura em Letras com Inglês | Psicopedagogia Institucional | 16 anos | Inglês |
| Gomes 36 anos | Licenciatura em Matemática e Pedagogia | Ensino de Matemática Gestão Escolar | 16 anos | Matemática |
| Rodrigues 31 anos | Licenciatura em Letras Vernáculas | Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura Linguística | 14 anos | Língua Portuguesa |
| Carvalho 29 anos | Licenciatura em Geografia | Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias. | 07 anos | História |
| Santos 46 anos | Licenciatura em História | Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica | 19 anos | História Ciências |

A tabela 4 revela que a **faixa etária dos professores** varia entre 26 e 56 anos. Isso desmistifica a visão de que os professores dessa modalidade de ensino estão no final de

carreira, por isso optam pela EJA, porque não conseguem dar conta do trabalho com crianças e adolescentes. Pelo contrário, em conversa com os professores pudemos constatar que outro fator que os levam a estar na EJA, é a complementação da carga horária. Todos os professores participantes da pesquisa lecionam no Ensino Fundamental II, e complementam sua carga horária na EJA. Evidenciando que os profissionais que atuam na formação de alunos de nível fundamental e médio, na maioria das vezes, são os mesmo que atuam com alunos da EJA. Decorre daí um questionamento: Como uma pedagogia direcionada para um determinado nível de educação pode ser aplicada a outro? Este é um dos problemas que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta hoje (Arroyo, 2006).

No tangente à **formação acadêmica**, todos os docentes são licenciados (Geografia, Letras Vernáculas, Letras Vernáculas com Inglês, História, Matemática) e todos são especializados, sendo que três docentes (Gomes, Rodrigues e Santos) têm duas especializações. Esses dados apresentam um indicador positivo para escola, *locus* da pesquisa, que a maioria dos profissionais está ministrando as disciplinas em que são licenciadas. Todavia, parece-nos que isso não significa ser suficiente para uma qualidade nas práticas educativas em EJA, visto que Ribeiro (2009) já corrobora que os cursos de formação acadêmica são insuficientes para a formação dos educadores de EJA, pondo em questão suas habilidades e competências para trabalhar com essa modalidade.

No que concerne à **experiência profissional** dos docentes descrito na tabela 4, esta, varia entre 07 e 20 anos, o que permite considerá-los “professores experientes”, como indicam os estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores e seus saberes. Tardif (2008), por exemplo, mostra como o tempo pode ser um fator determinante no conjunto de saberes que vão compondo o conhecimento acumulado pelos professores e seu próprio trabalho.

Tabela 4: Experiência profissional dos professores da EJA da Escola Municipal de 1º Grau Núbia Maria Mangabeira Guerra

| Professor(a) | Tempo de atuação na escola | Tempo de experiência na EJA | Número de participação em cursos/formação | Tema/Ano Última formação |
|--------------|----------------------------|-----------------------------|---|--------------------------|
| Lages | 17 anos | 1 ano | 05 cursos | Educação Ambiental-2014 |
| Mota | 13 anos | 13 anos | - | - |
| Rocha | 13 anos | 13 anos | - | - |

| | | | | |
|------------------|----------------|---------|-----------|---|
| Moreira | 13 anos | 13 anos | 05 cursos | Gestar Língua Portuguesa- 2012 |
| Gomes | 7 anos | 7 anos | 10 cursos | Matemática Financeira 2014 |
| Rodrigues | 9 anos | 3 anos | 07 cursos | Ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva de letramento 2013 |
| Carvalho | 1ano e 5 meses | 5 meses | 01 curso | Drogas 2014 |
| Santos | 11 anos | 11 anos | 02 cursos | Progestão- |

Fonte: Dados coletados em entrevistas realizadas no período de novembro de 2014 a abril de 2015

Na tabela 5 os dados nos revelam quanto ao **tempo de atuação na escola**, que este compreende, no mínimo, de 5 meses até 17 anos, sendo que desses professores, quatro têm 10 e 13 anos de experiência na EJA, e quatro, entre 05 meses e 05 anos. Evidenciando assim, que quatro deles têm mais de 10 anos de experiência nesta modalidade.

No tocante à **participação em curso de formação continuada**, seis dos professores tiveram participação em cursos de formação continuada, embora nenhum deles contemplasse a EJA. Isso evidencia o quanto é elementar no município a formação continuada para os docentes dessa modalidade de ensino. Por isso é necessária à oferta de qualificação docente desta modalidade de ensino, é essencial que esses profissionais estejam bem preparados e, por este motivo, é imprescindível uma formação continuada, em que todos tenham a chance de repensar a sua prática. A formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional atual. Precisamos ter muito claro que "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". (FREIRE, 1997, 58).

4.3. Analisando informações: vislumbrando resultados

Para sistematizar os dados desta pesquisa na busca de respostas às questões de pesquisa, a análise de conteúdo será um procedimento metodológico que irá subsidiar nossos estudos. Cabe ressaltar que, por mais que muitos autores abordem a análise de conteúdo, até mesmo utilizando conceitos diferenciados e diferentes terminologias para as diversas etapas

da técnica, neste estudo toma-se como base a conceituação de Bardin (1977, p.38): “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Com base no campo de atuação da referida autora, a análise de conteúdo permite uma infinidade de investigações. Portanto, depreendemos que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Nesse intuito, a interpretação dos dados da pesquisa se deu pelo referido método, respaldada pelas observações *in loco*.

Sob essa ótica, com a pretensão de responder ao problema e aos objetivos que esse estudo se propôs, os dados coletados previamente foram analisados, por meio da análise categorial que, conforme Bardin (1977) consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente. A preferência pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e concepções, através de dados qualitativos.

Para efeito de análise, cada questão gerou um diferente indicador (I_i) e as respectivas respostas foram categorizadas, conforme apresentado a seguir:

I_1 : Como se sente como educador (a) da modalidade EJA

- Sente satisfação e realização por estar contribuindo com o futuro dos alunos.
- Sente-se desamparado pedagogicamente, angustiado e infeliz.

I_2 : Contribuição para a vida dos discentes da EJA

- Estão contribuindo como um facilitador, articulador do conhecimento, e um formador de opinião, abrindo assim um leque de oportunidades para sua atuação em sociedade

I_3 : Visão do professor quanto ao aluno da EJA

- Alunos que não tiveram oportunidades de estudar no tempo certo e retornam à escola em busca de conhecimentos que possam subsidiar sua inserção na sociedade e no mundo trabalho, precisando assim de uma atenção especial.
- Alunos jovens que buscaram a EJA para acelerar seus estudos, pois, trazem consigo um histórico de repetência e problemas comportamentais advindos do Ensino Regular Sequencial.

I_4 : Apoio técnico (supervisor/coordenador) oferecido pela Secretaria de Educação Municipal

- Lacuna apontada por todos os docentes - a falta de coordenador pedagógico para a EJA.

I_5 : Teoria ou método orienta a sua prática pedagógica

- Não tem muito bem definido
- Confundem teoria ou método à metodologia
- Recursos multimodais
- Método tradicional

- Método Progressista
- Método Construtivista

I₆: Dificuldades encontradas no processo educativo da EJA

- Falta de interesse dos alunos
- Falta de material didático
- Falta de um coordenador pedagógico

I₇: A escola realiza planejamento com os professores

- Não realiza

I₈: Modo de efetivar o planejamento das aulas

- Individualmente
- Semanalmente
- Seguindo o manual de ensino da EJA

I₉: Materiais utilizados pelo professor

- Livro didático
- Quadro /giz / apagador
- TV / vídeo/ som
- Revistas / cartazes/jornais

I₁₀: Temas ou conteúdo de maior interesse dos alunos na EJA

- Sexualidade/ aborto/ DST's⁴
- Fatos do presente
- Outros (temas polêmicos, fatos da realidade deles, matemática financeira)

A seguir, serão descritas as respostas dos docentes, nos diferentes indicadores, conforme as categorias anteriormente indicadas.

Ao questionar os docentes sobre **como se sente como educador (a) da modalidade EJA**, obtivemos duas situações indicadas pelas respostas: um grupo declara que sente satisfação e realização por estar contribuindo com o futuro dos alunos conforme, declarações abaixo:

“Eu me sinto feliz novas experiências na minha carreira” (Carvalho).

“(…) um grande desafio, mas gratificante”. (Moreira)

“Gosto de trabalhar com os adultos, pois eles têm interesse. Fico feliz com a conquista deles em cada aula.” (Rocha)

“É, sem sombra de dúvida, um desafio. Tendo em vista que a maior parte da clientela é formada por pessoas que trabalham durante o dia e por este motivo à noite – normalmente – já estão cansados (...). Por este motivo que sinto-me honrada em saber que posso de alguma forma contribuir na caminhada destes alunos rumo a esta conquista.” (Rodrigues)

⁴ Doenças Sexualmente Transmissíveis

Outro grupo que se sente desamparado pedagogicamente, angustiado e infeliz como revelam as falas seguintes:

“Como educadora da referida modalidade, sinto que falta formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino, mas a maior dificuldade é que maioria dos alunos não preenche nos princípios do EJA, são jovens que não trabalham e escolhem as turmas de aceleração devido a diferença entre série/idade, provenientes de anos de repetência no ensino regular, logo escolhem as turmas de EJA com o intuito de acelerar, porém grande parte demonstra pouco interesse e compromisso”. (Lages)

“Gostaria de me sentir feliz”. (Mota)

“Sinto certa angústia ao perceber que boa parte dos alunos não demonstra interesse em aprender os conteúdos propostos”. (Gomes)

“Sinto- me sem norte, pois, não temos um acompanhamento adequado e não possui material adequado para o curso (...). Mas isso não me impede que eu desenvolva minhas atividades e que os alunos consigam acompanhar as disciplinas que leciono”. (Santos)

Cunhamos que esses educadores demonstram interesse e compromisso com a modalidade da EJA, por entenderem que ela exige uma prática pedagógica eficiente. Apesar de alguns desestímulos, originados pela falta de apoio pedagógico ou pelo desinteresse de alguns alunos, eles tentam suplantar os limites de sua práxis, enfrentando com maestria o seu trabalho diário, permeado de dificuldades, limitações e desafios, no que tange ao processo de ensino.

E para vislumbrar o discurso dos professores, no tocante **a sua contribuição para a vida dos discentes da EJA**. Seis professores foram enfáticos em afirmarem que estão contribuindo como um facilitador, articulador do conhecimento, e um formador de opinião, abrindo assim um leque de oportunidades para sua atuação em sociedade. Exemplificando com essas declarações.

“Segundo Nelson Mandela, a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. E em concordância com tal pensamento procuro com as minhas práticas propiciar alguns meios para que esta arma seja bem usada. Apresentando-os sempre variados textos de gêneros e tipos diferentes e incitando a leitura dos mesmos de modo que façam a leitura das palavras e a leitura das entrelinhas”. (Rodrigues)

“Você tem eu acreditar no seu papel de educador, nas turmas de EJA você não está ali repassando conteúdo, você os estimula a seguir em frente, persistir mesmo em meio aos obstáculos”. (Moreira)

“Busco por meio de atividades diversas, proporcionar ao educando caminhos que o conduza a uma atuação consciente em seu meio social”. (Gomes)

“Ajudando a buscar seu crescimento pessoal e profissional.” (Lages)

“(…), percebo que os alunos conseguem dentro de uma dinâmica discursiva e participativa chegarem a uma opinião formada sempre respeitando as particularidade de cada um”. (Santos)

“Para os que querem aprender, sou uma articuladora e facilitadora do conhecimento” (Mota).

Percebe-se no discurso dos docentes que eles estão se preocupando com a formação do discente, principalmente na transmissão do conteúdo, fato constatado durante as observações das aulas. Interrogamo-nos, se esses conhecimentos repassados estão atendendo às necessidades dos alunos, ou se eles estão tendo oportunidade de construir seus saberes mediante a sua realidade. Acredita-se que a realidade mostrada nos depoimentos é efetivada na sala de aula da EJA e ajuda os alunos a entenderem o mundo e sua atuação na sociedade. Foi o que pudemos perceber durante as observações das aulas dos sujeitos.

No que concerne à **visão do professor quanto ao aluno da EJA**, apresentaremos no quadro a seguir a declaração dos respectivos docentes.

Quadro: 1. Visão dos professores quanto ao aluno da EJA

| Docentes | Visão expressa pelo professor quanto ao aluno da EJA |
|-----------|---|
| Lages | Que são poucos que passaram por problemas, como preconceito, discriminações, falta de oportunidade de estudo, dentre outros. A maioria busca a EJA para acelerar o processo de conclusão do Ensino Médio. |
| Mota | Alguns sonham com dias melhores, mas outros são desinteressados com a cultura escolar. |
| Rocha | Aluno que não teve oportunidade na época certa e percebeu a importância dos estudos no dia-a-dia, mesmos com seus conhecimentos buscam o ensino sistemático. |
| Moreira | Antes tínhamos um público mais adulto que não tiveram oportunidade de continuar seus estudos, hoje a maioria são jovens que desistiram do ensino regular devido à repetência, ou por problemas comportamentais. |
| Gomes | Sujeito em formação que busca na escola adquirir conhecimento e aprendizagem para viver na sociedade letrada. |
| Rodrigues | São alunos que por vários motivos tem mais dificuldade de aprendizagem do que os alunos do ensino regular, mas permanecem estudando por que querem alcançar melhorias na vida. |
| Carvalho | Aluno que precisa de cuidado, pois a maioria trabalha o dia todo e precisam de um estímulo maior. |
| Santos | A maioria regressou a sala de aula porque as empresas exigem uma escolaridade. |

Fonte: Dados coletados em entrevistas realizadas no período de novembro de 2014 a abril de 2015.

O quadro 1 sintetiza a visão expressa pelos docentes com relação aos alunos da EJA, e nele podemos estabelecer duas visões. A primeira, expressa pelos alunos que não tiveram acesso e/ou permanência na escola, em idade que lhes era de direito, retornam hoje, buscando o resgate do que lhes foi negado e/ou mal garantido – a alfabetização como um ponto de partida para o amplo domínio dos instrumentos básicos do letramento, das operações matemáticas elementares, bem como sua formação cidadã para que possam inserir-se efetivamente na sociedade e no mundo trabalho; necessitando assim, de uma atenção especial. Compartilhando dessa visão temos os docentes: (Mota, Rocha, Gomes, Carvalho e Santos) que acreditam que a formação proporcionada pela EJA é direcionada desde a sua concepção original, principalmente para aqueles alunos que não tiveram oportunidade de concluir a formação básica durante a faixa etária ou a idade própria, que corresponde à frequência, hoje obrigatória, do ensino regular e que por inúmeros e distintos fatores intervenientes, esses alunos ficaram à margem do processo de escolarização. Esta visão está em conformidade com a Resolução Nº 01/2000 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com destaque para o Artigo 5º, que indica a necessidade da observância dos princípios, objetivos e funções da EJA.

Entretanto, os mesmos professores que compartilham dessa visão, durante a entrevista, declararam que embora esteja tudo bem amparado na lei, infelizmente, na prática não se efetiva, pois eles se sentem desamparados no trabalho com essa modalidade de ensino.

A segunda visão é a dos alunos jovens que buscaram a EJA para acelerar seus estudos, pois, trazem consigo um histórico de repetência e problemas comportamentais advindos do Ensino Regular Sequencial. Dessa visão condescendem as docentes (Lages, Rodrigues e Moreira) que suscitaram em suas declarações, ser esse o grande desafio posto na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade, que é o processo de “juvenilização” na EJA. Cabe enfatizar, que esse termo não foi usado pelos docentes durante a pesquisa, ele foi adotado neste trabalho, tendo como base os estudos de Arroyo, Brunel e Carvalho citados anteriormente.

A visão das professoras citadas foi evidenciada por nós, durante uma das observações sistemáticas em sala de aula, onde a professora de Língua Portuguesa questionava o porquê de eles serem tão jovens e estar na EJA, e alguns responderem: “*aqui é mais rápido, faz em dois anos*”, outros afirmarem: “*terminar mais rápido para conseguir um trabalho melhor*”. No discurso desses alunos, nós vimos um aspecto subjacente, revela que eles querem estar incluídos nos processos educacionais, reclamando desse modo seus direitos de cidadania, ao desejarem o acesso ao conhecimento da cultura. Todavia, o que observamos na escola são

inúmeras situações conflituosas entre alunos, professor e direção. Os jovens procuram transformar os espaços institucionalizados em território expressivos para eles, onde possam ser jovens. Para isso, usam frequentemente o celular, tatuagens, bonés, vocabulário específico da faixa etária, e outras coisas para demonstrarem quem são. Essas marcas, ações e expressões, não são aceitas pela escola nas suas dependências. Daí decorre os conflitos para quais muitas vezes a escola não está preparada para mediar.

Nesse sentido, concordamos com Carvalho (2009), quando ratifica que um dos maiores desafios para a EJA é articular as relações entre os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico e os diferentes públicos que compõem esta modalidade de ensino, de maneira que haja possibilidades de educação em um mesmo espaço de maneira compartilhada.

No tocante à juvenilização das classes da EJA, é interessante repensar como os professores e os alunos envolvidos entendem este processo, bem como delinear quais ações ou práticas pedagógicas tem sido implementadas e se estas, de alguma forma, atendem às diferenças que ora surgem nesse contexto. A respeito dessas ações, a Coordenadora do COPEA, declarou que já está em andamento a implantação do Tempo Juvenil no Município, a fim de melhorar essa problemática que aflige os professores, como já foi abordado na seção anterior desse estudo.

Vale ressaltar que a questão da juvenilização foi abordada por todos os sujeitos da pesquisa durante a entrevista no “Café Pedagógico”. Nas declarações dos docentes ficou evidenciada a angústia e preocupação deles com essa nova realidade, pois não sabem como trabalhar com esse público que ora se apresenta. Conforme depoimentos abaixo:

“(…) a EJA hoje, é constituída pelos alunos problemas do ‘ensino regular sequencial’, que por apresentarem um histórico de repetência e indisciplina são matriculados a noite, por isso as salas ‘estão lotadas de adolescentes.’” (Mota)

“(…) esses discentes atrapalham o processo de aprendizagem dos alunos “próprios da EJA” por não aceitar a atenção que é dada a esses alunos, que segundo a professora são especiais”. (Rocha)

Dentro desse contexto, a escola é hoje chamada para se adequar às demandas específicas de outro público: jovens que vêm de processos formativos diversos, que pensam e aprendem de maneira diferenciada, e precisam se adaptar a uma nova realidade.

Nesse sentido, Arroyo (2007) em seu artigo “*Educação de Jovens e Adultos- um campo de direito e responsabilidade pública*” afirma que:

As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carência de escolarização, mas garantir direitos específicos de tempo de vida. Garantir direito dos sujeitos que os vivenciam. (p.21)

No que se refere ao **apoio técnico (supervisor/coordenador) oferecido pela Secretaria de Educação Municipal**, foi uma lacuna apontada por todos os docentes, a falta de coordenador pedagógico para a EJA. A escola dispõe de um coordenador pedagógico para coordenar o Fundamental I e II. A EJA fica aos cuidados da Coordenadora Geral que coordena 12 escolas incluindo os distritos - missão que os docentes consideram impossível, pois este ano de 2015 os sujeitos só receberam uma visita. Neste sentido, os docentes ainda continuam sem apoio pedagógico, buscando orientações para o trabalho nos anos de sua experiência profissional e supervisionam sua prática, à luz de sua própria concepção de mundo.

Durante a entrevista, o desejo dos professores de contarem com um apoio pedagógico na EJA, foi manifestado por todos, principalmente, por entenderem que é imprescindível a figura desse profissional para o contexto escolar, haja vista, julgarem ter uma formação bastante incipiente para essa modalidade de ensino. Para eles, a atuação efetiva desse coordenador, ajudaria a subsidiar sua prática pedagógica e o aluno possivelmente teria êxito em sua aprendizagem.

Todavia, para que esse coordenador desempenhe essas funções faz-se necessário que este, seja um profissional especializado em Educação de Jovens e Adultos e que esteja constantemente se aperfeiçoando. Parafraseando Freire, a formação do coordenador e educador deverá ser permanente, constante e sistematizada, pois, somente desta maneira esse profissional será capaz de elaborar juntamente com os docentes, propostas pedagógicas que resultem bons desempenhos em sala de aula, assim como também mostrar aos alunos a importância de continuar seus estudos, a fim de que se tornem cidadãos críticos e reflexivos para que possam interagir de forma participativa perante a sociedade.

Aprofundando a pesquisa sobre a prática pedagógica dos professores, indagamos acerca de **qual teoria ou método orienta a sua prática pedagógica**, pois entendemos que a prática escolar tem atrás de si, condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, por conseguinte, diferentes pressuposições sobre, aprendizagem, relações professor-aluno, o papel da escola técnicas pedagógicas etc. Sendo assim, o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o

conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, ainda que esses sejam explícitos ou implícitos. A seguir veremos os depoimentos dos professores acerca da teoria ou método que orienta a sua prática na EJA.

Quadro: 2. Teoria ou método que orienta a prática pedagógica

| Docentes | Método ou Teoria |
|------------------|---|
| Lages | Busco orientar a minha prática pedagógica a partir da realidade de meus alunos, possibilitando aos mesmos construir seus conhecimentos partindo do seu dia-a-dia. |
| Mota | Em sala de aula cada dia o conhecimento e a aprendizagem acontecem de várias maneiras. É o tradicional, o Construtivismo. ENSINAR É FÁCIL, DIFÍCIL É EDUCAR. |
| Rocha | Tradicional. Variando a metodologia e atividades de acordo ao conteúdo |
| Moreira | Não tenho um método específico, mas procuro trabalhar com conteúdos, materiais acessíveis, gosto de Paulo Freire. |
| Gomes | Progressista, por acreditar que esta apresenta um referencial mais crítico capaz de conduzir o aluno a caminhos que viabilizem a transformação do seu meio. |
| Rodrigues | A concepção Construtivista define a aprendizagem como um processo de troca mútua entre o meio e o indivíduo, tendo outro como mediador. O sujeito é elemento ativo que age e constrói sua aprendizagem. |
| Carvalho | Tendência Construtivista |
| Santos | Utilizo muito audiovisuais, pois assim consigo manter a atenção dos alunos. |

Fonte: Dados coletados em entrevistas realizadas no período de novembro de 2014 a abril de 2015.

Analisando os depoimentos do quadro 2, intui-se que três das professoras não têm muito bem definido, o método ou teoria que ampara a sua prática pedagógica. Na declaração da professora (Lages), presume-se que ela esteja se referindo, mesmo que implicitamente, ao Método Freireano, visto que em linhas gerais, esse método estimula a alfabetização/educação dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida entre si. Esse método propõe e estimula a inserção do adulto iletrado no seu contexto social e político, na sua realidade, promovendo o despertar para a cidadania plena e transformação social.

Quanto ao depoimento das professoras, (Santos e Moreira), percebe-se um equívoco em suas respostas, para elas, é como se teoria ou método equivalassem à metodologia, revelando dessa forma, o quanto ainda é incipiente a formação de nossos professores e como se faz necessária a revisão dos Currículos de Licenciaturas a fim de potencializar essas discussões na formação inicial. A professora (Moreira), afirma ter uma simpatia por Paulo Freire, mas não comenta sobre o método freireano, nos levando a imaginar que tal afirmação configura-se pelo fato do método ser consagrado como o ideal para EJA.

Um dado que nos chamou a atenção na fala da professora Santos, foi sobre seu uso dos audiovisuais a fim de prender a atenção dos alunos. Esse dado nos revela que uso dos textos multimodais nas turmas da EJA, ainda que o professor não tenha conhecimento dos recursos

multissemióticos, motiva a aprendizagem dos alunos. Fato constatado na observação da aula da referida professora em (05/11/2014) onde esta trabalhava a temática “Consciência Negra” com o auxílio de slides, foi perceptível a participação dos alunos, opinando acerca das imagens que eram exibidas, a interação dos discentes poderia ter sido fomentada ainda mais, se a professora não priorizasse somente o conteúdo, mas que levasse os alunos a refletirem acerca da combinação dos diversos recursos semióticos utilizados nos slides, como (escrita, som, imagem, gestos, movimentos, expressões faciais, entre outros).

Duas professoras declararam adotar o Método Tradicional (Mota e Rocha), a despeito dessa declaração, vale destacar, que durante as observações das aulas, constatamos que em algumas de suas práticas pedagógicas, elas enfatizavam a memorização e a repetição de conhecimentos, revelando, assim, uma das características desse método. No entanto, as mesmas, também incentivavam o trabalho em grupo e a relação professor/aluno era dialógica, o que nos permite afirmar que as docentes não adotam somente o Método Tradicional.

O professor Gomes declarou adotar a Progressista, pois, acredita que o indivíduo é um ser que constrói a sua própria história. Segundo Libâneo (2005), essa corrente de pensamento vem se manifestando em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Todavia, o professor não explicitou a tendência que adotava, mas a sua declaração nos leva a inferir que ele esteja reportando-se a tendência libertadora, porque a mesma está preocupada com quem está fora da escola, buscando a emancipação do homem, contra a opressão, conforme assertiva.

“a educação é uma atividade onde professores e alunos mediatizados pela realidade que aprendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social”. (LIBÂNEO, 2005, p.33).

Entretanto, ao observarmos suas aulas, percebemos certo distanciamento de sua prática com relação a essa tendência, uma vez que, os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do aluno, nem sempre constituíam os conteúdos do conhecimento escolar. Durante as observações foi perceptível o uso livro didático como norteador de suas aulas e dos demais professores, e, quando as temáticas de cunho social e política eram abordadas, estavam sempre pautadas com o livro didático.

Os professores Rodrigues e Carvalho, em seus depoimentos informaram adotar o Construtivismo, alegando que o aluno participava ativamente do próprio aprendizado, e que este, era estimulado a pensar ao invés de assimilar o conteúdo passivamente, reconstruindo assim, o conhecimento existente, ou seja, dando um novo significado.

Para esses professores trabalhar o construtivismo, não significa deixar os alunos à vontade, a mercê da própria sorte. Ao contrário do que muitos pensavam, é preciso que haja organização, planejamento e mediação. “O saber se democratiza quando são levadas em conta as hipóteses incompletas, formuladas pelos alunos, os seus saberes parciais” (FUCK, 2000, p. 29). No entanto, na trajetória das observações algumas dessas técnicas foram percebidas, contudo, o método tradicional também era recorrente na maioria das vezes em suas práticas pedagógicas.

Entendemos que a alfabetização de jovens e adultos deve acontecer de maneira envolvente de modo que os alunos se sintam como parte integrante do processo. Devemos valorizar o conhecimento trazido pelos mesmos considerando o meio onde vivem promovendo a interação entre os saberes formal e informal.

“O professor tem de considerar o aluno como um ser pensante. É um portador de idéias e um produtor de idéias dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em crítica aos fatos, em sua literatura oral.” (PINTO, 2005, p. 83).

Do exposto, concatena-se, que não se sustenta a visão da SeMEC quanto ao Ensino da EJA no Município de Jacobina, ser pautado no método Paulo Freire, pois, boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseiam sua prática em preceitos pedagógicos que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais concludente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas certificações. É pertinente afirmar, que a falta de convicção de uma teoria, tendência, método ou concepção, que norteie a prática pedagógica dos professores da EJA, e de demais segmentos, sobrevenha da falta de consistência no Currículo das Licenciaturas, como mencionamos anteriormente, que não incluem o estudo das correntes pedagógicas, e outras vezes giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática.

Em sua atividade pedagógica, inúmeras são as dificuldades que se apresentam aos professores da EJA, em face disso apresentaremos um quadro elencando essas dificuldades, que emergiram da análise dos dados obtidos.

Tabela 5: Dificuldades encontradas no percurso educativo na EJA

| Dificuldades encontradas no processo educativo da EJA | Quantidade de docentes |
|--|-------------------------------|
| Falta de formação continuada | 02 |
| Falta de interesse dos alunos | 04 |
| Falta de respeito dos alunos com os professores e colegas | 02 |
| Falta de material didático | 04 |
| Falta de um coordenador pedagógico | 03 |
| Mistura dos alunos jovens com os adultos e idosos | 02 |
| Falta de apoio da Secretaria de Educação | 01 |
| Dificuldade de aprendizagem dos alunos | 01 |

Fonte: Dados coletados através dos questionários aplicados aos docentes em novembro de 2014 e entrevista realizada em maio de 2015

Do exposto, observa-se que o aspecto falta de interesse dos alunos, foi uma das dificuldades mencionadas por metade dos docentes, o que para eles, dificulta bastante o desenvolvimento do processo e ensino e aprendizagem. Isso nos levou ao seguinte questionamento: O que estaria ocasionando o desinteresse desses alunos? Quanto à falta de material também citada, cabe destacar que tal questionário foi respondido em 2014, quando esse aspecto se constituía um problema, entretanto, na entrevista realizada em 2015 os professores informaram que esse problema já havia sido sanado. Outra dificuldade mencionada por três professores, mas que na entrevista foi ratificada por todos, foi a falta de um coordenador pedagógico para que pudesse orientá-los em suas práticas pedagógicas. Há, portanto, uma carência explícita, levantada pelos professores, que é a necessidade de um coordenador pedagógico atuante e mobilizador para acompanhar, de forma articulada, o processo ensino-aprendizagem.

A juvenilização na EJA foi um problema mencionado também. A dificuldade que os professores sentem em conciliar interesses tão diversos da juventude e dos adultos. Os professores alertaram a direção para a urgência de repensar formas alternativas para o enfrentamento da problemática. Segundo eles, esta necessidade vai exigir outra forma de organização das salas de aula em EJA na escola. Enquanto para os alunos jovens-adolescentes, interessa somente a certificação urgente, para os adultos, a escola significa lazer, entretenimento, ocupação. Para os professores, existe a dificuldade de conciliar essa

tensão, que passa por certa limitação dos adultos para o ensino aprendizagem passando pelo descompromisso com o estudo do jovem-adolescente.

Ao serem questionados, **se a escola realizava planejamento com os professores**, os professores foram unânimes em declarar que a escola não realiza planejamento, visto que eles não têm um coordenador que articule esse momento. Sabemos que o planejamento é uma das atividades mais importantes no âmbito escolar, pois o fazer pedagógico será guiado por sua organização, envolvendo vários agentes. Na visão de Vasconcellos (1999) o planejamento se fundamenta na necessidade de mudança, pois planejar é antecipar uma ação para realizá-la com êxito, sendo muito importante e eficaz a mudança por parte do educador.

Dessa forma, o planejamento é algo que se faz antes de agir, mas que também acompanha a execução do que foi pensado. Para planejar é fundamental partir da realidade e de necessidades vividas pela escola e todos que estão envolvidos com ela: professores, funcionários, e moradores do seu entorno.

Ao serem indagados sobre **como se efetivava o planejamento de suas aulas** obtivemos as seguintes declarações:

“Individualmente e em casa” (Lages)

“Individualmente” (Gomes)

“Individualmente, no dia-a-dia, coletivamente só quando há projetos abrangentes (Regular e EJA)” (Moreira).

“O planejamento ocorre semanalmente e surge da necessidade dos alunos” (Carvalho).

“Seguindo uma linha de aprendizagem e ensino contínuo com apresentação, desenvolvimento e integração” (Mota).

“Através de planos de aula” (Santos).

“Tenho um manual do ensino da EJA, onde sigo os conteúdos. O qual precisa atualizar” (Rocha).

Do exposto, nas falas dos entrevistados, depreende-se que os docentes planejam suas aulas individualmente e que não parecem levar em consideração, no ato do planejamento, a realidade de seus alunos. Sabemos que o professor dessa modalidade de ensino deve conhecer o alunado - suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno e suas necessidades de aprendizagem. Considerar a realidade do discente é essencial em todos os segmentos de ensino, mas ganha uma relevância ainda maior quando eles já são experientes.

Faz-se necessário levar em conta a bagagem cultural da turma. O papel do educador na EJA é, sobretudo, o de ajudar o jovem/adulto a perceber mais sensivelmente o mundo que o cerca e expandir o seu repertório para que eles consigam solucionar questões do dia-a-dia com mais propriedade. Essas prerrogativas precisam ser pensadas na hora do planejamento como assevera Vasconcelos (1999).

Cabe ressaltar que só tivemos acesso a três planejamentos durante as observações, os demais sempre prorrogavam a entrega. Os professores, (Santos, Gomes e Rodrigues) disponibilizaram os planejamentos da aula que estava sendo observada, não podemos afirmar se nos foi apresentado somente, porque sabiam que iríamos observar a aula naquele dia. O planejamento estava em consonância com o que estava sendo desenvolvido, entretanto, apesar dos textos multissemióticos estarem sendo utilizados, no planejamento, não havia nenhuma referência ao trabalho com eles, percebemos que eles foram levados somente como pretexto para trabalhar o conteúdo (verbo e problemas matemáticos).

A fala da professora Rocha reitera um fato que já havíamos percebido durante as observações e que contraria a lógica do planejamento: é o uso do livro didático como bússola pedagógica que orienta cada passo dos professores. Essa constatação será evidenciada no quadro a seguir onde eles sinalizam os materiais didáticos mais utilizados por eles.

Tabela 6: Materiais utilizados pelo professor

| Materiais didáticos | Quantidade de docentes |
|------------------------------------|------------------------|
| Livro didático | 06 |
| Computador | 02 |
| Xerox | 03 |
| Quadro /giz / apagador | 04 |
| TV / vídeo/ som | 04 |
| Revistas / cartazes/jornais | 03 |
| Todos disponibilizados pela escola | 01 |
| Datashow /notebook | 01 |

Fonte: Dados coletados através dos questionários aplicados aos docentes em novembro de 2014 e entrevista realizada em maio de 2015.

Sabemos que os materiais didáticos, embora importantes, são meios, indispensáveis, para que os processos de ensino e de aprendizagem se realizem. Para Schmitz (1993) os objetivos não se realizam sem os meios, porém são os objetivos que determinam os meios. Entende-se que o material não pode ser considerado como o objetivo fundamental da

atividade, já que esta é a aprendizagem. Ele é apenas um instrumento facilitador para que ela possa ocorrer de forma significativa, que pode e deve ser explorado. Desse ponto de vista, compete ao docente o planejamento da utilização dos recursos. Ao escolher um material didático deve-se levar em consideração o perfil da turma a qual se destina (faixa etária, interesses), os objetivos e os conteúdos a serem aprendidos. Além disso, consideramos que cabe ao professor, como dinamizador do processo de aprendizagem, estar atento às diferentes situações para que os recursos cumpram sua finalidade, que é, principalmente, facilitar a aprendizagem integrada e dinâmica.

Nesse enfoque, percebemos que embora os professores estejam levando os textos multissemióticos para suas aulas, conforme declarações dos mesmos, os textos não estão potencializando a aprendizagem dos alunos, pois, os professores não têm o conhecimento necessário para se fazer valer desses recursos semióticos de modo a nortear os alunos a fazerem a leitura dessas múltiplas semioses presentes nesses recursos didáticos e assim, contribuir para uma melhor efetivação da aprendizagem dos sujeitos da EJA.

O professor Gomes declara na entrevista que o livro didático está permeado desses textos multissemióticos, no entanto, durante as observações, constatamos que o livro didático que é o “fiel escudeiro dos professores” é trabalhado pelos mesmos somente dando ênfase ao conteúdo da disciplina.

Quanto aos temas que dão contexto às atividades desenvolvidas pelos professores nas aulas da EJA, os sujeitos mencionaram diferentes temas, como pode ser observado na tabela 7.

Tabela 7: Temas ou conteúdos de maior interesse dos alunos na EJA

| Temas ou Conteúdos | Quantidade de docentes |
|--|------------------------|
| Diversidade Cultural | 01 |
| Fatos do presente | 02 |
| Matemática financeira (juros, porcentagem) | 01 |
| Sexualidade/ aborto/ DST's | 04 |
| Realidade deles (trabalho/alimentos) | 01 |
| Temas polêmicos | 01 |

Fonte: Dados coletados através da entrevista realizada em maio de 2015.

A análise da tabela 7 permite perceber que os temas são variados e que os entrevistados elencaram os conteúdos inerentes à disciplina que lecionam. Esses temas oportunizam ao professor trabalhar os modos e semioses (cor, layout, expressões, tamanho e forma de letras, som, etc.) presentes no material didático que eles possam utilizar tais como jornais, revistas, livros, cartazes publicitários vídeos, dentre outros, para explicar essas temáticas mencionadas pelos professores, proporcionando assim, aos alunos da EJA a informação, reflexão, discussão e críticas acerca dos temas, e conseqüentemente tornando a aula mais interativa e motivadora.

4.3.1. O discurso pedagógico dos textos multissemióticos

Vivenciamos uma sociedade multimodal em que a multiplicidade de linguagens e outras semioses se manifestam de maneira diversificada. A imagem tem sido um elemento distintivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é aceitável para a produção de sentidos. Faz-se necessário, portanto, novos letramentos que expandam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses. Destarte, é pertinente saber o que os docentes da EJA na escola Núbia Maria Mangabeira Guerra, *lócus* da pesquisa, pensam e sabem acerca dos textos multissemióticos e multiletramentos.

Nesse intento, continuaremos ainda, com a perspectiva da análise de conteúdo, destacando que a matéria-prima desta análise pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. No estudo em questão, a matéria-prima advém da entrevista dos docentes durante o Café Pedagógico⁵.

Segundo Moraes (1999), o momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Tratando-se esse estudo de uma pesquisa de abordagem qualitativa, foi produzido um texto síntese para cada uma das categorias em que se expressa o

⁵ Foi um Café oferecido na escola *lócus* da pesquisa, aos sujeitos do estudo, em maio de 2015 objetivando coletar e confrontar dados para pesquisa. Só se fizeram presentes seis dos participantes, que responderam as questões da entrevista na forma oral e escrita.

conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas, sendo denominado cada indicador, nessa etapa da análise voltada aos textos multissemiótico de M_i .

M_1 : Utilização dos textos multissemióticos e multimodais, recorrência e frequência

- Utiliza, detalhando que frequentemente
- Utiliza, detalhando que recorre ao livro didático, revistas, mapas, cartazes, textos da internet
- Utiliza parcialmente

M_2 : Utilização dos textos multissemióticos como subsídios das práticas pedagógicas, criando condições de desenvolvimento de situações de aprendizagem

- Significância dos textos multissemióticos
- Promoção do envolvimento professor/aluno/conteúdo.
- Facilita a interpretação e problematização
- Utilização atrelada a disponibilidade de material.

M_3 : Entendimento sobre Letramento e Multiletramentos

- Embasamento teórico definido sobre letramento.
- Letramento vai além da codificação e decodificação de palavras
- Inconsistência teórica para o Multiletramentos

M_4 : Uso pedagógico dos textos multissemióticos para promoção dos multiletramentos na EJA

- Concordância na promoção dos multiletramentos
- Centralidade da imagem como textos multissemióticos
- Concepção de leitura apenas como processo de decodificação

M_5 : Proposta de uma formação docente com alternativas de textos multissemióticos para dinamizar, potencializar /ressignificar a Educação de Jovens e adultos

- Sim, pois favorece a habilitação dos professores para trabalhar com os textos multissemióticos
- Sim, pois os textos multissemióticos são relevantes no aprimoramento das práticas pedagógicas
- Sim, pois favorece o dinamismo das aulas para envolver os alunos

Entretanto, sabemos que uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se somente à descrição. Por isso, procuramos ir além, atingindo uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação que serão apresentadas a seguir.

É do conhecimento de todos que estamos imersos nessa cultura visual, na qual os textos multissemióticos vêm ocupando centralidade na sociedade e principalmente no contexto escolar. Perguntamos aos professores **se em suas aulas eles utilizam os textos multissemióticos ou multimodais (fotografias, desenhos, pintura, histórias em quadrinhos, charge, vídeo, música, filmes, etc), como recorrem a eles e com qual frequência**. Os professores deram as seguintes declarações:

“Sim! Pois esses textos facilitam a interpretação, analisamos gestos, expressões no caso das charges, pinturas, vídeos, etc.” (Lages).

“Sim. É importante destacar que o livro didático adotado hoje pela escola apresenta um acervo muito grande de textos multimodais. Recorremos também a esses recursos através de revistas, cartazes, gráficos, tabelas, etc.”. (Gomes)

“Sim. Recorro dentro do que é oferecido na realidade da escola. Livros didáticos, filmes, mapas, globo terrestre. Nos horários das aulas.” (Mota).

“Sim. Em livros, revistas. De acordo ao conteúdo a ser trabalhado” (Rocha)

Sim, através dos livros utilizados na sala, textos da internet. Essa utilização não é muito frequente devido as condições do ambiente, turma” (Carvalho).

“Sim. Frequentemente.” (Rodrigues)

Diante das declarações dos entrevistados fica ratificada a utilização dos textos multissemióticos, pelos professores como foi informado em depoimentos anteriores. A questão: é o uso desses recursos multimodais ou multissemióticos sem a consciência do que seja a multimodalidade, por isso é importante suscitar no professor a noção de que há ideologias embutidas na escolha e na interpretação de recursos multimodais. Chamamos à atenção para esse fato, porque, quando os professores foram indagados se **já conheciam a expressão “textos multissemióticos” e de que se tratava**, metade dos entrevistados afirmou ter ouvido o termo pela primeira vez em função da pesquisa.

Depreende-se dessa informação, que falar em multimodalidade, não é somente falar em múltiplos modos de transmitir mensagem e conhecimento através de imagens, charges, vídeos, pinturas, mapas, músicas, filmes, etc. A multimodalidade também está na língua/linguagem, como afirma Kress e Van Leeuwen (2001):

Linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita é um modo semiótica também, porque pode se materializar como (uma mensagem) gravada em uma pedra, como caligrafia em um certificado, como impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado. (Kress & Van Leeuwen, 2001)

Alguns professores ficaram surpresos quando informamos durante a entrevista que todo texto pode ser multimodal, mesmo que só tenha texto escrito, vale ressaltar que essa é uma concepção defendida por Kress (2001), pois, o simples destaque do título, os usos de

diferentes tipos de letras, tamanho, e cor, torna qualquer texto escrito, multimodal. Esse fato nos revelou o quanto a teoria da modalidade merece ser estudada para que os professores a utilizem de forma a potencializar a leitura de seus alunos na EJA.

Recorrendo ainda, a fala dos depoentes, um aspecto nos chamou a atenção para o fato deles enfatizarem fazer o uso desses textos em suas aulas. O que constatamos durante as observações condiz em parte com suas declarações, visto que a maioria das vezes eles faziam o uso do livro didático e, mesmo este contendo uma variedade de textos multissemióticos como já sinalizou o professor Gomes, o professor só atinha-se aos conteúdos e, as imagens presentes eram analisadas sem muito realce. Talvez, o entrave consistisse em que o professor não possuía conhecimentos prévios, ou habilidades, para a adequada compreensão e utilização desses textos.

Os professores precisam ter muito claro que ao usar os recursos visuais, como imagens (fotos, desenhos, figuras), inicialmente, têm-se a impressão de que certa imagem gere apenas uma leitura, uma interpretação, mas não, as imagens são carregadas de significados à espera de um leitor que possa lhe dar sentidos, conforme Manguel (2006), em seu livro “Lendo Imagens”.

Quando lançamos o seguinte questionamento durante a entrevista: **Para você, a utilização dos textos multissemióticos subsidia suas práticas pedagógicas criando condições para o desenvolvimento de situações de aprendizagem?** Os professores declararam:

“Sim. Provoca maior envolvimento entre aluno-conteúdo-professor” (Rodrigues).

“Sim. Por ser um instrumento que aproxima o aluno ao conteúdo estudado, criando situações de problematização com seus conhecimentos prévios, gerando novos conhecimentos” (Gomes).

“Sim, pois eles trazem elementos que facilitam a interpretação dos mesmos” (Lages).

“Sim, pois mostra um pouco na prática o que foi discutido, trabalhando assim a práxis” (Carvalho).

“Sim” (Mota).

“Dentro do possível, procuro utilizar de acordo o material disponível para o trabalho” (Rocha).

Com base no depoimento dos cinco primeiros professores, verifica-se a significância dos textos multissemióticos ou multimodais, como elemento constituinte dos textos, e também, como um recurso metodológico, tal como defendem Dionísio & Vasconcelos (2013).

Diante das nossas observações sistemáticas e assistemáticas, presenciamos em alguns momentos práticas que se distanciavam do que foi declarado pelos professores de os textos multissemióticos subsidiarem suas práticas pedagógicas. Convém informar que observamos em média três aulas de cada professor em dias e até semanas alternadas. E, durante as observações não evidenciamos na prática dos docentes o trabalho pautado nos textos multissemióticos como eles declararam utilizar.

Os textos são levados mais como pretexto para ensinar o conteúdo, muitas vezes o texto impresso não apresentava boa qualidade, (fotocópia apagada), muitos deles eram tão pequenos que dificultava a leitura dos mesmos (economia em virtude da contenção de despesas, segundo os professores). Em uma das aulas observadas pudemos perceber um maior envolvimento da turma, no que tange à expressão de opinião, foi uma situação em que o professor estava trabalhando o conteúdo “Fertilização em In Vitro” e a discussão estava acirrada, principalmente porque eles estavam trazendo o exemplo de uma telenovela que estava sendo exibida na Rede Globo de Televisão, denominada, “Sete Vidas”. Entretanto, o único recurso didático que o professor estava utilizando era uma pequena ilustração do livro didático. Temos a convicção de que se o professor estivesse fazendo uso da imagem através - de Datashow, cartaz, revistas, etc. - o envolvimento da turma seria maior, pois eles poderiam ler as semioses ou modos que se combinavam naqueles textos. A professora discorria o assunto com bastante propriedade, inclusive, porque ela trabalha também, na área de saúde. Percebemos que a presença da imagem naquela aula para os alunos que não dominavam bem a leitura e a escrita, iria possibilitá-los a expressar melhor sua opinião e a tecer críticas acerca do conteúdo.

Precisamos entender que no âmbito das práticas sociais, o ser humano interage por meio de sistemas de linguagem, que podem ser divididos em linguagem verbal e não verbal, ressaltando-se os seus cruzamentos. Sobre esse aspecto, Santaella (2005) aponta que as linguagens não são puras, mas híbridas, isto é, entrecruzam-se e se confrontam nas práticas sociais, contribuindo para a produção de sentidos dos sujeitos frente ao texto.

Portanto, entende-se que a abordagem de textos multimodais em sala de aula ativa a cognição do aluno, estimulando o (re) descobrir criticamente os sentidos subjacentes em cada texto, promovendo assim os multiletramentos.

É sabido que o professor deve estar preparado para atuar no contexto das novas tecnologias, que têm suas especificidades e que engendram, produzem novas práticas de linguagem e novos letramentos, por isso **achamos pertinente saber o que os sujeitos da pesquisa entendiam por letramento e multiletramentos**. Salientamos que este foi o momento da entrevista que gerou uma grande agitação por parte dos docentes, exceto a professora Rodrigues que é da área de Língua. Eles sabiam o que era letrar, mas não sabiam como expressar-se em um texto escrito, tendo em vista que essa era uma das questões da entrevista que deveria ser registrada. Vejamos as declarações:

“Letrar é ir além da codificação e decodificação de textos (palavras) e multiletramento é o uso (leitura e interpretativa e produção) de variados gêneros textuais” (Rodrigues)

“O letramento vai além de codificar e decodificar palavras é formar cidadãos críticos e reflexivos. Na visão de multiletramentos a imagem, cumpre essa função” (Gomes).

“Um sujeito letrado é aquele que consegue fazer leituras, independente da tipologia textual, não apenas decodifica palavras, lê e faz inferências sobre o que leu” (Lages).

“Letramento é trabalhar a formação de ler, escrever e interpretar. Multiletramento é o trabalho exercido por todas as áreas do conhecimento” (Carvalho).

“O aluno além de ler e escrever deve estar preparado para interpretar” (Mota)

“Letramento é trabalhar com o aluno a leitura, escrita, interpretação. Multiletramento –como o letramento, utilizar os textos audiovisuais” (Rocha).

Dos enunciados acima, depreendemos que os professores entendem por letramento, quando o sujeito que conhece o código, consegue usá-lo para decodificar e codificar e vai além: sabe fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita e ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor. Portanto, para esses professores o letramento decorre das práticas sociais que leituras e escritas nos exigem em diferentes contextos que envolvam a compreensão e expressão lógica e verbal. Os referidos professores, no nosso entendimento, têm sua visão amparada na concepção da autora Dionísio, que assevera que uma pessoa letrada deve ser uma pessoa “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. (DIONÍSIO, 2006, p. 131).

No entanto, no que concerne ao conceito de multiletramentos, alguns professores apresentaram respostas com embasamento teórico superficial. A professora Rodrigues afirma ser “o uso de variados gêneros textuais”, e nós nos perguntamos e os suportes textuais não fazem parte? Já o professor Gomes atribui os multiletramentos “somente à função da imagem.” Quanto às professoras Lages e Mota, percebemos a omissão de resposta, o que nos revelou falta de conhecimento, e o professor Carvalho que deu uma definição equivocada. Dos discursos dos professores percebemos que os professores sabem o que é letramento, conseguem defini-lo, mas se equivocam quanto aos multiletramentos.

Para Rojo (2012), o conceito de multiletramentos difere daquele de letramentos, pois não apenas aponta a multiplicidade das práticas letradas como esse, antes destaca dois tipos específicos de multiplicidade, a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica dos textos pelos quais essas se comunicam. A multiplicidade de culturas vai além da relação binominal culto/inculto, popular/erudito, dando espaço ao hibridismo e às fronteiras. A multiplicidade de linguagens é evidente nos textos contemporâneos, sejam eles revistas, animes ou hipertexto. Convivem no mesmo espaço imagens estáticas e em movimento, linguagem verbal e não verbal, sons e animações variadas.

Ainda, segundo Rojo (2012) a perspectiva dos multiletramentos, para o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores.

Partindo desse contexto, entendemos que apesar dos textos multissemióticos estarem presentes nas diferentes práticas sociais, eles ainda não recebem a devida atenção no contexto da escola e, principalmente da EJA, porque nossos professores não estão, e nem foram preparados, para o letramento multimodal. Portanto, faz-se necessário que os professores da EJA vislumbrem uma prática pedagógica que leve seus alunos a desenvolverem os multiletramentos.

Com a aspiração de saber se **o uso pedagógico dos textos multissemióticos contribuiu para promoção dos multiletramentos na EJA**, obtivemos as seguintes assertivas:

“Sim. Pois ambos utilizam a imagem como meio para transmissão do conhecimento” (Gomes).

“Sim, Da mesma forma que outros segmentos (Fundamental I e II e Ensino Médio)” (Rodrigues)

“Sim! Pois através deles podem ajudar ao aluno a conhecer outras leituras tão necessárias para o nosso dia-a-dia” (Lages).

“Sim, pois uma imagem possui diversas interpretações e isso contribui bastante para essa promoção” (Carvalho).

“Sim” (Mota)

“Com certeza. Pois, somente a leitura é cansativa para eles” (Rocha).

Todos os docentes afirmaram que sim, mas continuamos a perceber a ignorância deles no que tange o conhecimento acerca de multiletramento, dos textos multissemióticos e até mesmo a concepção de leitura. Para os professores Gomes, Rocha e Carvalho, a imagem é usada para transmissão do conhecimento e elas possuem diversas interpretações. Podemos considerar que, em parte, sim, mas ela não cumpre somente essa função. Precisamos compreender que os textos multissemióticos não só ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, mas também da música, dos vídeos, da fotografia, das cores, ou seja, para além de somente a escrita. Outro equívoco ocorreu no discurso da professora Rocha, quando ela afirmou que somente a leitura é cansativa para eles. Parece que a referida professora comunga de uma concepção tradicionalmente assumida pela escola de que ler significa apenas um processo de decodificação de letras (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o significado do texto.

Sob essa ótica, ler envolve percepção visual e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que deve ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas), para que dessas associações, o sujeito, partindo da letra, chegará à sílaba e à palavra, e, a partir delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. Nessa perspectiva, as capacidades exigidas para a chamada “leitura fluente” são as de decodificação do texto (ROJO, 2004).

Em suma, essas atividades de leitura na maioria das vezes não ensinam a compreender o texto, pois não mostram ao aluno os caminhos que ele pode seguir para construir o sentido. Afinal, são atividades centradas no resultado da leitura, e não em seu processo, de maneira que, igualmente, não se ensina a compreender. Por isso, já se admite contemporaneamente

que as atividades de leitura desenvolvidas na escola não têm contribuído para que o nosso aluno da EJA seja capaz de interpretar e compreender autonomamente os textos escritos.

Nos últimos 50 anos, como apontou Rojo (2004), o desenvolvimento das pesquisas e dos estudos sobre o ato de ler vem ratificando que a leitura envolve muitas estratégias e capacidades (cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas submissas à situação e às intenções de leitura. Dito de outra forma, a leitura passa a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos que vão muito além dos fonemas e letras. Além disso, a leitura deve ser considerada como uma prática central de todas as disciplinas do currículo, e o professor, qualquer que seja sua área, deverá ser como mediador ou facilitador da leitura para os alunos. Como declarou a professora Mota, durante a entrevista, ensinar a ler e a escrever é compromisso de todas as áreas, mesmo que os alunos contestem e digam “o senhor não é professor de Português...”.

Não se pode ver a prática da leitura de maneira isolada e imaginar que ela será incrementada somente com livros e textos impressos. O jovem/adulto é hoje um cidadão integral, que vive imerso em uma realidade comunicacional complexa, tomada em sua maior parte pelos textos multimodais. Portanto, se existe o propósito de promover o letramento desses jovens e adultos há que se trabalhar com os multiletramentos, a fim de oferecê-los competências críticas sobre o entorno comunicacional e cultural, que possam ajudá-los também na leitura do texto impresso, sobretudo aquele encontrado na imprensa, uma vez que exige de maneira determinante conhecimentos prévios sobre o entorno social, cultural e histórico.

Prosseguindo nossos questionamentos acerca dos materiais multissemióticos perguntamos aos professores se eles **achavam que uma proposta de formação docente com alternativas de utilização de textos multissemióticos poderia ajudá-los a dinamizar suas aulas, bem como potencializar/ressignificar a Educação de Jovens e Adultos?** Todos foram categóricos em afirmar que sim, vejamos os depoimentos.

“Sim, O resultado dos alunos seria bem melhor. Pois o professor estaria bem mais preparado para instruir o desenvolvimento da aprendizagem do aluno” (Rocha).

“Sim! Creio que se tivéssemos uma formação específica, ajudaria bastante, primeiro iríamos compreender melhor, pois o que eu sei é muito superficial”. (Lages).

“Sim, todo e qualquer conhecimento só viria agregar melhorias às nossas práticas pedagógicas.” (Rodrigues).

“Claro que sim, mesmo já sendo utilizados no dia-a-dia ‘os textos multissemióticos’, mas qualquer formação só acrescentaria.” (Mota).

“Sim, pois a formação ajudaria a tornar as aulas mais interessantes e os alunos se sentiriam mais envolvidos.” (Carvalho).

“Sim, pois é um instrumento que deixa nossas aulas mais dinâmicas e atrativas para o alunado.” (Gomes).

Evidencia-se nas asserções dos docentes, o desejo da oferta de uma formação continuada que os habilitasse a trabalhar com os textos multissemióticos em sala de aula, pois, os mesmos acreditam que esses textos possam potencializar suas aulas. Dessa forma, entendemos que a inserção de uma diversidade de gêneros textuais no espaço escolar incida sobre uma combinação de recursos semióticos e desenvolvimento cognitivo dos alunos da EJA. Para Dionísio (2011), o professor precisa guiar as atividades de forma a dar cor, movimento, textura e perfume aos textos, pois dessa forma, estarão promovendo estratégias cognitivas que possibilitam aos aprendizes perceberem a vida dos gêneros textuais, favorecendo assim a construção do conhecimento que o promoverá.

Durante a entrevista, quatro docentes da pesquisa, declararam não ter recebido nenhuma formação inicial ou continuada que favorecesse a utilização dos textos multissemióticos ou multimodais em sua prática pedagógica. O professor Carvalho informou ter visto de forma superficial na época da graduação e que agora, na pós-graduação estava vendo de forma aprofundada. Rodrigues declarou ter conhecimento do trabalho com os textos multissemióticos durante a formação do Pacto⁶ e do Gestar⁷, justificando assim, a recorrência dos colegas a ela durante a entrevista para dialogar acerca dos questionamentos apresentados. Essa era a professora que mostrava ter mais conhecimento acerca do objeto de estudo, embora não tivesse bem definido o conceito de multiletramentos.

Para tal, compreendemos o desejo dos professores de quererem participar de formações específicas que tratem dos recursos multimodais, pois, do contrário, o seu trabalho

⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

⁷ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas.

na tentativa de desenvolver nos alunos a competência comunicativa multimodal torna-se instintivo, fraco, pouco produtivo e pouco eficaz.

Diante das afirmações dos sujeitos dessa pesquisa inferimos que os mesmos utilizavam os textos multissemióticos em suas práticas pedagógicas, mas que reconheciam não ter habilidade suficiente para trabalhar com os mesmos, e incentivar os alunos a lançar seu olhar sobre eles de modo a atribuir sentido ao que veem. Faz-se necessário promover uma formação docente específica com essa finalidade, de modo a potencializar suas práticas pedagógicas para que haja avanço e que se atinja a consciência crítica e reflexiva do sujeito da EJA.

Podemos perceber, durante a análise dos dados que, apesar dos docentes manifestarem a intenção de trabalhar os textos multimodais nas classes da EJA, falta-lhes o aparato teórico e metodológico apropriado para potencializar suas práticas pedagógicas. Verificamos que a inserção dos textos multissemióticos nas aulas era meramente sob o pretexto de trabalhar o conteúdo e, as leituras centravam-se somente na linguagem escrita, sem levar em consideração as outras semioses presentes nos textos.

A análise dos dados nos revelou que a leitura dos textos multimodais é uma realidade que precisa ser intensificada nas práticas pedagógicas em sala de aula, de modo a potencializar esse jovem/adulto a lançar seu olhar sobre os textos multissemióticos, atribuindo-lhe seus diversos sentidos. Os professores precisam romper o paradigma de que a leitura está limitada apenas à compreensão da língua escrita, e perceber que existem outras formas de representação do mundo, presentes na composição da mensagem escrita, sendo as demais tão portadoras de significado quanto a escrita. Referimo-nos aqui a todos os recursos de composição e de impressão do texto: imagens, cores, diagramação da página, formato das letras etc.

Sob essa ótica, haverá um desenvolvimento melhor dos sujeitos da EJA que não se apropriaram ainda, da leitura, porque esse texto deverá ser lido conjugando todas semioses nele presentes. Todo esse conjunto de elementos deve ser levado em consideração, pois diz respeito à multimodalidade das formas de representação. A língua, quer seja na modalidade falada, quer seja na modalidade escrita, não pode ser entendida senão em conjunto com outros modos de representação que participem da composição da mensagem.

Do que foi analisado, fica claro que é impossível a existência de um “conceito único de letramento adequado a todas as pessoas em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”. (SOARES, 2006, apud RIBEIRO, 2012, p. 40). Pensar em multiletramentos é justamente adequar-se a essas múltiplas realidades sociais,

culturais, históricas em atenção às múltiplas possibilidades de linguagens, ambientes e ferramentas em cada contexto.

V CAPÍTULO: PROMOVENDO A MULTIMODALIDADE

Resultado dos estudos empreendidos nesta pesquisa, este quinto capítulo trata de apresentar uma proposta de formação para os docentes da EJA, fruto das reflexões empreendidas ao longo das análises dos dados e da realidade observada e vivenciada por esta pesquisadora. Explicitamos, assim, nossa proposta, acreditando que esta seja um caminho possível para a promoção do uso pedagógico dos textos multimodais e multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Jacobina-BA.

5.1. Proposta de formação docente com vistas à utilização dos textos multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos

Adentrar o campo das multimodalidades e das linguagens tecnológicas envolve debates, experiências, análises e avaliação em um processo constante e definitivo. Com as novas regras da era do argumento visual, em que os sentidos são construídos por meio da utilização simultânea de várias modalidades, faz-se necessário que os professores da EJA sejam incentivados a rever suas práticas e a sistematizarem o trabalho com diferentes semioses em sala de aula, visto que estamos vivenciando uma sociedade em que as atividades semióticas e multimodais estão cada vez mais presentes.

Diante desse contexto, e com base na análise dos dados da pesquisa que evidenciou a falta de conhecimento e habilidade por parte dos docentes para se trabalhar com os textos multissemióticos na modalidade da EJA, intuímos ser necessário elaborar uma proposta de um Programa de Formação Continuada para a SeMEC de Jacobina na perspectiva multimodal, com vistas a potencializar as práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos apontando um direcionamento sistematizado para a elaboração de materiais didáticos, por meio da incorporação de recursos semióticos de mídias diversas que circulam na sociedade.

O diferencial dessa proposta de formação docente, é que esta deverá ser refletida e elaborada em conjunto com os docentes da EJA. Portanto, a proposta apresentada nas etapas 03 e 04 da Estrutura Organizacional a seguir, será um esboço com sugestões de conteúdos que poderão ser abordados nos encontros de autoformação, de modo a subsidiar os coordenadores e professores no planejamento das oficinas que deverão ser desenvolvidas com os alunos da EJA.

5.1.1. Justificativa

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, definida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, não pode ser pensada como oferta menor, mas sim, como uma modalidade educativa, um modo próprio de conceber a educação básica, modo esse determinado pelas especificidades dos sujeitos envolvidos. Em termos de legislação, as recomendações são claras e direcionam para a necessidade de se buscar condições, alternativas e currículos adequados à realidade desses sujeitos, ou seja, uma prática de ensino que leve em conta os saberes, os conhecimentos até então produzidos e as experiências de vida dos educandos.

Dessa forma, a formação do profissional que atua na EJA merece um olhar especial já que, diferentemente das outras modalidades de ensino, não vem tendo uma formação acadêmica específica. É muito recente a criação de cursos de Pedagogia com ênfase na EJA ou que ofereçam disciplinas que contemplem discussões sobre o ensino e a aprendizagem do aluno jovem e do aluno adulto. Sendo assim, para atender a formação desse profissional, acreditamos numa formação continuada que possibilite ao professor uma participação mais ativa no universo da profissão, uma formação potencializadora do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de lidar com as informações que são apresentadas por essa sociedade midiática.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000) no título VIII está posto que:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Segundo Nóvoa (1992) a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse sentido, importa considerar o profissional competente e suas capacidades de autodesenvolvimento reflexivo para que dê respostas às situações problema que requerem decisões complexas, num

campo de incertezas, singularidade e de conflito de valores como o da realidade escolar na qual atua.

A formação continuada precisa estar relacionada com as práticas cotidianas dos professores envolvidos. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1999, p. 43-44).

Gadotti (2003) também assevera a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho. Da mesma forma que o autor, acreditamos que, quando vivenciamos uma aprendizagem coletiva, podemos compartilhar evidências velhas e novas, e buscar soluções uns com os outros.

Nesse sentido, faz-se necessária uma qualificação dos profissionais envolvidos nesta modalidade de ensino, pois é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada para atuar nesse contexto educacional contemporâneo.

Pensando nessa contemporaneidade, é que consideramos pertinente abordar nas atividades de formação, o uso dos textos multissemióticos como fomento à prática pedagógica docente, uma vez que os professores que atuam na EJA precisam entender que a relação entre as palavras e as imagens nos textos passou por uma grande mudança nos últimos 30 anos, nos livros, revistas, jornais, até nos livros didáticos. O texto comum na mídia hoje utiliza todo tipo de linguagem (verbal ou não verbal), sejam desenhos, fotos, artes gráficas em geral. Por isso ele é um texto multissemiótico, dado que faz uso de diversos elementos portadores de sentido: letras, cores, imagens, gestos; ou multimodal, já que nele encontramos as modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal. Não é apenas linguagem verbal que contribui para a interpretação; a imagem, as cores, os tipos de letras também são portadores de sentido e precisam ser lidos e interpretados; trazem informações que precisam ser inferidas.

Deste modo, entende-se que a multissemiose marca a sociedade contemporânea com seus letreiros luminosos, outdoors, panfletos, jornais com fotos, hipertextos, mangás, *emoticons* e outros elementos imagéticos e sonoros que fazem parte das nossas vidas diárias, de uma forma ou de outra. Por sua vez, esses gêneros colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura, uma vez que os textos que circulam socialmente são multimodais, já que nele encontramos as modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não-verbal, explorando também a multissemiose, ou seja, exploram um conjunto de signos/linguagens (ROJO, 2009).

De fato, há uma crescente inserção dos textos multissemióticos no contexto escolar e isto propicia certa contextualidade, porque são eles produtos sociais de alta complexidade de

significado. Porém, a sua simples introdução na escola não garante a contextualização dos conteúdos e das práticas, uma vez que isto depende das condições em que esses textos estão sendo utilizados. Nesse contexto, proporcionar uma formação docente que contemple o trabalho com os textos multissemióticos pode subsidiar de modo consistente a prática pedagógica desses profissionais.

Para Carlson e Apple (2000, p. 42 *apud* GOMES, 2004) mais importante do que considerar se uma cultura é levada para a sala de aula (ou em que quantidade), é saber por quem e como ela é levada: se por corporações que atuam simplesmente em torno da identidade de consumo, ou se por educadoras e educadores críticos empenhados em ajudar os alunos e as alunas a desconstruir o texto de cultura e a produzir os seus próprios, que desafiem as identidades comercializadas. Assim, torna-se imprescindível questionar sobre seus sentidos e a sua utilização nos processos pedagógicos. Desta forma, a contextualização dos textos multissemióticos nas práticas escolares vai além da simples inclusão e assume uma conotação política e ideológica de interpretação da realidade.

Foi a partir do contexto anunciado, que se pensou na realização de uma formação que pudesse contribuir para o conhecimento dos desafios enfrentados pelos professores que atuam com classes de jovens e adultos. Sabemos que as dificuldades por eles vivenciadas são de grande monta e, sobretudo, que muito desses professores não dispõem dos saberes necessários para o trabalho com jovens e adultos, o que contribui para que as competências que necessitam para dar conta de seu trabalho de formação sejam incipientes. Entendemos que uma proposta de formação, fomentada com o uso pedagógico dos textos multissemióticos para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, poderia desenvolver nesses docentes a competência multimodal de modo que eles pudessem potencializar suas práticas pedagógicas de forma eficiente.

Diante do exposto, pensamos ser importante propor à SeMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jacobina-BA, a implantação de uma Proposta de Formação que vise discutir e apresentar uma proposta concreta de Formação Continuada para os Educadores e Educadoras da Educação de Jovens e Adultos para a utilização dos textos multissemióticos como recurso pedagógico. Por essa razão, a proposta de Formação Continuada com os Docentes da EJA para a utilização dos textos multissemióticos, a princípio será um projeto piloto, e envolverá formador, coordenadores, educadores e alunos da Educação de Jovens e Adultos, somente da escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra, situada na sede do Município de Jacobina. Objetiva-se assim, proporcionar uma efetiva contribuição para a EJA,

incentivando o uso dos textos multissemióticos nas relações de ensino e de aprendizagens no contexto das salas de aula.

Ao problematizar questões envolvendo a prática educativa de professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos na SeMEC, nosso esforço consiste em mostrar que a Formação Continuada dos Docentes da EJA para a utilização dos textos multissemióticos, conforme previsto nesta proposta, é componente imprescindível para construir uma experiência propositiva com vistas a qualificar a ação do docente da EJA e em especial na utilização dos textos multimodais.

5.1.2. Objetivos

Constitui Objetivo Geral da presente proposta de intervenção:

Implementar uma proposta de formação continuada, na SeMEC de Jacobina –BA, como estratégia de intervenção pedagógica mediada pela utilização dos textos multissemióticos, a fim de subsidiar os professores da EJA na contextualização das práticas docentes.

Deste objetivo geral decorrem os seguintes Objetivos Específicos:

- Fazer um levantamento/diagnóstico das práticas e das condições da formação dos docentes da EJA.
- Potencializar o planejamento pedagógico dando ênfase ao uso dos textos multissemióticos, contribuindo para a formação de leitores críticos da imagem.
- Oferecer aos professores da EJA por intermédio de várias atividades didático-pedagógicas, a sistematização de teorias e a elaboração de práticas pedagógicas que envolvam a utilização dos textos multissemióticos como elemento contextualizador da prática de Educação de Jovens e Adultos.
- Orientar um acompanhamento pedagógico de forma sistemática potencializando, assim, a prática pedagógica dos docentes.
- Elaborar um sistema de monitoramento e de intervenções pedagógicas que favoreçam a contextualização das práticas envolvendo os textos multissemióticos.

- Fomentar o uso dos textos multissemióticos nas práticas pedagógicas dos professores a fim de aguçar o olhar crítico dos sujeitos da EJA no que tange à leitura de mundo, de textos e de contextos mediados pela imagem.

5.1.3. Aspectos da formação

A proposta de formação continuada, a princípio em uma escola piloto, pretende desenvolver-se mediante os seguintes aspectos:

- Perfil do docente da EJA;
- Novos Desafios na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade;
- Estratégias de Ensino com ênfase nos textos multissemióticos.

5.1.4. Estrutura Organizacional da proposta

A presente proposta está estruturada em seis etapas bem definidas, a saber:

Etapa 1 - Apresentação da proposta a Secretária de Educação para sua aquiescência.

Etapa 2 - Formatação final da proposta por meio de workshop envolvendo a formadora da EJA, coordenadores e professores da escola piloto.

Etapa 3 - Realização de oficina de autoformação: estudo de textos sobre o tema, levantamento de inquietações, carências, questionamentos da formação.

Etapa 4 - Realização de oficinas de formação – com a participação de profissionais convidados para trabalhar com os temas específicos definidos na oficina de autoformação. Segue abaixo o quadro explicitando a proposta para as etapas 3 e 4.

Etapa 5 - Elaboração coletiva do plano das oficinas e das estratégias de acompanhamento e monitoramento das práticas.

Etapa 06 - Execução das oficinas com os alunos.

A seguir apresentaremos um esboço das oficinas de autoformação que serão professores convidados.

OFICINA 1 – Noções de Semiótica**CH 12h****I- DIMENSÃO DOS ESTUDOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO**

Esta oficina de autoformação tem o intuito de levar os coordenadores e professores a entenderem a semiótica como ciência que auxilia na interpretação do mundo e sua imagem, como também desenvolver a percepção sobre o elemento sógnico.

II- DIMENSÃO DO FAZER PEDAGÓGICO**PROPOSTA: Análise de capas de revistas**

- Qual o elemento central dessa imagem?
- Há elementos nesta imagem que a humanizam? Quais são? Que ideia transmite cada um deles?
- Qual o sentido produzido por esta imagem? O que vocês entenderam desta imagem?
- Quais figuras presentes na imagem a humanizam? Qual é o tema de cada figura destas?
- Comente sobre as cores utilizadas, o foco dado a imagem, o plano, a textura. Que sentido eles produzem?
- Analise o plano verbal. Que figuras X temas existem?
- Qual é a informação que se quer transmitir com esta capa?
- Esta capa de revista quer convencer o leitor de quê?
- Qual é atitude que o enunciador pretende provocar no enunciatário com esta imagem?
- Qual a mensagem principal desta capa de revista?

OFICINA 2- Multimodalidade**CH 12h****I- DIMENSÃO DOS ESTUDOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO**

Esta oficina de auto formação objetiva levar os coordenadores e professores a conhecerem o conceito de multimodalidade e as principais linhas teóricas de análise do texto multimodal, como também analisar textos multimodais.

II- DIMENSÃO DO FAZER PEDAGÓGICO**PROPOSTA: Trabalho com crônica⁸**

Apresentar o gênero crônica por meio do recurso da metalinguagem, abordando suas

⁸ Essa proposta foi retirada Projeto de ensino: A crônica numa abordagem multimodal Rosalice Aparecida Entreportes (UFMG). Crônicas disponíveis no Apêndice.

características discursivas, suas condições de produção e circulação reconhecendo elementos de multimodalidade inseridos nos textos trabalhados.

I- Textos: “A última crônica” de Fernando Sabino

“Crônica Original” de Leon Eliachar

“O cronista é um leitor crônico” de Affonso Romano de Sant’Anna

A partir da leitura e discussão das crônicas selecionadas os professores começarão a construir as características do gênero através da metalinguagem presentes nos textos.

II- Apresentar o vídeo (representação e audição) da “Última Crônica” de Fernando Sabino, apresentando outra modalidade além da verbal escrita: a visual e a sonora contida no vídeo.

Site: <https://www.youtube.com/watch?v=BMEd7rzu9y4>

III- Apresentar aos professores a tela “Saturno devorando o filho” de Francisco de Goya para explicar a relação da palavra crônica com o tempo, através da mitologia.

Site: <http://pt.wahooart.com/@/8XY39P-Francisco-De-Goya-Saturno-devorando-seu-filho>

IV- Formar grupos para que leiam algumas crônicas que serão distribuídas pelo responsável pela oficina, procurando identificar as reflexões que se podem fazer das mesmas e apresentar para a turma promovendo, assim, uma discussão acerca dos temas presentes nas crônicas.

V- Pedir aos professores que fotografem cenas do seu cotidiano e tragam para próxima oficina.

OFICINA 3- Gêneros multissemióticos

CH 12h

I- DIMENSÃO DOS ESTUDOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO

Esta oficina intenciona potencializar aos coordenadores e professores a analisar os diversos gêneros textuais a partir de questões gerais, de modo a entender o estudo da linguagem como prática social multissemiótica.

II- DIMENSÃO DO FAZER PEDAGÓGICO

PROPOSTA: Gêneros textuais diversos

Pode analisar diferentes gêneros textuais a partir dessas questões gerais:⁹

Sobre o texto:

- Em que veículo de comunicação, quando e onde o texto foi escrito?
- Por que o texto foi escrito?
- Sobre o que trata o texto?
- A quem é dirigido o texto? Quem são as/os prováveis leitores/as do texto?
- Qual é a atitude do autor em relação ao assunto apresentado no texto? (Por exemplo: crítico, irônico, incisivo, indiferente, etc.)

Quanto ao léxico

- Que tipo de vocabulário é utilizado: formal, distante ou informal, coloquial e mais próximo das /os leitoras/es? Existem palavras excessivamente formais ou informais?
- Quais os itens lexicais mais preponderantes?
- O vocabulário apela para emoções (sendo mais próximo do leitor) ou é mais voltado para argumentação lógica (o que indica maior distanciamento com o público alvo)?
- Existem palavras ideologicamente controversas?
- Que metáforas são utilizadas?
- Que tipos de agentes verbos são utilizados? (São processos verbais de ação, de fala, de pensamento e emoções ou ligação, que estabelecem atributos e generalizações?). Aqui se pode estender para a inclusão de detalhes sobre as imagens também: Que tipo de ações está retratado nas imagens? Quem são os agentes/ participantes? O que eles estão fazendo?

Quanto à gramática

- As orações estão na voz ativa ou passiva? Os agentes das ações/ dos verbos são explícitos, ou estão encobertos?
- As orações estão no modo ativo (o que pode sugerir autoridade ou às vezes intimidade), indicativo ou subjuntivo? Qual é o efeito do modo para a mensagem?
- Existem períodos simples ou compostos por coordenação ou subordinação? (Quanto mais formal e distante o texto, mais aparecem períodos longos e vocabulário mais complexo).

Análise dos elementos visuais (as imagens, figuras, ilustrações e símbolos visuais)

- Que recursos visuais são usados além do texto verbal (cores, símbolos, figuras, etc.)?
- Que aspecto visual é enfatizado ou está em primeiro plano?
- Como as ilustrações/figuras se relacionam com o texto verbal?
- Que especificações socioculturais podem ser identificadas nos signos visuais? Por exemplo, bola de futebol com Brasil/campeonato mundial) (Herbele, 2001)

Quanto ao gênero

- Existem mensagens ambíguas /contraditórias?
- Pode-se perceber simetria quanto a relações entre participantes representados no texto verbal e nas imagens? Ou seja, existe uma divisão igualitária de poder entre os participantes ou algum/a participante está numa posição hierarquicamente superior?

⁹ Essas questões foram baseadas em (HERBELE, 2000, p. 308-10) Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: K. Silva; F. Daniel; S. Marques (Org.). A formação de professores de línguas: Novos olhares Volume II. 1ed. Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 83-106.

- O texto verbal e/ou as imagens reforçam papéis tradicionais de gênero? Há traços de preconceito sexual ou de relações assimétricas de poder entre os sexos? Existem atitudes estereotipadas?
- As mulheres são apresentadas nos seus atributos físicos em oposição ao status profissional dos homens

Como essas questões sugerem, sob as perspectivas teóricas apresentadas, pode-se examinar a ligação e entre linguagem e sociedade para a leitura crítica por leitores /as em geral.

Na sala de aula

Na prática oral e também escrita: projetos; entrevistas; apresentações teatrais curtas, utilizar diálogos de um filme ou *videoclipes*; escrita de bilhetes; cartões postais; murais sobre cidades, estados e países.

OFICINA 4 – Multiletramentos

CH 12h

I- DIMENSÃO DOS ESTUDOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO

Essa oficina de auto formação tem por objetivo trabalhar com os professores e coordenadores o conceito e o foco de multiletramentos (verbal, visual, digitais, das mídias, do trabalho, os letramentos docente, familiar, literário, e outros).

II- DIMENSÃO DO FAZER PEDAGÓGICO

PROPOSTA: Multiletramento na escola

Análise dos protótipos de projetos e sequência didática extraídos do livro “Multiletramentos na Escola”, organizado por Roxane Rojo e Eduardo Moura para que os coordenadores e professores tenham a ideia de como trabalhar os multiletramentos com os alunos da EJA.

5.1.5. Avaliação da proposta

Será utilizada nessa formação uma avaliação focada na aplicabilidade dos estudos realizados de forma contínua, onde usaremos a observação, a auto avaliação, o registro da prática pedagógica refletida e avaliação das oficinas, como forma de inferir se os objetivos e metas da proposta foram atingidos.

5.1.6. Referências

ARROYO, M. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: SECA/MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional da Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer n. maio 2000. Brasília, 2000.

DIONISIO, Ângela P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. S. (Orgs.) Gêneros textuais reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido: Novo Hamburgo**. Feevale, 2003.

HEBERLE, V. M. **Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica**. In: K. Silva; F. Daniel; S. Marques (Org.). A formação de professores de línguas: Novos olhares Volume II. 1ed.Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 83-106.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

ROJO, R. H. R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In: MARCUSCHI, A. L. et al.; SIGNORINI, I.(org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, L. & NÖTH, W. **Imagem, cognição, semiótica, mídia** 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SILVA, K. F; MARQUES, D. S. (Org.). **A formação de professores de línguas: Novos olhares** Volume II. 1 ed. Campinas: Pontes, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o pretexto da conclusão, queremos ressaltar que este trabalho permitiu uma gama de riqueza de dados para compreendermos a dinâmica das práticas pedagógicas existentes na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos da Escola Núbia Maria Mangabeira Guerra. Nosso estudo sobrevém da análise do uso dos textos multissemióticos ou multimodais, na prática pedagógica para docente da EJA, o que nos levou a tecer considerações a respeito de uma perspectiva de mudança no campo educacional, a partir da qual poder-se-á implantar para os docentes uma formação continuada, subsidiada pelos textos multissemióticos.

É notório que a EJA se configura como uma modalidade de ensino que demanda ações que garantam as necessidades decorrentes do seu público, indicando assim, uma implicação de todos os envolvidos nesse contexto, a fim de cooperar para o êxito escolar daqueles inseridos no processo. Vale ressaltar, que mesmo com os avanços de ordem legal, ainda existem dificuldades no reconhecimento e na implementação dos cursos de EJA nas redes públicas de ensino. Por isso, asseverar os direitos constitucionais e educativos dos sujeitos da EJA significa um mergulho intenso nas lutas, visto que se trata de uma modalidade de ensino cuja sua trajetória vem marcada por momentos de conflitos de aprendizagens, em busca de efetivação do ordenamento jurídico, através de políticas públicas.

Sendo assim, faz-se necessário reconhecer que a EJA tem suas especificidades e que suas ações devem ser planejadas para poder alcançar a pujança do processo ensino aprendizagem. Partindo desse pressuposto, as metodologias, as técnicas e os métodos precisam ser pensados e elaborados mediante o planejamento individual e coletivo, arrolados numa reflexão crítica sobre a realidade existente na EJA, em que o professor cumprirá uma função imperativa por ser o mediador entre o aluno e o conhecimento.

Entretanto, o estudo nos revelou, por meio do discurso dos professores, um negligenciamento do planejamento, que seria um dos requisitos essenciais para uma prática pedagógica dinâmica, no exercício de uma avaliação ininterrupta de todo trabalho de forma articulada. Este seria o meio pelo qual seríamos capazes de identificar problemas e apontar caminhos propositalmente mais viáveis a uma prática pedagógica de qualidade. Infelizmente, não se efetiva, em virtude da ausência de um profissional que promova essa articulação.

A falta de um coordenador pedagógico para a modalidade da EJA que pudesse auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, principalmente no que concerne ao uso dos textos multissemióticos, foi uma lacuna evidenciada no discurso dos educadores pesquisados.

De suas falas, depreende-se que estão carentes de assistência por parte de um especialista, para que possam planejar com eficiência as aulas.

Assim, entendemos que os professores, antes de fazerem uso dos textos multimodais, demandam um olhar minucioso sobre a realidade da turma para saber quais são suas reais necessidades, inquietações e suas pretensões antes de selecionar conteúdos curriculares que contemplem essa realidade. Faz-se necessário que o conteúdo pedagógico a ser organizado, parta da realidade dos alunos, e que tenha implicações com as demandas sociais, de modo que eles possam ter conhecimento de mundo para corresponder com eficiência às exigências da sociedade. Nas observações das aulas dos professores sujeitos desta pesquisa, presenciávamos, por parte dos mesmos, o frequente uso do livro didático norteando suas práticas, embora, trouxessem em seu discurso, durante a entrevista, a informação de adotarem a postura citada anteriormente, de partir das necessidades do educando para a escolha dos conteúdos.

Compreendemos que, mediante a reflexão acerca do conteúdo, o professor poderá planejar suas ações para empregar diversos recursos semióticos, fazendo dessa ferramenta objeto de mediação entre o conhecimento e o aluno. Entendemos que refletir e organizar cada passo de aula para poder trabalhar determinado conteúdo, significa contribuir para um ensino de qualidade na modalidade da EJA.

Entre as alocações dos docentes e as nossas reflexões percebemos o déficit na formação continuada dos educadores. Intuímos que suas práticas pedagógicas são advindas de suas experiências acumuladas em sala de aula, e não resultado de um processo de reflexão-ação. O estudo evidenciou uma prática não orientada pelos pressupostos teóricos, incorrendo na dificuldade de os educadores definirem com precisão o método que norteia sua prática pedagógica.

Esse estudo também nos revelou que falta um conhecimento mais aprofundado acerca dos textos multissemióticos ou multimodais por parte dos professores, no que tange a sua utilização na construção de situações de aprendizagem com os alunos da EJA. Esse conhecimento é incipiente, principalmente, porque esses profissionais não receberam, e nem recebem, formação continuada que contemple essa modalidade de ensino, como asseveravam os sujeitos em seus depoimentos.

Perante essa situação, sugerimos à Coordenação Geral da EJA o mapeamento das limitações pedagógicas dos educadores dessa modalidade para promover, debates e enquetes, nos quais eles expressem suas dificuldades, entreando presumíveis soluções. Recomendamos que, depois de oportunizar esses espaços de reflexão, a Semec estruture propostas de

Formação Continuada ou acolha a proposta de formação apresentada, para que os educadores da EJA tenham atenção especial e formação qualificada. Este apelo intenciona que esses docentes possam perceber as potencialidades e limitações da utilização dos textos multissemióticos na construção de situações de aprendizagem de seus alunos, visto que o parco conhecimento dos professores acerca dos textos multimodais inviabilizou a análise dos pesquisadores, uma vez que esses textos eram levados apenas como pretexto para explorar o conteúdo e outras vezes porque estavam inseridos nos livros didáticos.

Em nosso estudo, não pudemos constatar o potencial pedagógico dos textos multimodais como promotores de multiletramentos, porque esses textos, apesar de estarem presentes nas diferentes práticas sociais, ainda não recebem a devida atenção no contexto da EJA. Os professores precisam se apropriar dos conhecimentos concernentes à multimodalidade de modo a levar os seus alunos a perceberem que ser um leitor/escritor proficiente significa, não só saber codificar/decodificar aspectos linguísticos do texto verbal (estruturas internas), mas também saber interpretar todos os modos semióticos presentes no texto.

A escola não pode ignorar que os textos multissemióticos fazem parte do cotidiano do aluno da EJA, eles estão presentes em todas as áreas do conhecimento. Faz-se necessário, portanto, uma prática didático-pedagógica que estimule a produção e interpretação de textos multimodais.

Nesse contexto, é que se faz imprescindível uma formação eficiente, em que sejam ofertadas condições necessárias para os educadores atuarem na EJA. Só assim pode-se exigir deles os resultados desses investimentos, a partir do seu compromisso e da responsabilidade pedagógica com os educandos, demonstrando assim sua excelência profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E. D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão: alfabetização e cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), nº 11, 2004.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Seminário Nacional Sobre Formação de Educador de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A. GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte\MG, autêntica, 2007.

BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); vol. 1**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Parecer CEB/CNE 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação - versão agosto/1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, terceiro e quarto ciclos: apresentação dos BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000 a temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: : _____. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARLSON, D; APPLE, M. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HIPÓLITO, A; GANDIM, L. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-57.

CARVALHO, R. V. **A Juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?** Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569-- Res.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

CHARTIER, R. Leitura e leitores ‘populares’ da Renascença ao Período Clássico. In: Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.

DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Edições UFC, 1990.

DIONISIO, Â. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. C.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

_____. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.;BRITO, K. S. (Orgs.) Gêneros textuais reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIONISIO, A; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DI PIERRO, M.C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese de Doutorado em Educação. PUC- SP, 314 p. 2000.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FUCK, I. T. **Alfabetização de Adultos: Relatos de uma experiência Construtivista**. GEEMPA. Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Um legado de esperança**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**: Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 10. ed. São Paulo:Cortez:Instituto Paulo Freire,2008.

GOHN, M. da G.. **Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24>> Acesso em 19 fev 2002. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

GOMES, A. R. **Falando em imagens! O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades do ensino da língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2004.

_____. **Ver e aprender:** proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual. Salvador: EdUneb, 2012.

_____. **Linguagem Imagética e Educação.** Guarapari-ES. Ex Libris, 2008.

GONTIJO, C. M. M. Pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=10728. Acesso em 20 de maio de 2015.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar.** London, EdwardArnold. 1985.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos:** consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago. 1994

_____. **Aprendizagem de jovens e adultos:** avaliação da década de Educação para Todos. São Paulo: SEADE, São Paulo em Perspectiva, vol. 14, n. 1, jan.-mar. 2000.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: K. Silva; F. Daniel; S. Marques (Org.). **A formação de professores de línguas:** Novos olhares Volume II. 1ed. Campinas: Pontes, 2012.

HALLIDAY, M.A.K. **The language of early childhood,** Volume 4 of The collected works of M.A.K. Halliday edited by Jonathan Webster. London & New York: Continuum. 2004.

IEDEMA, R. **Multimodality, resemiotization extending the analysis of discouse as multi-semiotic practice.** *Visual Communication*, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** 10 ed. Campinas, SP: Papius, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. B. (org.). **Os Significados do letramento**: Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita 9ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KOCH, I.V; **A coesão textual**; São Paulo; Contexto; 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R; VAN LEEUWEN, T. **Semiótica discursiva. In: El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso**. Una introducción multidisciplinaria. Compilado por Teun van Dijk. España: Gedisa. 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1996; 2001.

_____. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford University Press, 2001.

_____. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2. ed., 2006 [1996].

KRESS, G. **Linguistic processes in sociocultural practice**. Oxford, OxfordUniversity Press. 1989.

_____. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London e Nova York: Routledge, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção Magistério: 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Estado e educação popular**: recolocando o problema. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Democratização da Escola Pública**: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos, 19. ed, Edições Loyola, São Paulo, 2005.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, M.; ANDRE. M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. **Compreender e mediar à formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e de ódio**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MEC / INEP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores**. Brasília: MEC, 2000.

MERTON, R. K.; FISKE, M., & KENDALL, P. L. **The focused interview: A manual problems and procedures** (2nd ed.) New York: Free Press, 1990

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, H. CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ:DP&A, 2006.

MOROZ, M.; TA GIANFALDONE, M. H. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. Brasília, Editora Plano, 2006.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, J.; MACHADO, M.; IRELAND, T. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea. Brasília: UNESCO; MEC, 2004.

PIMENTA, S. **O signo da receptividade**: Uma visão sócio-construcionista de interação. Belo Horizonte: Faculdade de adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou a ausência delas. Ecos Revista Científica. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-74, jan./jun. 2007.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de Adultos**: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: Versão final revista pelo autor. 14ª. Edição. São Paulo, Letras da UFMG, 2006.

PEREIRA, D. de F. F. **Educação de jovens e Cortez**, 2005.

PONTE, J. P. **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, Rio Claro, 2006.

RIBEIRO, A E. Letramentos. In: _____. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo, Horizonte: RJH, 2012.

RICARDO, E.C. **Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Florianópolis, v.4, n.1, 2003.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: MARCUSCHI, A. L. et al.; SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Gêneros de discurso/texto como objetos de ensino de línguas**. Estudos avançados, UEL, 2007 (curso promovido pelo Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem da UEL)

_____. **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede do Saber/Fundação Vanzolini/SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever - Desafio de Todos CENPEC/SME-SP. SP: SEE-SP e SME-SP, 2004.

RÖSING, T. M. K. **Perfil do novo leitor**: em construção. A importância dos Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens. Passo Fundo: UPF, 2001.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós humano. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n°22, dez. 2003.

SANTAELLA, L. & NÖTH W. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7ª ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

SEMINÁRIO NACIONAL **Sobre formação do educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, M. L. G. da. **O uso da imagem na prática pedagógica das educadoras de jovens e adultos na rede de ensino do município de João Pessoa/PB** / Dissertação de Mestrado UFP/PB 155 p João Pessoa, 2010.

SILVA, R. C. D. da. **Necessidades de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos** /- Dissertação Mestrado UFPB/CE 100 p. João Pessoa, 2006.

SILVA; F. D.; S. M. (Org.). **A formação de professores de línguas**: Novos olhares Volume II. 1ed.Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 83-106.

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

_____. Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio- educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16. maio 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

UNESCO. Confintea VI. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de ensino aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELOS, L. J. de; DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

XAVIER, A. C. S. **O Hipertexto na Sociedade da Informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de doutorado Unicamp, 2005. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>> Acesso em 15 de setembro de 2014.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

GLOSSÁRIO

Emoticons - Forma de comunicação paralinguística, um emoticon, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: emotion (emoção) + icon (ícone) (em alguns casos chamado smile) é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :), :(, ^-^, :3,e,e','-' e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Exemplos: Alegre (isto é, sorrindo, estou alegre); Tristeza (estou triste, chorando), etc. Normalmente é usado nas comunicações escritas de programas mensageiros, como o MSN Messenger ou pelo Skype, WhatsApp e outros meios de mensagens rápidas. (Wikipédia)

Ethos - é uma palavra com origem grega, que significa "**caráter moral**". É usada para descrever o conjunto de **hábitos ou crenças** que definem uma comunidade ou nação. O *ethos* também exprime o conjunto de valores característicos de um movimento cultural ou de uma obra de arte.

Etnografia - estudo descritivo de grupos sociais, de suas **características** antropológicas, sociais etc. Registro descritivo da cultura material de um determinado povo. (dicionário Houaiss)

Etnográfico – pertencente a ou próprio da etnografia. (dicionário Houaiss)

Holística – abordagem, no campo das ciências humanas e naturais, que prioriza o entendimento integral dos fenômenos, em oposição ao procedimento analítico em que seus componentes são tomados isoladamente [Por ex., a abordagem sociológica que parte da sociedade global e não do indivíduo.]. Na filosofia da linguagem, teoria que considera o significado de um termo ou sentença unicamente compreensível se for considerado em sua relação com uma totalidade linguística maior, através da qual adquire sentido. (dicionário Houaiss)

Jingles – Anúncio musicado cujo objetivo é chamar atenção, através da música, para uma informação que se deseja veicular. (Dicionário informal)

Layout – Em publicidade e propaganda, o layout é uma ideia estruturada da peça, uma montagem visualmente organizada da peça de comunicação, um desenho, um arranjo do proposto, sem estar necessariamente finalizada. (Wikipédia)

Mangás – literalmente "história(s) em quadrinhos" é a palavra usada para designar história em quadrinhos (português brasileiro) ou banda desenhada (português europeu) feita no estilo japonês. No Japão, o termo designa quaisquer histórias em quadrinhos.

Monomodal – quando apresenta uma única forma, em se tratando de texto quando apresenta uma única linguagem.

Multidimensional - que tem múltiplas dimensões; que concerne a níveis ou campos variados. (Dicionário Online de Português)

Multimodal – diz-se da comunicação em que coexistem diversas modalidades comunicativas (fala, gestos, texto, processamento de imagem, etc.) (Dicionário Porto Editora)

Multimodalidade - é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua. Os estudos nesse campo têm se desenvolvido nas últimas décadas de modo a tratar sistematicamente de questões muito discutidas sobre as mudanças na sociedade. Verbetes apresentados por Carey Jewitt.

Multissemióticos - é a multiplicidade de semioses ou linguagens. (dicionário In Formal)

Naturalística – porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural.

Semiose – processo pelo qual algo faz às vezes de signo; o processo de significação. (*Projetos que demandem conhecimento da s. na comunicação*) (dicionário Houaiss)

Semiótica – teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando esp. a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.

Vinhetas – filme, som ou texto geralmente curtos que identificam uma emissora de rádio, TV. São em geral veiculados entre intervalos de programas, no início ou fim deles. (dicionário In Formal)

APÊNDICE

| |
|---|
| APÊNDICE A - Questionário para os professores |
|---|



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-MPEJA

Ao (a) Professor(a),

Com o intuito de contribuir com o processo educativo, investigando as práticas pedagógicas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apresentamos o seguinte objeto de pesquisa: **O uso pedagógico dos textos multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos.** Com efeito, solicitamos sua colaboração, respondendo as questões abaixo. Desde já, agradecemos a sua valorosa contribuição, tendo a certeza de que essa pesquisa entreverá realidades que, possivelmente sinalizará para a busca da melhoria da modalidade da EJA.

Vale ressaltar que a elaboração do questionário não versará nos padrões da formalidade por se tratar de colegas de trabalho.

Mst: Maria da Conceição Ferreira de Souza

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Érica Valéria Alves

Questionário

Disciplina(s): _____ Idade: _____ Sexo: _____

I. Dados sobre a formação e experiência profissional

1.1. Graduação em: _____

1.2. Pós-graduação/Especialização em: _____

1.3. Tempo de experiência profissional: _____

1.4. Tempo de atuação profissional nesta escola: _____

1.5 Ano/Ciclo que leciona: _____

- 1.6 Número de alunos: _____
- 1.7 Quantos cursos de formação continuada já participou _____
- 1.8 Quando foi a última participação em curso de formação continuada. Sobre que assunto tratava? _____

II. Dados sobre a prática docente

1. Como você se sente sendo educador(a) na EJA?

2. Em que você acha que sua atuação está contribuindo na vida dos jovens e adultos?

3. Qual a sua visão quanto ao aluno da EJA?

4. Você recebeu (ou está recebendo) alguma formação continuada, por parte da escola ou da Secretaria de Educação? Em que ano? E quais foram?

5. Você tem apoio técnico (supervisor/ coordenador) oferecido pela Secretaria de Educação Municipal? Caso possua, como este profissional está lhe assessorando em sua atuação?

6. Qual a teoria ou método que orienta a sua prática pedagógica?

7. Cite as possíveis dificuldades encontradas no percurso educativo na EJA.

8. A escola realiza planejamento com os professores?

9. Como se efetiva o planejamento de suas aulas?

10. Você dispõe de um material didático específico para a EJA?

sim não

11. Marque os materiais didáticos que a sua escola disponibiliza:

livro didático quadro, giz e apagador retroprojeter xerox
 computador cartazes TV e vídeo jornais som e CD
 revistas notebook outro.

Qual? _____

12. Quais os materiais utilizados por você?

13. Como você lida com os textos multissemióticos em sala para desenvolver as aulas da EJA? Que alternativas didáticas e metodológicas eles criam?

14. Qual o posicionamento (aceitação ou rejeição) dos alunos da EJA, frente ao uso dos textos multissemióticos no ambiente escolar?

15. Em sua opinião, a utilização dos textos multissemióticos no processo de ensino e aprendizagem do aluno da EJA ocasiona potencialidades e/ou limitações?

| |
|---|
| APÊNDICE B – Questionário de caracterização da Escola |
|---|



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-MPEJA

O (a) Responsável,

Com o intuito de contribuir com o processo educativo, investigando as práticas pedagógicas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apresentamos o seguinte objeto de pesquisa: **O uso pedagógico dos textos multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos.** Com efeito, solicitamos sua colaboração, respondendo as questões abaixo. Desde já, agradecemos a sua valorosa contribuição, tendo a certeza de que essa pesquisa entreverá realidades que, possivelmente sinalizará para sua busca da melhoria da modalidade da EJA.

Mst: Maria da Conceição Ferreira de Souza

Orientadora: Prof^aDr^a Érica Valéria Alves

Questionário – Caracterização da Escola

Dados do(a) responsável pelo preenchimento do questionário:

Idade: _____

Formação acadêmica: _____

Cargo/função: _____

Anos de atuação profissional: _____

1. Como a escola percebe os alunos da EJA:

(a) os alunos só querem concluir o ensino fundamental

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> nunca |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|

(b) os alunos só estão na sala para se socializarem

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> nunca |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|

(c) os alunos são incapazes de aprender os conteúdos ministrados

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> nunca |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|

2. Há quanto tempo a EJA funciona na escola? _____

3. Como a Secretaria de Educação de Jacobina- BA trata a EJA na escola?

(a) disponibiliza recursos financeiros;

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> nunca |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|

(b) suas ações sugerem que quer que a modalidade de ensino seja extinta;

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> nunca |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|

(c) promove encontros/reuniões específicos(as) para os professores que atuam na EJA;

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> nunca |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|

(d) omite-se na apresentação de proposta educacional para a EJA;

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> nunca |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|

(e) suas ações sugerem que se importa somente em verificar o número de alunos em sala.

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> nunca |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|

4. Os professores da escola compartilham suas experiências com os alunos para que estes também o façam, favorecendo, assim, a aproximação entre eles.

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> nunca |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|

5. A maioria dos professores que atuam na EJA é:

| | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Contratado | <input type="checkbox"/> efetivo | <input type="checkbox"/> substituto |
|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|

6. Quantos professores que atuam na EJA são exclusivos dessa modalidade de ensino?

| |
|---|
| APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista com os Professores |
|---|



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-MPEJA

Roteiro da Entrevista do Professor

1. No cotidiano escolar, quais os temas ou conteúdos de maior interesse dos alunos da EJA? E quais as possibilidades e/ou dificuldades de ministrá-los?
2. Quanto aos conteúdos disciplinares para EJA, mencione aqueles mais relevantes e enfatizados na sala de aula?
3. Imersos nessa cultura visual, os textos multissemióticos vêm ocupando centralidade na sociedade e principalmente no contexto escolar. Em suas aulas você utiliza esses textos multimodais (fotografias, desenhos, pintura, histórias em quadrinhos, charge, vídeo, música, filmes, etc) ? Caso a resposta seja positiva, como recorre a eles? E com qual frequência?
4. Você já ouviu a expressão “textos multissemióticos”?
(Resposta positiva). De que se trata?
(Resposta negativa). E a expressão “materiais visuais”?
5. Você teve alguma formação inicial ou continuada que o favorecesse na utilização dos textos multissemióticos em suas aulas?
6. Para você, a utilização dos textos multissemióticos subsidia suas práticas pedagógicas criando condições para o desenvolvimento de situações de aprendizagem?
7. O que você entende por letramento e multiletramentos?

8. Você acha que o uso pedagógico dos textos multissemióticos contribui para a promoção dos multiletramentos na EJA?

9. Você acha que uma proposta de formação docente com alternativas de utilização de textos multissemióticos poderia ajudá-los a dinamizar suas aulas, bem como potencializar / ressignificar a Educação de Jovens e Adultos?

**APÊNDICE D – Folha de Rosto da Submissão à Plataforma Brasil
(Comitê de Ética em Pesquisa)**

 **MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP**
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

| | | | |
|--|--|---|-------------------------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa: USO PEDAGÓGICO DOS TEXTOS MULTISSEMÍOTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | | 2. Número de Participantes da Pesquisa: 7 | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área de Conhecimento: Educação | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: Mariana da Conceição Ferreira de Souza | | | |
| 9. CPF: 450.313.045-63 | | 7. Endereço (Rua, n.º): caminho 03 casa 19 Jacobina II JACOBINA BAHIA 44700020 | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | | 8. Telefone: (74) 9111-4514 | 11. Email: azfesouza@hotmail.com |
| 12. Cargo: | | | |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: <u>17</u> / <u>11</u> / <u>2014</u></p> <p style="text-align: right;"> Assinatura</p> | | | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 13. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA | | 14. CNPJ: 14.486.841/0003-02 | 15. Unidade/Orgão: |
| 16. Telefone: (71) 3117-2200 | | 17. Outro Telefone: | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>VALDEJO SANTOS SILVA</u> CPF: <u>063.921.215-87</u></p> <p>Cargo/Função: <u>DIRETOR</u></p> <p style="text-align: center;">Data: <u>17</u> / <u>11</u> / <u>2014</u></p> <p style="text-align: right;">Prof. Dr. Valdejo Santos Silva Diretor do Departamento de Educação Campus I - UNEB - N.º 7439534-4 Port. 1.807/2014 - D.C.E. 1.806/14  Assinatura</p> | | | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| Não se aplica. | | | |

A última crônica*Fernando Sabino*

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu quereria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho -- um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e

brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

A Crônica Original

Leon Eliachar

Fazer crônica não é escrever palavras bonitas nem construir frases de efeito, nem falar dos inimigos, nem elogiar amigos, nem descrever paisagens, nem contar casos fictícios querendo dar a impressão de verdadeiros, nem procurar assunto na falta de assunto, nem encher uma lauda pra dizer que o dólar está subindo, nem responder cartas de leitores, nem inventar cartas pra fingir que recebeu, nem tentar convencer ninguém que a vida é de amargar, nem querer impingir nos outros que em tudo há poesia, nem achar tudo triste, nem achar tudo alegre, nem falar de sua solidão, nem de seus problemas, nem dizer o que fez ontem ou o que vai fazer amanhã, nem desabafar seus problemas, nem enumerar seus vícios, nem querer corrigir os dos outros, nem bancar cabotino, nem o falso modesto, nem imaginar o tipo de mulher ideal, nem provocar enquetes, nem manter polêmicas, nem analisar a situação internacional, nem combater o governo, nem defendê-lo, nem dizer o que faria se fosse o presidente da República, nem contar numa segunda-feira onde passou o fim de semana, nem lutar pela semana inglesa, nem transcrever artigos de revistas estrangeiras, nem recordar velhos tempos, nem citar amigos para fazer igrejinhas, nem anunciar a primavera, nem falar na falta d'água, nem endeusar os jogadores de futebol, nem proclamar que o Brasil está à beira do abismo, nem combater o cinema nacional, nem criticar o nosso teatro, nem ironizar as quase

vitórias das nossas misses, nem fazer previsões para as campanhas eleitorais, nem tirar conclusão de coisa alguma.

- E você consegue fazer uma crônica sem nada disso?

- Claro: olha aí pra cima.

O cronista é um escritor crônico

Affonso Romano de Sant'Anna

O primeiro texto que publiquei em jornal foi uma crônica. Devia ter eu lá uns 16 ou 17 anos. E aí fui tomando gosto. Dos jornais de Juiz de Fora, passei para os jornais e revistas de Belo Horizonte e depois para a imprensa do Rio e São Paulo. Fiz de tudo (ou quase tudo) em jornal: de repórter policial a crítico literário. Mas foi somente quando me chamaram para substituir Drummond no *Jornal do Brasil*, em 1984, que passei a fazer crônica sistematicamente. Virei um escritor crônico.

O que é um cronista?

Luís Fernando Veríssimo diz que o cronista é como uma galinha, bota seu ovo regularmente. Carlos Eduardo Novaes diz que crônicas são como laranjas, podem ser doces ou azedas e ser consumidas em gomos ou pedaços, na poltrona de casa ou espremidas na sala de aula.

Já andei dizendo que o cronista é um estilista. Não confundam, por enquanto, com estilista. Estilista era o santo que ficava anos e anos em cima de uma coluna, no deserto, meditando e pregando. São Simeão passou trinta anos assim, exposto ao sol e à chuva. Claro que de tanto purificar seu estilo diariamente o cronista estilista acaba virando um estilista.

O cronista é isso: fica pregando lá em cima de sua coluna no jornal. Por isto, há uma certa confusão entre colunista e cronista, assim como há outra confusão entre articulista e cronista. O articulista escreve textos expositivos e defende temas e idéias. O cronista é o mais livre dos redatores de um jornal. Ele pode ser subjetivo. Pode (e deve) falar na primeira pessoa sem envergonhar-se. Seu “eu”, como o do poeta, é um eu de utilidade pública.

Que tipo de crônica escrevo? De vários tipos. Conto casos, faço descrições, anoto momentos líricos, faço críticas sociais. Uma das funções da crônica é interferir no cotidiano. Claro que essas que interferem mais cruamente em assuntos momentosos tendem a perder sua atualidade quando publicadas em livro. Não tem importância. O cronista é crônico, ligado ao tempo, deve estar encharcado, doente de seu tempo e ao mesmo tempo pairar acima dele.

ANEXO

ANEXO A – Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra

Fachada da Escola



Fonte: Elaborada pelo autor

Acesso ao refeitório



Fonte: Elaborada pelo autor

Sala de Leitura



Fonte: Elaborada pelo autor

Corredor de acesso às salas



Fonte: Elaborada pelo autor

Sala de aula



Fonte: Elaborada pelo autor

ANEXO B – Café Pedagógico – maio de 2015

Fonte: Elaborada pelo autor



Fonte: Elaborada pelo autor

ANEXO C – Livro Didático

EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos/ organizadora Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável: Virgínia Aoki.- 1.ed – São Paulo: Moderna, 2013.

Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano.



Gérson Guerreiro, Segue seco(2010). Acrílico sobre tela, 90 X 120 cm. Coleção particular.



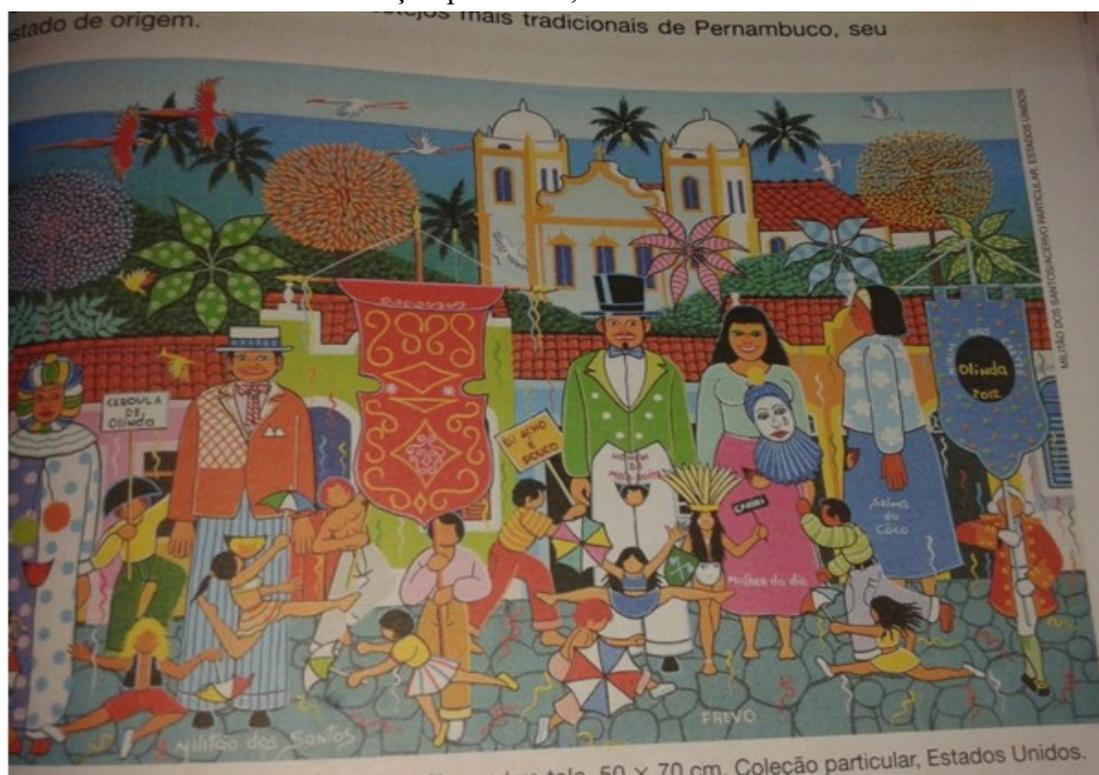
Fonte: Imagem retirada do Livro de 6º ano de Língua Portuguesa p. 16

Carlos Zílio, Identidade Ignorada (1974). Fotografia, 44 X 60 cm. Coleção do artista.



Fonte: Imagem retirada do Livro de 8º ano de Língua Portuguesa p. 50

Miltão dos Santos, Frevo (2012). Óleo e acrílica sobre tela, 50 X 70 cm.
 Coleção particular, Estados Unidos



Fonte: Imagem retirada do Livro de 6º ano de Artes p. 337