

# O OLHAR ESPACIAL NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DIDÁTICO DE IMAGENS

THE SPATIAL GAZE IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT LITERACY:  
CONSIDERATIONS ON THE DIDACTIC USE OF IMAGES

**Ana Paula Abreu Moura**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
anapaulaabreumoura@gmail.com

**Enio Serra**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
enio.serra@gmail.com

## RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar o uso da linguagem imagética na alfabetização de pessoas jovens e adultas com base na experiência de um curso de formação de alfabetizadoras/es vinculado a um programa de extensão universitária. Tendo como referência teórico-metodológica a obra freiriana, aqui considerada na perspectiva decolonial, uma das aulas reflete sobre o cotidiano a partir do conceito de espaço vivido em articulação com os princípios da dialogicidade e da problematização. A experiência tem permitido o trabalho com os elementos básicos do sistema de escrita alfabética, assim como a construção de propostas pedagógicas que estimulem a releitura crítica dos espaços e como forma de contribuição para a emancipação política e cultural dos/as educandos/as.

**Palavras-chave:** Alfabetização de Jovens e Adultos; Extensão Universitária; Linguagem imagética; Prática Pedagógica; Formação Docente.

## ABSTRACT

The article aims to analyze the use of imagery in the literacy of young people and adults based on the experience of a literacy training course linked to a university extension program. Using Freire's work as a theoretical-methodological reference, here considered from a decolonial perspective, one of the classes reflects on everyday life from the concept of lived space in conjunction with the principles of dialogicity and problematization. The experience has made it possible to work with the basic elements of the alphabetic writing system, as well as the construction of pedagogical proposals that encourage a critical re-reading of spaces and as a way of contributing to the political and cultural emancipation of the students.

**Keywords:** Youth and Adult Literacy; University Extension; Imagetive Language; Pedagogical Practice; Teacher Training.

## Introdução

A discussão sobre a temática da alfabetização de jovens e adultos no Brasil não pode ser desvinculada da desigualdade social existente em nosso país, pois dissociar a não autonomia da leitura e da escrita de parcela significativa da população brasileira, de dimensões históricas, econômicas, culturais e políticas, não nos permitiria uma visão real da relação estabelecida entre conhecimento e poder em nossa organização social. A explicação para os altos índices de analfabetismo no Brasil a partir de uma perspectiva individualista atribui a culpa aos próprios sujeitos com baixa escolarização ou a suas famílias, responsabilizando-os pela não garantia de seu direito à educação, seja sob a justificativa de suposta falta de interesse, preguiça ou mesmo pela incapacidade.

Contudo, sabemos que os índices de analfabetismo entre a população maior de 15 anos, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 6,6% (IBGE, 2019) não refletem números frios. Ao compararmos os índices das regiões norte e nordeste (7,6% e 13,9% respectivamente) com as regiões sul e sudeste (3,3% e 3,3%, em ambas), temos a clareza de que o nível de escolarização está intrinsecamente ligado a questões estruturais – não individuais – e econômicas de nosso país, servindo como ferramenta de manutenção de desigualdades sociais e ameaçando o caráter democrático de nossa sociedade.

Nesse sentido, este trabalho busca trazer ao debate experiências formativas que articulam a universidade com os demais setores da sociedade que atuam na alfabetização de jovens e adultos, principalmente as escolas públicas, através da Extensão Universitária. A discussão tem como objetivo abordar o uso da linguagem imagética no processo alfabetizador com base no acúmulo adquirido com um curso de extensão de formação de alfabetizadores de jovens e adultos, que completou sua vigésima edição em fevereiro de 2023.

O curso é uma ação extensionista de uma universidade federal, vinculado a um programa de extensão universitária, que articula distintas áreas do conhecimento para o desenvolvimento de ações em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Criado no ano de 2003, o curso oferece edições anuais, com carga horária de 60 horas, buscando respeitar as diretrizes indicadas pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) e estabelecer uma interação dialógica da universidade com os demais setores da sociedade. Para isso, mais de 50% de suas vagas são destinadas à comunidade externa à instituição.

O pré-requisito mínimo de escolaridade para participação no curso é a conclusão do ensino médio, o que faz com que, dentre os cursistas, tenhamos docentes oriundos de cursos de formação para o nível médio, educadores populares, professores vinculados às redes municipais e estaduais de ensino, estudantes de graduação e de pós-graduação. Isso traz uma pluralidade significativa para a experiência, fazendo com que os ministrantes tenham que construir aulas que dialoguem com toda essa diversidade de sujeitos e seus conhecimentos presentes naquele espaço.

A estrutura do curso busca imprimir um movimento de ruptura com a forma de conceber a preparação do educador para o processo de alfabetização com aulas direcionadas ao trabalho de métodos e técnicas e trazer à tona a complexidade político-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Tendo como referencial teórico-metodológico as obras de Paulo Freire e os princípios da educação popular, ao longo das 60 horas, o curso vem trazendo profissionais da história, geografia, matemática, educação física, letras e pedagogia, apresentando a contribuição dessas diferentes áreas para a alfabetização crítica.

No presente trabalho, trazemos os resultados da discussão de uma das aulas que buscou estimular os professores a problematizar a vida cotidiana através do diálogo em torno de imagens rotineiras que trazem como tema o espaço vivido, com o intuito de promover o movimento entre pensamento, linguagem e realidade, para tensionar visões de mundo e problematizar interpretações da realidade, propiciando tomar como objeto de análise situações em que estamos imersos, para refletirmos sobre a nossa relação com o mundo e com os outros, a fim de desconstruir modelos de ensinar pautados numa perspectiva conservadora de conformação, que estão presente em currículos e práticas escolares, avançando para uma perspectiva de emancipação política e cultural dos sujeitos da EJA.

Este artigo é estruturado abordando, inicialmente, a ação formadora contextualizada a partir de suas principais características, objetivos e perspectivas teórico-metodológicas. Em seguida, são tecidas considerações sobre o olhar espacial como prática pedagógica e o uso de imagens como recurso didático na alfabetização de jovens e adultos. Por fim, o artigo compartilha a experiência de problematizar o espaço vivido com base na leitura de fotografias e na perspectiva libertadora da educação.

## **A formação docente e o desafio da alfabetização de jovens e adultos**

A não autonomia com a leitura e a escrita, mais do que um limitador de realizações de tarefas do processo de escolarização ou de questões do trabalho, é elemento de interdições na forma de ser e estar no mundo dos diferentes sujeitos, uma vez que a relação entre linguagem, pensamento e realidade é um dos meios dos seres humanos de atribuição de sentidos. Berthoff (1990, p. XVI-XVII) afirma que “nomear o mundo transforma a realidade, de ‘coisas’ no momento presente, em atividades como reação a situações e processos [...]”.

Desse modo, o acesso à linguagem escrita, mais do que um elemento de democratização do conhecimento socialmente acumulado, acaba por se constituir como espaço de luta política e cultural em busca de ruptura com uma lógica excludente que inviabiliza a busca pelo *ser mais* (FREIRE, 1987) de trabalhadoras e trabalhadores brasileiros. Indo além dos limites da perspectiva formalista da linguagem escrita e da visão da educação como instrumento de conformação e dominação, essa ruptura implica um olhar para o esse processo como uma ação humana capaz de desenvolver espaços de diálogo e interação, ampliando a produção de sentido, a partir da relação dialética entre as subjetividades e o mundo objetivo. Freire (2001, p. 19), ao discutir o processo alfabetizador, nos ajuda a compreender a afirmativa acima.

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi- bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

As palavras de Freire nos remetem à perspectiva crítica no modo de conceber a alfabetização, que não se limita ao trabalho com os conhecimentos do sistema de escrita, mas mobiliza também a leitura do mundo (FREIRE, 1987). Estabelecendo um movimento do mundo à palavra e desta para

o mundo. Movimento esse que possibilita uma nova compreensão da natureza política dos limites e das possibilidades que caracterizam a sociedade, de forma a identificar novas formas de escrever ou reescrever o mundo, de maneira mais justa e fraterna. Com Giroux (1990, p. 2), vemos que “[...] como domínio de habilidades específicas e de formas particulares de conhecimento, a alfabetização devia tornar-se uma pré-condição da emancipação social e cultural.”

Nesta perspectiva, a compreensão da alfabetização com base em seus contextos históricos e relacionais, é imprescindível, uma vez que a linguagem dominante estrutura o que deve ser ensinado, o como ensinar e como avaliar. Do mesmo modo os educandos precisam ser vistos a partir da pluralidade e diversidade que os conota, ressalta-se aí o respeito às diferentes culturas existentes no cotidiano escolar. “Culturas que mais do que valorizadas, precisam ser incorporadas ao processo educativo, a partir do seu entendimento como campo de luta e contradição, onde estão presentes implicitamente distintas visões do papel do homem e da sociedade” (omitido para a avaliação).

A compreensão do papel da linguagem e do processo alfabetizador em nossa sociedade indica a necessidade de construir uma perspectiva de formação docente que prepare o profissional para a complexidade desse processo direcionado para a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, é imprescindível que tanto os cursos de formação inicial, quanto os cursos de formação continuada, tragam em seus currículos as especificidades da EJA, preparando os docentes para construir uma sólida prática pedagógica que serviria não só como base para a escolarização, como também forneceria ferramentas para construção de (re)leituras do mundo.

Como vimos com Freire (1987), não há neutralidade no fazer educativo, toda ação educativa responde às marcas históricas e aos valores de nossa organização social, assim, “As contradições que caracterizam a sociedade penetram na intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática está se dando e alteram seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante.” (FREIRE, 2001, p. 24). Nesse sentido, a construção de práticas docentes, que envolvam a ruptura com a consciência ingênua (PINTO, 2000) é imprescindível. Para tanto, a formação docente precisa trazer não só a preocupação, com *o que* e o *como* ensinamos, mas, acima de tudo, com que finalidade desenvolvemos o processo educativo.

Durante o curso, a interação dialógica que conseguimos estabelecer com esses diferentes sujeitos, apresenta a diversidade presente no conjunto profissionais que estão em sala de aula alfabetizando e nos confronta com o desafio de construir um curso que atenda a seus anseios e necessidades laborativas, ao mesmo tempo que atenda a nosso propósito de imprimir uma perspectiva crítica às ações alfabetizadoras, com o intuito de que, mais do que inserir jovens e adultos no movimento de leitura das palavras, possamos inseri-los num movimento de (re)leitura do mundo, refletindo sobre sua relação com o mundo e com o outro, na perspectiva de que o mundo não é apenas um suporte e de que a vida pode e deve ser entendida como existência (FREIRE, 1996).

Segundo Freire (1996, p. 51, grifos no original) “o *suporte* veio fazendo-se mundo e a *vida, existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser preenchido por conteúdos.” Assim, tomar a vida como existência, implica necessariamente a comunicação em níveis mais profundos e a compreensão do complexo papel desempenhado pela linguagem e pela cultura, que tanto pode servir como forma de legitimação de um grupo como de desqualificação de outros. A compreensão de nossa vida como existência leva à reflexão da forma como a produzimos, reflexão sobre nossa capacidade de intervir no mundo, de romper, de comparar, de decidir, de escolher.

No curso de extensão de alfabetizadores, essas reflexões estão presentes, e busca-se instigar os professores a pensar sobre sua existência e de que forma seu fazer docente reflete sua forma de intervir no mundo. Nessa perspectiva, as reflexões tecidas nesse artigo têm como base uma das aulas do curso em que os (as) participantes são convidados (as) a analisar situações e espaços presentes em nosso cotidiano, a fim de problematizar e dialogar sobre o espaço vivido em busca da construção de uma autoconsciência crítica. Segundo Vieira Pinto (2000):

O primeiro passo para a constituição da autoconsciência crítica do trabalhador, da qual decorre necessariamente aquisição da linguagem escrita, está em fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela (e por isso incapaz de discuti-la). Tecnicamente, esse resultado é alcançado mediante a apresentação ao educando adulto de *imagens* de seu próprio meio de vida, de seus costumes, suas crenças, práticas sociais, atitudes de seu grupo etc. Com isso o alfabetizando se torna espectador e pode *discutir* sua realidade, o que significa abrir o caminho para o começo da reflexão crítica, do surgimento de sua autoconsciência (PINTO, 2000, p. 99, grifos no original).

As imagens às quais o autor se refere são recursos didáticos que precisam ser examinados e pensados quanto a seus possíveis usos pedagógicos. Desde a seleção das figuras a serem observadas até a análise das cenas representadas, é preciso exercitarmos esses usos. A descrição do que se vê, as sensações provocadas, bem como as histórias pessoais evocadas podem fazer das imagens verdadeiras alegorias da vida. Por isso, se tornam preciosas peças a partir das quais o diálogo sobre o cotidiano e a problematização da rotina possibilitam, como afirma Pinto (2000), a reflexão crítica e o surgimento da autoconsciência de trabalhadoras e trabalhadores em processo de alfabetização.

## **O olhar espacial e a prática pedagógica na EJA**

Concebemos o mundo com os pés fincados no lugar onde vivemos, isto é, a abstração chamada “mundo”, ou a percepção que temos dele, só nos é possível a partir da materialidade dos objetos com os quais lidamos e das relações nas quais estamos imersos. Freire (1992, p. 86) já nos alertava para isso, quando afirmava que “[...] a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando no mundo [pois seu] mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.” Nesse sentido, tomando a prática pedagógica libertadora (FREIRE, 1987) como forma de construção de uma filosofia libertadora (DUSSEL, 2016), e com vistas à compreensão desses mundos, o olhar espacial se torna fundamental e necessário.

Voltar a atenção para o olhar espacial significa ter em conta que nossas vidas nos apresentam diferentes territorialidades, uma vez que somos submetidos a múltiplos recortes espaciais emoldurados por uma série de elementos, dentre os quais a classe social a qual pertencemos, a cultura a partir da qual fomos e somos constituídos e as relações as quais estamos submetidos. Também significa dizer que povoamos lugares, que circulamos neles, que lhes atribuímos valores, que produzimos sensações a partir deles e que tudo isso compõe nossas vivências, nossas experiências. Olhar espacialmente, portanto, consiste em atentar-se para a forma com que as relações sociais e as ações políticas se materializam no espaço, assim como em perceber a maneira com que as representações simbólicas oriundas de práticas socioculturais o constituem e conformam nosso modo de vê-lo e interpretá-lo.

Essa imersão intelectual sobre o que ocorre ao nosso redor, no entanto, precisa ser objeto de importantes reflexões. Por esse motivo, dois movimentos precisam ser evocados em projetos educativos de alfabetização de jovens e adultos que se pretendem emancipadores e disruptivos em relação a visões opressoras de base colonialista: a dialogicidade e a problematização, ambos tomados como princípios da pedagogia freiriana. O primeiro porque, “[...] diante de tantas dificuldades, os sujeitos que chegaram à idade adulta sem ter autonomia com a leitura e a escrita foram obrigados a construir diferentes saberes de experiência feito” (omitido para avaliação) e o diálogo com esses saberes é essencial para o projeto emancipador. Já o segundo princípio se justifica porque todos os saberes que constituem esse necessário diálogo – os saberes da experiência, os saberes escolares, os saberes científicos – precisam ser problematizados para que o pensamento crítico, reflexivo e autônomo seja desenvolvido junto à aprendizagem do código escrito.

Ao trazer o saber de experiência feito para o cerne do trabalho pedagógico alfabetizador e considerar que a localidade dos educandos é a base de sua construção, Freire (1992) afirma que, em certa medida, as experiências de vida se constituem em saberes sobre/com/no/do espaço vivido. Admitindo, pois, que “os seres humanos são espaciais em sua essência, e [que] viver é produzir/experienciar espaços” (SERPA, 2017, p. 587), podemos dizer que tais saberes se originam de práticas espaciais, ou práticas-baseadas-no-lugar (SAQUET, 2019), indicadoras, em grande medida, das condições materiais de vida e do pertencimento a um grupo cultural e/ou a uma classe social (omitido para a avaliação).

Em função disso, pôr saberes em diálogo entre educadores e educandos jovens e adultos significa, muitas vezes, tensionar visões de mundo e problematizar interpretações da realidade arraigadas em crenças longínquas e endurecidas pelo tempo. O estímulo ao olhar espacial, nesse sentido, pode contribuir com o exercício do estranhamento da realidade, pois muitas vezes não conseguimos compreendê-la em profundidade exatamente por estarmos intensamente imersos nela e, por isso, com pouca capacidade de reflexão e de superação das situações-limite.

Na busca do *ser mais*, portanto, é preciso lançar mão da problematização como princípio político-pedagógico. A dialogicidade, reveladora dos saberes de experiência e das visões de mundo, necessita ser acompanhada da pergunta, do questionamento e da curiosidade epistemológica (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), caso contrário corre-se o risco e se tornar vazia de sentido. No caso do espaço vivido, é fundamental a compreensão de que ele se encontra imerso no mundo (SANTOS, 1996) e que a existência da ideia de mundo só é possível a partir da integração dos lugares, porém uma integração assimétrica, já que alguns possuem maior poder e exercem mais influência do que outros (omitido para avaliação).

Sendo assim, olhar espacialmente a realidade é algo complexo que exige conhecimento profissional, método, rigor conceitual e, acima de tudo, compromisso político com as trabalhadoras e trabalhadores a quem foi negado o direito de dominar a linguagem escrita. Nessa direção, é preciso destacar que tal exercício requer aprofundamento teórico-metodológico e prática necessária em cursos de formação docente inicial e continuada que tenham a alfabetização de jovens e adultos como foco.

Frente a isso, destacamos a importância do presente texto em expor e trazer para a reflexão coletiva a experiência de uma ação de formação docente que tem como objetivo exercitar o olhar espacial, através de imagens cotidianas analisadas a partir de fotografias digitais encontradas em diferentes fontes. Com isso, enquanto recursos didáticos para a alfabetização de jovens e adultos, as imagens se tornam, elas próprias, objetos de atenção, pois utilizá-las exige certos cuidados e profundas reflexões sobre seus significados na sociedade atual.

## O uso de imagens na alfabetização de trabalhadoras e trabalhadores

Em razão de sua profusão para diferentes e diversos usos, a linguagem imagética vem sendo objeto de estudos e reflexões há bastante tempo. No entanto, a partir da disseminação da internet em escala planetária e do surgimento de sofisticados programas de edição, a preocupação com seus significados e funcionalidades tem aumentado consideravelmente. Por conta disso, embora não seja esse o propósito principal desse artigo, trazemos alguns apontamentos relacionados à imagem enquanto fenômeno sociocultural complexo e desafiador para toda a sociedade e, principalmente, para quem lida profissionalmente com projetos educativos.

Primeiramente, é importante mencionar o fato de que não tratamos aqui da dimensão essencialmente mental da imagem e sim da sua expressão física, isto é, de um suporte, de um artefato que torna algo visível (GOMES; RIBEIRO, 2013). Tratamos, portanto, das imagens em seu domínio material (desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, entre outros), como “objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual” (SANTAELLA; NÖTH, 2005, apud CARLOS; SILVA, 2009, p. 17). Além disso, segundo Carlos e Silva (2009, p. 16), o foco sobre o qual se tem refletido não é o objeto material ou o signo em si mesmos, mas seu uso social como um texto, um texto-imagem “mediante o qual são veiculados valores, atitudes, comportamentos e saberes, que produzem efeitos sobre a consciência e a conduta dos indivíduos em suas diferentes fases psicossociais: infância, adolescência, juventude e adulta”. Dentre os usos sociais das imagens, o uso pedagógico talvez seja um dos mais significativos, uma vez que as imagens adentram as escolas e projetos educativos produzindo, intencionalmente ou não, os efeitos aos quais os autores se referem.

Outro aspecto importante a ser considerado quando abordamos a linguagem imagética é a dimensão comunicacional da imagem. A fotografia, por exemplo, objeto material com o qual trabalhamos nesse artigo, é um suporte através do qual algo sempre está sendo comunicado e mensagens estão sendo emitidas. Assim, como atesta Silva (2019), a imagem se torna um signo que carrega informações e formas de conhecer a realidade. Para a autora, “[...] essa característica ontológica da imagem nos autoriza a dizer que ela tem um valor epistêmico e pode ser considerada uma ‘nova’ narrativa no processo de produção do conhecimento na contemporaneidade” (SILVA, 2019, p. 38). No entanto, a interpretação dessa narrativa vai depender de determinadas condições que, em certa medida, definem diferentes regimes de visibilidade (GOMES; RIBEIRO, 2013). Com isso, podemos inferir que a análise das imagens que representam espaços cotidianos, por exemplo, nos exige “pensar sobre as condições que regulam nossa percepção sobre a espacialidade” (GOMES; RIBEIRO, 2013, p. 34).

Dentre essas condições, aquelas relacionadas às desigualdades sociais e às diferenças culturais devem ser levadas em consideração quando fazemos o uso pedagógico de imagens para representarmos aspectos da realidade socioespacial. Isso significa dizer que as condições materiais de vida fazem “[...] com que, por exemplo, moradores de favelas e das periferias urbanas tenham uma percepção distinta da cidade daqueles que habitam bairros de elite ou de classe média” (omitido para a avaliação). Na perspectiva do diálogo intercultural, proposto por Dussel (2016) no âmbito de sua filosofia da libertação como filosofia crítica cultural, esse é um momento rico que pode levar à superação de *situações-limite* (FREIRE, 1987) por parte das/dos educandas/os e das/dos educadoras/es, pois, partindo da cultura periférica oprimida, outras interpretações da realidade podem ser constituídas.

## A experiência do curso de extensão

O uso de imagens na alfabetização de jovens e adultos com base na perspectiva libertadora não é novidade. Materiais didáticos utilizados por projetos de educação popular no início dos anos 1960 em alguns estados da região nordeste lançaram mão dessa linguagem. Ao analisar as fichas de cultura utilizadas no sistema de alfabetização Paulo Freire, Fávero (2012) chama a atenção para o papel exercido pelas imagens (em forma de desenhos) criadas por Francisco Brennand para o Programa Nacional de Alfabetização. Segundo o autor, tais imagens eram responsáveis por introduzir situações de aprendizagem que desencadeavam palavras geradoras. Para isso, recuperavam a xilogravura, modo tradicional de representação regional, e representavam situações cotidianas de forte identificação cultural com as pessoas em processo de alfabetização. De acordo com Silva (2019, p. 91):

Nesse contexto, a alfabetização libertadora era relacionada ao ato de viver e, ao ser codificada pelas imagens visuais, ganhava significação no ato de leitura da palavra escrita, pois a leitura da palavra de mundo, do cotidiano dos sujeitos antecede a leitura da palavra escrita, para que a competência no ato de ler palavras tenha um valor e mudança de vida para os sujeitos.

Como herança e continuidade dessa perspectiva do processo alfabetizador de trabalhadores/as, a experiência aqui socializada de um curso de formação de alfabetizadoras/es vinculado a um programa de extensão universitária fez uso da leitura de imagens em uma de suas aulas. O objetivo deste momento formativo é provocar nas/os cursistas o estranhamento da realidade cotidiana e dos espaços vividos através da análise de fotografias cujo conteúdo imagético representa situações que, invariavelmente, trabalhadoras e trabalhadores vivenciam nos espaços urbanos. Partimos do pressuposto que ao exercitar a análise das imagens, as/os alfabetizadoras/es podem experimentar sensações próximas de suas/seus educandas/os e, com isso, construir a capacidade de planejar e antever situações que podem acontecer nas salas de aula.

Ao se depararem com cada imagem exposta na forma de fotografias digitais, as/os cursistas foram instadas/os a responder os seguintes comandos: 1) descrever o que estão vendo; 2) revelar sensações provocadas pela cena representada; 3) relatar alguma situação vivida evocada pela imagem; 4) identificar os problemas presentes no lugar representado e os agentes sociais que os provocam, e; 5) apontar as causas para os problemas e as soluções que podem ser dadas indicando as instâncias responsáveis. Cada um desses comandos compõe um conjunto de operações mentais que possibilitam o olhar espacial sobre o dia a dia, sobre os espaços e tempos vividos por todas/os, mesmo que com interpretações diferentes. Além disso, acabam por tornar complexa e desafiadora a leitura de imagens, mas, ao mesmo tempo, prazerosa e instigante, uma vez que têm o poder de provocar reflexões novas e descortinar outras visões sobre a cidade, sobre nossos trajetos diários, etc.

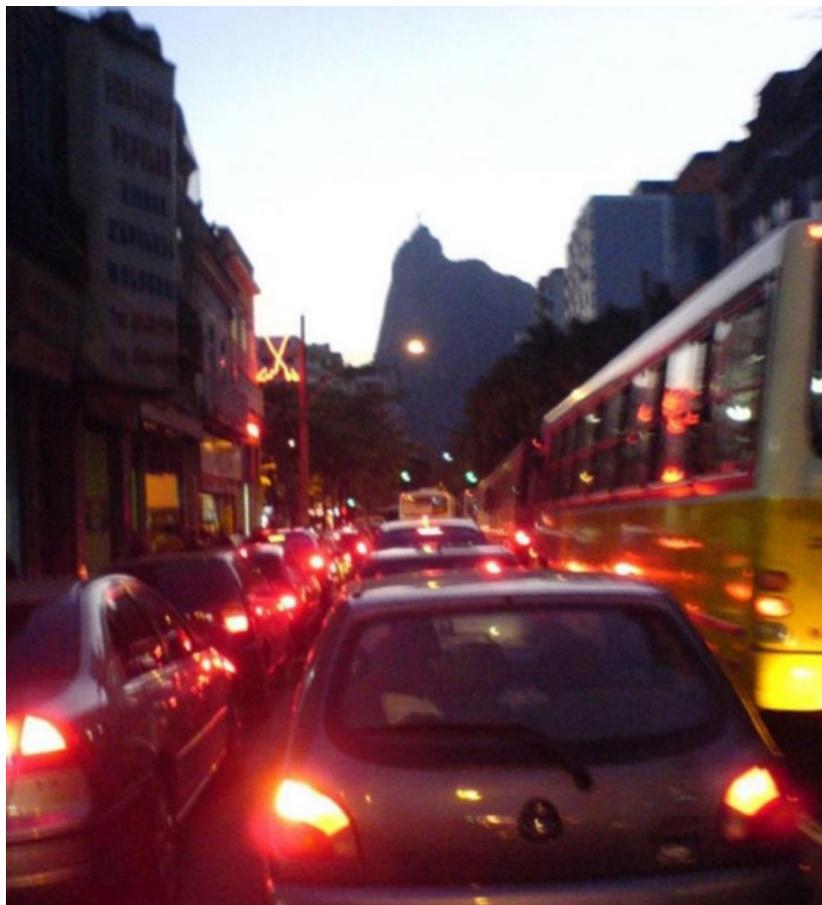
Como primeira ação, a descrição da imagem é essencial, uma vez que descrever “não se restringe à enumeração exaustiva dos atributos de uma cena, lugar ou objeto, mas constitui uma verdadeira reflexão acerca das condições do olhar” (GOMES; RIBEIRO, 2013, p. 35). Sua necessidade se dá, portanto, na medida em que revela as condições socioculturais que marcam as maneiras com que cada um vê a imagem. Buscar as sensações provocadas pela imagem e as lembranças evocadas por ela, por sua vez, ajuda a construir a ideia de que imagens são signos não só associados ao poder e ao saber, mas também ao desejo e à emoção (CARLOS; SILVA, 2009). Os comandos seguintes possibilitaram ir além da aparência da imagem, pois exigiram informações e conhecimentos que não

estavam necessariamente ali expostos. Em vista disso, propiciaram o exercício da problematização e, conseqüentemente, do estranhamento de situações cotidianas.

Como exemplo do que foi discutido em algumas dessas aulas, exibimos agora algumas imagens utilizadas, explicamos os motivos que nos levaram a selecioná-las e expomos algumas reflexões proporcionadas pelas temáticas nelas contidas.

Ao trazer a primeira imagem (Figura 1) esperávamos que ela provocasse sensações que vão do estresse à revolta, pois ela mostra uma situação vivenciada por milhões de brasileiros e brasileiras habitantes das grandes metrópoles: as dificuldades enfrentadas pela mobilidade urbana. São muitas as histórias contadas a partir de situações vividas e, dependendo de onde moram os estudantes e do lugar que ocupam na cena, seus relatos se distinguem pela dramaticidade e pela forma com que encaram a difícil tarefa de se locomover pela cidade.

**Figura 1:** Engarrafamento em uma metrópole brasileira



**Fonte:** Imagem retirada do banco de imagens Flickr (<https://www.flickr.com/photos/transporte-ativo/1250339533>)

Aqui o olhar espacial é necessário para além da imagem em si, pois é preciso conhecer as dimensões do espaço urbano em que se vive para se ter noção das distâncias percorridas e do tempo desperdiçado nos intermináveis engarrafamentos. Tal situação permite também exercitarmos a alteridade, pois, se as conseqüências do problema representado são ruins para a maioria da população, há uma parcela da sociedade – geralmente alguns dos trabalhadores e trabalhadoras mais destituídas de direitos – que aproveita o ensejo para gerar renda ao vender mercadorias ao longo das filas de veículos que se formam nas ruas e avenidas. Assim, toda problemática envolvida pode emergir de uma (nem tão) simples imagem e questionar o senso comum.

O próprio significado de mobilidade pode ser problematizado, pois o deslocamento dentro de uma megalópole, como o Rio de Janeiro, deve ser encarado como um direito social e humano. Gomi-de (2006) revela o quão cruel é a política de mobilidade urbana para as trabalhadoras e trabalhadores de baixa renda, justamente o público majoritário da alfabetização de jovens e adultos. Segundo o autor, a privação de tal direito tem contribuído “para a redução de oportunidades, pois impede essas populações de acessar os equipamentos e serviços que as cidades oferecem (escolas, hospitais, lazer, emprego etc.)” (GOMIDE, 2006, p. 1). Numa evidente relação intersectorial, a política de transporte urbano restringe o acesso a outros direitos, confina a classe trabalhadora mais pobre a seus locais de moradia e os impele a trajetos extenuantes e indignos em busca da sobrevivência.

A compreensão desse fenômeno em toda sua complexidade é também um direito das/os alfabetizandas/os e exige estudos mais profundos sobre as políticas de mobilidade urbana. Na perspectiva libertadora, a abordagem dessa temática parte da vivência cotidiana das/os trabalhadoras/es, de seus dramáticos relatos e os incentiva a pensar soluções que contemplem suas necessidades. Com base nessas discussões, palavras geradoras podem ser selecionadas para o trabalho de decodificação/codificação da escrita e, junto a ele, a ampliação do pensamento crítico pode se dar através do estímulo ao olhar espacial provocado pela análise da imagem.

Outro tema presente na oficina sobre o olhar espacial se referiu à moradia ou, mais especificamente, às políticas de moradia. Também um direito humano básico, a moradia se configura em um fenômeno socioespacial não garantido para boa parte da população brasileira e faz parte das preocupações cotidianas das/dos trabalhadoras/es em processo de alfabetização. Como forma de incluir o tema nas reflexões, a imagem mostrada (Figura 2) representa uma localidade marcada pela autoconstrução – que é demarcador social de pobreza – das residências. Em todo o país, essas localidades são denominadas de diferentes maneiras, sendo mais comuns nomes como favela, comunidade, vila, quebrada, morro, entre outros. Por esse motivo, utilizamos neste artigo o termo território popular para designá-los.

**Figura 2** - Território popular (favela, vila, quebrada etc.) em uma metrópole brasileira.



**Fonte:** Bando de imagens Pxfuel (<https://www.pxfuel.com/en/free-photo-xpeyf>)

Foi comum, durante as várias edições do curso, a presença de cursistas que morassem nesses territórios. Os relatos que partem dessas pessoas são reveladores dos diferentes significados e das distintas representações sociais atribuídas a eles. Estigmatizados por boa parte da sociedade, negligenciados pelo estado brasileiro ou romantizados por alguns outros setores sociais, os territórios populares marcam as paisagens de todas as metrópoles e têm como origem as políticas de moradia que não privilegiam o atendimento às necessidades de habitação das classes subalternizadas.

Como se configuram em espaços vividos de uma parcela considerável das/dos educandas/os de projetos de alfabetização de jovens e adultos, as discussões em torno deles podem ocasionar diferentes sensações, como revolta, orgulho, pertencimento ou mesmo repulsa. A análise da imagem revelou uma alta potencialidade para que esse seja um tema gerador de outros temas e de palavras geradoras. Além disso, assim como a mobilidade urbana, a ampliação do conhecimento sobre as políticas de moradia é um direito das trabalhadoras e trabalhadores. As reflexões daí advindas, podem instrumentalizar essas pessoas a lutar por seus direitos com mais autonomia e com argumentos que fortaleçam suas intervenções.

Em metrópoles, via de regra altamente segregadas, o olhar espacial sobre a moradia e a mobilidade urbana pode provocar o exercício de distanciamento da situação em que estão imersos para tomá-la como objeto de análise e reunir elementos para a construção de um olhar mais crítico e questionador das situações de opressão a que estão submetidos os/as educandos/as da EJA e das possibilidades de sua superação.

Além das discussões realizadas durante o curso e das anotações em caderno de campo, buscamos identificar, através de formulários de avaliação específicos, como os/as cursistas avaliam o conteúdo desenvolvido durante as 60 horas de aula e sua contribuição para o desenvolvimento de sua prática alfabetizadora. Apresentamos, abaixo, alguns registros de cursistas que nos auxiliam na compreensão do impacto do curso de extensão para seu processo formativo e, conseqüentemente, sua prática alfabetizadora. Cabe destacar, que utilizamos letras aleatórias, a fim de preservar as identidades dos cursistas.

Eu tinha uma visão limitada com relação ao processo de alfabetização de jovens e adultos. Com o curso pude aprender sobre o perfil desses alunos, assim como as formas de abordar temas que cheguem a realidade deles, incentivando o ensino-aprendizado. As oficinas contribuíram muito para a minha formação em licenciatura (Cursista D, 2023).

Visto que a maioria das pessoas que busca o curso está atrás de formação técnica e teórica, os temas abordados no início do curso podem colaborar para a quebra dessa visão sistemática da EJA. Com temas que mostram a realidade e nos convidam a reler situações cotidianas para trabalhar com jovens e adultos, que de alguma forma foram afastados das escolas e dos estudos, os professores puderam nos ensinar que na EJA não se lida com números e estatísticas, mas sim com seres humanos. Seres humanos que possuem uma história e visam uma segunda chance para aprender (Cursista M, 2023).

Por ter sido estudante da EJA e também por estar na universidade, sou uma pedagoga em formação, tinha a vontade de me aproximar dos conhecimentos que permeiam a Educação de Jovens e Adultos. Sobrepujou a minha expectativa do que pensava. No primeiro momento achei que seria um curso com apostila e que teria apenas conteúdo teórico, mas as oficinas e interações, além dos conteúdos abordados pelos professores, demonstraram possibilidades práticas sobre o assunto. Considero o curso como um divisor de águas na preparação de futuros professores (Cursista E, 2023).

Nos registros acima, vemos que as temáticas trabalhadas a partir da linguagem imagética estimularam a problematização de situações cotidianas, através da interação dialógica e apresentaram possibilidades de ações pedagógicas que trabalhem a leitura da palavra, a partir da (re)leitura do mundo. Desse modo, podemos afirmar que a experiência formativa na extensão universitária além de aproximar os/as cursistas das especificidades presentes no universo da EJA, também estimulou uma ampliação do olhar sobre o processo alfabetizador, rompendo com a visão instrucionista do processo alfabetizador e entendendo-o a partir de uma perspectiva mais ampla, que tem como objetivo a emancipação política e cultural dos sujeitos históricos.

## Considerações finais

Ao longo de vinte anos de existência, o curso de extensão de formação de alfabetizadores de jovens e adultos tem se constituído como importante espaço de interlocução entre sujeitos de diferentes segmentos sociais, que atuam com a alfabetização, possibilitando a criação/ampliação de redes e socialização de práticas e saberes da docência. O trabalho com a linguagem imagética está presente como conteúdo curricular do curso há mais de uma década e a cada edição é possível perceber a surpresa dos/as cursistas com as diversas possibilidades que ela pode oferecer para o trabalho com o sistema de escrita alfabética e, acima de tudo, para a construção da ação docente na perspectiva problematizadora da educação.

A prática do olhar espacial através da leitura de imagens possibilita, portanto, a tomada de consciência das diferentes territorialidades que marcam as desigualdades sociais e a maneira cultural de nosso estar no mundo. Desse modo, a reflexão crítica sobre os condicionantes que o contexto socio-cultural tem sobre nós, evocadas pelas situações presentes nas imagens, abre perspectivas para o exercício da curiosidade epistemológica na análise de questões locais, regionais, nacionais e globais, reafirmando o ser humano como um ser de relações no mundo e com o mundo.

Desse modo, fica evidente que o ato de alfabetizar jovens e adultos não pode prescindir de uma visão ampla e multiescalar da vida e dos fenômenos que a configuram. Por esse motivo, a formação de educadoras/es alfabetizadoras/es que se pretende emancipatória precisa estar atenta, entre outros aspectos, à dimensão espacial da existência humana e às formas com que elas se apresentam no cotidiano da classe trabalhadora. É esse o espírito que tem marcado a ação formadora que ora relatamos e a partir da qual pretendemos contribuir para a troca com outras experiências que tenham o mesmo horizonte utópico de tornar o mundo mais digno e justo para aquelas pessoas que tardiamente tentam alcançar o direito humano de dominar o código escrito e fazer dele uma ferramenta de luta e conquista de outros direitos.

## REFERÊNCIAS

BERTHOFF, Ann E. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CARLOS, Erenildo João; SILVA, Maria Lúcia G. O uso pedagógico da imagem na educação de jovens e adultos. **Conceitos**, v. 8, n. 15, p. 15-22, 2009.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan.-abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. **Linhas Críticas**. Brasília: v. 18, n.37, p. 465-483, set./dez., 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2vfojTE>. Acesso em: 28 set. 2021.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOMES, Paulo César da C.; RIBEIRO, Letícia Parente. A produção de imagens para a pesquisa em geografia. **Espaço e cultura**, n. 33, p.27-42, jan.-jun., 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/>. Acesso em: 30 mai. 2023.

GOMIDE, Alexandre de Ávila. Mobilidade urbana, iniquidade e políticas sociais. *In*: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: IPEA, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 11 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAQUET, Marco Aurélio. As territorialidades e temporalidades como reciprocidade e práxis popular. *In*: SAQUET, Marco Aurélio. **Saber popular, práxis territorial e contra-hegemônica**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

SERPA, Angelo. Ser lugar e ser território como experiências do ser-no-mundo: um exercício de existencialismo geográfico. **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 21, n. 2, p. 586-600, ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/125427>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SILVA, Maria Lúcia G. **Ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2019. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16909?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16909?locale=pt_BR). Acesso em: 04 jun. 2023.

Recebido em: 12/06/2023

Aceito em: 27/05/2024