



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS, AFETIVIDADE E MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Edja Souza Barbosa - SEMED Teotônio Vilela - PPGEFOP/UFAL  
Erisson Jordan Ferreira Fonseca - PPGEFOP/UFAL  
Luana Priscila Marques da Silva - SEMED de Palmeira dos Índios/PPGEFOP/UFAL  
Isabel Lopes Fonseca Ferreira - SEMED Arapiraca/PPGEFOP/UFAL  
Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque - PPGEFOP/UFAL

### **RESUMO**

Este painel apresenta experiências formativas que ocorreram na formação para o ensino em cursos de graduação e pós-graduação. O primeiro trabalho versa sobre as narrativas de estudantes da Pedagogia sobre suas experiências enquanto estudantes de Arte na Educação Básica. O segundo trabalho trata sobre as reflexões de uma estudante da pós-graduação sobre Ensino, sobre a importância do estudo a respeito da afetividade na formação docente para a Educação de Jovens e Adultos. Por fim, o terceiro estudo trata sobre as narrativas multimodais (fotografias e textos verbais) de estudantes da Pedagogia sobre a Educação do Campo. Estes três estudos caracterizam sob diferentes perspectivas as possibilidades de novas formas de aprender e novas formas de ensinar na Educação Superior das licenciaturas, que possam contribuir para a formação docente necessária para a atual realidade escolar.

**Palavras-chave:** Narrativas, Afetividade, Multimodalidade.

## **NARRATIVAS REFLEXIVAS DE FUTUROS PEDAGOGOS SOBRE O ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS**

Erisson Jordan Ferreira Fonseca - UFAL

Edja Souza Barbosa - UFAL

Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque - UFAL

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas docentes no ensino de Arte na Educação Básica através das narrativas de estudantes de Pedagogia. e como o “ler”, “fazer” e “contextualizar” foram trabalhados nesta etapa de formação. Para isso foi utilizado uma pesquisa documental de 10 narrativas, bem como pesquisa bibliográfica. A análise foi realizada à luz da abordagem triangular de Barbosa (2012; 2022). As narrativas indicam que a experiência dos estudantes nos anos iniciais é predominantemente marcada por uma prática docente focada no Fazer artístico. As categorias analisadas revelam práticas majoritariamente centradas no Fazer, frequentemente desprovidas de estímulos ao fazer criativo, ao pensamento reflexivo e à valorização cultural e artística dos estudantes. Os resultados apontam para a necessidade de ampliar a discussão sobre o ensino de Arte, para que ele seja reconhecido como uma área de conhecimentos necessária à formação humana.

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa, Práticas docentes, Abordagem Triangular.

### **INTRODUÇÃO**

O ato de ensinar exige conhecer realidades e uma compreensão da área do conhecimento, dentro de suas expressões e suas diversas dimensões. Ensinar é, portanto, um processo evolutivo, que requer uma reflexão das práticas, para que, partindo destas, haja a construção de pontes entre os processos e as realidades do cotidiano.

Sob esta perspectiva, o Ensino de Arte, que por muitas vezes é subvalorizado dentro das escolas, necessita alcançar a valorização como uma área de conhecimentos, competências e habilidades. Neste processo, é crucial uma análise crítica que possa ir até a raiz do problema, neste caso, uma abordagem possível é expandir os horizontes dos futuros docentes em formação. Perante essa possibilidade, este trabalho tem como objetivo analisar as práticas docentes no ensino de Arte nos anos iniciais através das narrativas de estudantes de Pedagogia, tendo como foco de análise a perspectiva da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2012; 2022). A partir desta análise busca-se compreender como se desenvolveu o ensino de Arte no Ensino Fundamental destes discentes, e como o “ler”, o “fazer” e o “contextualizar” foram trabalhados nesta etapa de formação.

O estudo de narrativas permite um desenvolvimento e redefinição contínua das histórias socioculturais e pessoais. Ao utilizar das narrativas o indivíduo em formação não apenas descreve eventos e vivências, mas atribui significados a tais ações, transformando-as em marcos significativos de seu processo formativo. Por isso é importante que durante o processo de formação docente para o Ensino de Arte que os/as futuros/as pedagogos/as possam revistar essas memórias e ressignificá-las em sua formação inicial.

## NARRATIVAS REFLEXIVAS

O estudo das narrativas reflexivas de discentes em cursos de graduação tem ganhado destaque na literatura acadêmica nos últimos anos. Essas narrativas são valiosas fontes de *insights* e podem fornecer informações importantes para aprimorar a formação de professores, práticas pedagógicas e o currículo de cursos de graduação.

A análise narrativa engloba três dimensões essenciais: a História, o Discurso e a Significação (Galvão, 2005). Este conjunto garante um estudo mais detalhado e organizado do fenômeno narrativo, permitindo uma exploração de toda a sua extensão e complexidade.

a História – abrange os personagens envolvidos em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; o Discurso – forma específica como qualquer história é contada; a Significação – interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir de interrelacionamento da história e do discurso. (Zanon, 2007, s.p.).

Esta abordagem tripartida facilita a compreensão da narrativa como um fenômeno complexo e oferece uma estrutura analítica que permite uma investigação detalhada e sistemática dos elementos constitutivos da narrativa.

Ademais, Labov (1972) defende em seu modelo de análise sociolinguística que para constituir uma narrativa completa, o texto deve incluir alguns elementos: resumo, orientação, complicação da ação, avaliação, resolução e coda:

Resumo (Abstract – o sumário da substância da narrativa, muitas vezes, inicia a narrativa resumindo uma proposição que o narrador quer exemplificar); a Orientação (Orientation – o tempo, lugar, situação, participantes); a Complicação (Complication – sequência de acontecimentos, normalmente carrega o relato central dos eventos que ocorreram); a Avaliação (Evaluation – significado e sentido da ação, atitude do narrador); a Resolução (Result – o que aconteceu, descreve como foi resolvida a complicação); e a Coda (Coda – que marca o término da narrativa, voltando a perspectiva para o presente). (Zaccarelli; Godoy, 2013, p.29)

Galvão (2005), por outro lado, argumenta que as narrativas permitem uma construção e reconstrução contínua das histórias pessoais e sociais. O sujeito, ao utilizar o método da narrativa, não se limita a descrever eventos passados, mas engaja-se num processo

interpretativo que busca compreender as múltiplas dimensões das experiências humanas. Elas incentivam o sujeito em formação a refletir e a descobrir os recursos necessários para seu desenvolvimento, ou seja, aponta para o futuro.

Nesta perspectiva, analisar narrativas reflexivas de licenciandos abre uma porta para o desenvolvimento de metodologias para a formação inicial de futuros professores e a formação continuada, para aqueles que já estão em sala de aula visto que

As narrativas escritas cumprem assim um importante papel na formação de futuros professores bem como se constituem em instrumentos de investigação. Ao produzir narrativas, os sujeitos trazem para suas reflexões suas lembranças, interpretações, reinterpretam situações vivenciadas, e se reconhecem em situações que poderiam estar esquecidas em suas lembranças (PASSOS, 2008, p. 23).

Assim, por meio das narrativas, é possível promover estratégias para formação de futuros professores, estes abertos ao diálogo e à reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem. Destarte, o processo reflexivo assume um papel central na orientação da aprendizagem prática. Ele proporciona uma compreensão mais profunda das interações que se estabelecem entre diferentes experiências e ideias, o que, por sua vez, cria uma condição propícia à continuidade do processo de aprendizagem (Marcolino e Mizukami, 2008).

Desse modo, o conhecimento adquire relevância e significado quando é construído através da vivência, uma vez que tanto educadores quanto discentes trazem consigo experiências específicas que podem ser assimiladas ao contexto escolar cotidiano. Bem como, enriquecendo a experiência educativa ao incorporar o acervo de vivências individuais e promovendo uma dinâmica de aprendizado contínuo e colaborativo, o futuro professor em seu contato com as narrativas e suas reflexões, desenvolve e produz experiências importantes para o processo de reflexão e desenvolvimento para entender-se o funcionamento da educação e como se constitui a identidade docente.

## **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Arte faz parte do fazer humano e é expressa de muitas formas possíveis. Ela foi tornada parte obrigatória da Educação Básica no bojo das modificações curriculares do período da ditadura militar (1964/1985). E a partir da reabertura política muito tem se discutido sobre como ela é ensinada nas escolas. Esta seção explora algumas percepções equivocadas sobre o ensino de Arte e, como superação, indica elementos que demonstram a sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças.

A Arte é, antes de tudo, um exercício de várias potencialidades humanas e, apesar de sua relevante contribuição no desenvolvimento humano, esta disciplina escolar tem sido

percebida como momento recreativo ou como uma distração do contexto das demais disciplinas. Baliscai *et al.* (2018) refletem que,

Em nossas experiências com o Estágio Curricular e com alunos/as na educação básica, percebemos que disciplina de Arte ainda é enxergada pelas crianças e por outros/as professores/as como um momento de lazer, de descanso ou de recreação, ao invés de ser vista como um campo de conhecimento respeitado e necessário ao desenvolvimento cultural (Baliscai *et al.* 2018, p. 3).

Consequentemente, a Arte ainda é vista com certa limitação no contexto de seu ensino e aprendizagem. Baliscai *et al.* (2018, p. 4), consideram que “o ensino de Arte ainda é visto de forma infundada, sendo colocado abaixo de disciplinas consideradas ‘sérias’, ‘importantes’ e ‘úteis’, como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências”. Ao discutir a importância do desenho para as crianças no contexto do ensino de Arte, Baliscai et al. (2018) destacam que

[...] a criança que desenha faz descobertas de acordo com os estágios de desenvolvimento mental em que se encontra e que necessita da mediação dos/as professores/as para seguir adiante nas suas descobertas e alcançar uma maior habilidade de expressão. Assim, se a criança adentra a fase do esquematismo e passa a buscar um desenho semelhante à realidade, os/as professores/as de Arte, ao invés de procurarem formas de evitar essa tarefa, precisam ajudá-la a encontrar maneiras de lidar com esta descoberta e com esse objetivo, mostrando possibilidades de representação que condizem com aquilo que ela busca. Isso não quer dizer que valorizamos o ensino de Arte como espaço de formação de artistas, mas que é relevante apresentar técnicas de representação aos indivíduos para que eles não se sintam limitados em sua capacidade expressiva por falta de técnica de representação visual (Baliscai *et al.* , 2018, p. 11).

Nesse sentido, o ensino de Arte se torna importante por trazer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da autonomia e da interpretação e compreensão do mundo por meio da apreciação artística. Assim como acontece a alfabetização no contexto das letras e números, há um processo de alfabetização visual, dando significado às formas visuais, em uma de leitura de mundo.

Se a leitura visual pode expandir a compreensão do aluno perante sua realidade porque ele toma como base a obra artística e amplia este processo para todas as imagens que são colocadas em seu cotidiano, ela também amplia sua educação estética, sua percepção do mundo que a rodeia, oportunizando-lhe autonomia intelectual (Francez; Neitzel, 2019 p. 38).

Ao discutirem sobre a importância da mediação de leitura de imagem no ensino da Arte, considerando as narrativas das crianças como elemento mediador, Francez e Neitzel (2019) consideram que a leitura visual é essencial para desenvolver um olhar mais apurado nas crianças, permitindo uma interpretação sensível e reflexiva das visualidades apresentadas. Para esses autores, o uso da imagem não se trata apenas de um recurso didático, mas torna-se o próprio conteúdo do ensino de Arte.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador dos currículos em seus diversos níveis, ao tratar do ensino de Arte, o faz no sentido de busca e de fazer investigativo. Dessa maneira, o componente curricular contribui para “o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte” (Brasil, 2017, p. 191) e nesse processo de buscar, pensar e fazer artisticamente “os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal”.

A BNCC descreve seis dimensões do fazer artístico— criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão — cada uma com um papel fundamental no desenvolvimento e apreciação da arte.

Destacamos a criação, que é todo fazer artístico de produção e construção. Criar envolve inquietações e negociações em seu processo. A crítica, que se estabelece a partir das impressões que os sujeitos têm e as direcionam para novos significados do espaço em que vivem, bem como a estesia, que se apresenta como experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais.

Assim, no contextos das dimensões, o fazer criativo pode ser trabalhado, de maneira que os estudantes se expressem de acordo com suas individualidades, para isso, “é imprescindível desenvolver atividades de imaginação criativa” (Albuquerque; Barbosa, no prelo, p. 11) no contexto do ensino aprendizagem da Arte na escola.

Desta forma, o ensino de Arte apresenta sua relevância para o desenvolvimento integral dos indivíduos, pois ele influenciará o surgimento do “novo” em diversas outras áreas do conhecimento.

A formação escolar que valoriza a atividade criadora, possibilita elaborações artísticas, científicas e tecnológicas. Ou seja, a imaginação criativa é elemento primordial para o surgimento do novo, para as novas elaborações, que se baseiam nas anteriores e vislumbra respostas diferentes, caminhos ainda a serem caminhados nas diferentes áreas de conhecimento (Albuquerque; Barbosa, no prelo, p. 11).

No entanto, muitas vezes, a criatividade, conseqüentemente o fazer artístico, é considerado erroneamente como algo inato, um dom (Albuquerque; Barbosa, no prelo). Práticas artísticas muitas vezes são consideradas como “se esta não fosse uma habilidade possível de ser ensinada e, conseqüentemente, aprendida” (Baliscei *et al.*, 2018, p. 2).

Concordamos com Baliscei *et al.* (2018) ao considerar equivocadas essas visões limitantes sobre o processo criativo dentro do contexto do ensino de arte, pois quando os alunos/as são incentivados, não recriminados em seus olhares imaginativos, eles são capazes de desenvolverem senso estético e expressivo em diferentes linguagens artísticas.

Estas possibilidades têm sido demonstradas através dos estudos e pesquisas desenvolvidas pela arte-educadora Ana Mae Barbosa em parceria com pesquisadores/as brasileiros/as. Os resultados têm colaborado para a transformação do ensino de arte no país, embora exista ainda um grande caminho a ser percorrido. Com ênfase na Abordagem Triangular que propõe o Ensino de Arte escolar baseado no Ler, Fazer e Contextualizar (Barbosa, 2012; 2022).

Sobre a Abordagem Triangular para o Ensino de Arte, construto teórico e metodológico que vem sendo sistematizado por Ana Mae Barbosa e diversos colaboradores, é imprescindível salientar que o tripé Ler-Contextualizar-Fazer é considerado como necessário para a prática pedagógica do docente de Arte que objetiva ampliar os construir espaços de aprendizagem sobre os conteúdos desta área de conhecimento. Ou seja, para aprender Arte é preciso aprender a ler obras artísticas clássicas e contemporâneas, visuais, de dança, de música ou de teatro; é preciso conhecer o contexto histórico da obra, do/a artista e compara com o contexto atual; é preciso produzir novas obras artísticas a partir dos conhecimentos técnicos e teóricos sobre as obras estudadas. Por fim, uma aula de Arte que possibilita o desenvolvimento de repertório artístico e estético das crianças precisa estar equilibrada sobre este tripé do Ler-Contextualizar-Fazer.

Conhecer esta abordagem é primordial para refletir criticamente sobre as narrativas que os/as estudantes de Pedagogia apresentam sobre suas experiências enquanto estudantes de Arte na Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais.

## **METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, que “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55).

As narrativas fazem parte do acervo de trabalhos da disciplina de “Saberes e Metodologia do Ensino de Arte 1” de graduandos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Essas narrativas foram elaboradas por 10 estudantes, a partir da solicitação de um texto descrevendo em 500 palavras sobre as suas experiências nas séries iniciais como estudante da disciplina de Arte.

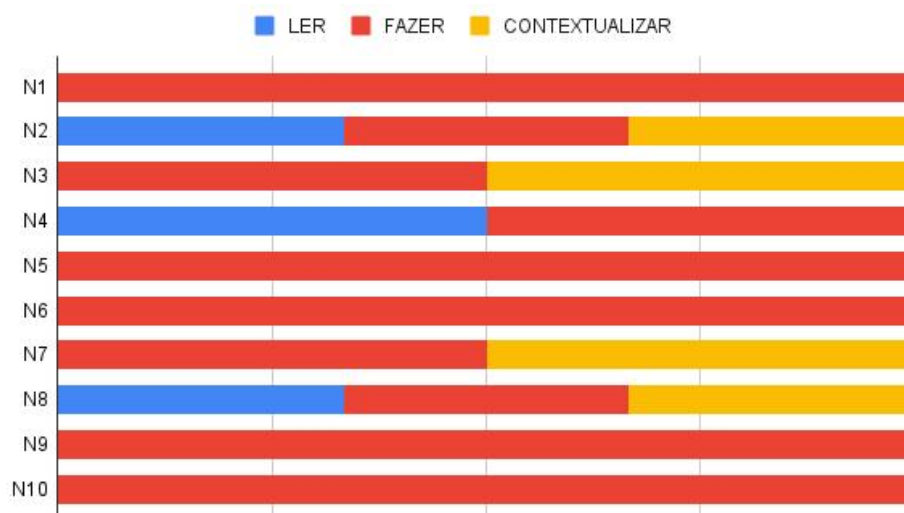
Os relatos foram inseridos em um único arquivo e numerados de 1 a 10 (N1 a N10). Após isso, foi realizada uma leitura flutuante para reconhecimento inicial. Posteriormente, as

narrativas foram relidas e organizadas a partir de três categorias: “ler”, “contextualizar” e “fazer” inspiradas na Abordagem Triangular.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

As narrativas discentes apresentam um vasto campo de possibilidades e realidades, que nos traz à tona a reflexão sobre como o Ensino de Arte ocorre de formas tão diferentes em nossas escolas. Pelos dados do Gráfico 1 abaixo, podemos observar que todos os relatos narrativos apresentam o “Fazer”, embora nem sempre o “Fazer” corresponda à produção de obras artísticas originais. Ao analisar e desenvolver uma reflexão destas 10 narrativas, é possível perceber a triangulação proposta por Barbosa, *et al* (2012), Ler, Fazer e Contextualizar, em apenas duas narrativas (N2 e N8), como podemos observar no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1: Categoria nas narrativas



Fonte: Autores

No que se refere ao “Contextualizar”, quatro narrativas apresentam em seus relatos que as professoras discutiram os conteúdos sobre a obra, o artista ou elementos sobre a história da arte. Sobre o vértice “Ler” existem três relatos que retratam que os/as docentes desenvolveram atividades que correspondem a esta atividade em suas aulas.

#### Categoria “Ler”

Ao abordar a categoria de análise "ler" no contexto do ensino de Arte, conforme a abordagem sistematizada por Ana Mae Barbosa, é fundamental entender a leitura como um processo interpretativo que vai além do simples olhar. Na abordagem triangular é importante



um trabalho cognoscente que promova a percepção da nossa cultura e da cultura do outro, relativizando as normas e culturas individuais (Barbosa et al., 2012).

Nesse sentido, a leitura das obras de arte envolve não apenas a decodificação de imagens e símbolos, mas também a compreensão do campo de sentido da arte e sua história, e conexões culturais e sociais. Este processo permite uma interação reflexiva, em que o observador estabelece relações entre seu repertório pessoal, sua identidade e o universo visual apresentado, enriquecendo sua percepção e entendimento das diversas manifestações artísticas, ou seja, um processo de constituição estética.

Conseqüentemente, o contato com os patrimônios culturais e artísticos torna-se uma oportunidade de realizar essa leitura. Observou-se esse momento em algumas narrativas. Os estudantes-narradores trouxeram à memória momentos de contato com a leitura de obras, a partir de visita a locais históricos, que foram mobilizadores para a aula de Arte.

*Deste modo nossa professora na época nos levou para um passeio turístico pela cidade e pudemos conhecer melhor os pontos turísticos e a história da cidade. (N2).*

*Uma das memórias mais marcantes desse período foi a viagem a cidade de Penedo proporcionada pela professora Daiana, na viagem pude conhecer vários patrimônios históricos da cidade de penedo, passeamos pelo rio e o que mais me chamava a atenção foram as histórias contadas pela professora sobre os lugares visitados, cada igreja tinha uma história, uma técnica de construção/pintura/escultura (N8).*

Esse momento de leitura também é um momento de prática do olhar. Olhar dentro da abordagem triangular envolve apurar a visão. De todo modo, temos uma visão limitada, pois ela se dá a partir de nossos próprios significados. É o contexto e as informações que o leitor visual possui que dão significados a esse olhar.

A leitura da obra de Arte pode acontecer também na relação que se faz entre o sujeito/obra/contexto, lembrando sempre que o objeto de estudo é a obra e não o autor. (Barbosa, 2012). Conseqüentemente, conhecer obras de arte é um ato de ler no contexto deste ensino. Quando os trabalhos das crianças são expostos em sala de aula e todos são convidados a apreciar as obras, ali está sendo realizada a leitura da obra.

### **Categoria “Fazer”**

Esta categoria envolve a prática artística, em que os estudantes se envolvem diretamente na produção original de obras, experimentam técnicas e expressam suas ideias visualmente. Cabe salientar que o “fazer”, com base na Abordagem Triangular, não é simplesmente a realização de uma atividade prática. Não é cópia ou preenchimento de modelos prévios

(pintar um desenho xerocado, por exemplo) que limitam a criatividade e imaginação do estudante. O Fazer artístico prevê a elaboração original a partir dos recursos técnicos e conceituais que as crianças possuem naquele momento e os utilizam para expressar algo.

Dito isto, observou-se que esta categoria está presente em todas as narrativas analisadas. Mas, algumas fogem do fazer artístico. No relato de N1, nota-se uma aula prática, mas que não significa que ali houve uma produção artística: *“quando era criança a única coisa que me lembro de arte era um desenho que eu não queria pintar, acabei pintando de qualquer jeito”*.

[..] a produção artística sem acesso a materiais e técnicas, à leitura e à contextualização da obra, esvazia o seu potencial expressivo e, por sua vez, criativo, poético e autoral. Quando ela é trabalhada sem profundidade, resulta nas famosas releituras, que por não lerem as obras não recriam as mensagens nela contidas com a poética dos alunos, não ressignificam conceitos e não reinterpretam temáticas, ou tentam fazê-lo sem a expertise para isso. (Fonseca et al., 2021, p. 11)

Neste contexto, a arte quando desprovida de um contexto que aproxima o sujeito do objeto, torna-se uma atividade mecânica, sem a possibilidade do fazer artístico. Essa falta de profundidade e aproximação entre a criança e a obra a ser construída, não apenas desvaloriza o “fazer”, mas também limita a capacidade dos estudantes de desenvolverem um olhar crítico sobre o “fazer” autoral. Como apresenta N5, *“os professores traziam desenhos prontos para colorir, não deixando que a gente se expressasse, pelo contrário, reprimia nossa criatividade com atividade apenas para pintar”*. A descrição das narrativas N1 e N5, reforça o relatos de outras narrativas, como em N6: *“nunca era uma aula onde os alunos poderiam expressar algo autoral ou poder usar a criatividade”* e também para N9: *“desenhos prontos para realização dessas colagens, além de pinturas padronizadas com tinta guache, impossibilitando o estímulo à criatividade”*, que demonstram a desvalorização da individualidade e subjetividade das crianças.

Por outro lado, existem relatos como N2: *“atividades não eram apenas sobre o resultado final, mas sim sobre a jornada compartilhada com colegas e professores”*, e N8, *“cada aula era uma experiência diferente, uma nova forma de expressar as emoções era apresentada”*, que em contraste com os anteriores, destacam práticas pautadas na construção de processos criativos e defendem a importância de uma abordagem pedagógica que valoriza o Fazer artístico em sua totalidade.

### **Categoria “Contextualizar”**

Ao discutir sobre o “Contextualizar”, Barbosa (2022), sugere uma visão dialética do processo de compreensão e transformação da realidade. Nesse sentido, esta categoria, é vista como uma ação “fundamentalmente decolonizadora” (Barbosa, 2022, p. 6), pois ao inserir-se

no contexto mais amplo, o sujeito é desafiado a expandir sua compreensão para além de suas próprias limitações, adentrando um espaço de reflexão crítica.

Ao observar isto, percebe-se a importância do contextualizar, que pode ser desenvolvido a partir de situações em que as crianças apresentam suas produções, mostrando como e quais conhecimentos foram mobilizados para a sua produção artística, que se relacionam com o seu repertório e sua identidade cultural e histórica.

Outrossim, a forma de contextualização mais comum na prática do Ensino de Arte ainda é a apresentação do tipo expositiva pelo docente ou a indicação de buscas na internet, através de atividades em grupos de trabalho sobre temas específicos, para a participação em projetos como feiras de conhecimentos. Os exemplos abaixo demonstram um pouco essas experiências:

*[...] Eu lembro de nosso professor ter mencionado alguns movimentos como o Dadaísmo, a Arte Povera, [...] percebo que o que me encantou naqueles movimentos artísticos vanguardistas é que eles representavam uma fuga dos padrões rígidos da Arte da época. A quebra do padrão estético já era um tema muito relevante para mim naquela época, só não conseguia articular estas ideias em palavras por conta da minha pouca idade. (N3)*

*[...] me recordo também de um projeto realizado pela minha escola referente às artes de Alagoas, na exposição realizada na escola, cada turma era responsável por uma cidade, nas visitas a cada sala era uma surpresa diferente para mim. Tinham muitas pinturas, fotografias, músicas, danças, comidas típicas. (N8)*

Ao possibilitar que os estudantes conheçam contextos culturais e artísticos mais amplos, faz com que o ato de contextualizar se torne uma ferramenta poderosa para a educação decolonizadora. Ela abre uma alternativa para que os estudantes questionem as narrativas dominantes e explorem outras perspectivas, promovendo uma educação artística mais inclusiva e crítica. Essa abordagem holística e decolonizadora é algo importante na formação do indivíduo em meio ao “mundo” que nasceu e está inserido, possibilitando atos de inovação e de criatividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar as práticas docentes no ensino de Arte nos anos iniciais através das narrativas de estudantes do curso de Pedagogia, tendo como perspectiva de análise a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. As narrativas coletadas indicam que a experiência dos estudantes dos anos iniciais é fundamentalmente marcada por uma prática docente pautada no Fazer artístico, entretanto é um “Fazer” desconectado de contexto e intencionalidade.

A importância de desenvolver uma prática docente de Ensino de Arte que envolva além do Fazer artístico, também o Ler e o Contextualizar, possibilita que a aprendizagem dentro desta área de conhecimentos contemple os saberes artísticos em sua complexidade, superando atividades mecanizadas que não exploram a criatividade das crianças.

Faz-se necessário que esta discussão se amplie com outros estudos para que o ensino de Arte transcenda as visões de práticas esvaziadas de conteúdo, reconhecendo-a como uma área de conhecimentos necessária à formação humana.

## Referências

ALBUQUERQUE, T. C. C. de; BARBOSA, E. S. A inspiração nos encontrou trabalhando: narrativas sobre a formação docente para o ensino de arte nos anos iniciais. **Revista Artes de Educar**, no prelo.

BALISCEI, J. P.; LACERDA, E.; TERUYA, T. K. " Eu não sei desenhar": Questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no ensino de Arte. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. e32375-e32375, 2018. Disponível em: [pdfs.semanticscholar.org/4166/6fd2df8abf41c2047cb3d0e23aa0c87a1b68.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/4166/6fd2df8abf41c2047cb3d0e23aa0c87a1b68.pdf). Acesso em 01 de jun. de 2024.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. 14 **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, 2022. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 16 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1F1C3qrC0hlCJ29B03hyExT9ZHU6INMLI/view>. Acesso em 09 de jun. de 2024.

FONSECA, Annelise Nani da; SOUZA, Vanessa Raquel Lambert de; OLIVEIRA, Luciana David de. Abordagem Triangular e Processo Criativo. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, 2022. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 16 de jun. de 2024.

FRANCEZ, L. et al. Mediações de leitura visual na escola: um estudo com as narrativas das crianças do ensino fundamental. **Revista iberoamericana de educación**, 2019. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/185612/v.79%20n.2%20p%2025-41.pdf?sequence=1>. Acesso em 05 de jun. de 2024.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 de jun. de 2024.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. Language in the inner city. Philadelphia: **University of Philadelphia Press**, 1972.

MARCOLINO, T.Q.; MIZUKAMI, M.G.N. Narratives, reflective processes and professional practice: contributions towards research and training. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.541-7, jul./set. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/dKxYWWPwspVK7trfnJyNBYq/?lang=en>>. Acesso em 01 de jun. de 2024.

PASSOS, C. L. B. A comunicação nas aulas de matemática revelada nas narrativas escritas em diários reflexivos de futuros professores. **Revista Interações**, [S. l.], v. 4, n. 8, 2008. <Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/352>>. Acesso em: 01 jun. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSI, M. H. W. Leitura visual e educação estética de crianças. **Revista Gearte**, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/58085/34866>. Acesso em 01 de jun. de 2024.

TOURINHO, I. Transformações no ensino de Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M(Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Cortez Editora, 2018.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. "Deixa eu te contar uma coisa...": Possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1521>>. Acesso em: 01 de jun. de 2024

ZANON, D. A. V. Narrativa reflexiva: instrumento que favorece a formação de professores de Química. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências -, 2007, Florianópolis. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2007. Disponível em: <<https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p825.pdf>>. Acesso em: 01 de jun. de 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **A EMOÇÃO NA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATRAVÉS DA TEORIA DE HENRI WALLON**

Edja Souza Barbosa - SEMED Teotônio Vilela - PPGEFOP/UFAL

### **RESUMO**

Henri Wallon é o teórico que destaca a afetividade, mas sua teoria também aborda interação social, participação humana em grupos e a individuação, além de lançar luz sobre a psicogênese da aprendizagem. Esse artigo investiga as seguintes questões: que contribuições a teoria de Wallon apresenta para a formação de professores para a modalidade da Educação de Jovens, adultos e idosos? A afetividade interfere nas relações professor-aluno da EJA? Isso interfere ou afeta a aprendizagem desses sujeitos? Partimos da premissa de que a teoria walloniana pode contribuir na prática pedagógica de professores e professoras. O objetivo principal é compreender a importância da afetividade na formação de professores para o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz das teorias de Henri Wallon (1879-1962). É um estudo bibliográfico.

**Palavras-chave:** Psicogenética, Afetividade, Ensino superior.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo foi gestado a partir das discussões da disciplina Estudos Avançados em Teorias da Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP-UFAL) e tem como principal objetivo compreender a importância da afetividade na formação de professores para o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz das teorias de Henri Wallon (1879-1962). Os estudos sobre a aprendizagem humana historicamente se originaram de pesquisas com crianças, partindo sempre de alguns temas centrais, tais como a origem da aprendizagem humana e como acontecem os processos mentais para a aquisição do conhecimento. Quando se refere aos processos de aquisição do conhecimento com pessoas jovens, adultas e idosas, observa-se a escassez de pesquisa.

Outrossim, é fato que o ser humano continua aprendendo, independente da idade, dependendo das condições biológicas e histórico-sociais, a aprendizagem terá suas especificidades, requerendo que os educadores envolvidos com a modalidade EJA também compreendam o funcionamento desses processos da aquisição do conhecimento na perspectiva de seu público alvo.

A EJA é marcada pela diversidade que constitui seu público discente. Esses/as estudantes, oriundos de várias realidades, trazem consigo saberes e conhecimentos dos mais variados aspectos, tais como saberes sociais, culturais e históricos. Devido à negação do

direito à escolarização na idade “certa”, esses sujeitos trazem também consigo a marca da exclusão social, como a negação de direitos básicos de habitação, trabalho e até mesmo aos afetos e a vida (São Pedro *et al.*, 2021, p. 3).

Entretanto, apesar das marcas que carregam, são sujeitos de direitos e pessoas em sua integralidade. Retornam ao ambiente escolar com expectativas. Conseqüentemente é necessário que tanto os educadores/as quanto a escola entendam as diversas trajetórias de vida que eles têm, para assim, realizar uma prática que aproxime o conhecimento acumulado socialmente e historicamente de suas realidades.

Os sujeitos discentes da EJA variam em suas faixas etárias e em gêneros. Geralmente, já estão inseridos no mercado de trabalho e retornam à escola com a expectativa de crescimento profissional. Para as pessoas idosas que retornam ao ambiente escolar, por outro lado, voltar aos estudos e se inserir na sociedade letrada é um ideal de vida, pois por diversos motivos, não conseguiram alcançá-lo na sua infância e/ou juventude.

Apesar de toda a dimensão cultural, social e histórica dos sujeitos da EJA e de que eles possuem consigo conhecimentos e saberes diversos, a modalidade é notada como um ensino suplementar, humanitário e filantrópico (São Pedro *et al.*, 2021, p. 8).

A justificativa para esse trabalho recai sobre a escassez das pesquisas acerca da relação das teorias da aprendizagem com o ensino da EJA. Havendo ainda lacunas, principalmente em programas de pós-graduação da região nordeste. Sanceverino *et al.* (2020) nos mostra que a maior parte destes estudos são realizados em programas de pós-graduação em Psicologia e Educação localizados na região sudeste. Os autores ainda nos revelam que, apesar do aumento das pesquisas sobre a modalidade a partir de 2012, há uma invisibilidade quando se trata do tema aprendizagem e conclui que isto se deve ao contexto histórico dos estudos predominantemente com crianças e adolescentes, repercutindo negativamente nas políticas públicas para a EJA bem como na formação de professores, pois os currículos de formação contemplam de forma reduzida esta temática.

Entende-se que, ao promover os discursos de formação de seres críticos, reflexivos e capazes de transformar a sociedade, é preciso transpor a prática pedagógica baseada sobre os aspectos biológicos no ensino-aprendizagem em desfavor dos afetivos, sociais e motores de cada sujeito no ambiente escolar.

A ausência de formação de professores adequada para o ensino da EJA condiciona os profissionais a utilizarem como prática o ensino a partir da afetividade. Conseqüentemente, o material didático e metodologias, são produzidos na perspectiva do público infantil. Entretanto, a afetividade não pressupõe desprezo aos aspectos metodológicos que a prática



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

docente requer. É na observação diária das dimensões integrais dos discentes que o docente encontra material para pensar suas aulas.

Sendo Wallon o teórico que estudou aprofundadamente a afetividade humana, é importante que façamos um diálogo entre as suas teorias e as necessidades da formação de professores para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Isto nos leva às seguintes questões: que contribuições a teoria de Wallon apresenta para a Educação de Jovens e Adultos? A afetividade interfere nas relações professor-estudante da EJA? Isso interfere ou afeta a aprendizagem desses estudantes?

Na intenção de desenvolver a escrita desse trabalho, utilizamos como metodologia a revisão da literatura, primeiramente, discorrendo sobre a história da EJA na perspectiva da formação de professores(as). A hipótese inicial é que o processo de formação de educadores para a modalidade EJA não contempla a perspectiva integral defendida pela teoria de Henri Wallon. No segundo item, faremos uma apresentação da teoria de Wallon e seus pressupostos com o objetivo de responder os questionamentos que fizemos nessa introdução.

Não esgotamos as respostas neste artigo, pois o campo de estudo dessa temática é abrangente, no entanto, apresenta ainda pouca pesquisa a respeito. Esperamos dessa forma contribuir para que, conseqüentemente, mais questões surjam e, a partir dessas questões, mais pesquisas sejam feitas.

## **METODOLOGIA**

Para investigar as contribuições da teoria de Henri Wallon para a Educação de Jovens, Adultos (EJA), utilizamos a metodologia de revisão bibliográfica. A seleção de obras incluiu autores renomados que discutem a teoria walloniana e sua aplicação na educação. Entre os principais autores analisados estão De La Taille et al. (2016), Mahoney (1999), Almeida (2012) e Saviani (2009). A revisão abrangeu livros, artigos e teses que abordam a afetividade, interação social e psicogênese da aprendizagem segundo Wallon, buscando compreender como esses conceitos influenciam a prática pedagógica na EJA. Os critérios de inclusão consideraram a relevância e a contribuição dos textos para a temática em estudo.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Para que prossigamos, precisamos circunscrever a modalidade educacional objeto deste trabalho. Assim, a Educação de Jovens Adultos e Idosos está presente enquanto





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tendo como perfil de estudantes aqueles que não tiveram seu processo de escolarização na idade própria.

A EJA, atualmente, está inserida na esfera dos direitos dos sujeitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 quando diz no artigo 208 que é “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Entretanto, o início histórico da modalidade não foi fundamentado na perspectiva dos direitos humanos, mas na esfera da missão e caridade religiosa. Portanto, não existia uma visão do estudante como ser que pertencia ao seu tempo, com as suas relações sociais estabelecidas e, ao mesmo tempo, com suas subjetividades.

Os estudantes da EJA têm especificidades diferentes dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Para que a modalidade se construísse como hoje, atravessou processos históricos desde a chegada dos jesuítas ao Brasil até a atualidade, e perpassa uma visão de mundo ligada aos embates sociais de cada época.

No período da industrialização, década de 50, por exemplo, a necessidade por mão de obra levou à iniciativas de escolarização mecanizada dessas pessoas “a EJA versava em reparar o indivíduo para o trabalho e não para a vida” (Zacarias; Oliveira, 2022, p. 13). Na mesma época, Paulo Freire propôs a alfabetização de adultos através da interação com o meio social e político, contribuindo para o surgimento da educação popular e movimentos educacionais.

Durante o período do Regime Militar, Paulo Freire foi obrigado a se exilar, o que afetou a EJA no Brasil, pois a falta de suas ideias e contribuições levou a um período de estagnação nessa área. No entanto, com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a EJA finalmente obteve bases legais sólidas que garantiram seu reconhecimento no cenário educacional do país.

Ao longo da história, ocorreram movimentos e batalhas em prol do reconhecimento da EJA, enxergando os indivíduos nessa faixa etária como agentes sociais e culturais, e não meramente como alunos de uma etapa educacional. Arroyo elabora reflexões a respeito desse tema, afirmando que “o acesso ao conhecimento não é reconhecido como um direito inerente à cidadania de todos” (Arroyo, 2017, p. 18).

Nesse sentido, a culpa das injustiças sociais e cognitivas é atribuída às vítimas dessas injustiças, sem considerar os problemas sociais e estruturais a que elas são submetidas. Isso

reflete uma "ingenuidade" persistente de que apenas a escolarização, por si só, resolverá todos os percalços enfrentados por essas pessoas.

Conseqüentemente, é necessário refletir, no ensino-aprendizagem dessa modalidade, sobre o sujeito integral que transita nela. Tanto na sua esfera pedagógica, quanto política, social e afetiva. Isso significa pensar no estudante da EJA não apenas como alguém que absorve conhecimento, mas como alguém que está inserido em um contexto mais amplo, que envolve diversos aspectos da sua vida. Por exemplo, ao ensinar matemática, é importante não só focar nos números e fórmulas, mas também considerar como o estudante se sente em relação ao assunto e como isso influencia no seu aprendizado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Henri Wallon (1879-1962), médico, filósofo e psicólogo, estudou a origem dos processos psicológicos em suas três dimensões: a dimensão afetiva, intelectual e social. O desenvolvimento humano ocorre dentro dessas três indissociáveis dimensões, podendo uma predominar mais que a outra, mas, sempre, interligadas. Ele pensava que a estrutura biológica é influenciada sócio-ambientalmente, tendo seus estudos forte aproximação com o materialismo dialético, que compreende o “conhecimento do real, sem com ele se conformar” (Almeida, 2012).

Vivendo numa época de grandes movimentações políticas e sociais e tendo participado na Primeira e Segunda Guerra, o teórico se preocupava muito com as questões sociais e, tendo sido educado sob uma visão humanista, pois sua família tinha ascendência na política, participou ativamente nos acontecimentos de sua época. Ainda, viu o avanço do fascismo, entre as duas guerras, insurreições socialistas e as lutas pela libertação das colônias africanas. Essas vivências incutem em Wallon o pensamento da escola como lugar ideal para valores sociais de solidariedade de forma que a sociedade se tornasse mais justa e igualitária (Vieira, 2014, p. 71).

Wallon constituiu sua pesquisa, a princípio estudando patologias, abrindo mais tarde um centro de pesquisa para o atendimento clínico de crianças com problemas mentais. As suas observações originaram primeiro seu primeiro trabalho, *L'Enfant Turbulent* (A Criança Turbulenta), e posteriormente revisando este trabalho após o contato com os soldados feridos e lesionados no cérebro na Segunda Guerra.

Ele dividiu os processos do desenvolvimento humano em cinco etapas. No estágio impulsivo emocional, que vai do nascimento até o primeiro ano de vida, o desenvolvimento é dominado pelas funções motoras e afetivas, focando na formação do "eu". Entre um e três

anos, durante o estágio sensório-motor e projetivo, a criança desenvolve predominantemente as funções cognitivas, começando a explorar o ambiente físico ao seu redor.

O estágio do personalismo, que ocorre entre três a seis anos, a ênfase retorna às funções afetivas enquanto a criança constrói sua personalidade, enfrentando desafios e desenvolvendo sua identidade. Dos seis aos onze anos, no estágio categorial, o desenvolvimento é novamente cognitivo, centrando-se no crescimento intelectual e na compreensão de si mesma em vários contextos sociais. Finalmente, a partir dos doze anos, durante a puberdade e adolescência, o foco é novamente afetivo, com o jovem passando por mudanças físicas e psicológicas que contribuem para a formação de valores morais, atitudes de independência e a capacidade de lidar com conceitos abstratos (Silva; Barcelos, 2020),

Embora ele tenha estabelecido a última etapa a partir dos 12 anos em diante, fica claro que é nesse momento que o sujeito está apto a pensar o mundo abstratamente, fator importante quando pensamos em um ensino para pessoas adultas e idosas, que já tem, em teoria, todas as etapas de desenvolvimento estabelecidas.

Na teoria de Wallon, o ser humano se forma nas relações que estabelece com o ambiente social, ou seja, com suas interações com o meio sócio-cultural que está inserido, não apenas no espaço escolar que frequenta, mas também em outras esferas de sua circulação social. Cabe frisarmos que esta influência do meio não se dá num sentido determinista. Mas, ela se dá conforme o psiquismo de cada indivíduo.

Ressalte-se que o papel do meio social é importante no desenvolvimento humano, desde a criança até o adulto idoso, pois enquanto se dá esse processo de desenvolvimento somos envolvidos no amálgama cultural, portanto, “o desenvolvimento não é um processo linear, mas um processo em aberto a cada nova exigência do meio” (Almeida, 2012. p. 15). Por conseguinte, a estrutura orgânica está aberta a modificações, podendo essas modificações serem reprimidas ou ativadas, dependendo dos processos interacionais que a pessoa tem ao longo de sua trajetória de vida.

Embora a temática mais marcante quando se fala em Wallon seja a afetividade humana, ele estudou também a importância dos grupos na vida do indivíduo. Ou seja, ele observou que é na participação social, nas interações entre os indivíduos, que diferenças são pronunciadas, que na teoria chamou de individuação. Nesse sentido, o sujeito não se dilui no coletivo, mas se distingue em relação ao outro (Mahoney, 1999).

É no meio social que se localizam os grupos, que, por vezes, se mesclam. Para Almeida (2012), o grupo tem objetivos específicos que determinam sua composição. Ao modificar esses objetivos, a composição do grupo também muda, havendo, conforme a

conceituação walloniana, contraposições, pois o indivíduo sente o desejo de pertencer ao grupo ao mesmo tempo que se diferenciar dos demais participantes é imperativo.

Outro ponto importante da teoria de Wallon é o entendimento de que o ser humano se desenvolve de maneira integral. Em outras palavras, a pessoa está investida de capacidades sociais, afetivas e cognitivas que a tornam completa. Ele compreendia que a cognição teria origem geneticamente e socialmente, não dependendo apenas das estruturas biológicas, mas também do contato do indivíduo com o meio em que vive (Vieira, 2014, p. 74).

Em suas pesquisas, Wallon mostrou que a afetividade influencia os diferentes momentos do desenvolvimento humano. Por isso, é relevante relacionar a afetividade ao contexto do ambiente educacional, visto que a afetividade diz respeito à condição do ser humano ser afetado positivamente ou negativamente, tanto em suas relações quanto em sua aprendizagem (Silva; Barcelos, 2020, p. 50). Em relação à afetividade, Wallon considerava-a um conceito vasto.

Para Wallon, afetividade é um conceito amplo, que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico (emoção), um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação) (Mahoney, 1999, p. 21).

Ou seja, a afetividade é um domínio de diversas funções que se apresentam de variadas formas e se complexificam, chegando até nas relações com a cognição. Entende-se, então, que a afetividade antecede a aquisição do conhecimento/aprendizagem, pois, conforme Vieira (2014, p. 74), “o desenvolvimento da pessoa humana está vinculado a processos afetivos.”

Embora seja indiscutível que a afetividade deva ser levada em consideração quando se trata do ensino-aprendizagem, ela ainda é, na maioria dos casos, subestimada na Educação de Jovens e Adultos. O ser humano é naturalmente suscetível a relacionar-se com os outros como forma de vida. Somos o que somos hoje, enquanto sociedade, justamente pela capacidade de interação que temos.

Por sua vez, afetividade, emoções e sentimentos, embora distintos, estão interligados, com os sentimentos sendo expressões internas manifestadas através das emoções. Para o professor, é relevante compreender e observar essa esfera humana, pois a afetividade está presente em todo o processo educativo, influenciando o desenvolvimento integral do aluno e melhorando o desempenho escolar (Vieira, 2014, p. 74).

Nesse sentido, Ferreira e Acioly-Régner (2010), a pessoa é composta por três conjuntos: ato motor, cognição e afetividade. Cada um desses conjuntos predomina em

diferentes fases do desenvolvimento, sendo todos fundamentais para a aquisição e manutenção do conhecimento.

A teoria de Wallon destaca a forte ligação entre o ato motor e o ato mental, onde a motricidade abrange funções cinéticas (movimentos visíveis) e tônicas (manutenção das posições corporais), com o ato mental controlando o ato motor (La Taille, *et al.*, 2016, p. 40). A sala de aula influencia essas expressões corporais e faciais, condicionando como os alunos devem se comportar.

Assim, a afetividade está interligada com a cognição e a motricidade, sendo fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo. As relações positivas entre professor e aluno, bem como entre alunos, são cruciais, pois o modo como somos afetados influencia a aprendizagem, integrando aspectos cognitivos, afetivos e motores (Fernandes, 2012).

Os participantes da EJA trazem suas emoções e sentimentos para o ambiente escolar, moldados por interações anteriores. Compreendendo os fatores que influenciam a aprendizagem desses alunos, o professor pode adotar práticas que dialoguem com as realidades próximas desses estudantes. Posicionar-se com compreensão e incentivo, reconhecendo as situações sociais dos estudantes, facilita um diálogo positivo. Isso torna a aprendizagem mais efetiva, permitindo que os alunos enfrentem melhor os desafios do estudo (Silva; Silva, 2016, p. 69).

Apesar da importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na EJA, esse aspecto raramente é mencionado nos manuais que orientam os professores da modalidade em relação às suas atribuições. Isso deixa "margens para inferir que o processo de aprendizagem mecanicista seja aceitável" (Silva; Silva, 2016, p. 73). As formações continuadas focam principalmente nos conteúdos a serem trabalhados, ou seja, pouco mudou em relação à metodologia conteudista ao longo da história da formação de professores.

Wallon defendia que a cognição é, em parte, resultado do ambiente em que o sujeito transita. A escola é um local privilegiado para que as interações aconteçam; portanto, deve proporcionar um ambiente tranquilo para a troca de experiências. Consequentemente, ao falar dos sujeitos da EJA, também nos referimos aos professores. Eles são igualmente sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e trazem consigo marcas que se exteriorizam em suas relações sociais no contexto educacional.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir deste estudo, compreende-se a importância da formação inicial docente ampliar os estudos sobre afetividade a fim de explorar este temário para além do trabalho realizado com crianças e adolescentes do ensino regular, atingindo também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os indivíduos que são os estudantes da EJA trazem histórias de vida que são reflexos da exclusão histórica enfrentada. Estudar sobre a afetividade que envolve o ensinar e o aprender na EJA corresponde à compreensão integral desses sujeitos como seres humanos com direitos. Mulheres, homens, pais, mães, trabalhadores de diversas categorias, idosos e jovens buscam oportunidades de crescimento pessoal, justificando as lutas por uma EJA de qualidade.

Wallon defende que os indivíduos são moldados por interações ao longo da vida e pelos grupos aos quais pertencem ou deixam de pertencer. Esse processo de constituição e aprendizagem é contínuo e não se limita à idade. As interações no ambiente educacional são fundamentais para uma aprendizagem mútua entre alunos e professores da EJA, criando um ambiente propício para o desenvolvimento.

No contexto coletivo, os estudantes de EJA se percebem individualmente e reconhecem seu potencial de crescimento pessoal, entendendo que a transformação é possível tanto individual quanto coletivamente. A visão de Wallon capacita a compreensão da importância da participação em atividades de grupo, fortalecendo tanto a identidade individual quanto a coletiva. Os afetos construídos no processo pedagógico têm impactos significativos, positivos ou negativos, exigindo sensibilidade por parte dos educadores, especialmente diante das histórias de vida dos educandos.

Professores e educadores da EJA devem ser vistos como indivíduos integrais, cujos afetos influenciam diretamente suas práticas docentes. A humanização do profissional educador é essencial para a compreensão de suas complexidades e desafios. Por trás dos procedimentos burocráticos da educação adulta, há seres humanos com trajetórias únicas. A Educação de Jovens, Adultos é um campo de batalha pela efetivação dos direitos educacionais, destacando a utilidade da teoria de Wallon para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

## **Referências**

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Editora Vozes Limitada, 2017.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ALMEIDA, L. R. **Afetividade, Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos: relatos de pesquisa na Perspectiva de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 2016.

SÃO PEDRO, J. B.; CONCEIÇÃO, J. L. M.; ASSIS, C. P. **Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos? Qual tem sido a formação dos professores? Youth and Adult Education: who are the subjects? What has been the training of teachers?**. Revista Cocar, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: Vista do Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos? Qual tem sido a formação dos professores? (uepa.br). Acesso em: 21 de jun. de 2024.

MAHONEY, A. A. **Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais**. Psicol. Educ., p. 9-28, 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42854>. Acesso em: 21 de jun. de 2024.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar em Revista, n. 36, p. 21-38, 2010.

SANCEVERINO, A. R.; RIBEIRO, I.; LAFFIN, M. H. L. F. Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65981>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, S. L. L.; SILVA, T. L. G. **A afetividade como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos**. e-Mosaicos, v. 5, n. 10, p. 67-80, 2016.

SILVA, T. P. de A.; BARCELOS, L. B. Afetividade: relação professor e aluno como fator importante no processo de ensino e aprendizagem. **Revista da Graduação - UNIGOIÁS**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2020.

VIEIRA, G. P. **A teoria psicogenética de Henri Wallon**. Anais da Jornada de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da UnUCSEH, v. 1, n. 1, 2014.

ZACARIAS, E. B.; OLIVEIRA, L. S. D. **Educação de jovens e adultos no brasil: Pontos e contrapontos de um processo histórico**. Orientador: Prof. Dr. Cezar Nonato Bezerra Candeias. 2022. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, São José da Laje – AL, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/10638>. acesso em: 2 abr. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## PRÁTICAS DOCENTES MULTIMODAIS: ANÁLISE DE RELATOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Luana Priscila Marques da Silva – SEMED de Palmeira dos Índios/PPGEFOP/UFAL  
Isabel Lopes Fonseca Ferreira – SEMED Arapiraca/PPGEFOP/UFAL  
Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque – PPGEFOP/UFAL

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar relatos multimodais de estudantes de um curso de Pedagogia sobre aspectos da Educação do Campo a partir de visita em escolas de um assentamento de trabalhadores rurais. A partir desta análise a meta foi compreender como os modos semióticos se atrelam e podem intensificar os significados. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, em que foram analisados seis textos multimodais (composto por fotografias e texto verbal) construídos por equipes de estudantes. Como resultados observa-se que as equipes de estudantes da Pedagogia construíram relatos em que as imagens e os textos verbais interagem construindo um todo significativo, sendo esta abordagem multimodal relevante para as reflexões sobre a Educação do Campo na prática de ensino desta disciplina do curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Educação popular, Multimodalidade, Fotografias.

### INTRODUÇÃO

A leitura de mundo proposta por Paulo Freire, atrela-se aos modos comunicativos que são utilizados para escrever ou descrever as realidades existentes. Nessa perspectiva quanto mais expostos aos sistemas representativos de comunicação, mais oportunidades os indivíduos terão de ler e compreender a sua vivência e ir além do que conhecem, sem com isso, desvalorizar a sua identidade.

Nesses sistemas de representação, as imagens estão cada vez mais presentes, e portanto, na formação inicial de docentes, tratar sobre o uso de linguagem multimodal em que interajam imagens e palavras, é urgente. A partir da experiência do estágio de docência de uma das autoras, foi possível acompanhar o desenvolvimento de uma atividade de natureza multimodal, cuja professora regente orientou os estudantes de Pedagogia da disciplina Educação do Campo, em visita guiada nas escolas de educação do campo de um assentamento de trabalhadores rurais, a elaborarem registros fotográficos sobre os elementos que julgassem característicos desta modalidade de ensino. Considerando, pois, que a escola do campo precisa estar “voltada ao contexto do campo, do trabalho e das diferentes manifestações da vida nele presentes” (Janata, 2014, p. 8).

Os estudantes de Pedagogia, organizados em equipes, fizeram os registros fotográficos e depois desenvolveram um texto para acompanhar estas fotografias. Assim, nesta pesquisa de



abordagem qualitativa, a qual é classificada como documental, buscou-se analisar os relatos multimodais desses estudantes, a partir dos seguintes questionamentos: como os estudantes utilizaram as representações para descrever a Educação do Campo? Há congruência entre os relatos escritos e as imagens? E como as linguagens utilizadas favorecem a compreensão da realidade em que acontece a educação popular?

Embora haja diferentes modos comunicativos em todos os espaços da sociedade, muitas vezes, há a valorização, principalmente nas instituições de ensino, do modo estritamente verbal (Ribeiro, 2018). Com isso, as imagens, por exemplo, são colocadas em posição subalterna. Analisar os trabalhos dos estudantes de Pedagogia, cuja orientação é multimodal, possibilita observar como as linguagens visual e verbal são utilizadas de maneira equilibrada e exploradas em suas potencialidades.

Este artigo está organizado da seguinte forma: metodologia, onde explicita-se os procedimentos à realização da pesquisa; referencial teórico, em que se faz uma breve discussão sobre a educação popular, cuja Educação do Campo faz parte, bem como, discute-se sobre a multimodalidade; resultados e discussão, momento crucial de análise e; considerações finais.

## **METODOLOGIA**

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, do tipo análise documental. Para Mattar e Ramos (2021, p. 132) “a pesquisa qualitativa é basicamente interpretativa”. Deste modo, busca-se interpretar os dados a partir das proposições multimodais discutidas por Kress e van Leeuwen (2006). São considerados documentos as produções multimodais dos estudantes, frutos da visita às Escolas do Campo.

A geração de dados ocorreu durante a experiência de estágio de docência de uma das autoras, em que foram cedidas pela professora regente as produções de estudantes da turma de 8º período do curso de Pedagogia sobre uma atividade de natureza multimodal. Foi solicitado um relato composto por fotografia e texto explicativo, a partir de visitação em quatro escolas do campo de um assentamento de trabalhadores rurais. Para a elaboração deste relato multimodal foi proposto aos doze estudantes da turma, organizados em seis equipes, que registrassem uma imagem representativa da Educação do Campo, seguida de texto que explorasse criticamente a realidade da Educação do Campo comparada às diretrizes dos documentos reguladores desta modalidade de educação.

Na visita às escolas, além da observação do espaço físico, a turma de estudantes também entrevistou as profissionais que atuam nesses espaços educativos.

Foram elaborados seis textos multimodais. Conforme o objetivo deste estudo, foram analisados texto e imagem conjuntamente, com o intuito de compreender como os modos semióticos se atrelam e podem intensificar a mensagem que se quer comunicar. Os trabalhos não serão apresentados na íntegra, serão discutidos a partir de recortes que possibilitam a aceção dos resultados e discussão. Por conta dos limites de páginas deste trabalho, será apresentada a análise de quatro textos multimodais.

A análise dos textos multimodais fundamenta-se na proposta metodológica da Gramática do Design Visual (GDV) dos semioticistas Kress e van Leeuwen (2006) e na base teórica da Educação do Campo e da Educação Popular.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação popular proposta por Paulo Freire surgiu na década de 1950, trazendo uma grande mudança no setor educacional. Falar em educação popular é falar sobre o processo emancipatório, percorrendo uma visão política, assumindo um futuro voltado à emancipação social. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, o autor aponta e defende uma pedagogia em que todos possam se emancipar, através da luta. Freire destaca que essa luta “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (Freire, 2017, p. 30).

Dar continuidade a luta pela transformação social, buscando a emancipação, era o que Freire almejava, destacando ainda o respeito ao multiculturalismo, defendendo que o direito de ser diferente, significa ter uma sociedade democrática, tornando sempre clara a relação existente entre política, sociedade e educação. Rambo (2015, p. 2) observa que “não se pode falar de emancipação no pensamento de Freire sem que se fale da relação entre política, educação e emancipação”, ou seja, não se promove uma educação emancipatória sem que haja um diálogo entre eles.

Conforme Freire (1977, p. 75-76) “é exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação com um processo de constante libertação do homem”. Assim, somente com a tomada de consciência do mundo que coabita é possível a transformação dos sujeitos, conseqüentemente, dos territórios que estão inseridos.

Carrillo (2016, p. 14), discute que apesar de o termo educação popular apresentar vários significados, todos eles apresentam os mesmos elementos em comum, quais sejam:

(1) uma leitura crítica da ordem social atual e um questionamento do papel integrador que a educação formal tem desempenhado, (2) uma intenção política emancipatória face à ordem social vigente, (3) o propósito de contribuir para o fortalecimento dos setores dominados como sujeito histórico, capaz de liderar a mudança social, (4) a convicção de que através da educação é possível contribuir para a concretização deste propósito, agindo sobre a subjetividade popular e (5) desejo de gerar e utilizar metodologias educativas dialógicas participativas e ativas. (Carrillo, 2016, p. 14)

Ou seja, as propostas de educação popular são desenvolvidas a partir do questionamento e caráter injusto da ordem social, são propostas que pensam de fato na sociedade, e visam seu aspecto político, social e cultural.

A proposta de educação popular visa impedir que as estruturas sociais injustas impeçam as maiorias populares de terem a possibilidade de ter, conhecer, poder e agir por si e para si (Carrillo, 2016, p. 15), almejando assim não só a transformação social, como também a evolução e mudança do homem antes submisso, para um ser evoluído humanamente e politicamente, um ser que busca a emancipação.

A educação do campo está estritamente ligada à educação popular e é resultado de um processo de luta da comunidade campestre. Sobre isso, Janata (2014, p. 7) diz que:

Podemos afirmar que a luta dos trabalhadores do campo esteve presente no nosso país desde a colonização, ainda que com configurações e motivações distintas. Nesse sentido, compreendemos que a Educação do Campo é herdeira dessas configurações e motivações, mas que, no entanto, o que sua configuração expressa na atualidade é fruto direto da luta pela terra realizada pelos movimentos sociais do campo no fim dos anos 1980 (Janata, 2014, p. 7)

Portanto, a luta das pessoas que habitam na comunidade rural, é por uma educação de qualidade, que é preconizada por Paulo Freire. Que denuncia a precariedade das escolas e práticas educativas ofertadas às camadas populares da sociedade. Muitas vezes, “desconectado com os interesses e necessidades desses sujeitos” (Janata, 2014, p. 8). Mas como mudar esta realidade? Seguramente, o processo formativo dos profissionais das escolas que ofertam Educação do Campo precisa ser efetivo para que compreenda as peculiaridades do currículo que precisam integrar as pautas locais para a preservação do território rural.

É na formação inicial e continuada que a educação começa. Dentro desta perspectiva formativa, em que a discussão do currículo se faz necessária, também é importante pensar nos avanços tecnológicos que mudam a constituição da sociedade, ampliam os modos comunicativos e relações sociais, inclusive na comunidade rural, portanto, precisa ser trabalhada também na escola campestre.

Nesta perspectiva, “se as escolas dotarem os alunos de forma adequada para a nova ordem semiótica, se elas não estão produzindo pessoas incapazes de usar novos recursos de representação ativa e eficazmente”, (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 34), a forma antiga de alfabetização terá sido superada. Deste modo, a escola há de compreender que a emancipação do sujeito só é possível pela a exploração intencional dos diferentes modos comunicativos, que permeia o mundo em que estamos inseridos.

É no território educativo que as linguagens se intensificam para que, com elas e através delas, o sujeito possa ler, se expressar e se comunicar, de maneira ideológica e nunca neutra, isto é, “os signos são motivados, ou seja são produzidos a partir de um interesse para cumprir determinado objetivo” (Prado, 2019, p. 247). Por trás das palavras e das imagens há uma intenção e, não se pode estar alheio a isto, visto que, é condição de o indivíduo ser oprimido ou liberto por elas ou através delas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos trabalhos dos estudantes pode-se perceber que todos iniciaram com as fotos que registraram durante a visita. Ora a fotografia está centralizada no topo, ora a fotografia está posicionada no topo à esquerda. Em ambas as posições, de acordo com a GDV, a imagem guiará a leitura. E a referência da imagem no texto verbal conduz a uma nova leitura da imagem e, portanto, uma leitura multimodal do trabalho, em constante interação.

Na interação multimodal, alguns textos fazem referência explicativa direta da imagem, e em outros textos, esta relação pode ser observada a partir dos elementos destacados verbal e visualmente, como exemplo a Figura 1 e a Figura 2. No texto multimodal 1 (Figura 1 abaixo), pode-se observar como a relação entre a escola e o campo é representada simbolicamente através do ponto de vista estabelecido para o espectador ler a imagem: posicionado dentro da escola o leitor vê o campo. E complementando este contato, em ambas as imagens, a luz vem de fora. Simbolicamente, a luz representa o conhecimento, o que pode ser interpretado como: o saber que tenho, e que eu acesso dentro desta escola, é originado no campo.

Figura 1: Texto multimodal 1 elaborado pelos estudantes da graduação em Pedagogia



A Educação do Campo surge como uma proposta alternativa ao modelo até então defendido pela classe dominante, difundido pela Educação Rural. Ela busca proporcionar soberania e autonomia às comunidades rurais, fazendo com que sejam conscientes das contradições históricas a que foram submetidas e capacitando-as a construir um modo de vida que se adeque às suas próprias realidades. Quando se trata da formação dos sujeitos do campo, é de suma importância estudar o local e valorizar o ambiente onde a escola rural está inserida. Para realmente valorizar as raízes culturais e sociais espaciais, é necessário conhecer o local, seus significados e representações para a história da sociedade, pois é a partir do local que nos identificamos no espaço e no mundo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste sentido, as barreiras estabelecidas entre o científico e o cotidiano são porosas e se retroalimentam. O texto verbal complementa este significado ao destacar que a escola no campo possibilita “estudar o local e valorizar o ambiente” e assim as problemáticas locais provocam a busca de estudos para a sua superação.

A janela da sala de aula através da qual se vê o campo é simbólica ao enaltecer o espaço rural em que a escola se encontra. A leitura deste texto multimodal inicia com a leitura das imagens e continua com a leitura verbal que irá destacar a importância do “ambiente onde a escola rural está inserida” e a valorização das “raízes culturais e sociais espaciais” para a construção da identidade. Por todo o texto multimodal observa-se essa inter-relação entre o espaço de aprendizagem e o campo, ambos constituindo uma mesma realidade.

No texto multimodal 2 (Figura 2), as imagens antecedem às palavras pela posição que ocupam e houve a escolha, pelos estudantes, de qual imagem colocar primeiro, visto que não estão dispostas lado a lado como na Figura anterior, mas uma em cima e a outra embaixo.

Figura 2: Texto multimodal 2 elaborado pelos estudantes da graduação em Pedagogia



A educação do campo se faz necessário para a vida de muitas pessoas, como é o caso no assentamento Maravilha, que é uma comunidade carente e distante do centro da cidade, por tanto os alunos frequentam a escola próxima a comunidade. Nela se ensina a importância de conservar e valorizar a sua identidade e seus conhecimentos, conhecimentos esses que são passados de geração para geração. A escola com a proposta da educação do campo proporcionará a seus alunos o conhecimento sobre a história e origem de sua comunidade como também de orgulhar-se por fazer parte dela. E como a comunidade se revela ser muito carente, é de extrema importância enfatizar a presença da instituição na região como símbolo de desenvolvimento cultural e esperança. Com a presença da escola na redondeza, reforça a importância de potencializar a educação das crianças e jovens moradores para que eles permaneçam em suas terras e despertem o espírito de pertencimento ao campo e não precise se deslocar de sua região em direção a zona urbana, estando sujeito a subordinação por falta de conhecimentos.

Se torna essencial a presença da escola no campo nessa comunidade pois com isso possibilitará também aos moradores da região uma melhor qualidade de vida, valorização da terra, do lugar em que está inserido, da paisagem, através do acesso ao conhecimento que a instituição escolar de campo pode conceber. Assim como também contribuir para que os moradores letrados possam trabalhar no desenvolvimento do campo em que vive. Portanto, a educação do campo desempenha um papel vital na promoção, na valorização das culturas locais e na melhoria da qualidade de vida nas áreas rurais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na GDV, os autores Kress e van Leeuwen (2006), discorrem sobre o valor da informação que trata sobre a disposição dos elementos nos textos multimodais. Quando um elemento está posto na parte de cima é identificado como “Ideal, e o que foi colocado na parte inferior é apresentado como Real” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 186). Deste modo, a imagem que apresenta a fachada da escola tem um valor ostentativo, que demonstra a importância da escola naquele espaço. Isso é reforçado nas palavras dos estudantes: “Se torna essencial a presença da escola no campo nessa comunidade”. O Real apresenta-se na imagem posto embaixo que também é referenciada no texto linguístico: “é uma comunidade carente e distante do centro da cidade”. Enquanto a primeira imagem é uma representação de fora para dentro (campo e escola), a segunda imagem é uma representação de dentro para fora, isto é, da escola para o campo.


Esta relação é percebida também no texto quando os discentes argumentam sobre a importância da escola naquele espaço e como a instituição escolar pode agir na transformação do ambiente a fim de valorizá-lo e aprimorá-lo. Ainda sobre o valor da informação, discutida na GDV, os autores Kress e van Leeuwen destacam que:

se a parte superior de uma página estiver ocupada pelo texto e a parte inferior por uma ou mais imagens [...], o texto desempenha, ideologicamente, o papel principal, e as imagens um papel subserviente [...]. Se os papéis são invertidos, de modo que uma ou mais fotos ocupem a seção superior, [...] a parte ideologicamente em primeiro plano da mensagem, é comunicada visualmente, e o texto serve para aprofundá-la (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 187)

Esta relação é percebida no relato dos estudantes, as imagens desempenham “o papel principal” da mensagem, aquilo que comprova as impressões sobre a Educação do Campo. E, há o “aprofundamento” daquilo que é visto nas fotografias, pelas palavras. Todos os trabalhos, exceto o da Figura 3, dispuseram na parte superior as imagens e na parte inferior o texto linguístico.

O texto multimodal 3 (Figura 3), portanto, foi o único que em sua composição posicionou a imagem à esquerda. Para a GDV a constituição do texto multimodal relaciona-se ao contexto cultural das pessoas que se comunicam. Nesse sentido, para os povos ocidentais que realizam a leitura da esquerda para a direita, posicionar um elemento à esquerda significa que este é o elemento a partir do qual será construída a interpretação, este é o elemento já conhecido, é o elemento “Dado” (Kress; van Leeuwen, 2006). O novo elemento, a nova informação virá a seguir, posicionada à direita, neste caso, o novo vem no texto escrito.

Figura 3: Texto multimodal 3 elaborado pelos estudantes da graduação em Pedagogia



A imagem ao lado foi tirada na Escola Municipal de localizada em um assentamento rural. Nossa visita ao assentamento Dom Helder Câmara Rendeira representou uma oportunidade de investigação imersiva, que ampliou a compreensão que tivemos acerca da realidade educacional nessas comunidades do campo. Pudemos ver na prática como é feita a educação do campo e em que lugares seus pressupostos estão presentes ou não.

Escolhi esta foto pois ela representou, para mim, um conflito que existiu em nossa visita pelas agrovilas em que passamos: ainda que ali tenhamos encontrado escolas que se intitulavam como escolas do campo, nos deparamos majoritariamente com profissionais que estavam alheios às questões relativas a educação do campo, sua história, sua luta política, sua conexão com os movimentos sociais, a estreita relação que essa proposta pedagógica tem com a terra, o território e o lugar, entre outros detalhes. Para não dizer que estavam totalmente desalinhadas com as questões específicas do campo, posso mencionar que havia alguma consideração pela sazonalidade do campo, o tempo de colheita, a época de chuvas, mas isto se dava muito mais pelas limitações provenientes da falta de transporte escolar do que por uma adequação curricular que partisse da consciência das especificidades da educação do campo.

Nesta foto, podemos observar um painel que parece ter sido confeccionado para o dia da árvore. Esta prática me chama atenção por ser uma prática muito comum nas escolas urbanas que, infelizmente, ainda está dentro daquilo que é óbvio e esperado no trabalho pedagógico e em nenhum momento traz menções de pautas relativas a educação do campo.

Fonte:  
Dados da pesquisa.

N

este  
rela  
to  
há  
uma  
liga  
ção  
dire  
ta  
entr  
e  
ima  
gem  
e

texto. O estudante de Pedagogia, faz referência à imagem em todo o texto linguístico, explica a escolha da foto e discorre as suas impressões a partir dela. Ou seja, para desenvolver o texto ele parte da leitura da imagem fotografada por ele e os conhecimentos produzidos nas aulas de Educação no Campo na universidade. Isso induz o leitor a voltar à imagem e refletir sobre o que está sendo dito.

O autor do texto faz uso da imagem para fortalecer e ou comprovar o seu relato. Sobre isso, Kress e van Leeuwen afirmam que “de maneira geral, e com particular relevância para o visual, consideramos nosso sentido de visão como mais confiável do que nosso sentido de audição” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 154). Assim, ao discorrer as suas impressões sobre a Educação do Campo, a imagem cumpre o papel de “confiabilidade” da mensagem.

Quando se investiga a educação oferecida para as camadas populares, o olhar se volta desde a infraestrutura das escolas, ao currículo e modo como acontece e/ou são efetivados os processos de ensino e de aprendizagem. Desta maneira, é possível observar a relação estabelecida pelos estudantes entre os textos discutidos em sala de aula e sua percepção e olhar ao registrar as imagens, buscando um registro que expressasse a paisagem e ao mesmo tempo trouxesse intrinsecamente os conceitos que estão ligados ao propósito da educação popular.

Destarte, percebe-se nos relatos multimodais elaborados pelos estudantes as impressões deles sobre as discussões realizadas em sala ancoradas nos textos Educação popular e do campo (Faleiro *et al.*, 2019) e Educação e mudança (Freire, 2013), que tratam sobre a Educação do Campo, principalmente quando se fala do abandono e esquecimento das instituições que ofertam essa modalidade de ensino, bem como, a falta de coerência entre o que a lei descreve como Educação do Campo e que de fato acontece.

É através das imagens que se pode perceber e interpretar a estrutura das escolas e, mediante elas, compreender se na escola coabita o sujeito e sua ligação no mundo. Quanto mais ligada ao real for a educação, mais é possível a autoafirmação e emancipação do sujeito. Pois, “aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, [lhes dá as condições] para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela” (Freire, 1977, p. 24). Deste modo, é a partir do (re)conhecimento da sua realidade que o indivíduo pode aprimorá-la ou modificá-la.

Apenas um trabalho não conseguiu atingir a dinâmica de interação entre texto e imagem, e portanto, não evidencia a construção de um texto multimodal. Este trabalho empregou a fotografia como um adorno do texto escrito e, neste sentido, as duas linguagens não se complementam na construção de um significado. Neste exemplar, o texto verbal



poderá ser compreendido sem a leitura da imagem, e a imagem poderá ser substituída por qualquer outra, sem prejuízo para a comunicação proposta (Figura 4). A falta de referência à imagem, explícita ou implicitamente, acarreta em leitura separada e inibição do retorno à imagem porque não há relação linguística-imagética.

Figura 4: Texto elaborado que empregou a imagem como adorno ao texto verbal



Sintetizando, a educação do campo desempenha papel essencial na promoção do desenvolvimento sustentável, na redução da desigualdade e na melhoria da qualidade de vida das populações rurais no Brasil. As políticas direcionadas à educação do campo contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa e ambientalmente sustentável.

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do exposto, a multimodalidade foi comprometida na Figura 4 pois, como foi supracitado, não houve um diálogo entre as linguagens. Todavia, é perceptível que os diferentes modos semióticos presentes nos trabalhos analisados, intensificam as informações e reflexões dos discentes acerca da Educação do Campo e é uma maneira eficaz da professora regente avaliar se houve a apropriação da aprendizagem pelos estudantes. Destarte, a utilização de modos comunicativos variados dá subsídios para a interpretação e exploração do conteúdo explorado na disciplina e são potenciais para a produção de novos conhecimentos. Quanto mais consciência se tem disso, mas a comunicação pode ser eficiente e os processos de ensino e de aprendizagem podem ter melhores condições de acontecerem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatos multimodais dos estudantes de Pedagogia permitiu observar que a linguagem multimodal empregada atingiu, em sua maioria, o objetivo comunicacional de revelar as interpretações das equipes de estudantes sobre a estrutura de escolas de Educação do Campo. Os textos multimodais revelaram o conhecimento dos estudantes sobre os textos teóricos estudados durante o curso da disciplina, ao mesmo tempo em que revelaram posicionamentos críticos dos estudantes sobre o que puderam perceber durante esta visita de campo. Foi possível perceber como a interação entre imagens e textos linguísticos se relacionaram para comunicar as impressões e reflexões dos estudantes sobre a Educação do Campo.

É importante observar que assim como a educação popular, a Educação no Campo, partiu da luta dos movimentos sociais que sentiram a necessidade da construção de um currículo próprio, que considerasse o direito e a cultura camponesa, e valorizasse a identidade e as especificidades dos sujeitos do campo, a fim de ser reconhecido na escola, e não seja por ela oprimido, colaborando, assim, para o processo emancipatório destes sujeitos.

A proposição da Educação no Campo a partir da interpretação de relatos multimodais, foi a base teórica empregada pelos estudantes na reflexão desta experiência e conduziu as suas observações da realidade de escolas do campo.

Ao analisar as produções multimodais dos estudantes é possível observar a importância desse confronto entre teoria e prática, principalmente na busca da superação do estado de opressão, fazendo com que essa realidade, teoria e prática, se torne possível, desde que se tenha uma visão possível da prática libertadora e social. Destarte, pode-se observar nas produções dos estudantes a construção de significados estabelecidos entre estes dois aspectos: o que se entende ou foi aprendido sobre a Educação do Campo e o que é e em quais condições é ofertada.

Portanto, faz-se necessário a compreensão de que a Educação do Campo e a educação popular caminham juntas, e defendem a emancipação humana, na formação docente e nas práticas de ensino. Neste processo, a apropriação de diferentes linguagens é necessária, pois estão presentes na sociedade em suas diferentes esferas. Quanto mais houver uma exploração intencional da multimodalidade no interior da escola, melhor subsidiado estará o sujeito de tomar consciência de si mesmo e daqueles com quem convive, de ler o mundo e agir sobre ele.

## REFERÊNCIAS



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CARRILLO, Afonso Torres. **La Educación popular: Trayectoria y actualidad**. Editora: Editorial El Buho, 2ª edição, 2016.

FALEIRO, Wender; Pimenta, Alexandro Rodrigues; Costa, Antonio Cláudio Moreira (Orgs.). **Encantos e desencantos após o Pronacampo: olhares sobre interfaces e contextos históricos**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

JANATA, Natacha Eugênia. Educação do campo: As marcas dessa trajetória. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo. Brasília: MEC, SEB, 2014

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006.

PRADO, Arthur Angelo de Oliveira. **No lugar da mochila, um feixe de lenha: análise de uma campanha de combate ao trabalho infantil a partir da semiótica social**. In: GUALBERTO, Clarice; PIMENTA, Sônia (org.). **Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

RAMBO, Ricardo Albino. **Emancipação na perspectiva de Paulo Freire**. IX Seminário nacional diálogos com Paulo Freire: utopia, esperança e humanização. 2015. Disponível em: <Anais Paulo Freire 2015 | FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara/RS> Acesso em: 01 de junho de 2024.