

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SUZANA SCHWARTZ

**ENTRE A INDIGNAÇÃO E A ESPERANÇA: MOTIVAÇÃO, PAUTAS DE AÇÃO
DOCENTE, ORIENTAÇÃO PARADIGMÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS/AS**

Porto Alegre
2006

SUZANA SCHWARTZ

**ENTRE A INDIGNAÇÃO E A ESPERANÇA: MOTIVAÇÃO, PAUTAS DE AÇÃO
DOCENTE, ORIENTAÇÃO PARADIGMÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS/AS**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Co-Orientador: Prof. Dr. Jesus Alonso Tapia

Porto Alegre
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S399e Schwartz, Suzana

Entre a indignação e a esperança: motivação, pautas de ação docente, orientação paradigmática na alfabetização de jovens e adultos/as / Suzana Schwartz. — Porto Alegre, 2006.
346 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. PUCRS, 2006.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Helena Menna Barreto Abrahão

1. Educação. 2. Alfabetização - Jovens e Adultos. 3. Prática de Ensino. 4. Professores - Formação Profissional. I. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário Responsável

Ednei de Freitas Silveira
CRB 10/1262

SUZANA SCHWARTZ

**ENTRE A INDIGNAÇÃO E A ESPERANÇA: MOTIVAÇÃO, PAUTAS DE AÇÃO
DOCENTE, ORIENTAÇÃO PARADIGMÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS/AS**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de _____ de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Marlise Grassi - UNIVATES

Professor Doutor Juan José Mouriño Mosquera - PUCRS

Professora Doutora Maria Conceição Pillon Christofolli - PUCRS

RESUMO

Ao analisar criticamente a orientação paradigmática das concepções de motivação que permeiam as pautas de ação docente na alfabetização de jovens e adultos/as dos sujeitos participantes da pesquisa, este estudo investiga os fatores pessoais e contextuais inerentes à motivação para o ensino e a aprendizagem que entremeiam as pautas docentes dos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as, identificando as contradições e as mediações, sugerindo estratégias e possibilidades pedagógicas para a formação destes/as professores/as. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa/descritiva/interpretativa/explicativa/compreensiva, utilizando como pontos de referência para análise e interpretação da realidade os sete princípios organizadores do conhecimento (MORIN, 2000, 2001). As informações da realidade foram coletadas através de filmagens em cinco diferentes espaços educacionais, sendo três aulas de cada professor/a. Para servir como base desta análise, foi elaborado um instrumento *Pautas de ação docente, motivação e alfabetização* (ALONSO TAPIA, SCHWARTZ, 2005). Este instrumento foi realizado com base na fundamentação teórica construída sobre como se ensina/aprende a ler e a escrever jovens e adultos/as e sobre motivação, sobre fatores pessoais, contextuais e específicos inerentes à prática pedagógica alfabetizadora com potencial determinante para a construção do clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem. Da análise e interpretação das emergências do estudo, à luz do referencial teórico de Alonso Tapia, Covington, Huertas, Ferreiro, Freire, Morin, entre outros, é possível evidenciar que as orientações paradigmáticas das concepções de motivação que permeiam as pautas de ação docente na alfabetização de jovens e adultos/as inscrevem-se em uma perspectiva simplificadora. Os/as professores/as investigados/as priorizam, no planejamento de suas pautas de ações docentes, qual atividade realizar (o que fazer) em detrimento do “para quem”, do “para que”, do “por que” e do “como”. Priorizam o ensino e a aprendizagem do código alfabético e as questões relacionadas à ortografia “correta” em vez das questões conceituais relacionadas à alfabetização como representação da linguagem, seus usos, sua estrutura de funcionamento, demonstrando, assim, enfatizar a lógica do conteúdo e não a da aprendizagem. Além disso, contraditoriamente, alguns/as percebem como necessário oportunizar uma leitura de mundo em suas salas de aula, mas sem articular esta com a leitura da palavra. Estes/as professores/as não evidenciam preocupação com o modo de iniciar suas aulas de maneiras diferentes, o que propiciaria o despertar e a manutenção da curiosidade, do interesse e o resgate do conhecimento prévio de seus/as alunos/as. Não desenvolvem estratégias de explicitação da valorização da presença dos sujeitos em aula, nem de potencializar a interação entre eles, evidenciando uma concepção de ensino e de aprendizagem com base no Paradigma da Simplicidade, percebendo ensinar como o fornecimento de respostas prontas sem enfatizar a (re)construção de pensamento crítico reflexivo sobre os diferentes usos e funções da linguagem escrita. Estas atitudes, dentre outras, evidenciam como não prioridades, nas pautas de ações docentes, os fatores contextuais e pessoais que contribuem para o clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. O que encaminhou para a percepção que, nos cursos de formação de professores/as, não parece ser suficiente oportunizar reflexões/construções/aprendizagens específicas sobre os objetos do conhecimento que ensinam/aprendem, sobre diferentes maneiras de proceder ou sobre concepções gerais em relação à escola, à educação, ao ensino, à aprendizagem, ao sujeito e à sociedade. Estas são questões importantes que precisam ser

abordadas, mas, além delas, é preciso que sejam (re)construídas atitudes de “cultivo” da reflexão crítica sobre as pautas de ações docentes,

antes, durante e após a ação. Estas atitudes precisam ser valorizadas, sistematizadas, reformuladas, quando necessário for, sendo percebidas como indispensáveis aos processos de ensino e de aprendizagem. O/a professor/a precisa (re)construir, interpretar, traduzir o conhecimento cientificamente construído, especialmente sobre como se ensina, como se aprende a ler e a escrever compreensivamente e, também, construir sentimento subjetivo que se situe na interseção da indignação com a realidade atual da alfabetização de jovens e adultos/as e a esperança de poder contribuir para modificar este quadro, percebendo como possível e necessário que todos/as aprendam a ler, a escrever compreensivamente e que desfrutem dos diferentes usos e funções da leitura e da escrita, possibilitando que, tanto alunos/as quanto professores/as, reflitam criticamente sobre a realidade, encaminhando mudanças qualitativas em suas vidas, quando essa assim o demandar.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos/as. Motivação. Orientação Paradigmática. Pautas de Ação Docente.

ABSTRACT

The paradigmatic orientation of the conceptions of motivation that permeates the teaching action guide lines in the youths and adults alphabetization, who have participated in this research, was analyzed critically in order to this research investigates the contextual and personal facts inherent to teaching and learning motivation that intermixes the teaching action guide lines of the alphabetizer teacher of youths and adults. It also identifies contradictions and mediations, which suggest pedagogic strategies and possibilities to the formation of these teachers. Utilizing as a reference the seven principles of the organization of knowledge (MORIN, 2000, 2001) to analyze and interpret the reality, this research was developed according to qualitative/descriptive/interpretative/explicative/comprehensive approach. The information of reality was collected through filming in five different educational spaces, three classes of each teacher. Serving as a base of this analysis, an instrument was elaborated: Alphabetization, Motivation and Teaching Action Guide Lines (ALONSO TAPIA, SCHWARTZ 2005). This instrument was based on the theoretical foundation constructed about how to teach/learn youths and adults to read and to write, and about motivation, about specific, contextual, and personal factors inherent to the alphabetizer pedagogic practice with determining potential to the construction of the motivation atmosphere, which propitious to teach and learn. The analyses and investigation of the study results were based on theoretical references of Alonso Tapia, Covington, Huertas, Ferreiro, Freire, Morin, et. al. It is possible to notice that the paradigmatic orientation of the motivation conceptions that permeates the teaching action guide lines in the youths and adults alphabetization is in a simple perspective. The teachers who were investigated by this study give priority, in the planning of his/her teaching actions guide lines, to what activity realize (what to do) in the detriment of “who for”, “what for”, “why”, and “how”. They give priority to the teaching and learning of the alphabetical code and the questions related to the “correct” handwriting instead of the conceptual questions related to the alphabetization as a representation of the language, its uses, its functioning structures, which causes the logical of the contents, not the logical of learning. Besides, contradictorily, some teachers think that it is necessary to give a chance to the world reading in their classrooms, but without articulating it to the word reading. These teachers do not evidence preoccupation about how to initiate their classes in a different way, which would propitiate an awaking and a curiosity also interest maintenance and the rescue of the previous knowledge of his/her student. They do not develop strategies of explanation to valorize the individuals’ presence in the classes, neither giving a potential the integration between the students, in order to evidence the teaching and learning conception based on the Paradigm of Simplicity, perceiving teaching as a furnishing of ready answers without emphasizing the (re)construction of reflexive critic thinking about the different uses and functions of the writing language. These attitudes and others evidence the teaching actions guide lines, the contextual and personal factions that contribute to a motivational atmosphere propitious to teach and learn the reading and writing. In the teachers formation courses, there is a perception of that it does not seem to be enough to give a chance of reflections/constructions/learning exactly about the object of knowledge that they teach/learn, mainly about the different ways of procedure or about general conceptions related to the school, the education, the teaching, the learning, the individual, and the society. These are important questions that need to be approached, but besides them, it is necessary that the critical reflection “cultivated” attitudes must be (re)reconstructed, mainly about teaching actions guide lines, before, during, and after the actions. These attitudes must be valorized, systemized, reformulated when it will be necessary, and being perceived as indispensable to the teaching and learning processes. The teacher needs to (re)construct, interpret, translate the

construct scientific knowledge, especially how to teach, how to learn reading and writing comprehensively. The teacher also needs to construct a subjective feeling that is in the intersection of the indignation and the actual reality of the youths and adults education and the hope of being able to contribute to a modification of this scenery. It is perceived as possible and necessary for the ones who learn how to read and write comprehensively. Moreover, enjoying the different uses and functions of reading and writing, allowing as teacher as students to think critically about the reality, leading qualitative changes in the student's life, when it was demanded.

Key-words: Youths and Adults Alphabetization. Motivation. Paradigmatic Orientation. Teaching Action Guide Lines.

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO O ESTUDO	10
1.1 GÊNESE DA PROPOSTA E JUSTIFICATIVAS	16
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS NO BRASIL	26
2 METODOLOGIA	33
2.1 OS INSTRUMENTOS	45
2.2 ANÁLISE DE IMAGENS EM MOVIMENTO	46
2.3 A METODOLOGIA DE ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES	48
3 ORIENTAÇÕES PARADIGMÁTICAS	50
3.1 PARADIGMA DA SIMPLICIDADE E PARADIGMA DA COMPLEXIDADE	53
3.2 ARTICULANDO CONCEITOS	57
4 MOTIVAÇÃO: BREVE RESGATE HISTÓRICO DO CONCEITO	70
4.1 TEORIAS SOBRE MOTIVAÇÃO	73
5 PAUTAS DE AÇÃO DOCENTE	105
5.1 AS PAUTAS DE AÇÃO DOCENTE QUE CONTRIBUEM PARA A MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM	113
5.1.1 O Modo de Iniciar a Aula	115
5.1.2 A Ativação da Curiosidade e Conscientização do Problema Proposto	116
5.1.3 A Ativação e Manutenção do Interesse	118
5.1.4 A Construção de Significado: Relevância Intrínseca da Aprendizagem	119
5.1.5 A Organização do Espaço Físico	120
5.1.5.1 O Ambiente Alfabetizador	121
5.1.6 A Elaboração do Contrato Pedagógico, Acolhimento e Mobilização para Aprendizagem	125
5.1.7 A Constituição do Grupo na Sala de Aula	133
5.1.7.1 As Características dos/as Alunos/os e dos/as Professores/as Influenciam/São Influenciadas	137
5.1.7.2 As Expectativas dos/as Alunos/as e dos/as Professores/as Influenciam/São Influenciadas	142
5.1.7.3 A Explicitação do Acolhimento Incondicional dos/as Alunos/as	144
5.1.8 Os Tipos de Procedimentos Didáticos	146
5.1.9 A Ativação do Conhecimento Prévio	148
5.1.10 Pautas de Ação Docente que Encaminham a Percepção de Autonomia	150
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	152
6.1 APRESENTANDO AS PARTES PARA A COMPREENSÃO DO TODO	315
6.2 APONTANDO ALTERNATIVAS ESPECÍFICAS	318
7 CONCLUSÕES INCONCLUSAS: PONTO DE PARTIDA PARA OUTROS QUESTIONAMENTOS	339
REFERÊNCIAS	360

GLOSSÁRIO	378
ANEXOS	381

1 APRESENTANDO O ESTUDO

Pesquisa precisa contribuir e ser ferramenta na aprendizagem da construção do olhar sensível, pensante, crítico e reflexivo. A educação formal, geralmente, não privilegia a aprendizagem do olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Olhar que envolve atenção, escuta e presença. Atenção que precisa ser generosa, questionando atenta ao que deseja indagar, ao que precisa atentar e ao que nem imaginava encontrar.

O ver e o ouvir também precisam fazer parte desse processo de construção do olhar investigador. Ver, ouvir, olhar, atentar demandam implicação, empatia, pois, às vezes, o olhar cristaliza em estereótipos. Neste sentido, pesquisar inclui observar e refletir, à luz da teoria, sobre nós mesmos, o grupo, a realidade, o mundo. Questionando o que vemos, em movimentos recursivos, poderemos romper com a insuficiência do saber, (re)elaborar hipóteses, (re)significar informações, voltando à teoria e ampliando o pensamento e o olhar. “A integração do observador em sua observação, a volta sobre si para se objetivar, se compreender e se corrigir, constituem, ao mesmo tempo, um princípio de pensamento e uma necessidade ética” (MORIN, 1997, p. 80).

Considerando estas idéias sobre pesquisa, este estudo se direcionou, inicialmente, para a descrição, a explicação, a compreensão do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita por sujeitos jovens e adultos, nos casos estudados. O entendimento da necessidade de realização de estudos sobre este tema passa pelos índices de alfabetização no Brasil, que não têm sido satisfatórios. Segundo o IBGE, INAF, Prova Brasil (2006), em todos os níveis da escolaridade, percebem-se problemas relacionados ao processo de alfabetização. Apesar dos consideráveis avanços verificados nas últimas décadas em relação à oferta de vagas, a escola, que atende à maioria da população, não tem evidenciado competência suficiente para assegurar a permanência dos/as alunos/as e nem para mediar a construção do conhecimento da leitura e da escrita dos sujeitos que a ela recorrem (Prova Brasil, 2006; SAEB – INEP, 1999).

A população brasileira (IBGE, 9/11/2006) é formada por 187.507.935 pessoas, sendo 64% destes/as cidadãos/ãs considerados/as como analfabetos/as funcionais¹. O país ocupa a 72ª posição, entre 127 países, no Índice de Desenvolvimento de Educação, e tem, aproximadamente, quinze milhões de analfabetos totais (7% da população). Em sua última

¹ Analfabeto funcional seria a pessoa incapaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. A partir dos anos 90, são consideradas “analfabetas funcionais” também as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade (INAF, 2005).

edição (2003), o teste PISA, da OCDE, testou jovens de 15 anos de quarenta países. O Brasil ficou em posição de destaque, ainda que não pelos motivos desejados: último lugar em matemática, o penúltimo em ciências e o 37º em leitura.

Em relação ao domínio da linguagem, cerca de 55% dos/as alunos/as da 4ª série do Ensino Fundamental estão nos estágios crítico ou muito crítico, apresentando deficiências de leitura e de interpretação de textos simples; 30% das pessoas consideradas alfabetizadas, entre 15 e 64 anos de idade, são capazes de entender apenas informações em enunciados simples; 35% estão preparadas para ler e entender textos curtos; e somente 26% da população, considerada alfabetizada, está habilitada para ler, explicar, compreender e produzir diferentes tipos de textos.

Os recém-divulgados resultados da Prova Brasil (2006), exame aplicado a 3,3 milhões de alunos da 4ª e 8ª séries em 41.000 escolas de 5.418 municípios, confirmou o que já fora evidenciado pelos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), antes aplicado a cada dois anos, por amostragem, entre alunos destas séries e concluintes do Ensino Médio: o ensino público não tem alcançado seus objetivos mais elementares, oportunizar que os sujeitos aprendam a ler, escrever e contar. Mais de 50% dos sujeitos que freqüentam a 4ª série mal decifram textos simples².

O atraso escolar é outro agravante: alunos/as na idade adequada tiveram média de vinte pontos superior aos com atraso na escolaridade. Ocorre que 64% dos que têm quatorze anos e deveriam estar concluindo o Ensino Fundamental estão atrasados. Aliás, segundo o IBGE (2006), 18,7% dos filhos de famílias com renda per capita inferior a meio salário já chegam atrasados à primeira série, que detém o maior índice de abandono (14,2%) e de retenção (36,2%). Entre as que vivem em famílias com renda per capita superior a dois salários, a taxa de atrasados na escolaridade diminui para 9,3%. Especificamente quanto à Educação de Jovens e Adultos, o grande problema está direcionado também ao alto índice de evasão desses sujeitos (50%, segundo recente pesquisa realizada pelo Banco Mundial), especialmente na alfabetização.

Outro fato importante a considerar é que mais de um terço (35%) dos/as analfabetos/as brasileiros/as com mais de quinze anos já freqüentou alguma vez a escola, sendo este dado resultante de um cruzamento realizado por técnicos do INEP³, a partir de índices da PNAD⁴ do IBGE. O INEP, a partir dos dados do censo 2000, descobriu que, em

² Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2001).

⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2001).

74% dos casos, os/as analfabetos/as que freqüentaram a escola completaram ao menos um ano de estudo. Significa que chegaram ao menos ao final da primeira série e não aprenderam a ler e a escrever.

Atualmente, 97% dos/as brasileiros/as em idade escolar considerada regular estão matriculados/as na escola, o que pode ser considerado extremamente positivo, porém, é desanimador saber que, deste total, menos de 70% chegam à 8ª série. O que sinaliza para a percepção de que, dos três eixos que precisam nortear a educação – acesso, permanência e aprendizagem –, apenas o primeiro está em vias de ser atendido (Prova Brasil, 2006). O investimento prioritário na educação básica, incluindo a grande maioria das crianças na escola, tinha por pressuposto básico estancar também a “produção” de analfabetos/as jovens e adultos/as. Percebe-se, por todos os índices apresentados, que isto não está ocorrendo.

Um exemplo disto está na origem do sistema: o índice de repetência nos primeiros anos. Os dados mais recentes da Unesco (2006) mostram que quase 32% dos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental são repetentes. Na 2ª série, temos mais 20% de repetentes. Índices mais elevados que estes são encontrados apenas em países como o Gabão, Guiné, Nepal, Ruanda, Madagascar, Laos, e São Tomé e Príncipe.

É possível, portanto, que metade dos alunos que adentram nossas escolas tenha repetido uma série já no segundo ano de ensino. Isso não é apenas preocupante pelo efeito que a repetência tem na auto-estima dos/as alunos/as nem pelo custo gerado por isso, mas o que mais inquieta é o questionamento sobre a qualidade de um sistema de ensino que reprova a metade de seus/as alunos/as justamente na fase em que se constrói o conhecimento mais básico – o ler e o escrever –, tornando eliminatório um período que é meramente um rito de passagem nos outros países.

A crise da educação brasileira é antiga e seus principais motivos evidenciam relações quanto aos equívocos das políticas governamentais, à negligência em relação ao Ensino Fundamental, ao descuido quanto à qualidade. As conseqüências desse conjunto de problemas podem ser resumidas numa afirmação: os/as estudantes brasileiros/as concluem os oito anos do Ensino Fundamental e os três do Ensino Médio lendo sofrivelmente e sem domínio da linguagem matemática básica (Prova Brasil, 2006; INAF, 2005).

Além desses índices, a análise dos dados oferecidos pelo IBGE-PNAD/2001, pela Síntese de Indicadores Sociais/2002⁵ e pelo INAF/2005 permite constatar que a desigualdade em que se encontram os cidadãos/ãs brasileiros/as tem sido determinada, principalmente, pela

⁵ Dados do IBGE disponibilizados pela publicação *Geografia da Educação Brasileira* (2001), do INEP.

situação de renda, cor, trabalho e educação. O IBGE (2002) destaca que, nos últimos anos, a crise do desemprego que perpassa a sociedade e atinge mais fortemente a força de trabalho jovem reforça a necessidade de qualificação (educação) em busca de uma colocação no mercado de trabalho.

Os dados estatísticos oportunizam considerações consistentes quando transportados para as condições de vida e se expressam pela baixa qualidade desta, pois ser analfabeto/a e/ou excluído/a da escolaridade básica tem gerado uma série de privações concretas e simbólicas, que se evidenciam desde as exigências do trabalho até as práticas sociais cotidianas.

Neste sentido, percebe-se que apenas a criação de espaços educacionais suficientes para incluir todos/as que precisam e querem aprender não têm sido ações suficientes para encaminhar a resolução de problema tão complexo quanto a não aprendizagem da leitura e da escrita por sujeitos jovens e adultos. É preciso persistir em busca da compreensão das causas da não aprendizagem por parte dos que têm a oportunidade de aceder a espaços destinados ao ensino e à aprendizagem e dela evadem/são evadidos sem que consigam aprender. O alto índice de evasão na alfabetização de jovens e adultos/as é um “sintoma”⁶. A “doença” é a não aprendizagem da leitura e da escrita.

Move-me, ainda, por razões que a seguir serão explicitadas, o interesse pela motivação como dimensão propulsora da ação, no caso, da aprendizagem/não aprendizagem da leitura e da escrita por jovens e adultos/as. As razões que me conduziram ao estudo da motivação passam também pelo fato de este conceito aparecer com frequência e regularidade no discurso de professores/as e alunos/as. Existe quase que um consenso que os alunos e alunas de diferentes níveis de escolaridade estão desmotivados/as para a aprendizagem (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001). Pais, mães e professores/as afirmam que “*antigamente era diferente*”, tanto no que se refere ao respeito, à disciplina, à qualidade do ensino e da aprendizagem, quanto à motivação para isso.

Referendando o afirmado, um questionário estruturado, respondido por cento e vinte professores e professoras alfabetizadoras de jovens e adultos/as, no final de um projeto de alfabetização realizado no nordeste brasileiro, aplicado pelos coordenadores do projeto, sobre os motivos da não aprendizagem de alguns alunos e alunas, apresentou a expressão “falta de motivação” e outras relacionadas a ela, sendo utilizadas por aproximadamente setenta dos sujeitos respondentes.

⁶ 50%, segundo o Banco Mundial/2003.

Neste sentido, como o foco inicial do estudo era aprendizagem (ou a não aprendizagem) da leitura e da escrita de jovens e adultos/as, a motivação, como conceito explicitado com frequência no discurso dos/as ensinantes/aprendizes como fator com potencial determinante para essa não aprendizagem, passou a merecer e a demandar um olhar mais atento para o fenômeno. Assim, este conceito, suas articulações com os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, com as pautas docentes alfabetizadoras, passou a constituir este estudo. A motivação é dependente-autônoma de fatores contextuais e pessoais, considerando as especificidades dos sujeitos e dos contextos.

No contexto de ensino e de aprendizagem, é papel do/a professor/a refletir criticamente, explicar e compreender de que maneira as pautas docentes podem contribuir para criar ambientes adequados para que os/as aprendizes desejem, se interessem e se esforcem por aprender, pois o contexto motiva ou não enquanto interage com características dos sujeitos implicados.

O conceito de pautas docentes está articulado com o de orientações paradigmáticas, que perpassa/é perpassado pelo de motivação. Pautas docentes explicitam/escondem, na prática pedagógica, o conhecimento do/a professor/a que está constituído/constitui a trama de crenças, convicções, valores, idéias, princípios, regras de atuação, que utiliza para planejar, organizar, executar e justificar sua ação profissional. São sistemas de idéias, comportamentos interiorizados, construídos na experiência e na formação docente que constituem um marco de referência e orientam (implícita e/ou explicitamente) a prática pedagógica alfabetizadora. As pautas docentes são sustentadas/sustentam por orientações paradigmáticas, tenha o/a professor/a consciência disto ou não (WEISZ, 2000).

Uma constelação de conceitos associados de maneira solidária constitui um sistema de idéias, cujo agenciamento é estabelecido por vínculos lógicos, ou assim percebido em virtude de princípios de organização subjacentes. Este sistema é produzido/produz, no seu campo de competência, enunciados e previsões quanto a fatos e acontecimentos que deverão manifestar-se. Mediadores entre os sujeitos e o mundo, os sistemas de idéias ganham consistência e realidade objetiva a partir da sua organização (MORIN, 1998). O sistema de idéias é simultaneamente fechado e aberto. Fechado porque se protege e defende contra as degradações ou agressões externas. Aberto porque se alimenta de percepções e confirmações vindas do mundo exterior. Contudo, embora não exista fronteira clara e estável entre uns e outros, podemos distinguir e opor dois tipos ideais: os sistemas de prioridade à abertura, *teorias*, e os sistemas que priorizam o fechamento, *doutrinas* (MORIN, 1998). Ambos os sistemas podem conter/estarem contidos nas pautas docentes alfabetizadoras.

Segundo Morin (2000b, p. 21), “a arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história” é a *serendipidade*. Nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita: o que poderia ser detalhe, aparentemente insignificante, mas que seria decisivo para reconstituir a compreensão deste fenômeno? Seria esta uma pista para a compreensão do objeto deste estudo? Como a motivação, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita estariam articuladas com a percepção do que é detalhe e do que é prioritário?

Algumas questões prioritárias, que precisam existir e fazer parte da “rotina não rotineira”⁷ (FREIRE, M., 1998, p. 43), numa sala de aula alfabetizadora, não têm sido mencionadas nas interações que tenho tido oportunidade de ter com professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as. Seriam estas percebidas como detalhes, possíveis de serem colocados em segundo plano ou de nem constituírem as pautas docentes alfabetizadoras?

O que aparece com frequência nestas interlocuções é a explicitação da preocupação com o conteúdo a ser trabalhado: “como vencê-lo?”, o que definitivamente não faz parte da lista de serendipidades consideradas relevantes. Não que se desconsidere o conteúdo na aprendizagem, mas o que preocupa é que, no caso da alfabetização, este se refere a ler e a escrever prioritariamente. Porém, os/as professores/as se referem a outros conteúdos (singular/plural, masculino/feminino; uso de *L* ou *U...*), considerando-os, inadequadamente, prioritários para o processo de alfabetização.

Outras preocupações dos professores e professoras explicitadas com frequência são: “*e a letra cursiva, quando posso introduzir?*”; “*eles/as demoram muito para copiar!*”; “*como fazer para motivar alunos e alunas que vêm cansados/as para a sala de aula, e não estão a fim de fazer nada?*” e/ou “*como fazer para que aceitem trabalhar em grupos?*”. Estes temas, embora possam ser importantes, se distanciam significativamente da lista de “detalhes” que considero prioritários para motivar a construção de aprendizagens.

Enfim, ao listar as perguntas feitas com maior frequência nos cursos, aulas, encontros que tenho tido com professores e professoras alfabetizadoras, percebi que os “detalhes” que eles e elas julgavam importantes se preocuparem e se questionarem, em suas pautas docentes, eram muito diferentes dos meus.

Sendo as aulas prazerosas, o cansaço será deslocado para segundo plano. O fato de demorarem em copiar indica uma concepção de ensino e de aprendizagem em que a cópia e a

⁷ Ver glossário.

repetição sem significado parecem evidentes e necessárias, diferentes das concepções de ensino e de aprendizagem que consideram indispensáveis a construção e a percepção do sentido e do significado das aprendizagens.

Além disto, as mudanças do mundo moderno explicitaram que a letra cursiva praticamente só tem uso no espaço escolar, os portadores de texto que circulam na realidade não utilizam este tipo de letra, o que sinaliza para sua não prioridade.

Ao perceber esta “diferença” nas prioridades, surgiu o desejo de compreender que “detalhes” seriam fundamentais e produtivos para a reflexão crítica dos professores e professoras e priorizados em suas pautas docentes para a (re)construção da aprendizagem da leitura e da escrita de jovens e adultos/as?

Nessa direção, esta pesquisa buscou aproximar as pautas de ações docentes alfabetizadoras de cinco professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as – permeadas de “detalhes” – e a motivação para aprender a ler e a escrever, buscando compreender como estas se articulam e contribuem (ou não) para as orientações paradigmáticas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

1.1 GÊNESE DA PROPOSTA E JUSTIFICATIVAS

A trajetória brasileira de não aprendizagem da leitura e da escrita tem se intensificado na confluência de uma escola que não alfabetiza, especialmente, alunas e alunos oriundos/as de ambientes não alfabetizados, que futuramente serão pais e mães de outros alunos e alunas, o que está se configurando um círculo vicioso e perverso.

Aprender é inerente ao ser humano (TEBEROSKY, 2005; TOLCHINSKY, 2005; NEMIROVSKY, 2005; MELLO, 2005; GROSSI, 1998). A inteligência é um processo em que se fica inteligente aprendendo, fazendo relações, resolvendo problemas. “A aptidão para aprender, propriamente dita, está ligada à plasticidade bioquímica do cérebro” (MORIN, 1999, p. 69). Não acredito na hipótese inatista de que alguns/as nascem mais e outros/as menos inteligentes.

Existem possibilidades e limites, sendo estes últimos incertos e passíveis de transgressões. Sendo assim, como professora e como alfabetizadora de jovens e adultos/as, acredito que todos/as podem aprender a ler e a escrever num tempo delimitado para isso, sendo este processo orientado, planejado e executado por um/a profissional que embase sua prática pedagógica nos conhecimentos cientificamente construídos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre a motivação para esta aprendizagem.

No sentido etimológico, alfabetizar significa “levar à aquisição do alfabeto”, o que deixa o termo reduzido a uma estratégia mecânica, articulada com a habilidade de codificar e decodificar grafemas e fonemas. O conceito de “alfabetizado”, porém, permite múltiplas interpretações. Enquanto, para alguns, ser alfabetizado significa dar conta da leitura de um pequeno texto, seja um bilhete ou um nome de rua; outros acentuam a importância de se estar situado numa cultura escrita, devendo ser considerado alfabetizado o sujeito que for capaz de ler, produzir e compreender qualquer tipo de texto, o que sinaliza para uma distância considerável da definição etimológica do termo.

Para alguns teóricos, entre eles Freire (1998), o termo está associado a uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. A linguagem e a realidade estão entrelaçadas, a compreensão do texto implica a percepção das relações existentes entre este e o contexto em que está inserido. No entanto, “apenas” a habilidade de codificar e decodificar um sistema arbitrário não é suficiente para atender à complexidade do conceito de alfabetizado/a.

Numa tentativa de “unificar” a compreensão do conceito alfabetizado – que foi fragmentado por diferentes critérios –, foram definidos os termos *alfabetização básica*, que é a associação das letras e sons e sua articulação para construir a palavra escrita (ser capaz de codificar e decodificar), e *alfabetização funcional*, como a capacidade de ler e escrever um texto simples, segundo Soares (1999) e a UNESCO. Assim, nessas diferentes maneiras de definir o conceito de alfabetização, fica evidenciada a complexidade que o habita. Alguns dos motivos dessa complexidade referem-se à historicidade deste fenômeno, dos diferentes contextos e compreensões que o termo “alfabetização” encaminhou ao longo do seu desenvolvimento.

Morin (1995) assinala a natureza multidimensional dos problemas e a conseqüente necessidade de se analisar, explicar e compreender os distintos fenômenos desde distintos pontos de vista. Ressalta também a constante emergência de contradições presentes nas análises de problemáticas profundas, o que pode representar para o/a pesquisador/a a percepção de idéias aparentemente opostas.

Muitos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as não conseguem ensinar seus/as alunos/as a ler e a escrever, e perguntam: “*Por que não aprendem se eu aprendi com este método, com base nestes pressupostos teóricos? Por que ficam desmotivados/as a ponto de se evadirem, se, para estarem crítica e atuantemente inseridos/as na cultura escrita, precisam deste conhecimento?*”.

Entre outras razões, as solicitações inerentes à cultura escrita, quando esses/as professores/as aprenderam a ler e a escrever, eram muito diferentes das de hoje. As funções sociais da escrita eram mais restritas e a informação, por outros meios, que não a escola, muito menos acessível. Atualmente, os portadores de textos são diversificados e sua compreensão exige capacidades de pensamentos com outros enfoques. Isso significa afirmar que as propostas de alfabetização utilizadas, quando estes/as professores/as aprenderam a ler e a escrever, eram coerentes com a realidade num sentido complexo e que estas propostas hoje estão descontextualizadas e ultrapassadas: “o método degrada-se em técnica porque a teoria se tornou um programa” (MORIN, 1999, p. 34).

Acreditava-se, então, simplificadamente, que nem todos podiam aprender, que aprender era ser capaz de copiar, memorizar, reproduzir conhecimentos considerados acabados. As metodologias utilizadas para alfabetizar, quando a maioria destes professores e professoras aprendeu a ler e a escrever, eram embasadas na epistemologia empirista e podiam ser classificadas como métodos sintéticos, que iniciavam pela letra, pelo fonema ou pela sílaba, e analíticos, que partiam da palavra, da oração ou do conto. Nesta concepção de ensino e de aprendizagem, utilizava-se basicamente a cartilha, que implicitamente (e explicitamente) considerava que se aprendia a ler e a escrever a partir do que consideravam (os que já haviam construído este conhecimento) fácil para o difícil, do simples para o complexo. Sobre isso, afirma Tardiff (1999, p. 20), “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar”.

Segundo Ferreira e Teberosky (1985), os métodos (como ação específica do meio) podem ajudar ou frear, facilitar ou dificultar a aprendizagem, pois não são estes que produzem aprendizagem, mas a interação que auxiliam a promover com o objeto de estudo. No caso da aprendizagem específica da leitura e da escrita, alguns teóricos afirmam que primeiro é preciso aprender a codificar e decodificar (CAGLIARI, 1998) para depois aprender a produzir e compreender. Outros, com os quais concordo, acreditam que é preciso interagir com o objeto, pensar sobre ele como um todo, considerando as partes para aprender a ler, produzir e compreender (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Aprende-se a ler e escrever, lendo e escrevendo, pensando, explicando e compreendendo.

A concepção sobre como os sujeitos aprendem é componente básico para as pautas docentes, ela tem potencial determinante para o sentido das ações. É preciso, então, que o professor e a professora tenham clareza quanto às teorias que embasam sua prática (porque sempre há uma, mesmo que não se tenha a clareza de qual) e que não reproduzam

simplesmente métodos e ações “conhecidas” e aceitas pelo senso comum. Como afirma Morin (1999, p. 35), “uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento”, o que sinaliza para a necessidade das teorias serem (re)significadas, compreendidas, interpretadas, reconstruídas pelos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as.

Ao longo da história do Brasil, ocorreram inúmeras tentativas de abordagem e/ou alternativas de solução para o problema do analfabetismo (ALBUQUERQUE; LEAL, 2004), porém, o que se pode observar pelos dados já apresentados é que estas alternativas ainda não foram suficientes.

No entanto, de acordo com os resultados de pesquisas realizadas em escolas municipais, estaduais e particulares por alunas estagiárias do curso de Pedagogia, em 2004, 98% dos/as professores/as trabalhavam com métodos tradicionais de alfabetização, da maneira como eles/as aprenderam, sem aparentemente considerar e (re)significar, por exemplo, as importantes descobertas científicas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no final dos anos 70 com a *Psicogênese da Língua Escrita*, e nem as diferentes capacidades de pensamento exigidas para o desenvolvimento desta competência, tais como relacionar, comparar, refletir, articular conhecimentos prévios com “novos”.

Em educação, isso acontece, e as razões apontadas (FREIRE, 1996, 2000; MORIN, 1990, 2000), dentre outras, são: o medo de mudar, o comodismo, a carência de ousadia, a falta de motivação adequada, a resistência ao novo, a cegueira paradigmática, a percepção da diversidade de conhecimentos como “não saber o que se quer que saibam”.

Como ser histórico, o/a aprendiz constrói o conhecimento de si e do mundo permeado por uma cultura em que o determinismo de convicções e crenças “impõem a todos e a cada um a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma e das ideologias, a força proibitiva do tabu” (MORIN, 2000a, p. 27). Entretanto, estas mesmas cultura e normalização podem convergir para encarcerar o conhecimento num múltiplo determinismo que inclui a possibilidade de avanços e transformações. Para possibilitar a dialógica cultural, é preciso considerar a pluralidade/diversidade dos pontos de vista. Essa diversidade é potencial em toda parte: toda sociedade comporta indivíduos genética, intelectual, psicológica e afetivamente muito diversos, aptos, portanto, a pontos de vista cognitivamente variados.

São as diversidades de pontos de vista que o *imprinting* inibe e a normalização reprime. Para contribuir para mudar isso, é preciso considerar a necessidade de construir condições ou acontecimentos que enfraqueçam o *imprinting* e a normalização, oportunizando que diferenças individuais convivam produtivamente. As possibilidades de abrandamento dos níveis considerados deterministas do *imprinting* cognitivo (paradigmas, doutrinas,

estereótipos) poderiam ser a existência de vida cultural e intelectual dialógica que “escutasse” a expressão de desvios. Essas condições aparecem nas sociedades que oportunizam o encontro, a comunicação e o debate de idéias (MORIN, 1998).

A dialógica alimenta uma esfera cultural na qual as doutrinas, aceitando serem contrariadas, alimentam, por sua vez, a dialógica. Constituindo-se, assim, uma flexibilidade/inflexibilidade, maior ou menor, mais ou menos tolerada/tolerante, onde a normalização se atenua/é atenuada e, em conseqüência, os sujeitos incompletamente marcados pelo *imprinting*⁸ podem exprimir-se. Essa expressão (e as trocas dela derivadas) pode contribuir para atenuar o *imprinting*, cujo enfraquecimento poderá favorecer as expressões de idéias, o dinamismo dialógico. O abrandamento da norma dá possibilidade de expressão aos espíritos autônomos/dependentes e permite aos desvios potenciais atualizarem-se. Morin (1983) sinaliza para os limites/possibilidades, afirmando que há zonas fracas nesse *imprinting*, que permitem que haja movimento, mudança, abertura à novidade, novas formas de ancorar fatos pouco familiares. Pode constituir-se, assim, um círculo em que o abrandamento do *imprinting* aumenta sob o efeito do crescimento dos desvios, o qual, por seu turno, cresce mais (MORIN, 1998).

Neste sentido, buscando estabelecer relações entre as condições sociais que contribuem para explicar a persistência do analfabetismo em pleno século XXI, pode-se destacar a pobreza e o desemprego, que impedem, muitas vezes, as famílias de enviarem e manterem seus filhos nas escolas; o trabalho infantil (dentro e fora de casa); a qualidade insatisfatória de alguns sistemas educacionais e, principalmente, a ausência de políticas educacionais permanentes e eficientes na abordagem do problema.

A primeira série ou ciclo correspondente do Ensino Fundamental regular ou da Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo principal desenvolver as competências para a leitura e a escrita. Estas são competências que, ao serem avaliadas – dependendo dos critérios avaliativos –, podem tornar-se claramente detectáveis. Significa afirmar que, de acordo com os objetivos propostos nestas séries (ou ciclos), ficam mais evidentes os resultados alcançados ou não pelos/as aprendizes/ensinantes. As aprendizagens construídas ou não, o que será percebido pela comunidade escolar, e talvez esta “simples” constatação gere o sentimento de incompetência nos/as professores/as, e também a ausência de motivação adequada ou de desejo de trabalhar com estas séries (ou ciclos).

⁸ O *imprinting* cultural marca os humanos desde o nascimento através da cultura familiar, escolar, profissional (MORIN, 2001)

Mesmo que se tenha consciência de que a alfabetização é um processo, que a leitura da palavra está articulada à leitura de mundo, uma avaliação reducionista, apoiada em uma orientação paradigmática simplificadora, pode “constatar” a capacidade ou incapacidade de codificar ou decodificar do/a aluno/a, e isso encaminha cobranças específicas para o/a professor/a alfabetizador/a. Neste contexto, pode-se supor que a maneira como se está ensinando a ler e a escrever é que não está contribuindo para formar leitores/as e escritores/as. E, se considerarmos que a aprendizagem da leitura e da escrita é importante para a cidadania consciente e atuante, podemos perceber a importância deste fato.

Quando tenho oportunidade de interagir com professores/as alfabetizadores/as questiono: *“Por que pensam que alguns/as alunos/as parecem aprender mais do que outros/as?”*. As respostas são quase sempre as mesmas: *“os/as que aprendem mais têm um ritmo mais rápido de compreensão, são mais inteligentes, têm o auxílio de outras pessoas, vivem num ambiente saudável, não têm fome, frio, têm mais motivação para aprender”*. Os/as que aprendem menos são justificados/as por não possuir parte destes fatores ou nenhum deles. Algumas raras vezes, ocorre de algum/a professor/a dizer que tal acontece porque *“os/as professores/as não sabem ensinar aqueles/as alunos/as ou porque os/as professores/as estão desmotivados/as para querer ensiná-los/as”*, mas isso é muito raro de acontecer, assim como é raro encontrar professores/as que percebam os fenômenos da motivação, da aprendizagem e da alfabetização na dimensão de suas complexidades. O pensamento simplificador, reducionista continua a procurar de modo míope a causa e o efeito, a determinar o bem e o mal, a nomear o culpado e o salvador. Continua tentando eliminar a ambigüidade, a incerteza (MORIN, 2000).

Há pesquisas (ALMEIDA, 1992; GEEMPA, 1998; POZO, 1996; STERNBERG, 1985) que invalidam estes argumentos apontados pela maioria dos/as professores/as como motivos de “mais” ou “menos” aprendizagem. Elas mostram que a inteligência é um processo e que se desenvolve no ato de aprender. Afirmam que a fome, o frio, a falta de apoio e incentivo não impedem a aprendizagem. Tais fatores podem dificultar a aprendizagem, porém, se a intervenção do/a professor/a for ao encontro das hipóteses construídas pelo/a educando/a, produzir pensamento, e se professores/as e alunos/as estiverem adequadamente motivados/as, mesmo com fome e frio podem aprender.

As descobertas científicas, no entanto, também não são consideradas quando o/a professor/a precisa explicar para os outros, e especialmente para si mesmo/a, por que os/as educandos/as não aprendem a ler e a escrever. Parece “evidente” que alunos/as com estes tipos de problemas não aprendem, são explicações aceitas pelo senso comum. Porém, quando

acontece o inverso, ou seja, os alunos e alunas aprendem a ler e a escrever, ocorre aos/às professores/as buscar motivos externos aos inerentes à sala de aula e afirmar que apesar de passarem fome, frio, viverem em lares desestruturados estes/as alunos/as aprenderam?

A aprendizagem da leitura e da escrita, ao habilitar o/a aprendiz a ser capaz de ler, produzir, explicar e compreender textos, amplia as possibilidades de inclusão na cultura escrita e pode contribuir para diminuir a desigualdade social. Além disso, enquanto constrói significados sobre a escola, seu funcionamento, as relações que nela se estabelecem os conteúdos e a forma com que são trabalhados, o sujeito (aluno/a - professor/a) vai construindo representações que podem ser percebidas como estimuladoras e desafiantes ou inacessíveis e desprovidas de interesse e/ou significado. Estas representações constituem/são constituídas no contexto de ensino e de aprendizagem, fazem parte do conjunto de recursividades necessárias para o clima motivacional adequado para ensinar e aprender.

Os/As aprendizes e os/as ensinantes constroem também, neste processo, representações de si mesmos/as, que podem ser de pessoas competentes, capazes de trabalhar em grupo, de construir estratégias de soluções de problemas ou perceberem-se como sujeitos incompetentes, o que pode ter conseqüências sociais, não apenas pessoais, podendo estes contextos contribuir, ou não, para a motivação para a aprendizagem.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais determinam a interpretação dos comportamentos, designam uma forma de pensamento social em que o conhecimento provém da observação. A representação é uma construção do sujeito enquanto social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e são socializadas. O conhecimento dessas representações contribui para a compreensão de como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações divulgadas, as relações sociais. As representações são elaboradas em um campo socialmente estruturado e são frutos também de um *imprinting* social.

Moscovici (1978) afirma que as representações sociais contribuem para tornar o não familiar mais familiar, no fluxo do discurso social. Com base nesta idéia, construiu o conceito de *ancoragem*, que percebe como um objeto social novo, não familiar, poderá ser identificado quando for assimilado/articulado a outro que já o seja. Buscamos “ancorar” o desconhecido em representações já existentes, como um processo de domesticação da novidade sob a pressão dos valores do grupo social. O ser humano precisa articular representações (conhecido-desconhecido), o que ocorre, também, nas representações sociais das situações de

ensino e de aprendizagem, repercutindo nas expectativas dos sujeitos. “Acontece que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento” (MORIN, 1996, p. 176). Permitindo pensar que, se por um lado, buscamos os elementos mais estáveis, aqueles que permitem a emergência de identidades compartilhadas; por outro, é preciso conviver, articular, relacionar com o diferente, diverso e contraditório.

Neste sentido, foram realizadas pesquisas (PRESSLEY, 1999; ECCLES; MIDGLEY, 1989; STIPEK; MAC IVER, 1989; HARTEK, 1990; ECCLES, 1993) sobre a perda do prazer/interesse/motivação de aprender na medida em que se avança na escolaridade. Embora as crianças do Ensino Fundamental cheguem à escola com expectativas de êxito e entusiasmadas pela escola e os fatores inerentes a ela, geralmente, estes sentimentos parecem ir diminuindo à medida que a escolarização aumenta (PRESSLEY, 1999).

Teóricos afirmaram também que, apesar de que a motivação adequada para aprender no início da vida seja bastante grande, geralmente, ela diminui ao longo dos anos do Ensino Fundamental (ECCLES; MIDGLEY, 1989; STIPEK; MAC IVER, 1989; HARTEK, 1990; ECCLES, 1993). Enquanto as crianças vão vivenciando a educação fundamental, percebe-se que o valor que atribuem a ela vai diminuindo, seu interesse pelo ensino também (ECCLES; MIDGLEY; ECCLES et al., 1989; WIGFIELD; ECCLES, 1992; WIGFIELD, 1994).

Ao encontro destas pesquisas, os/as alfabetizando/as jovens e adultos/as trazem também representações do ensino e da aprendizagem (da leitura e da escrita) – muitas vezes, amparada em suas experiências prévias na escola – como algo penoso, cansativo, difícil, percebendo como natural que as aulas sejam desprovidas de prazer e de significado, difíceis de suportar, como se fossem um “remédio amargo” que precisam tomar para chegar à “cura”. Este processo lhes parece conhecido, incontrolável e, muitas vezes, pré-determinado: *“aprender é assim!”*.

De um lado temos professores e professoras que não compreendem por que os alunos e alunas não aprendem se, nas suas pautas de ações docentes, reproduzem a maneira como eles/as (professores/as) aprenderam a ler e a escrever. Percebem esta aprendizagem como fundamental para a inclusão destes sujeitos na cultura escrita e que, portanto, “obviamente”, deveriam já vir com o desejo e a motivação de aprender, valendo qualquer esforço para isso.

De outro lado, temos alunos e alunas que, com base na representação social, nas experiências anteriores, esperam uma escola difícil, penosa, sem significado, que acredita que aprender é copiar, memorizar, repetir e reproduzir conhecimentos acabados, onde a maioria não consegue nela permanecer, apesar de alguns/as reconhecerem, conscientemente, a importância desta aprendizagem para a qualidade de suas vidas. Por que será que isso

acontece? Por que os alunos e as alunas parecem estar tão fora de sintonia, tão desmotivados/as para aprender? Por que existem tantas reclamações neste sentido por parte, principalmente, dos/as professores/as?

É possível tratar-se de um foco de incompreensão, de ruído na comunicação entre os/as professores/as, que se encontram impregnados/as da cultura da escrita, e os alunos/as, que vivem na era da comunicação, da imagem, que possuem diferentes conhecimentos, e que nem sempre são valorizados no ambiente educativo. Percebe-se, pelas estatísticas oficiais do que denominamos, generalizando, fracasso escolar, a não competência da escola em construir com os alunos/as as aprendizagens inerentes ao momento histórico em que vivemos, especialmente no que se refere às aprendizagens da leitura e da escrita.

Prot (2004) afirma que a geração atual é uma “geração assistida”, e um sujeito assistido perde algo de seu desejo próprio, conseqüentemente, de sua autonomia. “O assistencialismo cria uma dependência pessoal” (PROT, 2004, p. 11) e o contexto sociocultural acentua esta dependência, algumas vezes percebendo as pessoas apenas como consumidores/as potenciais. Seus desejos e necessidades são “previstos” antes mesmo que surjam, não precisam se esforçar para escolher, decidir, pensar; e a escola parece reforçar isso, pois não se preocupa em ensinar/aprender a pensar com os/as alunos/as, a fornecer ferramentas de responsabilização que gerem nos/as educandos/as motivação pessoal intrínseca e a percepção da autonomia-dependência destas com a construção das aprendizagens.

Prot (2004) e Ferreiro (1999, 2001) percebem as pautas de ações docentes como práticas que pretendem oportunizar meios para que os sujeitos possam decidir seu futuro em uma sociedade que estarão habilitados/as a modificar, se a realidade assim o demandar, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico, oportunizando que o sujeito realize escolhas conscientes, que ocorram a partir da reflexão crítica dos limites e possibilidades.

Esses aspectos encaminham para a percepção da necessidade de realização de estudos que busquem compreender as concepções de alfabetização e motivação que estão implícitas na orientação paradigmática que embasa a prática pedagógica alfabetizadora. Assim sendo, poder-se-á contribuir para o avanço deste fenômeno (leitura e escrita – aprendizagem e não aprendizagem), oferecendo subsídios para a reflexão crítica e para a melhoria dos índices apresentados.

É preciso investigar as partes que compõem o todo da alfabetização de jovens e adultos/as e como elas interagem entre si. Sendo assim, buscando respostas a perguntas dos/as professores/as alfabetizadores/as com relação à não aprendizagem dos/as alfabetizandos/as e à motivação para aprendizagem, percebo que a motivação adequada para aprender/ensinar é um

fenômeno articulado com a interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que ocorrem as aprendizagens (ALONSO TAPIA, 1999).

Para aprender/ensinar, o sujeito precisa querer, desejar e necessitar. A partir daí, motivar adequadamente para a aprendizagem da leitura e da escrita supõe o conhecimento de como as pessoas aprendem e, sendo a motivação, bem como a aprendizagem, complexa, processual e interdependente de fatores pessoais e contextuais, foi preciso descrever, analisar, explicar e compreender estes fenômenos no contexto investigado. A motivação do/a aluno/a está articulada com a dos/as professores/as e também com a percepção de que é possível e necessário motivar adequadamente a ensinar/aprender, o que encaminha para o senso de compromisso pessoal com a educação, o conhecimento destes aspectos.

Considerando que a aprendizagem da leitura e da escrita encontra-se indissociada dos aspectos motivacionais inerentes a fatores contextuais e pessoais, que estes são partes com potencial determinantes para o alcance dos objetivos, considerando também a relevância da motivação nas pautas docentes e a quase inexistência de estudos sobre estes fenômenos, articulados⁹ com base nas leituras realizadas de Alonso Tapia (1990, 1997, 1999, 2000, 2002, 2004, 2005), Hernandez (1998), Huertas (2001), Covington (1998), Coll (1998, 1999), Pozo (2001), Sole (1994, 1999), Morin (1990, 1986, 1999, 2000, 2001, 2004), Ferreiro e Teberosky (1983, 1985, 1990, 1995), Freire (1983, 1985, 1987, 1997, 1998, 1999, 2000) e Boruchovitch e Bzuneck (2001, 2005), entre outros, este estudo enfocou o seguinte problema: **Qual a orientação paradigmática que embasa as concepções de motivação que permeiam as pautas de ações docentes na alfabetização de jovens e adultos?**

Propondo os seguintes objetivos:

Geral:

Construir um referencial metodológico, a partir da compreensão das concepções de motivação e alfabetização que permeiam as pautas docentes de professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as de Porto Alegre, que contribua para a reflexão sobre e nas práticas de alfabetização.

Específicos:

- a) Identificar, analisar, explicar e compreender os fatores pessoais e contextuais inerentes à motivação para o ensino e a aprendizagem que entremeiam as pautas de ação docente dos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as;
- b) Analisar contradições e mediações que permeiam a realidade investigada;

⁹ A última obra específica sobre motivação produzida no Brasil, com ênfase em aplicações educacionais, foi publicada em 1982, de acordo com Burochovitch e Bzuneck (2001).

- c) Sugerir pontos de referência para encaminhar possibilidades pedagógicas para a melhoria dos cursos de formação de professores/as alfabetizadores/as.

Para tal, o estudo está estruturado em seis capítulos. No primeiro, apresento e contextualizo o estudo. No segundo, destaco a metodologia que embasa a pesquisa. No terceiro, descrevo as orientações paradigmáticas que permeiam o ensino e a aprendizagem da alfabetização de jovens e adultos/as. No quarto, discuto as articulações com a motivação para ensinar e aprender, bem como as teorias que embasam este conceito. No quinto, disserto sobre as pautas de ações docentes. No sexto, analiso e discuto as informações coletadas, que oportunizaram a interpretação, compreensão e explicação do estudo. Além da distribuição ordem/desordem dos capítulos, no final deste estudo, encontra-se um glossário dos termos utilizados ao longo do texto, a fim de explicitar as concepções teóricas da pesquisadora. A seguir, apresento a contextualização da alfabetização de jovens e adultos/as no Brasil.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS NO BRASIL

Huertas (1999) afirma que não existe processo humano que possa ser compreendido desarticulado do contexto social onde este ocorre. Neste sentido, apresento uma breve contextualização da educação no Brasil e alguns índices referentes à alfabetização de jovens e adultos. Qualquer fenômeno depende não apenas da sua determinação ou da sua lógica singular, mas também das determinações ou da lógica do seu meio. É preciso ligar num discurso dialógico e, portanto, complexo – a explicação/compreensão interna e a externa.

De acordo com a UNESCO (2006), a alfabetização é um processo que possibilita adquirir competências e habilidades que se consolidam a partir da utilização sistemática ao longo da vida, propiciando o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, das comunidades e da sociedade em geral.

A expansão de oportunidades educacionais, observada no Brasil na segunda metade do século XX, oportunizou uma significativa elevação dos patamares de escolaridade da população, em especial do subgrupo feminino, que superou a situação de desvantagem em que se encontrava até o início da década de 90. Em 1996, entretanto, a escolaridade média da população brasileira situava-se em torno dos seis anos de estudos, abaixo do mínimo estabelecido pela Constituição de 1988 como direito universal dos cidadãos, que corresponde aos atuais oito anos do Ensino Fundamental. Em 2006, segundo estudo do Banco Mundial, a média de escolaridade do Brasil é de cinco anos.

Os índices de analfabetismo absoluto, que vinham regredindo em ritmo lento ao longo do século XX, tiveram uma queda importante no transcorrer dos anos 90, declinando mais de cinco pontos percentuais entre 1991 e 1997 (Tabela 1). Pela primeira vez na história, o analfabetismo começa a recuar também em números absolutos. Essa aceleração dos projetos de alfabetização não foi suficiente, porém, para que o Brasil cumprisse, em 2000, a meta assumida na Conferência Mundial de Educação para Todos, a de reduzir o analfabetismo à metade dos índices de 1990, e, em 2006, o estudo do Banco Mundial avaliou que, no que se refere à população com mais de quinze anos, a taxa é de 13%, o que, considerado o índice apresentado em 1997 de 14,7%, não significam avanços importantes, passados nove anos, em relação à meta estabelecida para 2000.

TABELA 1: EVOLUÇÃO DO ANALFABETISMO ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS E MAIS NO BRASIL (1900-1997)

Evolução do Analfabetismo entre Pessoas de 15 anos ou mais Brasil 1900 - 1997			
Anos	Total	Analfabetos	
		Nº abs.	%
1900	9.752.111	6.648.869	65,1
1920	17.557.282	11.741.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56
1950	30.249.243	15.272.632	50,5
1960	40.276.602	15.954.852	39,6
1970	54.006.604	18.146.977	33,6
1980	73.541.943	18.716.847	25,5
1991	95.837.043	19.233.758	20,1
1997	-	-	14,7

Fonte: Fundação IBGE. *Censos Demográficos* apud **Anuário Estatístico 1995**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 1997.

Embora o índice médio de analfabetismo absoluto tenha diminuído, a distribuição do fenômeno no território nacional continua a ser assimétrica, registrando-se taxas muito elevadas na região Nordeste e nas zonas rurais de todo o país. Há, pois, evidências de que os progressos observados resultam antes da democratização das oportunidades educacionais na infância e adolescência do que dos esforços empreendidos ao longo das últimas décadas no campo da educação das pessoas adultas.

Entretanto, esses mesmos dados oferecem indícios de que os baixos índices de permanência e progressão no sistema de ensino público e seus escassos resultados qualitativos estejam reproduzindo continuamente um contingente numeroso de analfabetos funcionais, pois apenas um terço da população jovem e adulta concluiu os oito anos de escolaridade

obrigatória e, mesmo entre os/as adultos/as jovens, o percentual daqueles/as que seguiram mais de três anos de estudos continua a ser reduzido. Na faixa etária de 15 a 19 anos, por exemplo, dois terços dos jovens não concluíram o Ensino Fundamental, e 21,2% deles têm menos de quatro anos de estudos.

Estudos recentes demonstram ser inútil depositar exclusivamente na dinâmica demográfica a expectativa de superação do analfabetismo, pois o número de analfabetos eliminado pela sucessão geracional vem sendo repostado no mesmo ritmo pela exclusão promovida pelo sistema educativo sobre as novas gerações (SOUZA, 1999).

Outro fator de exclusão educacional são os elevados índices de reprovação, evasão e reingresso no sistema escolar, que resultam em acentuada defasagem na relação idade/série ideal (Tabela 2).

TABELA 2: DEFASAGEM ENTRE IDADE E SÉRIE NA POPULAÇÃO DE 7 A 18 ANOS NO BRASIL (1996)

Defasagem entre Idade e Série Escolar na População de 7 a 18 anos			
Brasil - 1996			
			Em porcentagem
Idade	Homens	Mulheres	
7 anos	14,7		13
8 anos	40,9		35,5
9 anos	52,3		45,2
10 anos	60,6		52,9
11 anos	65,5		57,9
12 anos	70,9		62,4
13 anos	74,6		65,4
14 anos	77,6		68,5
15 anos	79,8		71,4
16 anos	81,4		73,2
17 anos	82,8		75,3
18 anos	89,8		86,4

Fonte: Fundação IBGE. Contagem da População 2006.

A renda familiar é a característica social que apresenta relação mais intensa com a discriminação no acesso à alfabetização no Brasil. Ao comentar dados referentes ao início da década de 90, quando a população de rendimento familiar inferior a um quarto do salário mínimo tinha doze vezes mais probabilidade de ser analfabeta que aquela com renda familiar superior a dois salários mínimos mensais, Rosemberg e Piza (1997) destacaram que se o rendimento do sujeito fosse superior a dois salários mínimos o fato de residir no Nordeste ou no Sudeste não afetaria as oportunidades de ser alfabetizado, e que ter trinta e nove anos ou

mais tampouco afetaria entre sulinos e nordestinos as oportunidades de aprender a ler e a escrever, se os rendimentos fossem superiores. “Porém, ser pobre nessas regiões afeta em muito as oportunidades de letramento. Assim, para todas as faixas etárias, os índices de analfabetismo são piores nas regiões que concentram um maior número de pobres” (ROSEMBERG; PIZA, 1997, p. 125). Seria possível concluir, então, que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, entre outros.

O analfabetismo funcional apresenta-se como um fenômeno extenso, difundido em todas as faixas etárias (inclusive entre os jovens), uma vez que a escolaridade média da população e os níveis de aprendizagem alcançados situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas mantenham e desenvolvam as competências características do alfabetismo.

Fenômeno novo, acentuado na década de 90, é a presença significativa de adolescentes nos programas de escolarização antes dirigidos aos adultos. São jovens, egressos do ensino regular, com dificuldades na sua escolarização, que acabam por criar novas demandas para a educação de jovens, tanto sob o ponto de vista das políticas educacionais, quanto dos desafios pedagógicos.

Embora o marco legal vigente assegure o direito universal à educação fundamental em qualquer idade, as políticas públicas em curso tendem a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com as mais variadas organizações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ao longo dos últimos anos, tem-se buscado compreender as razões que levaram o Brasil, no passado apontado como uma nação fadada ao sucesso, a transformar-se num dos últimos colocados na corrida global pela prosperidade. Um grupo de pesquisadores do Banco Mundial (2006) acaba de fornecer elementos para contribuir neste debate, apresentando as conclusões parciais de um estudo sobre as condições dos principais países emergentes para inserir-se na sociedade do conhecimento. O resultado aponta que o sistema de ensino brasileiro foi o pior colocado na amostra analisada (Quadro 1), que inclui China, Índia, México e Rússia, entre outros.

QUADRO 1: CONDIÇÕES DOS PRINCIPAIS PAÍSES EMERGENTES PARA INSERIR-SE NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O último da classe			
<i>O Brasil apresenta os piores indicadores na área de educação comparado a países emergentes que figuram como seus competidores internacionais</i>			
Taxa de analfabetismo (na população com 15 anos ou mais)			
Brasil 13%	China 9%	México 8%	Rússia 0,5%
<i>O melhor do mundo: Canadá⁽¹⁾, com 0% de analfabetos</i>			
Média de anos de escolaridade da população			
Brasil 5 anos	China 6 anos	México 7 anos	Rússia 10 anos
<i>O melhor do mundo: Estados Unidos, com 12 anos de escolaridade</i>			
Participação de mão-de-obra especializada na força de trabalho (técnicos e profissionais com curso superior)			
Brasil 9%	China Não declara	México 14%	Rússia 31%
<i>O melhor do mundo: Suécia, com 38% da força de trabalho especializada</i>			
Repetência no Ensino Fundamental			
Brasil 21%	China 0,3%	México 5%	Rússia 0,8%
<i>O melhor do mundo: Coreia, com 0,2% de repetência</i>			
Qualidade do ensino de ciências e de matemática (em uma escala de 1 a 7 pontos)⁽²⁾			
Brasil 2,9	China 4,2	México 3	Rússia 5,1
<i>O melhor do mundo: Cingapura, com 6,5 pontos</i>			
Fontes: Banco Mundial, UNESCO e OCDE			
(1) O Canadá é uma das referências, mas vários outros países desenvolvidos erradicaram o analfabetismo			
(2) Escala adotada no relatório <i>Global Competitiveness</i> do Fórum Econômico Mundial			

A pesquisa mostra também que o/a brasileiro/a permanece pouco na escola, o que ocasiona que conduza ao longo da vida uma herança de despreparo e ignorância que tende a ser repassada para a geração seguinte. Quando se analisam os dados sobre o desempenho brasileiro nos índices referentes à educação, salienta-se negativamente o número de anos passados nos bancos escolares. O brasileiro estuda em média cinco anos, contra onze do coreano, nove do argentino e dez da população da maioria dos países desenvolvidos.

Estima-se que, se os brasileiros permanecessem na escola os doze anos que ficam os americanos, a renda nacional seria mais que o dobro da atual. Segundo o Banco Mundial (2006), “a maioria dos brasileiros abandona a escola ainda na infância, especialmente por causa da repetência, que atinge uma taxa inacreditável de 21% dos alunos”.

Nos anos 90, foi realizado um esforço para manter as crianças na escola e ocorreram avanços, porém, menos que o suficiente para reverter este quadro. Segundo estudo da Unesco (2006), se mantido o passo atual, o Brasil demorará mais de trinta anos para alcançar o nível educacional que as maiores economias têm hoje.

A queda na taxa nacional de analfabetismo¹⁰ não tem sido significativa. Em 2005, 14.970.484 brasileiros com 15 anos ou mais eram considerados analfabetos (incapazes de escrever um bilhete simples), ou seja, aproximadamente 11,1% das pessoas nessa faixa etária. Em 2004, esse número era de 15.106.485, ou 11,4%. Apesar do principal programa de alfabetização de jovens e adultos do país, o *Brasil Alfabetizado*, ter atendido, em 2004, cerca de 1,7 milhões de pessoas, o número de analfabetos diminuiu apenas 136 mil em 2005. Uma das explicações seria o fato do programa também atender pessoas que não são analfabetas absolutas e que já haviam passado por outros programas de alfabetização; outra explicação seria a dificuldade em chegar aos analfabetos absolutos. O IBGE considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples.

Essa situação já havia sido identificada no começo de 2005 em avaliação diagnóstica dos programas federais de educação de jovens e adultos (*Brasil Alfabetizado* e *Recomeço*) em municípios de Alagoas, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Piauí e Rio de Janeiro, realizada no âmbito de convênio firmado entre a Unesco e o MEC, com o apoio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O documento afirma que, nas turmas observadas, a maioria dos educandos já tinha passado por outros programas de alfabetização, assim como há outros que estão há anos em processo de alfabetização com a mesma professora.

De acordo com este relatório, a permanência das mesmas pessoas nas classes de alfabetização indica três possibilidades: “a) os programas não estão sendo efetivos em sua tarefa alfabetizadora; b) não há oferta de continuidade para os jovens e adultos recém-alfabetizados, que, para não perderem o contato com a leitura e a escrita, mantêm-se nessas classes; c) os alunos (por serem mais velhos) atribuem às classes de alfabetização um sentido muito mais socializador do que educativo, na medida em que essa é a única oferta pública de atividades comunitárias/coletivas”.

Entretanto, é bom lembrar que outros indicadores, baseados em critérios mais rigorosos, apontam cifras maiores quanto à incapacidade dos brasileiros para manejar a língua

¹⁰ IBGE - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD)

escrita. É o caso do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que revela que apenas 26% da população de 15 a 64 anos é capaz de localizar várias informações, relacionar, comparar, distinguir fato de opinião. Também, nesse caso, as mudanças têm sido bastante discretas. Entre 2001 e 2005, os percentuais de pessoas entre 15 e 64 anos na condição de analfabetismo absoluto indicam uma leve tendência de diminuição (eram 9% em 2001 e 7% em 2005). Pequena também é a redução nos percentuais de pessoas nessa faixa etária com nível rudimentar de alfabetização, ou seja, que conseguem apenas ler títulos ou frases e localizam uma informação bem explícita (de 31% para 30%). Além da necessidade de se aprimorar o foco de atendimento do *Brasil Alfabetizado*, fica evidente a urgente necessidade em se ampliar de modo vigoroso e consistente os investimentos públicos em alfabetização e educação de jovens e adultos. Caso contrário, continuaremos assistindo a uma pífia redução dos índices.

É preciso que se perceba que, para instrumentalizar adequadamente o/a cidadão/ã do presente, a educação necessita (re)considerar e (re)significar habilidades mentais, a capacidade de interpretação, de análise da informação e a construção de estratégias de solução de problemas: predicados que podem ser construídos com o ensino e a aprendizagem direcionados para estes aspectos. É preciso que se considere o acesso, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos. Os índices apresentados sinalizam a necessidade de repensar o pensamento sobre a educação no Brasil, pois, de acordo com Rodriguez (2006)¹¹, “há muito tempo, sabemos que as deficiências do Brasil na educação afetam a distribuição de renda e o crescimento pessoal dos indivíduos”. É preciso, portanto, reavaliar estratégias voltadas para a alfabetização de jovens e adultos.

Para contribuir para a melhoria destes índices e para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, foi realizado este estudo. A seguir, apresento o caminho metodológico percorrido.

¹¹ Especialista em Educação do Banco Mundial.

2 METODOLOGIA

O ser humano concebe um problema em função de princípios, de regras, de teorias, de idéias, de noções, de palavras, de discursos, e também a partir de métodos ou estratégias. Morin (1995), refletindo sobre a resposta científica à pergunta “o que é ciência?”, enfatizou a necessidade do *autoconhecimento do conhecimento científico*, que precisa ser considerado na política da ciência e como princípio metodológico do/a pesquisador/cientista. Não é característica da cientificidade refletir o real, mas traduzi-lo em teorias mutáveis e refutáveis. Assim, a ciência tornou-se uma instituição poderosa na sociedade, subvencionada, alimentada, controlada pelos poderes econômicos e estatais. Porém, é preciso considerar que “a massa do saber quantificável e tecnicamente utilizável não passa de veneno se não for acompanhada da força libertadora da reflexão crítica” (MORIN, 1995, p. 64).

O ser humano não é, por natureza, o que é ou deseja ser. Por isso, necessita formar-se/ser formado, acompanhando as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas. O sujeito representa contradição e mediação com o social e com a sua própria constituição subjetiva. A partir dessa confluência entre o social e sua constituição subjetiva, gera/é gerado por novos sentidos que modificam/são modificados a si mesmo e as suas pautas de ação. O sujeito se forma/é formado na vontade de escapar às forças, às regras, ao determinismo, aos *imprintings* que o cerceiam, que procuram reduzi-lo ao estado de componente e sob controle de um sistema. O sujeito precisa ser rebelde, dividido entre a indignação e a esperança (TOURAINÉ, 2006). A esperança, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se nas pautas de ações docentes, pois, não existe esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera apenas esperando que aconteça, isto tornaria a esperança vã (FREIRE, 1998b).

Os estudos, as investigações precisam propiciar capacidade de formulação, de (re)aprender a pensar e a construir conhecimento, não só da área de especificidade como, também, sobre metodologia. Segundo Demo (1998), formular e elaborar são termos essenciais da formação do ser humano, que, ao abandonar a recepção passiva de conhecimento, mobiliza habilidades e possibilita participação como sujeito capaz de criar alternativas e propor soluções. O/a pesquisador/a precisa, além de ser crítico e participativo, alimentar recursivamente o processo constante de produção própria para demonstrar, entre outras coisas, que não é refém de idéias alheias e de suas próprias, mas que tem capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário.

É ingenuidade imaginar que o contato pedagógico e a análise da realidade possam ser estabelecidos num ambiente de transmissão e cópia, ou numa relação estereotipada de aprendizagem, em que a função do sujeito é apenas receber um conhecimento pronto e estático ou confirmar hipóteses rigidamente estabelecidas no início do processo investigativo. O desenvolvimento da pesquisa em esquemas inflexíveis não favorece a construção pessoal, o desenvolvimento de qualidades individuais e nem o fortalecimento das relações grupais, condições necessárias para a qualidade e a relação produtiva (DEMO, 1998).

Sendo assim, a atividade de pesquisa com o olhar de investigador que reconhece o caráter de complexidade da realidade passa a ser não apenas mais uma alternativa ou uma estratégia metodológica: passa a inserir também princípio didático, segundo o qual a questão da aprendizagem e os fatores que a auxiliam passam a ser considerados com criticidade e envolvimento (SCHWARTZ, 2001).

Segundo Teberosky (2005), Tolchinsky (2005), Nemirovsky (2005) e Freire (1998), entre outros, aprender é inerente ao ser humano. E, aprender a ler e a escrever compreensivamente, fazendo uso desta aprendizagem para a melhoria da qualidade de vida, é possível, desde que se embase a ação docente alfabetizadora em conhecimento cientificamente construído sobre como se ensina e como se aprende a ler e a escrever, desde que os/as alunos e os/as professores/as se sintam capazes de aprender/ensinar, e estejam adequadamente motivados/as para se aproximar desses processos. A aprendizagem da leitura e da escrita encontra-se indissociada de múltiplos aspectos, entre eles os motivacionais, com potencial determinante para o sucesso ou para o fracasso deste objetivo. A motivação é influenciada/influencia tanto por fatores pessoais como por contextuais, sendo ambos dependente-autônomos das pautas de ações docentes, das interações e das intervenções com os/as sujeitos e nas quais está implícita/explicita a orientação paradigmática.

O presente estudo desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa/descritiva/interpretativa/explicativa/compreensiva, utilizando como pontos de referência para análise e interpretação da realidade os preceitos para a organização do conhecimento, nos quais se fazem presentes os seguintes princípios complementares e interdependentes, propostos por Morin (2000, 2001): o princípio sistêmico, que liga o conhecimento das partes ao todo, a idéia sistêmica, oposta à idéia reducionista, sendo "o todo mais do que a soma das partes"; o princípio holográfico, inspirado no holograma, em que cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto que ele representa, evidenciando que não apenas a parte está no todo, mas também o todo está nas partes; o princípio do circuito retroativo, que rompe com o princípio da causalidade linear, afirmando

que a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa; o princípio do circuito recursivo, que afirma que os produtos e os efeitos são também produtores e causadores do que os produz, pois o ser humano produz a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses seres, oportunizando a linguagem e a cultura; o princípio da autonomia/dependência, pois os seres humanos têm necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sendo sua autonomia inseparável dessa dependência; o princípio dialógico, que percebe a interação entre idéias antagônicas e complementares, que aparentemente poderiam se repelir, mas que são necessárias para a compreensão da realidade. A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento afirma que todo conhecimento é uma reconstrução/tradução que comporta a interpretação.

O Paradigma da Complexidade demanda que pensemos nos conceitos sem dá-los como concluídos, que restabeleçamos as articulações entre o que era percebido separado, na tentativa de interpretar/explicar/compreender a multidimensionalidade, pensando a singularidade com a localidade, com a temporalidade, sem esquecer as totalidades integradoras. A complexidade busca junção/relação/articulação de conceitos que parecem lutar entre si. O estabelecimento de diálogos entre as mentes e as produções consideradas como “verdade” é condição para a consecução de estudos que visam romper com problemas vigentes (MORIN, 1996).

Os fenômenos humanos, no Paradigma da Complexidade, são percebidos como multideterminados, multidimensionais, em interação com o contexto, cujas gêneses incluem conflitos, contradições, em um processo ininterrupto de transformação e articulados a interesses, motivações, sentidos e significações múltiplas (VASCONCELOS, E., 2002). Assim, embora pesquisas, muitas vezes, focalizem um recorte do fenômeno estudado, um viés mais específico, estas apresentam/evidenciam/escondem aspectos relacionados à instituição e à sociedade onde ocorrem.

Sendo assim, mesmo que possamos descrever, analisar, interpretar, explicar/compreender algumas características empíricas, visíveis, evidentes em algum momento, é necessário considerá-las como interfaces de processos complexos, multidimensionais, não estáticos, investidos de interesses, de motivações e de significados diversos, cuja descrição/interpretação/explicação/compreensão demanda reaproximações, traduções e ações transformadoras. Por isso, qualquer recorte de um objeto de estudo necessita contextualização mais ampla (VASCONCELOS, E., 2002).

Neste sentido, a metodologia dialógica de investigação é uma das condições para ruptura com o modo de pensar que contempla pensamentos simplificadores e fragmentários. A visão dialógica propicia interpretar os dados através da emergência de contradições, de forma a possibilitar uma análise aprofundada, revelando aspectos da estrutura complexa da realidade dos sujeitos. A dialógica é constituída por movimentos de crítica/desconstrução, de construção do “novo” conhecimento, dos sentimentos, do imaginário e da ação. A dialógica concebe, assim como Blanco¹², que “o que dá para rir, dá para chorar... que no jogo se perde ou se ganha... que o mesmo caminho leva e traz... que as velas do mar querem vento, mas no porto é melhor calma”.

A complexidade incorpora, em seu princípio, uma forma dialógica de compreender as oposições entre unidade/diversidade, acaso/necessidade, sentimento/razão, alma/corpo, quantidade/qualidade, sujeito/objeto. Sendo assim, esse modo de encarar a ciência, a natureza humana e suas relações com o mundo, não prioriza nem o objeto, nem o sujeito. Como também não deixa de promover a simplicidade para buscar a complexidade, o que faria da complexidade uma outra forma dicotômica de encarar a realidade. Busca, ao contrário, uma forma de unidade complexa.

As pesquisas podem ser, dentre outras, de acordo com a natureza dos dados e da análise, qualitativas, quantitativas ou mistas. Na perspectiva do Paradigma da Complexidade, sugere-se optar por estudos mistos (VASCONCELOS, E., 2002), o que justifica a abordagem deste estudo. A triangulação dos dados permite cercar as limitações dos dois tipos extremos de pesquisa, construindo redes de evidências em que as indicações quantitativas são analisadas concomitantemente com as qualitativas, contribuindo para o rigor do estudo.

A preocupação com a complexidade dos fenômenos vem indicando que o uso exclusivo e excludente de um tipo de informação faz com que a análise apresente limitações e reducionismos típicos de cada perspectiva, e que a combinação de tipos de metodologia permitiria uma menor distorção de cada uma delas (VASCONCELOS, E., 2002). Essa idéia vem ao encontro do princípio hologramático (MORIN, 2000, 2004), percebendo que não apenas a parte está no todo, mas também o todo está nas partes, evidenciando a complementaridade e não a dicotomia entre ação/intenção, qualidade/quantidade, entre outras. A análise quantitativa das informações coletadas neste estudo serviu como instrumento complementar para a compreensão qualitativa dos casos estudados, buscando-se

¹² William Blanco de Abruñosa Trindade (Billy Blanco). Música: *Canto Chorado* (1968).

explicar/compreender a proporção de variação entre os sujeitos em um conjunto de variáveis numeroso (BISQUERRA, 2000).

É preciso considerar que qualquer proposta de delineamento de uma pesquisa deve ser provisória porque, após o contato com a realidade investigada, com a revisão e a análise da literatura, provavelmente, surgirão demandas de ajustes e de redirecionamentos. Para a elaboração da proposta metodológica inicial do estudo, são necessários alguns pressupostos básicos, como a definição do objeto de pesquisa, nomeando seu foco principal e os temas contextualizadores, assim como a explicitação dos respectivos subtemas relevantes. “O processo de definição dos diferentes níveis de análise e do número de casos abordados deve estar sempre aberto, flexível, para mudanças no decorrer da pesquisa” (VASCONCELOS, E., 2002, p. 143).

A escolha dos instrumentos, das fontes de informação e dados, não deve ser aleatória, mesmo que a complexidade considere a aleatoriedade dos fenômenos. Esta escolha precisa ser coerente com a estrutura teórica do estudo, que explicita o tipo de olhar (interdisciplinar) e a forma do enquadramento do fenômeno em estudo (multidimensional). Precisa considerar também a disponibilidade e a acessibilidade aos dados da investigação, adequar-se às características específicas dos sujeitos, do ambiente, e às condições do contato para a coleta de informações, além de explicitar as questões éticas definidas no projeto do estudo. A definição das fontes e dos instrumentos de pesquisa depende também da perspectiva metodológica e epistemológica do/a pesquisador/a. Neste caso, assumo, conforme já afirmado, o Paradigma da Complexidade e seus princípios epistemológicos e metodológicos, tendo como foco inicial do estudo a não aprendizagem da leitura e da escrita por alunos/as jovens e adultos/as.

Pesquisas de realidades empíricas precisam buscar identificar a expressão das características do fenômeno em foco – e, portanto, de suas variáveis – através de parâmetros quantitativos e/ou qualitativos operacionais, ou por meio de identificação e/ou construção de indicadores (VASCONCELOS, E., 2002).

Para este estudo, que pretendeu descrever, interpretar, explicar/compreender as concepções de motivação que embasam as pautas de ações docentes alfabetizadoras, foi elaborado, durante o estágio de doutorado, na Universidade Autônoma de Madri, um instrumento de pesquisa (ALONSO TAPIA; SCHWARTZ, 2005), considerando os fatores pessoais e contextuais com potencial determinante para motivar os/as aprendizes/ensinantes nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Antes de elaborarmos o instrumento, foi construído o capítulo do referencial teórico sobre alfabetização e motivação. Partindo deste referencial, foram delimitadas as categorias contextuais e pessoais que precisariam ser incluídas no instrumento. Assim, o instrumento foi sendo construído em movimentos espiralados, em ir e vir, com base em leituras, em outros instrumentos já elaborados e debates nas sessões de orientação semanais em Madri. Ao encontro do modo com o qual foi construído o instrumento de pesquisa, Vasconcelos (2002, p. 235) afirma que “a identificação e/ou construção de indicadores e índices nas ciências humanas e sociais e da saúde deve partir sempre dos conceitos teóricos fundamentais da pesquisa (escolhidos a partir dos temas chaves do objeto central) e suas implicações éticas e político-sociais”.

O instrumento de pesquisa foi elaborado com base em estudos de casos sobre sujeitos ou grupos, que são realizados para descrever, explicar e compreender a realidade, buscando revelar relações, contradições, articulações emergentes sobre os fenômenos em estudo e precisam ser sustentados por fundamentação teórica (VASCONCELOS, E., 2002). Esta sustentação precisa prever as condições em que ocorre o fenômeno. Neste tipo de estudo, são passíveis de generalização algumas inferências analíticas, pois os indicadores de categorias qualitativas, geralmente, não se ocupam da generalização, dependendo, entre outros fatores, das especificidades dos sujeitos envolvidos, do contexto, da orientação paradigmática (VASCONCELOS, E., 2002).

Diante disso, a reelaboração ou não do conhecimento evidenciado poderá se dar em avaliações posteriores da comunidade científica e de novos estudos através da utilização integral ou parcial dos procedimentos de investigação, que permitiriam refutar ou corroborar os achados do estudo original, de suas inferências descritivas, interpretativas, explicativas e compreensivas (VASCONCELOS, E., 2002). Isso será considerado prioritário na continuidade da minha trajetória de pesquisadora.

A metodologia proposta para a construção do já citado instrumento de pesquisa vai ao encontro da sugerida por Cohen e Franco (1993), partindo da análise de instrumento já elaborado (ALONSO TAPIA, 1992)¹³, que serviu de base para os fatores pessoais e contextuais elencados na fundamentação teórica sobre motivação, alfabetização e pautas docentes, e que possuem potencial determinante para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

¹³ MODEMO; ALONSO TAPIA (1992).

Após os estudos realizados em Madri, voltei ao Brasil e convidei vários professores/as de diferentes espaços educacionais para participarem do estudo. Dos sujeitos consultados, cinco concordaram em participar, tendo suas aulas filmadas. As filmagens foram realizadas em cinco diferentes espaços educacionais de Porto Alegre, sendo três aulas de cada professor/a alfabetizador/a de jovens e adultos/as, a fim de descrever, analisar, interpretar, explicar e compreender as pautas de ações docentes para a criação do clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem. Os/As cinco professores/as atuam em diferentes espaços educacionais (Escolas Estaduais e ONGs).

As filmagens foram agendadas e realizadas por um cinegrafista amador, de acordo com a sugestão do co-orientador desta tese, professor doutor Jesus Alonso Tapia, com base no argumento da não contaminação do meu olhar de pesquisadora, que poderia influenciar/ser influenciado pela minha presença. Após realizar as filmagens, estas foram transcritas, contabilizadas, sinalizando as categorias emergentes na própria transcrição, como pode ser observado no capítulo da análise e discussão das informações coletadas.

É importante explicar/compreender por que o estudo direcionou-se tanto para a compreensão, quanto para a explicação, que possuem duas funções complementares. A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. Explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é necessária para a compreensão intelectual ou objetiva. Quanto à compreensão, ela só é possível de dois modos: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais, porém, a compreensão dos fenômenos relativos aos seres humanos comporta um conhecimento de sujeito a sujeito.

Compreender inclui empatia, identificação e projeção. O que procede por analogia e representação é de natureza compreensiva. Os desenvolvimentos originais da compreensão na esfera psíquica têm por motor a projeção/identificação e focalizam as relações e as situações humanas. A compreensão pode e deve participar de todos os modos de conhecimento, inclusive científicos, dos fenômenos humanos (MORIN, 1999).

No entanto, os poderes da compreensão são insuficientes para compreender a própria compreensão. A compreensão necessita também da explicação da compreensão. A compreensão deve ser combinada com procedimentos de explicação (em atenção aos riscos de erro e de incompreensão). A explicação é um processo abstrato de demonstrações lógicas realizadas a partir de dados objetivos, buscando atender necessidades causais materiais ou

formais e/ou em virtude de uma adequação à determinada estrutura. A compreensão move-se, principalmente, nas esferas do analógico, da intuição global, do subjetivo. A explicação move-se, principalmente, nas esferas do lógico, do analítico, do objetivo.

Por isso, este estudo foi de cunho compreensivo/explicativo, pois, enquanto “compreender” significa captar os significados existenciais de uma situação ou de um fenômeno, neste caso, as concepções de motivação que permeiam as pautas de ações docentes de alfabetização, “explicar” seria situá-lo em relação à sua origem ou ao seu modo de produção, suas partes ou seus elementos constitutivos, sua utilidade, sua finalidade. É importante ainda considerar que a explicação não deve sufocar a compreensão. Morin (1999, p. 167) argumenta que “a compreensão e a explicação podem e devem controlar-se, completar-se (sem, contudo, eliminar seus antagonismos) e remeter-se uma à outra num círculo construtivo de conhecimento”.

Sendo assim, explicação e compreensão estão e devem estar dialogicamente ligadas. Não há compreensão sem explicação. A representação mesma só é compreendida por ser organizada de modo coerente em virtude de princípios/regras que restabelecem a constância dos objetos percebidos, ou seja, de um dispositivo pré-explicativo. Devemos conceber a necessidade de uma dialógica compreensão/explicação na esfera do pensamento propriamente dito (MORIN, 1999). Neste sentido, este estudo buscou um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, articulando-se idéias entre si, pois a “aventura científica não se faz unicamente com experiências impessoais, a objetividade necessita das qualidades fundamentais do pesquisador” (MORIN, 1989).

O mundo oferece indícios multidimensionáveis, que podem ser “lidos” de várias formas ou que podem nem ser vistos ou deixados para depois. Muitas descobertas científicas foram feitas ao “acaso”, ou seja, ao investigar um fenômeno, deparou-se com a compreensão de outro. Ao encontro disso, Gianetti (1997) acrescenta que

para quem busca o conhecimento [...] e não o ópio de crenças bem enraizadas no solo do acreditar, surpresas e anomalias são achados valiosos. A descoberta de um fato surpreendente leva à procura de novos fatos e suscita a formulação de hipóteses e teorias que possam elucidá-lo. A mente aberta ao conhecimento trabalha como um radar alerta, ligado ao anômalo. A surpresa (**o óbvio que não é óbvio**)¹⁴ é o estopim do saber, uma janela entreaberta para o desconhecido (p. 71).

¹⁴ Grifo da autora.

Esta idéia sinalizou para a inclusão, neste estudo, da serendipidade, palavra há muito tempo existente na língua inglesa, mas ainda não dicionarizada no Brasil. Quanto à origem da palavra, o escritor inglês Sir Horace Walpole teria, em 28 de janeiro de 1754, utilizado o termo numa carta escrita ao seu amigo Horace Mann ao descrever a sorte que teve em encontrar uma pintura rara e antiga, relatando que a descoberta seria daquele tipo que denomina serendipidade, uma palavra muito expressiva, que se refere a descobertas por acidente e sagacidade de coisas que não se está procurando. A observação acidental teve importante papel no avanço da ciência. Tanto que se justifica o uso do termo *serendipity* para referir-se ao descobrimento de algo que não estava nos objetivos da investigação (BISQUERRA, 2000). O/a investigador/a precisa estar atento/a ao descobrimento de algo que não tinha previsto. A maneira como me deparei com a palavra, foi, em si mesmo, um exemplo de serendipidade. Ao realizar uma leitura orientada no curso de mestrado, do livro *Cabeça bem feita*, em que Morin (2000) afirma:

Enfim, seria preciso partir de Voltaire e Conan Doyle, e, mais adiante, estudar a arte do paleontólogo ou do arqueólogo, para se iniciar na serendipidade: arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história (p. 23).

Nesta ocasião, embora surpresa com a palavra desconhecida, não lembro de haver produzido pensamentos relacionados a ela, mas, se houve surpresa, algo foi pensado. Em algum “lugar” ficou. Mais tarde, relendo o livro e já com as idéias da tese encaminhadas, divaguei sobre a questão da alfabetização, tema tão estudado, debatido, suscitador de correntes divergentes e/ou convergentes de pensamento, e pensei: não estariam passando despercebidos, neste debate, detalhes aparentemente insignificantes, mas que poderiam contribuir para a compreensão do fenômeno da não aprendizagem da leitura e da escrita? Que detalhes poderiam ser estes?

O clima da sala de aula, o olhar de crença/convicção do/a professor/a, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e alunas no planejamento das intervenções, os motivos aceitos no senso comum para justificar a não aprendizagem dos/as alfabetizados/as, tais como: ritmo de aprendizagem, fome, frio, lares desestruturados; o conhecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, para saber como intervir para fazer o conhecimento do/a aluno/a avançar; e lembrei: serendipidade. Não seria ela um caminho metodológico, um indício de onde buscar a compreensão de um fenômeno tão complexo como a aprendizagem ou a não aprendizagem da leitura e da escrita?

As hipóteses que tinha formulado para isto eram direcionadas para uma formação inadequada dos/as professores/as alfabetizadores/as no sentido de conhecer o processo de construção da linguagem escrita e do desconhecimento destes/as em como utilizar, na sua prática, as descobertas científicas realizadas, principalmente por Ferreiro e Teberosky (1985), sobre esta aprendizagem. Mas, como aprofundar estas hipóteses, além da percepção de que seria por medo do novo, de abandonar conhecimentos sedimentados, da repetição da própria trajetória de aprendizagem que os/as professores/as utilizavam o continuísmo como sustentação da prática pedagógica? Caon (1976) trouxe uma pista:

As hipóteses [...] nos ajudam a ver quais, dentre o número infinitamente grande de respostas, merecem nossa atenção. Contudo, no decorrer de um experimento, não devemos fechar os olhos para outros eventos [...] a fim de atingir seu objetivo, [o pesquisador] deve estar atento a tudo que esteja acontecendo além daquilo que primariamente está exigindo sua atenção, pois, às vezes, uma observação casual de alguma coisa irrelevante ou mesmo diferente da hipótese que está sendo testada, pode levar à formulação de uma hipótese ainda mais importante (p. 56).

O dicionário *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of English Language* (1989) fornece outra pista quando define *serendipidity* como *the faculty for making desirable discoveries by accident*. Nesta definição, percebemos a inserção da palavra desejo articulada com serendipidade, o que nos remete para a questão das descobertas feitas por acaso e encaminhamos para a conclusão: acaso não existe. Somos movidos por “forças” nem sempre simples e explicáveis, e depois que Freud esclareceu a existência do inconsciente, afirmou também que “o desejo é inconsciente”. Ou seja, nossos saberes não nos dispensam de atentar, de observar, de olhar, de refletir, perante o que acontece. Há sempre algo presente, nas ações, nos fatos, que pode nos escapar e/ou que pode se mostrar em algum momento. Algumas vezes percebemos isto como se fosse acaso, ou desordem, como se existisse “a” ordem.

Não podemos pressupor, simplesmente, que sabemos tudo. Precisamos desconfiar de nossos saberes, ainda que confiando neles. Por isso, temos que estar dispostos a considerar o que não prevíamos: o imprevisto pode ocorrer e ocorre. Não podemos reduzir a nada aquilo que denominamos de acaso e de desordem. “A incerteza continua, inclusive no que diz respeito à natureza da incerteza que o acaso nos traz... o próprio acaso não está certo de ser acaso” (MORIN, 1996, p. 178). O acaso e a desordem surgiram no universo das ciências físicas em primeiro lugar. Como definir o acaso que é um ingrediente inevitável do que surge como desordem? “Nós não podemos provar se aquilo que nos parece acaso não o é devido à ignorância” (MORIN, 1996, p. 178).

Houve, ao longo da história, cientistas que foram levados a descobertas fundamentais por acontecimentos fortuitos, que souberam aproveitar habilmente. O “acaso”, para desempenhar um papel importante nos achados e descobertas, precisa estar acompanhado da observação, da escuta, do conhecimento, da perspicácia, da intuição dos investigadores. Pasteur, confrontado várias vezes com a serendipidade, afirmou que “no campo da observação, o acaso favorece apenas as mentes preparadas”, ou seja, apenas enxergamos o que temos instrumentos para ver (WEISZ, 2000).

É preciso considerar que há impossibilidade de investigar e analisar fenômenos apenas através dos fatos, e não há ciência sem análise, mesmo quando a análise é apenas um meio para a reconstrução final do todo. O conhecimento científico precisa transcender os fatos: pôr de lado os fatos, produzir novos fatos e buscar compreendê-los. Morin, Ferreiro, Teberosky, Freire, Alonso Tapia, Mosquera e Abrahão são os que, dentre outros, têm me desafiado, ajudado a procurar sempre algo a mais onde antes pensava já ter visto quase tudo.

Nesta tese, então, a serendipidade é considerada como base para análise, servindo como sinalizadora para desvios, vieses, acontecimentos, fatos, interações, que poderiam passar despercebidos se esta possibilidade não tivesse sido conscientizada e refletida criticamente. Neste sentido, utilizei os vídeos gravados e transcritos para também compreender os detalhes priorizados nas pautas de ação docente alfabetizadoras. Para tal, procedi a estudos aprofundados das unidades das salas de aula em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão. Os casos foram, então, descritos, analisados, interpretados, explicados e compreendidos.

Pesquisando a serendipidade, deparei-me com o Paradigma Indiciário, cujo cunho da investigação teve suas raízes por volta do final do século XIX, conforme a reconstrução de Ginzburg (1989), que oportunizou a percepção de como diferentes áreas da ciência autorizam análises qualitativas baseadas na observação de detalhes. Esse paradigma vai, também, ao encontro da história social do ser humano que, pela necessidade de sobrevivência, precisou interpretar e adaptar-se aos mais “insignificantes” sinais apresentados pela natureza. A aplicação científica do Paradigma Indiciário em disciplinas qualitativas incide sobre a análise de situações, casos, documentos individuais, pois destaca a relevância das diferentes formas de coletar informações para o problema investigado, confirmando uma das características das investigações qualitativas (GINZBURG, 1989).

Neste paradigma, a noção de rigor científico adquire sentido diferente do demandado pelas ciências naturais, percebendo a necessidade do olhar do/a pesquisador/a estar voltado, também, para a singularidade dos dados. Neste “rigor flexível” (GINZBURG, 1989) seriam

considerados outros elementos, como a intuição do/a investigador/a na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua descrição/interpretação/explicação/compreensão com base na contribuição desses dados singulares – tal como propõe o Paradigma Indiciário –, formulando hipóteses descritivas/interpretativas/explicativas/compreensivas para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios, por exemplo.

Além disso, com base na idéia de Vasconcellos (2002), considerando a coerência em conjugar diferentes metodologias, este estudo caracteriza-se também como um estudo de casos múltiplos, pois vem ao encontro do afirmado por André (1995), salientando a idéia de Stake de que os estudos de caso são úteis para descrever, interpretar, explicar e compreender os problemas em sua dinâmica na prática educativa. Estudo de casos múltiplos que retrate problemas educacionais em sua complexidade individual e social pode contribuir para explicação/compreensão destes fenômenos (ANDRÉ, 1995).

Yin (2001) destaca que deve ser dada a preferência ao estudo de caso quando as perguntas da pesquisa se referirem ao “como” e ao “por que”; quando o pesquisador tiver pouco controle sobre o que acontece ou pode acontecer, e quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo em uma situação de vida real. Neste estudo, a pergunta se refere também a como os/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as organizam suas pautas de ação docente considerando a motivação como fator com potencial determinante para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

André (1995) afirma que o estudo de caso múltiplo deve ser priorizado quando se está investigando uma instância em particular (como, no caso, a alfabetização de jovens e adultos/as); quando se deseja conhecer esta em sua complexidade, considerando as partes e o todo; quando se estiver mais interessado no que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos resultados (neste caso, como já citado, alguns resultados têm sido divulgados pelo INAF, IBGE); quando se quer sugerir diferentes hipóteses teóricas e, por último, quando se quer descrever o dinamismo de uma situação de maneira próxima ao seu acontecer. Idéias que vêm ao encontro do problema deste estudo.

Finalmente, é preciso considerar que o método não tem por finalidade encontrar certezas absolutas, mas sim nutrir-se das incertezas, integrando-as num conjunto que vai evoluindo até adquirir a potencialidade construtiva. Descrevo, então, a seguir, os instrumentos utilizados neste estudo.

2.1 OS INSTRUMENTOS

O instrumento inicial utilizado nesta pesquisa foi um questionário aplicado com cento e vinte professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as que participaram de um projeto de alfabetização, com duração de três meses, que continha duas perguntas: Acreditam que alguns/as estudantes aprendem mais e outros/as menos? Acreditam na possibilidade de ensinar todos/as os/as alunos/as a ler e a escrever e por que, neste mesmo projeto, alguns/as professores/as teriam conseguido realizar isto?

A partir da análise de conteúdo destes questionários, foi percebido que, dentre outros, o termo *motivação* aparecia com frequência nas respostas dos/as docentes, encaminhando a percepção de sua “presença” nas pautas docentes alfabetizadoras, originando a necessidade da aproximação, da análise, do entendimento e da compreensão deste conceito.

Durante os estudos e as ações desenvolvidas na modalidade estágio de doutorado em Madri, conforme já afirmado, foi desenvolvido o instrumento voltado para as pautas de ações docentes que potencializam o clima motivacional adequado para o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Este instrumento foi elaborado com base no *Inventário de Comportamentos Propícios à Motivação* (MODEMO, ALONSO TAPIA, 1992), adaptado ao contexto de inserção¹⁵ (ALONSO TAPIA; SCHWARTZ, 2005)¹⁶.

Os vídeos, citados anteriormente, tiveram a análise de suas informações baseada no uso deste instrumento. A seguir, apresento a fundamentação teórica e de explicitação de como foi realizada esta análise. O número de professores/as-sujeitos da pesquisa foi decidido, entre outros fatores, pela concordância destes sujeitos. Entre trinta e cinco professores/as convidados/as a participar do estudo, cinco aceitaram. Este dado, por si só, mereceria uma análise. Dentre os motivos explícitos apontados para a não aceitação, encontram-se o número reduzido de alunos/as por classes, o alegado constrangimento que a filmagem poderia representar para estes sujeitos e o incômodo que representaria para os/as próprios/as professores/as participarem de uma filmagem. Outros, em princípio, concordaram, mas, quando contatados, deram desculpas evasivas e acabaram não participando.

No final do processo de análise dos filmes, foi decidido realizar uma entrevista com os sujeitos, como complementação dos dados, para questionar o que significa alfabetização, motivação e se o/a professor/a pode contribuir para a motivação do/a aluno/a, se sim, como

¹⁵ O instrumento foi elaborado a partir dos construídos na realidade espanhola e adaptado à realidade brasileira, ajustando-se ao objetivo, à linguagem e ao contexto.

¹⁶ Instrumento apresentado no capítulo das análises e discussão dos dados.

pode fazer isso. Dos cinco sujeitos da pesquisa, apenas dois foram localizados, os outros três não trabalhavam mais no local onde foram filmados e não foi possível encontrá-los. A análise destas entrevistas permeia a análise dos filmes.

2.2 ANÁLISE DE IMAGENS EM MOVIMENTO

Para a utilização e a análise das informações com base no instrumento desenvolvido em Madri, foram realizadas três filmagens em aulas de alfabetização de jovens e adultos/as em diferentes espaços educacionais. As informações coletadas através de vídeos oportunizam a compreensão de um conjunto de ações humanas complexas (LOIZOS, 2000). O processo de análise de materiais audiovisuais envolveu translações que, por sua vez, implicaram em decisões e escolhas. Pois, escolha refere-se à multiplicidade de opções, ou, pelo menos, mais de uma, sendo assim, uma análise destes materiais que captasse uma única “verdade” seria impossível, e nem é a intenção deste estudo.

Foi preciso a criação de um sistema de anotações que especificasse as razões para que certas ações ou seqüências devessem ser categorizadas e o detalhamento do processamento analítico da informação coletada (LOIZOS, 2000). O sistema de anotações corresponde ao instrumento elaborado que contribuiu para pautar o olhar da pesquisadora em direção aos aspectos priorizados no instrumento, o que não impediu a percepção de outros.

Para analisar quantitativamente os dados coletados, foi elaborado um quadro de acompanhamento dos vídeos, inserido no capítulo das análises, que contribuiu para complementar as análises qualitativas. Foi necessário, antes de realizar as filmagens, construir o referencial teórico sobre alfabetização, motivação, pautas de ação docente e orientações paradigmáticas, a fim de possibilitar a elaboração da “pauta para o olhar”, pois o olhar sem pauta pode se dispersar (FREIRE, M., 1996).

O instrumento elaborado contém um conjunto de possibilidades/limites das pautas de ação docente alfabetizadoras que poderiam encaminhar, de acordo com sua presença e/ou ausência nos vídeos, compreensões/explicações para o fenômeno em estudo. Este conjunto de fatores, inclusos no quarto capítulo deste estudo, contempla, não necessariamente na mesma ordem que aparecem no instrumento, os fatores apontados pela fundamentação teórica construída que precisam estar presentes nas pautas docentes dos/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as, e que consideram o clima motivacional propício como fator com potencial determinante para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na sua ação. As

análises dos filmes foram realizadas também na articulação com o referencial teórico construído.

É importante assinalar que foi considerada a limitação como indícios e fatos que embasam a pesquisa que podem ser trazidas pela técnica de filmagem. Loizos (2000) afirma que o fato de se realizar um vídeo com sujeitos agindo em um contexto específico, muitas vezes, pode influenciar no comportamento destes sujeitos, direcionar e reprimir comportamentos, necessitando de um tempo considerável para que os agentes se acostumem com a presença do cinegrafista.

Considera-se, então, como na observação participante, que a observadora precisa ser o primeiro instrumento de observação, pois a tarefa selecionada, o marco de referência como observadora e o propósito da observação, entre outros fatores, influenciarão de alguma forma sobre o que será percebido, registrado, analisado e descrito (WITTROCK, 1989).

Mead (1963) destacou as vantagens do uso de vídeos na pesquisa social, permitindo gravações detalhadas de fatos, além de proporcionar uma apresentação abrangente e global de ações humanas. Além disso, possibilitam a transgressão de limites de tempo e de espaço e podem captar fatos e processos que poderiam ser rápidos e complexos para o olho humano, pois as gravações são menos seletivas do que as observações.

Como já foi afirmado, não há um modo único de coletar, transcrever, codificar analisar, explicar e compreender um conjunto de informações, visuais ou não. A questão é, então, procurar ser o mais explícita possível sobre os recursos que foram empregados e os modos de translação. Porém, devido à natureza da translação, existirá sempre espaço para oposição e conflito. “Um método explícito fornece um espaço aberto, intelectual e prático, onde as análises são debatidas” (ROSE, 2000, p. 345).

No caso deste estudo, a pessoa que foi encarregada de filmar as aulas não era profissional, apenas sabia manejar, amadoristicamente, uma câmera de vídeo. Não é profissional da educação, e recebeu o direcionamento de filmar três aulas de cada professor/a, do início ao final, buscando acompanhar, no filme, as interações entre professor/a, alunos/as e objeto do conhecimento. Não acompanhei as filmagens, por sugestão do co-orientador, para não “contaminar” o olhar e nem direcioná-lo para outros aspectos. Sendo assim, foi o câmera quem interagiu e agendou as filmagens com os/as professores/as, após ter recebido os dados necessários para isso (nomes, endereços e telefones).

Conforme já afirmado, os professores e as professoras foram convidados/as inicialmente por mim para participar do estudo, sendo-lhes oferecida a garantia de sigilo e de retorno de possíveis conclusões após a análise dos dados.

2.3 A METODOLOGIA DE ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES

A finalidade da transcrição é gerar um conjunto de dados que se preste a uma análise cuidadosa e a codificação. [...] É preciso decidir sobre a unidade de análise [...] (ROSE, 2000, p. 348).

Na pesquisa qualitativa, o uso de meios de comunicação (tais como filme e fotografias) como dados ultrapassam os limites entre os diversos métodos de pesquisa. Comparados às entrevistas, eles fornecem também os componentes não-verbais dos fatos e das práticas, que, não fosse assim, somente poderiam ser documentos em protocolos de contexto. Comparados à observação tradicional, esses meios oferecem vantagem do acesso repetido: os filmes podem ser vistos e analisados quase sem limites de repetição e de espectadores/as, podendo transpor as limitações da percepção e da documentação, característicos da observação (ROSE, 2000).

Consciente da importância dos aspectos verbais e não-verbais dos textos audiovisuais, foram escolhidos, como unidades de análise, os fatores com potencial determinante para a construção do clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem selecionados na fundamentação teórica construída. Haveria outros aspectos da dimensão visual que poderiam ser codificados, por exemplo, a relativa localização dos integrantes do contexto, a atitude corporal, a entonação, aspectos que não foram contemplados no instrumento elaborado, mas que poderiam ser observados e registrados. Os critérios iniciais de seleção precisaram ser explicitados e fundamentados conceitualmente.

À luz destas escolhas, os filmes foram transcritos, procurando descrever tudo o que “aparentemente” acontecia, bem como algumas observações do que parecia implícito nas ações. Nas transcrições, foram sinalizadas, no formato de comentários, as categorias emergentes, sinalizadas pelo número e letra correspondentes e descritos no instrumento. Os critérios descritos no instrumento elaborado em Madri foram: início da aula; explicitação das metas das atividades; tipos de procedimentos; desenho das tarefas; aspectos gerais da prática; interação professor/a – aluno/a; aspectos inerentes ao clima de sala de aula; encaminhamentos finais da aula; avaliação da aula-reflexão-ação; auto-avaliação; avaliação do/a professor/a; avaliação da aula (alunos/as).

Conforme já explicitado, para assistir aos vídeos e observar o acompanhamento das categorias, foi elaborado também um quadro, exemplificado a seguir, que serviu de base para a análise quantitativa e qualitativa.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10...
P1	//	////	/							
P2	/	/	//	//			////			
P3		////		//	////			//	////	
P4										
P5										

C = categorias; P = professor/a; /// = quantas vezes a categoria aparece.

Neste sentido, a fim de proceder às análises dos vídeos, segui o roteiro previamente sinalizado por Denzin (1989), que sugere quatro etapas. A inicial precisa corresponder à necessidade de considerar cada filme como um todo, anotando-se as impressões, as questões e os padrões de significado que se tornarem evidentes. Para atender às demandas desta etapa, os vídeos foram assistidos em sua totalidade, para, a seguir, transcrever um a um integralmente, priorizando a descrição do contexto, das falas, das intervenções, das interações e das atividades. Na segunda etapa, foram anotadas e comentadas as cenas-chaves relacionadas com as questões de pesquisa. Para isso, foram classificadas, nas transcrições, as unidades de significado com base no instrumento elaborado (ALONSO TAPIA; SCHWARTZ, 2005), conforme se pode perceber nos comentários inseridos nas transcrições. Na terceira etapa, foram realizadas micro-análises estruturadas de cenas e seqüências individuais que levaram às descrições e aos padrões detalhados na exposição destes extratos. Para atender este item, foram quantificadas as unidades de significado, sujeito a sujeito, bem como cada unidade – todos os sujeitos. Além disso, foram realizadas descrições analíticas dos vídeos. A quarta etapa, a que se refere Denzin (1989), sinaliza para a necessidade de serem realizados procedimentos similares nos cinco casos estudados, o que foi realizado e será apresentado nesta tese. Em capítulo específico, detalharei a análise das informações coletadas.

A seguir, apresento a exposição e a análise das orientações paradigmáticas que, implícita ou explicitamente, podem orientar as pautas de ação docente de professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as.

3 ORIENTAÇÕES PARADIGMÁTICAS

Paradigma deriva do grego *parádeigma*, significando modelo ou padrão, está articulado com as formas de perceber o mundo, a realidade. O paradigma funciona como um filtro que seleciona o que é percebido e reconhecido, que recusa ou distorce dados que não combinam com as expectativas por ele criadas. Se não compreendemos o que vemos, podemos não ver, então é preciso saber para ver? “Nossas visões de mundo e de nós mesmos não conservam registro de suas origens... Daí que tenhamos tantos ‘pontos cegos cognitivos’, que não vejamos que não vemos, que não percebamos que ignoramos” (MATURANA; VARELA, 1983). Dois sujeitos com paradigmas diferentes ou não, olhando para o mesmo objeto, vêem/percebem/interpretam/analisam/explicam/compreendem de maneiras diferentes.

“Paradigma é uma coisa que não resulta de observações. De alguma forma, o paradigma é aquilo que está no princípio da construção das teorias, é o núcleo obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido” (MORIN, 1996, p. 45). O conhecimento científico não seria, então, reflexo das leis da natureza, pois corresponde a dados de caráter objetivo, interpretados subjetivamente. É um universo de teorias, de idéias, de paradigmas, de traduções e de reconstruções elaboradas por mentes-cérebros, descritos, explicados, compreendidos e percebidos de acordo com diferentes mentes e cérebros, indefinidamente. “As teorias científicas surgem dos espíritos humanos no seio de uma cultura” (MORIN, 1995, p. 25). A objetividade é, neste contexto, conseqüência de um processo crítico, desenvolvido por uma comunidade/sociedade científica, num jogo em que ela assume as regras, é produzida por um consenso. Morin (1995) destaca que Popper percebia que “a objetividade dos enunciados científicos reside no fato de eles poderem ser intersubjetivamente submetidos a testes”. Assim, ficaria configurado um círculo “vicioso” porque, quando estes testes são realizados por alguma mente/cérebro, percebendo-se assim que “não existe um fato puro” (MORIN, 1995, p. 43), ou que não há um fato que seja em si uma coisa ou outra (VASCONCELLOS, 2002).

“A ciência não é científica. Sua realidade é multidimensional. Os efeitos da ciência não são simples, nem para o melhor e nem para o pior. São profundamente ambivalentes” (MORIN, 1995, p. 9). Paradigma contém, então, para todos os discursos que se realizam sob o seu domínio, “os conceitos fundamentais ou as categorias mestras de inteligibilidade, ao mesmo tempo em que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre esses conceitos e categorias” (MORIN 1998, p. 268). É o princípio, o modelo ou a regra geral, o conjunto das representações, das crenças, das idéias

que se ilustram de maneira exemplar ou que ilustram casos exemplares (MORIN, 1998). Um paradigma contém não apenas teorias e raciocínios, mas também o campo cognitivo, intelectual e cultural em que nascem teorias e raciocínios. Domina a epistemologia, que origina a teoria e as pautas docentes, pois, a ciência é inseparável de seu contexto histórico e social.

Os sujeitos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas neles inscritos culturalmente. Os sistemas de idéias são organizados e estão a serviço de paradigmas que desempenham um papel implícito/explicito na teoria, doutrina ou ideologia. Um paradigma não é formulado como tal, ele existe em suas manifestações, as quais o exemplificam, estando recursivamente ligado aos discursos, ações e sistemas que gera. Em suma, ampara o que o sustenta. Como organização recursiva, o gerador tem incessantemente necessidade de ser regenerado pelo que gera.

Nos contextos amplos onde (re)aprendemos a aprender, desenvolvemos pressupostos básicos de comportamento, de comunicação, de ações. Dando um sentido geral às experiências, estes contextos funcionam movidos por orientações paradigmáticas que são inerentes ao ser humano, não sendo herdadas e nem intuitivas, mas sim construídas nas interações. Se não reconhecemos e não refletirmos criticamente sobre os pressupostos que configuram nossa visão de mundo, de ensino, de aprendizagem, de educação, de sujeito, podemos ficar dominados pela ideologização e dogmatismo destas concepções. A orientação paradigmática que não reflete criticamente sobre si mesma, não se percebe como uma entre várias possíveis, pode contribuir para a cegueira e o imobilismo.

É preciso ter parâmetros, mas ter sabedoria para duvidar deles. É preciso ter direções, intenções, mas não cultivar pontos cegos. Temos que estabelecer “diálogos entre nossas mentes e suas produções reificadas em idéias e sistemas de idéias” (MORIN, 1998, p. 193). Porém, o sistema de idéias derivado de outro paradigma, diferente do nosso, pode parecer “exótico”, estranho e esquisito. As idéias desse paradigma estranho parecem, às vezes, contradizer evidências e, conseqüentemente, parecem confusas, delirantes. Podem obrigar o confronto com ignorâncias, não saberes, diversidade, sentimentos de incompletude. Esse confronto pode gerar sensações que desencadeiam um processo imunológico de rejeição, de não aceitação, de não querer ver nem ouvir.

A necessidade de contestação paradigmática pode ser evidenciada quando são percebidas frestas, fissuras, problemas, dúvidas, insatisfações, incertezas nas concepções e teorias (neste caso, os índices de aprendizagem/não aprendizagem da leitura e da escrita), cujas restaurações e reformas secundárias e/ou superficiais não solucionam, escondem

sintomas e não apresentam alternativas de mudança. Entram em jogo, então, outras teses ou hipóteses que vão desordenar a aparente estabilidade do paradigma vigente. É preciso a existência de um vaivém, de uma ordem/desordem crítica entre dados, observações, experiências nos núcleos teóricos “para que então possa acontecer o desabamento do edifício minado, arrastando, na sua queda, o paradigma cuja morte poderá, como a sua vida, manter-se invisível” (MORIN, 1998, p. 275).

O paradigma depende, portanto, do conjunto das instâncias cerebrais, espirituais, lógicas, lingüísticas, teóricas, mitológicas, culturais, sociais, históricas, que dependem dele e das atualizações que dele dependem. Assim, definido na sua característica nuclear e geradora como organizador da organização, “pode-se situar o conceito de paradigma no leme dos princípios de pensamento e no coração dos sistemas de idéias, inclusive das teorias científicas” (MORIN, 1998, p. 272).

Na comunidade científica, as dificuldades para se compreenderem uns aos outros são tanto maiores quanto os paradigmas que se opõem. Podemos diferenciar os paradigmas conforme a esfera de compreensão ou de extensão e os campos onde atuam; e podemos pensar, como Maruyama (1992)¹⁷, que vários paradigmas podem coexistir (belicosa ou pacificamente) numa mesma cultura. Porém, diferentemente das ciências naturais, onde, por exemplo, a possibilidade de cura de uma doença considerada incurável substitui o “des-saber” pelo “saber”, nas ciências sociais, não se produz o abandono radical de um paradigma anterior, ele segue vigente mesmo quando se “completa” o ciclo e surge um novo/diferente: na prática coexistem paradigmas diferentes, podendo-se falar de multiplicidade de paradigmas.

Contribuições sobre os paradigmas de investigação educativa foram apresentadas por Bredo e Feinberg (1982); Guba (1985); Lincoln e Guba (1985); Shulman (1986) Alvesson e Skoldberg (2000).

e outros. Como não é intenção aqui aprofundar este tema, forneço as referências, bem como a de um artigo de De Miguel (1987) que resume e analisa estas contribuições. Aqui, pretendo dividir em dois grandes focos paradigmáticos: o da simplicidade e o da complexidade.

¹⁷ “Dysfunctional, misfunctional aspects of cultures”, *Technological Forecasting and Social Change*, 1992, nº 42, p. 301-7.

3.1 PARADIGMA DA SIMPLICIDADE E PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

O paradigma dispõe de um princípio de exclusão, exclui não apenas os dados, enunciados e idéias divergentes, mas também os problemas que não reconhece. Assim, um paradigma de simplificação (disjunção ou redução) não pode reconhecer a existência do problema da complexidade.

Para compreender o paradigma da complexidade, é preciso saber que há um paradigma da simplicidade que pretende ordenar o universo e expulsar dele a desordem. A ordem é reduzida a uma lei, a um princípio, a variáveis específicas, consideradas relevantes.

No que concerne especificamente à alfabetização de jovens e adultos/as, o paradigma da simplicidade é o que parece embasar as pautas de ações docentes de professores e professoras que consideram a aprendizagem da leitura e da escrita numa visão simplificadora, na qual aprender a codificar e decodificar o código escrito são habilidades consideradas prioritárias e separadas da compreensão complexa da escrita e da leitura como representação da linguagem.

Aprender-se-ia primeiro a codificar e decodificar para depois, magicamente, compreender o que se codifica e decodifica. O processo seria o ensino destas habilidades e o produto a aprendizagem ou a não aprendizagem delas. Assim, comandado por separação e redução, por causa e efeito, o pensamento simplificador não pode escapar de uma análise simplificadora do ensino e da aprendizagem.

Este paradigma está relacionado com o princípio da explicação da ciência clássica que excluía a aleatoriedade, o que nossa ignorância não permitiria entender, para conceber o universo de maneira estrita e determinista. Este princípio, referente à explicação, eliminava o observador da observação, o olhar do/a professor/a, por exemplo, não parece influenciar/ser influenciado quando se percebem as pautas de ações docentes sob a ótica do paradigma simplificador. Ele é, ilusoriamente, excluído desta relação. Porém, hoje,

em todas as frentes, as ciências trabalham cada vez mais com a aleatoriedade, sobretudo para compreender tudo aquilo que é evolutivo, e consideram um universo em que se combinam o acaso [serendipidade¹⁸] e a necessidade (MORIN, 1996, p. 28).

O quadro abaixo apresenta algumas características destas orientações paradigmáticas.

¹⁸ Comentário da autora.

QUADRO 1: ORIENTAÇÕES PARADIGMÁTICAS SIMPLIFICADORAS E COMPLEXAS

PARADIGMA	SIMPLIFICIDADE	COMPLEXIDADE
Finalidade da investigação educativa	Verificação - quem sabe/quem não sabe	O que sabem? Conhecimentos prévios?
Visão de realidade	Única - conhecimento acabado	Dinâmica/diversa/mutável/multidimensionável
Papel dos valores	“Neutros”	Integrados aos sujeitos e aos contextos
Contexto dos fenômenos	Isolados	Inter-relacionados, multidimensionáveis
Aproximação com a realidade	Simplificada, prioriza a lógica dos conteúdos, homogeneidade do grupo.	Interativa/emergente/prioriza a lógica da aprendizagem, diversidade.
Estilo do investigador	“Poderoso”/sabedor/ensinador	Problematizador/participativo/mediador/ensina e aprende
Condições de coleta de dados	Controladas, medidas, quantitativas.	Sistemáticas/emergentes/processuais, qualitativas
Tratamento dos dados	Estáveis e invariáveis, verificar, medir e quantificar.	Adaptáveis, analisar e avaliar para embasar as ações em busca dos objetivos.

*Com base em Bisquerria (2000)

Neste sentido, sendo um paradigma constituído por relações lógicas entre noções mestras, noções chaves e princípios chaves, essas relações e esses princípios vão comandar as ações que obedecem consciente ou inconscientemente a este domínio. No que se refere ao paradigma simplificador, as relações serão caracterizadas por causa e efeito, por linearidade, por busca de explicações e da ordem, mesmo que apenas aparente. Assim, buscam-se, geralmente, culpados, mas não alternativas de soluções. O paradigma pode cegar, pois o que exclui passa a não existir. Só enxergamos o que temos instrumentos para ver. “O paradigma

cria evidência auto-ocultando-se. Como é invisível, quem está submetido a ele, pensa obedecer aos fatos, à experiência, à lógica” (MORIN, 1998, p. 273).

O paradigma da simplicidade pretende pôr ordem no universo e expulsar a desordem. “A ordem reduz-se a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê, quer o uno, quer o múltiplo, mas não pode ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. O princípio da simplicidade quer separar o que está ligado (disjunção), quer unificar o que está disperso (redução)” (MORIN, 1990, p. 86). Os princípios e componentes da ciência clássica alimentam e fortalecem uma visão de mundo de ordem, de unidade, de simplicidade, não considerando, tornando invisíveis, as diversidades, as complexidades.

O outro paradigma que nos propomos a comentar, da complexidade, percebe o universo como fruto da dialógica entre ordem e desordem (MORIN, 2000b). Dialógica no sentido de que se trata de duas noções totalmente heterogêneas que se rechaçam mutuamente, mas são complementares. A desordem não só existe, como desempenha um papel produtivo no universo. É essa dialógica de ordem e desordem que produz as organizações existentes no universo, portanto, este paradigma não exclui a simplicidade.

Vivemos uma realidade multidimensional, visto que esta é simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, mas, no paradigma da simplicidade, elas são estudadas separadamente, não considerando que estão relacionadas. O princípio de separação pode contribuir para a explicação sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos priva da percepção sobre a relação entre as suas partes. Não é possível compreender complexamente o ser humano apenas através dos elementos que o constituem. Se observarmos uma sociedade, verificaremos que nela há interações entre os indivíduos que formam um conjunto, e a sociedade, como tal, é possuidora da língua, da cultura que é transmitida aos indivíduos; essas "emergências sociais" permitem aos indivíduos desenvolverem-se como sujeitos. É necessário, por isso, um modo de conhecimento que permita compreender como as organizações, os sistemas produzem qualidades que são características do mundo.

A vida é um sistema de reprodução que produz os indivíduos. Somos produtos da reprodução dos nossos pais. Mas, para que este processo de reprodução continue, é necessário que nós próprios nos tornemos produtores e reprodutores de nossos filhos. Somos, portanto, produtos e produtores no processo da vida. Da mesma maneira, somos produtores da sociedade porque, sem seres humanos, não existiria a sociedade, com a cultura, as normas, as leis, as regras, que nos produzem, por sua vez, como indivíduos. Somos, então, produtos

produtores, temos as regras sociais, a linguagem social, a cultura e as normas sociais no nosso interior. Não só a parte (indivíduos) está no todo (sociedade) como o todo está na parte.

Somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, e a complexidade tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. É intenção da complexidade explicar/compreender as articulações entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. A complexidade busca as articulações entre disciplinas, entre categorias cognitivas, entre tipos de conhecimento. A aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões. Ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta, aceita, reconhece, percebe a necessidade de incompletude e incerteza (MORIN, 1996).

Somos seres trinitários, somos triplos num só. Somos indivíduos, membros de uma espécie biológica chamada *homo sapiens* e somos, ao mesmo tempo, seres sociais. Temos estas três naturezas numa só. Há, porém, quem diga que a natureza humana é uma e que os chineses ou africanos têm uma natureza igual à nossa, pois têm, como nós, amores, tristezas, alegrias, felicidades, o que quer dizer que somos todos os mesmos. Outros pensadores, como alguns culturalistas, dizem que somos diferentes de cultura para cultura e que não há verdadeira unidade humana. É complexo compreender que o "um" pode ser "múltiplo" e que o "múltiplo" é suscetível de unidade. Que, por exemplo, do ponto de vista do ser humano, há certamente uma unidade relacionada à genética, pois os seres humanos têm o mesmo patrimônio genético e há uma unidade cerebral; por essa razão, os seres humanos têm as mesmas atitudes cerebrais fundamentais. Os seres humanos têm uma identidade profunda pelo fato de poderem desenvolver a sua nacionalidade e pelo fato de serem seres afetivos, capazes de sorrir, de rir e de chorar.

Há, portanto, esta unidade fundamental do ser humano, mas, ao mesmo tempo, sabemos que certas civilizações inibem lágrimas e outras permitem a sua expressão; que sorrimos em condições diferentes em umas e noutras; que o riso, as lágrimas, o sorriso são diferentemente modulados segundo as culturas, mas devemos saber, sobretudo, que, a partir da mesma estrutura fundamental da linguagem, se criou uma diversidade de línguas no decurso do desenvolvimento da espécie humana e que as culturas desenvolveram, cada uma delas, riquezas. O tesouro da humanidade é a sua diversidade, que não só é compatível com a sua unidade fundamental, mas produzida pelas possibilidades do ser humano.

Não podemos subestimar também o aspecto imaginário e o mitológico do ser humano. Buscamos dar vida às nossas idéias e, uma vez que lhes damos vida, são elas que nos indicam o nosso comportamento, que nos mandam matar por elas ou morrer por elas, o que significa que estes produtos são os nossos próprios produtores e que a realidade imaginária e a realidade mitológica são aspectos fundamentais da realidade humana. O destino humano depende também da capacidade de compreender nossas motivações, nossos problemas, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os, e da nossa capacidade em enfrentar a incerteza e em encontrar os meios, alternativas de soluções que nos permitam navegar num futuro incerto.

Neste contexto, é possível perceber que as orientações paradigmáticas que embasam as pautas de ações docentes possuem potencial determinante para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita por jovens e adultos/as. A seguir, pretendo seguir descrevendo/analizando/interpretando/explicando/compreendendo algumas articulações existentes entre estes fenômenos.

3.2 ARTICULANDO CONCEITOS

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determinam os estereótipos cognitivos, as idéias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não-contestadas, os absurdos triunfantes, **as rejeições de evidências em nome da evidência**¹⁹, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais. (MORIN, 2000, p. 27).

A orientação paradigmática simplificadora, que historicamente é a que vem embasando as pautas ações docentes alfabetizadoras, incluindo as concepções sobre como se ensina e como se aprende a ler e a escrever, é baseada na idéia de que o aprendiz precisa memorizar e fixar informações simples, graduais e parciais, seguindo um procedimento linear e cumulativo. O uso da cartilha de alfabetização está baseado nisso. Nela, os textos são construídos de maneira a contemplar um código que precisa ser aprendido a ser decifrado.

A concepção simplificadora acredita que o conhecimento é transmitido e é interiorizado através dos sentidos, ativado pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria considerado como “vazio” na sua origem, sendo “preenchido” pelo conhecimento transmitido e acumulado. Nesta concepção, o aprendiz é alguém que vai acumulando informações fragmentadas. Aprende o ba, be, bi, bo, bu, depois o la, le, li, lo, lu,

¹⁹ Grifo da autora.

e supõe-se que, em algum momento, durante este processo, comece a perceber o que fazer com estas informações, como estas podem juntar-se para formar palavras, por exemplo. Acredita-se que o sujeito seja capaz (ou não) de aprender exatamente o que lhe ensinam, elaborando no final uma síntese a partir de determinada quantidade de informações acumuladas.

Os/as professores/as, talvez por desconhecerem o conhecimento científico construído sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, encontram no “estalo” a explicação para a aprendizagem do/a aluno/a. Sabem que alguns/as conseguem entender o sistema, conhecendo poucas famílias silábicas, e que outros/as chegam às referentes à letra "Z" sem compreendê-lo. E, como não têm como entender estas diferenças, buscam explicações no que se convencionou chamar de “estalo”, apoiado na “prontidão” ou em expressões como “ritmo de aprendizagem”. Apoiado nessa teoria/concepção/paradigma, o processo de ensino é baseado na cópia, no ditado, na memorização. Essa maneira de trabalhar está baseada na crença e/ou convicção de que primeiro os/as alunos/as precisam aprender a “ler” (decodificar) e “escrever” (codificar) dentro do sistema alfabético para depois compreender. Na prática, tendo em vista o grande número de analfabetos funcionais, sabe-se que a compreensão da leitura pode não acontecer.

A escrita é uma produção sócio-cultural do ser humano que passou por processos de transformação de acordo com as diferentes demandas que foram surgindo ao longo da história. Surgiu para atender necessidades sociais concretas e específicas de situações em que a fala não era solução pelo caráter transitório, insuficiente para garantir sua transmissão social: caracterizando, assim, como objetivo da leitura a compreensão. Pode-se ler linha por linha, palavra por palavra, e chegar ao final do texto sem uma percepção do significado, por isso, é preciso considerar que o aprendizado da escrita se faz pelo “método crítico, com a mesma facilidade que o da leitura e simultaneamente, pois se trata do verso e reverso da mesma atividade humana. Escreve-se porque se lê e se lê porque se escreve, e uma e outra coisa se faz porque se pensa” (PINTO, 1994, p. 101).

Teóricos, como Freire (1996, 1998, 2002), Cagliari (2003) e Grossi (1998), afirmam que não existe docência sem discência e que só ensina quem aprende. Porém, ainda existem interferências na compreensão das distinções entre o processo de ensino e o de aprendizagem. É comum encontrar, em diferentes portadores de textos, o termo “ensino-aprendizagem”, sinalizando para o entendimento de ser este um único processo. “As palavras conceituam o que a gente pensa, o que a gente faz e o que nega” (FREIRE, 2003). Cagliari (2003) afirma

que o mais comum é considerar apenas o ensino, supondo que a aprendizagem ocorre automaticamente como consequência inevitável do ensino, o que não acontece.

Na concepção/orientação paradigmática complexa, o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, transmitido e incorporado diretamente pelo sujeito. A construção do conhecimento pressupõe uma atividade do aprendiz que organiza e integra os novos conhecimentos aos que já possui.

Visões distorcidas têm encaminhado para alguns equívocos no processo de alfabetização, assim como em outras práticas. Um dos perigos é ir para uma prática espontaneísta, pensando que se quem constrói o conhecimento é o sujeito, então, a intervenção pedagógica seria desnecessária. Outra inadequação é pensar que a psicogênese da língua escrita é linear e ordenada, pensando que todos/as os/as alunos/as precisam passar por todos os níveis para aprender a ler e escrever. Com isso, acontecem absurdos de professores ensinando alunos a escreverem silabicamente, usando uma letra para cada sílaba (WEISZ, 1999). O/a professor/a que parte do princípio de que a língua escrita é complexa percebe que ela precisa ser oferecida significativamente e de forma funcional para os/as alunos/as, tal como é usada socialmente.

A escrita, segundo Ferreiro (1997), pode ser conceitualizada de duas maneiras, que são essencialmente muito diferentes e, dependendo de em qual concepção for embasada as pautas de ações docentes, as consequências desta escolha serão distintas. As duas maneiras diferentes são: a escrita considerada como a representação de um código ou considerada como a representação da linguagem.

Segundo Ferreiro (1997), o/a professor/a alfabetizador/a que conceitualizar a escrita como sendo a representação de um código vai direcionar as pautas de ações docentes para o ensino e a aprendizagem deste código, sem necessitar considerar o contexto que está inserido. As ações que permeiam a prática de quem percebe a escrita como a representação de um código são no sentido de enfatizar a aprendizagem deste código, apresentando letra por letra, sílaba por sílaba, para depois sistematizar o seu uso, geralmente através da cópia, da repetição, da memorização de um objeto do conhecimento que é arbitrário e não demanda uma ação específica em direção à compreensão. A alfabetização, neste caso, será considerada como uma associação mecânica de sons e letras, que representam um código arbitrário, a ênfase do método recairá no treino das percepções auditiva e visual e das habilidades motoras. Dessa forma, a escrita será introduzida de modo artificial, incluindo frases que, possivelmente, não terão sentido para quem as lê, servindo como exercício de memorização: esta é uma concepção simplificadora da escrita.

Por outro lado, o/a professor/a alfabetizador/a que considerar a escrita como a representação da linguagem percebe este objeto como algo complexo, como uma construção histórica, com mudanças inerentes, inserida num contexto, concebendo que as pautas de ações docentes sejam coerentes com estas idéias. Se a aprendizagem for concebida como uma construção do/a aprendiz em parceria com o/a professor/a, acreditando que para aprender a ler e escrever é necessário que se pense sobre a escrita e a leitura, se construa relações, o/a professor/a objetivará oportunizar a interação com diferentes portadores de textos, considerando a língua escrita não como um mero código de transcrição dos sons da fala, mas como um sistema de representação da linguagem, servindo, dentre outros usos, para comunicar idéias e sentimentos.

Ser alfabetizado/a não é um estado, é um processo, sendo inviável conceber alguém que nada sabe, uma vez que, pelas interações com os outros e com o meio ambiente, incorpora saberes historicamente produzidos, construindo “novos” conhecimentos. No meio sociocultural, é produzido o conhecimento comum e é também com este conhecimento que os alunos e as alunas chegam ao contexto de aprendizagem da leitura e da escrita: a herança cultural, a história pessoal e o conhecimento prático apresentam relevância para a totalidade articulada, pois o senso comum é parte constitutiva do conhecimento e,

em todas as culturas, o conhecimento cotidiano é uma mistura singular de percepções sensoriais e de construções ideo-culturais, de racionalidades e de racionalização, de intenções verdadeiras e falsas, de induções justificadas e errôneas, de idéias recebidas e de idéias inventadas, de saberes profundos, de sabedorias ancestrais de fontes misteriosas, e de superstições sem fundamentos, de crenças inculcadas e de opiniões pessoais (MORIN, 1998, p. 10).

O GEEMPA, em 1986, definiu alfabetização como a construção de um objeto conceitual, isto é, “um objeto de natureza complexa, cuja apropriação requer um processo de longa duração”. Tfouni (1995, p. 15) concebeu a alfabetização como “processo individual, que não se completa, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar estas mudanças é constante”. Estes conceitos aproximam-se também do processo de psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) que pode ser definido como “a história/construção de uma idéia ou conceito, influenciada pela própria atividade intelectual do/a aprendiz”. Estes posicionamentos teóricos trouxeram constatações diferentes a respeito da construção da leitura e da escrita que encaminham/demandam pautas de ações docentes diferentes da simplificadora (baseada na cópia, memorização e uso de cartilhas), direcionando-se para uma abordagem que se desloca para a complexidade.

Emília Ferreiro e sua equipe realizaram uma pesquisa com adultos/as não alfabetizados/as em 1983²⁰, que partiu do seguinte problema: qual é o conhecimento que os/as adultos/as pré-alfabetizados/as têm do sistema de escrita? Pela maneira como o problema foi formulado, pode-se perceber que este não compartilha da visão simplista que supõe que os/as analfabetos/as nada sabem sobre este domínio específico, pois é fácil aceitar que os/as analfabetos/as possam ter conhecimentos do mundo, manejar técnicas artesanais complicadas, porém, é difícil supor que têm algum conhecimento sobre a língua escrita, já que, desta forma, não seriam analfabetos/as. “Esta visão é simplificadora porque supõe que entre o não saber e o saber não há praticamente intermediários” (FERREIRO, 1983, p. 1).

Estes estudos mostraram que há semelhanças entre o/a adulto/a não alfabetizado/a e a criança não alfabetizada, do ponto de vista cognitivo, pois o fato de os/as adultos/as construírem os níveis conceituais de maneira similar à das crianças enfatiza o caráter construtivo – e não meramente receptivo – do processo de apropriação da língua escrita. “Acreditamos que a partir destes dados pode-se começar a construir uma alternativa diferente: ajudar o adulto a compreender o modo de funcionamento da escrita a partir do que ele já tem construído, a partir de seu saber efetivo, e não de sua ignorância” (FERREIRO et al., 1983, p. 3). Neste sentido, o processo de representação que aprende durante a alfabetização não é linear (som/grafema), é antes “um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão até um nível mais complexo” (TFOUNI, 1995, p. 19).

A compreensão da psicogênese da alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) e sua utilização na sala de aula implicam mudança de ótica sobre a aprendizagem da escrita e da leitura, na qual existe uma forma específica de construção do conhecimento que não coincide com a lógica com que têm sido sistematizados os conteúdos nas cartilhas. Dessa maneira, a lógica das cartilhas, partindo do mais simples para o mais complexo, do menor para o maior, não vai ao encontro da lógica das hipóteses construídas pelos/as aprendizes. Ao perceber a elaboração de hipóteses sobre como se escreve e lê, não há sentido do/ professor/a corrigi-las apenas dizendo que não é assim e mostrando o certo, isto seria uma intervenção simplificadora, pois o/a aluno/a aprende o que tem significado para ele/a. É preciso, num primeiro momento, acolher as hipóteses, valorizá-las, oportunizando que o/a aluno/a se perceba como sujeito capaz de aprender, de produzir pensamento, para, então, planejar uma maneira de desestabilizar esta hipótese, criando um conflito cognitivo em que possa perceber

²⁰*Os adultos não alfabetizados e seus conceitos sobre o sistema de escrita,*

que sua hipótese não satisfaz mais, e que é preciso buscar outras. Antes de iniciar este caminho didático provocativo, o/a professor/a precisa constituir clima propício para a criação de um grupo (sujeitos que se encontram na mesma hora e local com objetivos semelhantes).

Nesse contexto, fazem parte, também, da orientação paradigmática complexa das pautas de ações docentes alfabetizadoras, a maneira como é conceituado o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Para construí-la, o/a professor/a precisa (re)significar o conhecimento cientificamente construído, refletir criticamente sobre ele, ter argumentos para justificar sua escolha e esta precisa constituir-se/ser constituída na prática docente. Pois, se o/a professor/a buscar transformar sua prática, adotando uma abordagem de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente o que lhe dá sustentação, geralmente, desloca-se de uma configuração que lhe é familiar para outra, quase desconhecida, sem domínio de sua prática, sem sustentação teórica, o que implicaria romper com uma ordem, instaurando uma desordem não automaticamente construtiva, o que pode inviabilizar outra organização explicitadora de uma aprendizagem relevante para a alfabetização.

Muitos/as professores/as argumentam que ninguém é totalmente uma coisa ou outra. Querendo dizer com isto que, algumas vezes, trabalham com base em concepções complexas e em outras simplificadamente. Isso acontece com frequência e parece denotar falta de clareza teórica de como os sujeitos aprendem a ler e a escrever e de como é possível ensiná-los. Concordo com a idéia de Ferreira e Teberosky de que o método em si não produz aprendizagens, mas sim a qualidade de intervenções que o/a professor/a faz. Intervenções que são apoiadas em orientações paradigmáticas, em concepções teóricas, mesmo que o/a professor/a não tenha conhecimento delas.

Significa afirmar que não é pelo fato de utilizar uma atividade que inclua cópia que se está optando entre concepções simplificadoras e complexas. Depende do por quê, do para quê, para quem, esta cópia está sendo realizada. Se for a cópia realizada diariamente do nome da escola e da data, pode ser este um exemplo de uma atividade mecânica e sem sentido para os/as alunos/as (muitos até trazem pronto de casa). Assim, por exemplo, o/a professor/a que geralmente inclui este tipo de cópia, sem reflexão crítica, no seu planejamento diário (pensando simplificadamente, talvez, que de tanto copiar os/as alunos/as aprenderão a escrever?) reproduz uma ação simplificadora que parece fazer parte da sua representação social da aprendizagem da leitura e da escrita.

A orientação paradigmática complexa dos processos de ensino e de aprendizagem encaminha para o perfil de um/a professor/a que reflete antes, na, sobre/depois da ação,

consciente dos limites/possibilidade de decidir o rumo dos objetivos a que se propõe, pois é possível enxergar o que o/a aluno/a sabe a partir do que ele/a produz, e planejar as intervenções com base neste conhecimento, para que avance, estabelecendo relações e resolvendo problemas. Para tanto, percebe-se que, nos cursos de formação de professores/as, não seria suficiente oportunizar reflexões/construções/aprendizagens sobre os objetos do conhecimento que ensinam/aprendem, sobre diferentes maneiras de proceder, ou concepções gerais sobre escola, educação, ensino, aprendizagem, sujeito, sociedade. É preciso que, nestes cursos, sejam construídas, valorizadas, sistematizadas, percebidas como indispensáveis aos processos de ensino e de aprendizagem atitudes de “cultivo” da reflexão crítica sobre suas pautas de ações docentes cotidianamente.

Os conceitos não nascem com o sujeito ou são importados de fora, mas são tradução, reconstrução, interpretação subjetiva, articulados com o conhecimento que já construiu, suas vivências, seus esquemas de pensamento. Para que isso aconteça, o/a aprendiz passa por um processo que não tem a mesma lógica do ensino ou de quem já traduziu e reconstruiu este conhecimento. Assim, será difícil para o/a professor/a manter-se dentro de uma visão complexa se ele/a não tiver uma atitude investigativa que o/a auxiliará a lembrar que o seu olhar não é igual ao olhar do/a aprendiz, que ele/a vê o conhecimento de um lugar onde este conhecimento está traduzido e reconstruído, e que, por isso, precisa se apoiar no conhecimento científico existente na tentativa de recuperar o olhar de quem está iniciando o processo de aprender a ler e a escrever.

Durante a alfabetização, aprende-se mais do que escrever alfabeticamente. No caso dos/as alfabetizandos/as adultos/as, que, geralmente, já incorporaram sucessivas situações de fracasso de aprendizagem, importa o resgate/construção da auto-estima, a consciência de seus limites/possibilidades, a fim de encaminhar a construção da percepção de que é capaz de ensinar/aprender, do exercício da cidadania crítica, do reconhecimento de seus direitos e deveres. Como afirma Ferreiro (1993b), sobre a lógica do ensino,

são os adultos (ou o/a professor/a) que têm dificultado o processo, imaginando seqüências idealizadas de progressão cumulativa; estimulando modos idealizados de fala que estariam ligados à escrita e construindo definições, que nunca levaram em conta de que maneira se define o fácil e o difícil para o ator principal da aprendizagem: a criança (ou o/a alfabetizando/a) (p. 25).

O/a professor/a alfabetizador/a é um sujeito que aprendeu a ler e a escrever em um determinado momento de sua trajetória. Sabe ler e sabe escrever, pensa como leitor e como escritor, não importando aqui a qualidade de leitor e escritor que seja. Portanto, pensa com

base na ótica de quem já construiu a compreensão de como se lê e escreve. Este/a mesmo/a professor/a, provavelmente, aprendeu a ler e a escrever repetindo, memorizando letra por letra, sílaba por sílaba, até chegar a palavras, frases e textos. Sua tendência é repetir este procedimento, esta lógica.

O/a professor/a não repetirá esta prática se estiver convicto/a da não adequação da repetição destes procedimentos, desta lógica, neste momento. Este convencimento encaminha para uma desconstrução de uma experiência vivenciada (e bem sucedida no seu caso), uma representação social, uma desordem, para o estabelecimento de uma outra ordem, o que demanda reflexão crítica, coragem, ousadia, estudo, reconhecimento da necessidade de ajuda, reconhecimento de incompletudes, conviver com a incerteza, dentre outros sentimentos/ações bastante mobilizadores de sensações não muito prazerosas.

Quantas professoras existem que, observadoras das pequenas coisas que passam na escola, trabalhamos no sentido de torná-las melhor, construindo também nossas identidades profissionais, abrindo espaço para a consolidação de um sério comprometimento com as classes populares. Professoras que acreditamos que a todas as pessoas deve ser garantido o direito à dignidade, e que acreditando nisso, conseguimos olhar para o que temos diante de nós e ver. Porque é fundamental **crer** (grifo nosso) para ver (LACERDA, 2002, p. 23-4).

Para mover um sujeito de uma condição conhecida, mesmo que não produtiva das aprendizagens desejadas, mesmo que não conduza aos objetivos (in)conscientemente explicitados, é difícil e complexo. Talvez sejam também estes muitos dos motivos do não avanço/mudança dos procedimentos educativos e da conseqüente falta de qualidade das aprendizagens nas instituições designadas para isso.

As crenças e convicções dos/as professores/as alfabetizadores/as constituem parte importante de suas orientações paradigmáticas e embasam as pautas de ações docentes, o que torna necessário buscar explicar/compreender o que embasa as crenças e convicções dos alfabetizadores/as e alfabetizados/as. Entre os autores que realizaram estudos sobre as teorias, crenças e convicções que fundamentam o pensamento do/a professor/a e suas implicações para a ação docente estão Freire (1985, 1987, 1998^a e 1998b), Hernandez (1998), Lacerda (2002), Pacheco (1995), Perrenoud (1993), Pozo (2002), Vasconcellos (1994), , Weisz (2000), Zeichner, (1993).

Pacheco (1995, p. 53) apresenta uma diferenciação entre crença e atitude, afirmando que “atitude é uma totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa e crença é o componente cognitivo da atitude”. Complementa, salientando Sacristán, que as crenças representam pressupostos que procuram dar sentido ao mundo, não sendo apenas um

mero reflexo da realidade, mas que são construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes da realidade.

Cabanas (2001) afirma que crenças são o conjunto de realidades meta-empíricas e de idéias que a pessoa ou o grupo aceita, reconhece e afirma como princípio que embasa o pensamento, as ações. Podem ser pessoais e sociais: pessoais, enquanto cada um tem as suas, que vão sendo formadas, e podem modificar-se ao longo da vida; e sociais, enquanto elas podem ser comuns a diferentes grupos, pequenos ou grandes. Os grupos influenciam nas crenças dos indivíduos e estes influenciam os grupos. Os meios de comunicação também podem ampliar, referendar, justificar estas influências. As crenças têm história e são dinâmicas, constituindo um elemento importante da cultura. Complementando, salienta o pensamento de Brezinka (1992, p. 50), que define crenças como “um processo psíquico, vinculado ao sentimento e à vontade”.

Os/as professores/as possuem/são possuídos por teorias implícitas ou explícitas, conscientes ou não, sobre o seu papel, o dos/as educandos/as, o da escola, o do mundo, as quais embasam as pautas ações docentes. Zeichner (1993, p. 21) percebe que “a prática de todo o professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida, quer não”. Os seres humanos possuem/são possuídos por diferentes tipos de crenças. Algumas embasadas na experiência pessoal, na educação, na reprodução acrítica. Knowles, Cole e Presswoud (1994) afirmam que os pensamentos e idéias sobre educação, escola, sala de aula, aprendizagem e ensino se originam no passado de experiências e que têm influências importantes na formação e nos fundamentos das pautas de ações docentes.

Quanto à explicitação do termo convicção, segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 55), é o “grau bastante forte de assentimento que se interioriza”, o que sinaliza para a necessidade de reflexão crítica sobre crenças e teorias, (re)significando-as.

Soodak e Podell (1994) realizaram uma pesquisa em Nova Iorque, com cento e dez docentes, com base no seguinte problema: quais crenças do/as professores/as podem influenciar nas pautas de ação docente com alunos e alunas com “dificuldades de aprendizagem”? As conclusões do estudo encaminharam para a percepção de que 59% dos/as professores/as consideravam que a não aprendizagem estava relacionada a razões que acreditavam serem inerentes aos alunos/as: problemas físicos, neurológicos, de atenção, de concentração, de auto-estima e emocionais; 62,7% relacionaram a causa à família da criança, e 9,1% apontaram a escola como a principal responsável pelo problema do/a aluno/a. Significa que as crenças destes professores eram de que os motivos relacionados com a não

aprendizagem dos/as alunos/as eram externos ao seu controle, às suas ações, ou seja, independiam de suas pautas de ações docentes.

Os/as professores/as não somente ensinam/aprendem atualizando os conteúdos e as técnicas. Suas pautas de ações docentes se baseiam também em suas origens, suas biografias, o tipo de aula e de professor/a que tiveram, a orientação paradigmática de seus professores e professoras. A ação docente depende do pensamento racional guiado por saberes específicos e de reações governadas por esquemas menos conscientes, produto de sua história de vida e de sua experiência profissional (PERRENOUD, 1995).

Estes se articulam, coexistem, cooperam e, através da análise, da reflexão crítica, é possível delimitá-los, (re)significá-los, modificá-los. O conhecimento do/a professor/a está constituído por uma trama de crenças, de valores, de idéias, de princípios, de regras de atuação, que utiliza para justificar e embasar sua ação profissional. São pautas de comportamento interiorizadas, construídas na experiência, e que constituem um marco de referência que implícita e/ou explicitamente são orientadoras da prática pedagógica.

Como já foi comentado, Tardiff (1999, p. 20) considera que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar”. Neste sentido, complementando a idéia, Morin (1997, p. 90) sinaliza para a necessidade “da consciência dos *imprintings* que deveria ser desenvolvida em cada um e em todos, porque somente esta consciência permite se libertar dela”.

Aprende-se quando se estabelece vínculo com o objeto do conhecimento, vínculo com o/a professor/a e com os/as colegas. Esse vínculo pode ser de amor e/ou de ódio, porque é na indiferença que não se constrói aprendizagens. O contrário do amor não é o ódio, é a indiferença (FREIRE, M., 2003). A emoção é componente desencadeador da ação. Nela o “olhar” do/a professor/a é poderoso. Se este não estiver impregnado da crença e da convicção na possibilidade de aprendizagem, o/a aluno/a percebe, sente, e, geralmente, age de acordo com estas expectativas. O/a aluno/a que, quando “enxergo”, sinaliza minha incompletude, meu limite, é difícil de suportar, passo a “não ver”, a não interferir, a não provocar. Este, geralmente, vai para o “reino da indiferença”. Lá não se cria vínculos, não há envolvimento, não se aprende.

Muitas vezes, professores/as alfabetizadores/as conversam na sala dos/as professores/as, depois do primeiro dia de aula, e comentam: “*tenho dois que só fazem cobrinhas! Não sabem nada! Estes não vão passar, já sei*”. Em março, no início das aulas, a “sorte” de dois alunos já está selada! O “olhar”, a crença do/a professor/a decretou seu

fracasso. Quem for ou tiver sido alfabetizador/a e ler este estudo sabe que isso é comum acontecer. Assim como é comum que um/a professor/a colega avise para o/a outro/a: *“Fulano está na sua aula este ano. Nem tente... Não vale a pena”* ou *“Ah! A fulana vai ser tua aluna? Te prepara! Ela infernizou a minha aula o ano passado”*.

Geralmente, estas mensagens são suficientes para preparar “o olhar do/a professor/a” (e as crenças) para o estigma que o/a está aguardando e ele/a já contabiliza mentalmente o que vai acontecer em sua aula. Pode ser que para não ter que sofrer a incompletude, se confrontar com seus limites, sua ignorância, ele/a se protege, coloca a “culpa” no/a outro/a, e o seu olhar ausente de crença no/a aluno/a, que tem grandes possibilidades de sinalizar para suas incompletudes, torna-se difícil de suportar. E também porque a diversidade, ao oferecer tantas possibilidades, às vezes, nos assusta, confunde de tal forma que dela só conseguimos extrair um olhar baseado na crença, nos pré-conceitos não refletidos criticamente.

Galloway (1968) considerava a importância da comunicação não-verbal (o que se transmite sem palavras) para as situações de ensino e de aprendizagem. Os/as professores/as não costumam refletir criticamente sobre o que podem comunicar desta maneira, o que não evita que os/as alunos/as recebam as mensagens não explicitadas. Inclusive há razões para se pensar que eles/as julgam seus/as professores/as mais por estas mensagens não-verbais do que pelas explicitadas. Este olhar carregado de crenças não refletidas pode contribuir para a não aceitação incondicional das hipóteses dos/a alunos/as, o que influencia no clima motivacional propício (ou não) para o ensino e a aprendizagem.

Se um/a professor/a elogia seus/as alunos/as, mas sua expressão não-verbal contradiz suas palavras, geralmente, a mensagem recebida é a dos seus gestos, mais do que pelo que diz, bem como quando elogia demais. A inconsciência sobre este fato impede, às vezes, que o/a professor/a perceba a influência das suas expectativas nos/as alunos/as, visto que estas são transmitidas especialmente pela linguagem não-verbal, muitas vezes, inconscientemente. Em sua consciência, emerge apenas a idéia de que trata todos/as os/as alunos/as igual (talvez é o que teria vontade de fazer, ou o que pensa ser o adequado).

Algo semelhante pode acontecer no âmbito familiar: uma mãe pode tentar tranquilizar com palavras doces seu filho, mas, se ela mesma não estiver tranqüila, dificilmente conseguirá, porque a segurança, tanto quanto às expectativas, é transmitida também pela linguagem não-verbal. É um contágio do ânimo e, se este não existe, as palavras consoladoras perdem grande parte da mensagem do seu conteúdo (BURON, 2004).

Existem muitas pesquisas e motivos psicológicos que justificam esta idéia, apresentarei somente alguns dados que atestam a importância da linguagem não-verbal nas

pautas de ações docentes, bem como a sua inconsciência. Chaikin, Sigler e Derlega (1974) estudaram as manifestações não-verbais na interação educativa através de uma experiência com estudantes universitários que foram solicitados a ajudar crianças de doze anos.

Brophy (1983) também estudou as manifestações não-verbais das expectativas dos/as professores/as, através de observação e gravações em salas de aula, identificando dezessete tipos de comportamento de professores/as, através dos quais manifestam suas atitudes relacionadas com os/as alunos/as nos/as quais depositam poucas esperanças ou um olhar descrente da capacidade de aprendizagem, e percebeu que essas atitudes influenciaram negativamente nos processos de ensino e de aprendizagem destes/as alunos/as.

Entre as atitudes desenvolvidas por professores/as e listadas por Brophy (1983) está a de não acreditar (antecipadamente) nas possibilidades dos/as alunos/as. Estes/as professores/as transpareceram atitudes como: esperavam menos tempo por suas respostas; criticavam mais os seus fracassos; elogiavam menos seus êxitos; prestavam menos atenção e interagiam menos com eles/as; se aproximavam deles/as de uma forma diferente (geralmente quando o faziam os/as alunos/as já iam pegando a borracha); ao responder, o faziam com menos sorrisos, calor e contato visual. Podemos perceber, nestes itens explicitados por Brophy, alguma sensação de *deja vu*?

Harris e Rosenthal (1985) também investigaram e analisaram o tema, tendo elaborado as seguintes conclusões: os/as alunos/as em quem os/as professores/as não crêem nas suas possibilidades são mais ignorados/as pelos/as professores/as – a indiferença; os/as alunos/as nos/as quais os/as professores/as depositam o olhar de crença recebem manifestações variadas desta expectativa; as intervenções destes/as últimos/as alunos/as são acolhidas com mais entusiasmo; recebem também mais manifestações não-verbais: contato visual, sorrisos, aprovação mexendo com a cabeça.

Portanto, como podemos perceber, as expectativas se manifestam por meio de comportamentos rotineiros sobre os quais os/as professores/as não parecem ter consciência e, dessa forma, não podem controlar voluntariamente. Para que possam controlá-los, é preciso que tomem consciência e reflitam criticamente sobre a importância destas comunicações para os processos de ensino e de aprendizagem, para o estabelecimento de clima motivacional propício na sala de aula e em quais orientações paradigmáticas estão embasados.

A característica emancipatória da educação, articulada à atividade de pesquisa, demanda a reflexão crítica como parte formativa, pela razão principal de que um ambiente de sujeitos gesta sujeitos e por eles é gestado. Não é possível sair da condição de objeto como massa de manobra sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la pela iniciativa

própria, na inter-relação com as outras, fazendo também deste questionamento o caminho de mudança, consciente da necessidade de tornar-se objeto do próprio conhecimento.

O ser humano não é, por natureza, o que é ou deseja ser: por isso, necessita formar-se/ser formado, acompanhando as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas. Na articulação das duas instâncias – o eu e o mundo –, encontra-se a capacidade de reflexão, isto é, a posse do saber sobre si mesmo e seu mundo.

Sendo assim, a orientação paradigmática complexa passa a ser não apenas mais uma alternativa ou uma estratégia metodológica, mas pressupõe também a inserção de um princípio didático, no qual a questão da aprendizagem e os fatores que a auxiliam são considerados com criticidade e envolvimento.

A seguir, apresento quadro resumo das orientações paradigmáticas no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita:

QUADRO 2: RESUMO DAS ORIENTAÇÕES PARADIGMÁTICAS REFERENTES AOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

	Simplificadora	Complexa
Concepções	Ensino-aprendizagem	Processos de ensino e de aprendizagem
Escrita	Representação da fala	Representação da linguagem
Procedimentos	Copiar, repetir, memorizar sem significado.	Produzir pensamento, construir relações.
Papel do/a Professor/a	Ensina Fala Transmite	Ensina e aprende Reflete criticamente sobre, na, e depois da ação.
Papel do/a aluno/a	Aprende Escuta, Recebe	Aprende e ensina Participa ativamente

*Elaborado por SCHWARTZ (2006)

Neste sentido, tendo explicitado, neste capítulo, o que são os paradigmas da simplicidade e o da complexidade, articulando com a orientação paradigmática que sustenta as pautas de ações docentes alfabetizadoras de jovens e adultos/as, apresento, a seguir, a motivação, um breve resgate histórico do conceito, suas inter-relações com este estudo, buscando descrever, analisar, interpretar, explicar/compreender as concepções de motivação que perpassam as pautas de ações docentes de professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as.

4 MOTIVAÇÃO: BREVE RESGATE HISTÓRICO DO CONCEITO

Motivação, como o conceito de gravidade, é mais fácil de descrever (em termos de efeitos observáveis) do que de definir. É claro que isto não tem impedido os sujeitos de tentar fazê-lo (DORNYEI, 2001)²¹.

Ao tentar explicar a motivação humana, estudiosos do comportamento humano fixaram sua atenção em determinados fatores e ignoraram, ou não priorizaram, outros. Alguns destacaram aspectos considerados não cognitivos – impulsos, necessidades, fatores ambientais ou situacionais – enquanto outros enfocaram os aspectos percebidos como cognitivos – expectativas, metas, valores, crenças, convicções – como elementos com potencial determinante para explicar/compreender a motivação humana. Ao longo do processo de estudo da motivação têm sido abandonadas posições simplificadoras, reducionistas, em prol da busca de uma compreensão mais integradora, complexa, que contemple influências de diferentes tipos e que considere as relações entre pensamentos, afetos, motivação e ação.

Na primeira metade do século XX, o conceito de motivação era definido, por Freud, como instinto básico humano, muitas vezes, inconsciente ou reprimido. Apesar destes motivos inconscientes não serem considerados fundamentais no pensamento corrente sobre o termo motivação, parece evidente o papel significativo que desempenham em nossas vidas (DORNYEI, 2001).

Nos anos 50, o conceito foi trabalhado por Skinner e pelas teorias condicionantes relacionadas à psicologia comportamentalista, onde o principal enfoque era entender como a motivação está articulada com o estímulo do qual se esperava uma resposta que interferisse na formação de “hábitos”, considerados desejáveis.

Nos anos 60, com o enfoque humanista, foram introduzidas importantes mudanças neste conceito. Teóricos, como Rogers e Maslow, propuseram que a principal força motivacional na vida dos seres humanos seria a tendência à auto-realização, caracterizada como o desejo de crescimento pessoal e de desenvolvimento das capacidades e talentos herdados. Para Maslow (1954), a conduta humana buscava a satisfação de necessidades. Ele estabeleceu uma hierarquia destas necessidades e sustentava que, enquanto não fossem satisfeitas as mais elementares (fisiológicas, de segurança, de pertencimento e de auto-estima), que eram as que ele relacionava com a sobrevivência, o sujeito não se permitiria outras necessidades superiores (de crescimento, intelectuais, estéticas, de auto-realização).

²¹ Tradução livre.

Quando experimentasse as necessidades mais básicas, a motivação do sujeito se mobilizaria no sentido de buscar satisfazê-las e desapareceria ou diminuiria até que se voltasse a sentir estas necessidades. No entanto, quando acontece a satisfação das necessidades superiores, como a de crescimento, por exemplo, a motivação não cessaria, ao contrário, aumentaria para vivenciar um maior nível de êxito. As necessidades de crescimento não chegariam nunca a serem satisfeitas. Rogers (1961) também ressaltou que a busca da auto-realização seria um aspecto decisivo para orientar o comportamento humano.

Nos anos 80, a literatura sobre motivação foi enriquecida pela incorporação de idéias sobre estratégias de uso vindas das teorias cognitivas de aprendizagem. No enfoque cognitivo, a preocupação era a de compreender como as atitudes conscientes, pensamentos, crenças, convicções e interpretações dos fatos influenciam o comportamento humano, ou seja, como os processos mentais seriam transformados em ações. Nesta visão, o sujeito é percebido como um ator pré-determinado, que faz um balanço mental constante de seus atos. Em outras palavras, quando o sujeito decide fazer algo, faria com base em suas crenças sobre o valor da ação e pela avaliação das suas possibilidades de êxito nesta ação.

Nos anos 90, a pesquisa sobre motivação se articulou com os conceitos das teorias construtivistas de aprendizagem para avançar nesta compreensão. Com base nesta teoria, pode-se compreender que o mesmo fato ou situação não influencia da mesma maneira nos sujeitos envolvidos. A percepção de uma determinada situação, por diferentes sujeitos, permite múltiplas interpretações e estas vão estar relacionadas também com os conhecimentos prévios, as experiências vividas e suas inúmeras possibilidades e articulações.

Freire (1987) percebe que a motivação, nos processos de ensino e de aprendizagem, precisa fazer parte da ação. O sujeito se motiva/é motivado enquanto está atuando, ensinando/aprendendo. Schor (1987, p. 16) concorda que a motivação precisa estar imbricada no reconhecimento da importância que o conhecimento tem. Ressalva, porém, que “a pedagogia oficial está motivando os estudantes contra o trabalho intelectual”.

Claxton (1984) argumenta que motivar seria modificar as prioridades de um sujeito, gerar motivos diferentes dos que existiam. Morin (1997, p. 41), implicitamente, fala em motivação para aprender quando afirma ser movido por aquilo que o *tao* chama de “espírito do vale, que recebe todas as águas que afluem a ele”. Menciona também que seu “vazio cultural original” criou uma busca à curiosidade – prazer de examinar novos objetos, prazer de conhecer - ao saber, ao imaginário, à procura da verdade, à procura do bem e à elaboração de suas normas, concluindo que “foi feito por aquilo de que sentia sede”.

Huertas (2001, p. 47) afirma que não são somente motivacionais as razões que determinam a ação, apontando que “o que sabemos fazer, o que nos deixam fazer, o que nos obrigam a fazer são também causas e origens de nosso comportamento”. Bzuneck (2001) afirma que a motivação para aprender tornou-se um problema de ponta em educação, pois se percebe que sua possível ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem.

Pozo (2002), complementando Bzuneck (2001), afirma que nossos desejos nem sempre estão adequadamente motivados, se persistimos numa atividade será porque além do motivo inicial surgiram outros, o que sinalizaria para a existência da presença constante de algum tipo de motivação (aproximação e/ou evitação). Nos processos de ensino e de aprendizagem, esta percepção teria como conseqüência comportamentos adequados ou não para que os processos se concretizem, não significando, porém, a inexistência de algum tipo de motivação.

Vasconcellos (1994) percebe que, muitas vezes, os sujeitos se encontram em estados de alienação, de “não-vida”, e que, de um modo geral, muitos estão nesta situação pelas próprias condições em que vivem (massificação, desvalorização, falta de atenção). Quando o sujeito está envolvido com a proposta, positivamente motivado, pode ampliar os canais de percepção e reflexão crítica, oportunizando o estabelecimento de relações, a (re)construção de conhecimento.

Alonso Tapia (2005) afirma que as razões, conscientes ou inconscientes, que orientam os sujeitos a agirem em certa direção e com intensidade determinada, as necessidades, os valores, as metas ou os interesses constituiriam a base da motivação pessoal, que está articulada dinamicamente com as características pessoais, os contextos e a sua recursividade.

O conceito pode contribuir para explicar/compreender o porquê de uma ação. É como se a motivação fosse uma das respostas possíveis à pergunta referente ao porquê de determinado comportamento, porém, as causas que podem determinar uma ação não são apenas motivacionais. O desempenho do sujeito pode ser explicado/compreendido também por aspectos sociais, cognitivos, afetivos, motivacionais, com as idiosincrasias pertinentes: “o que constitui o componente energético do ser humano, o que o move e direciona, algo que nem sempre é tangível nem evidente” (HUERTAS, 2001, p. 47).

Kleinginna e Kleinginna (1981a) compilaram mais de cem definições diferentes de motivação. Mais recentemente, Murphy e Alexander (2000) classificaram quase setenta na busca de sistematizar e compreender os elementos comuns à compreensão do termo. “Una

palabra no dice nada y al mismo tiempo lo esconde todo”²². Pode-se perceber, pois, que é um conceito complexo, multidimensionável e articulado com o ensino e a aprendizagem e, no caso da presente pesquisa, com estes processos com jovens e adultos/as, referentes à leitura e à escrita. A seguir, apresento, brevemente, a diversidade de visões teóricas sobre motivação, articulando algumas com o ensino e a aprendizagem da alfabetização por jovens e adultos/as.

4.1 TEORIAS SOBRE MOTIVAÇÃO

Teorias iniciais: psicanalítica e do impulso

As teorias iniciais da motivação incluíam a idéia de uma força ou impulso como motor do comportamento. Este impulso poderia ter origem em instintos ou tendências inatas do indivíduo ou de necessidades adquiridas ou aprendidas. De acordo com a teoria psicanalítica de Freud, dois tipos de instintos inconscientes – sexo e agressão (vida e morte) – impulsionam o comportamento humano.

Para o comportamentalismo, a ação estaria determinada por elementos alheios ao sujeito: prévios (estímulos) ou posteriores (reforços). Os estímulos podem surgir do interior do organismo (forças ou necessidades biológicas) ou do exterior (recompensas, satisfações). Quando ocorre uma conexão estímulo-resposta, o sujeito estaria motivado.

Hull (1943) formulou a teoria da redução do impulso baseada no conceito de homeostase, considerando que a motivação surgia das necessidades biológicas do organismo: comida, água, calor, frio, entre outras. O desequilíbrio interno desencadearia um estado de necessidade que geraria um impulso que originaria os comportamentos do organismo encaminhados para satisfazer esta necessidade e restabelecer o equilíbrio. As ações que se mostrassem eficazes para a redução das necessidades ou as que fossem seguidas por uma consequência agradável seriam reforçadas e tenderiam a se repetirem e a se estabelecerem de maneira permanente por força do hábito; as que não fossem eficazes ou não tivessem uma consequência positiva para o indivíduo tenderiam a desaparecer, porém, o estado de necessidade nem sempre explicaria a conduta. Seria necessário, às vezes, recorrer ao tipo de objeto-meta para o qual o organismo tende para satisfazer esta necessidade: o incentivo.

A força do incentivo, que dependeria das características do objeto-meta e o atrativo da meta buscada para reduzir a necessidade, é que determinaria o tipo e a intensidade do comportamento. De acordo com estas explicações sobre a motivação, para mudar o

²² Trecho da música *Una palabra*, de Carlos Varela.

comportamento do indivíduo seria necessário mudar as suas condições situacionais. A mudança se produziria de uma maneira mais ou menos automática, à margem da vontade e da decisão do sujeito, um tipo de conduta mais característico dos animais do que humana (LEGAZPE, 2004).

Parecia evidente que estas teorias não eram suficientes para explicar o comportamento tipicamente humano, ações pessoais, decisivas e subjetivas. Existia, então, a necessidade de buscar explicações menos simplificadoras que admitissem a possibilidade de o ser humano controlar e dirigir sua ação em direção a metas decididas e não impostas e, para isso, utilizaria as capacidades superiores que caracterizam os seres humanos e que permitem uma experiência consciente: o pensamento e a vontade. Assim, teorias motivacionais de enfoque cognitivo, que incluem em sua compreensão componentes como crenças, expectativas, atribuições, metas e valores, vêm complementar o estudo do fenômeno. Passou-se a admitir que não fosse apenas a redução das necessidades biológicas o que motivava o comportamento humano, mas que este também buscava a satisfação de necessidades de ordem superior: curiosidade, rendimento, poder, pertencimento e autodeterminação, por exemplo (LEGAZPE, 2004).

Numa primeira visão da motivação no processo educacional, considerava-se que era o/a professor/a que motivava o/a aluno/a. Posteriormente, passou-se a considerar que a motivação era interna (intrínseca) e que, portanto, o responsável por ela era o/a próprio/a aluno/a (VASCONCELLOS, 1994).

White (1959) introduziu o conceito de motivação intrínseca para explicar/compreender como os seres humanos, às vezes, executam ações em que não almejam conseguir algo externo, mas sim o seu próprio desenvolvimento como pessoas e o desenvolvimento de suas capacidades, cuja própria realização é em si mesma estimulante. Esta teoria destacou o papel ativo do sujeito no processo motivacional, em vez de um indivíduo levado a atuar por forças cegas (internas ou externas), que, às vezes, desconhece, defende que a conduta humana é também intencional e que o sujeito pode decidir sobre seus comportamentos.

Teorias baseadas no êxito

Nas teorias centradas no conceito de motivação de êxito (McCLELLAND, 1985; McCLELLAND, ATKINSON, CLARK, LOWELL, 1953), destacam-se dois componentes: uma tendência de aproximação ao êxito e uma tendência de evitação ao fracasso. Ambos

considerados como aspectos estáveis da personalidade que permitem ao sujeito experimentar orgulho quando consegue alcançar uma meta e vergonha quando não consegue. O sujeito aprende a antecipar essas sensações em uma determinada situação, originando tendências de aproximação ou evitação, de acordo com o afeto antecipado: se for positivo (se prevê um êxito) ou negativo (se prevê um fracasso).

Dessa forma, acreditava-se que esta diferença em antecipar emoções (orgulho ou vergonha) era a que respondia às dúvidas sobre as causas dos comportamentos. Por que uns se envolviam com a aprendizagem com entusiasmo e outros não? Por que alguns escolhiam tarefas simples, nas quais o êxito parecia assegurado, enquanto outros se dedicavam a problemas considerados desafiadores, nos quais existia um equilíbrio entre a possibilidade de triunfar ou fracassar?

Na situação de ensino e de aprendizagem, o sentimento de êxito, como sinônimo de conseguir aprender, tem sido muito estereotipado, pois, com base na epistemologia empirista, aprender seria a reprodução de respostas certas, de verdades absolutas. Então, como consequência, os sujeitos aprendem na escola, na vida também, que errar é feio. Êxito, nessa concepção de ensino e de aprendizagem, representaria conseguir reproduzir com exatidão respostas únicas, inerentes a um conhecimento considerado como acabado. E, o contrário, simplificadamente, refletiria incompetência, não aptidão, desvalorizando o sujeito que erra. “O erro e a ilusão caracterizam-se por não se manifestar como erro e ilusão” (MORIN, 1999, p. 15).

Conseqüentemente, esta aprendizagem socialmente construída – medo de errar – está introjetada nos/as alfabetizando/as jovens e adultos/as que, além de não saberem ler e escrever, também “erraram” e não foram, geralmente, competentes na vida pessoal. Chegam à situação de aprendizagem, na maioria das vezes, sem terem experienciado a sensação de êxito, e, portanto, o desejo de evitação desta situação (não conseguir aprender) é o que impregna os seus motivos. Vão obrigados/as pelo que parecem ser motivos externos, por motivações extrínsecas. Mais uma vez justificando e sinalizando para a necessidade do resgate ou até da gênese da percepção de “serem capazes de”, pois muitos/as não têm e nunca tiveram a sensação de êxito.

Atualmente, muito teóricos reconhecem (FERREIRO, TEBEROSKY, NEMIROVSKY, TOLCHINSKY, 2005) que para aprender é preciso errar, que as hipóteses sobre um objeto do conhecimento são incompletas e sempre serão, pois o conhecimento não está acabado, não existe verdade absoluta. Todo conhecimento inclui uma tradução e uma interpretação subjetiva (MORIN 1990, 2000, 2004).

Atkinson (1957, 1964, 1974) complementou estas idéias em relação ao êxito-fracasso na teoria expectativa-valor. Para esse autor, a força do motivo de êxito segue dependendo de duas tendências de tipo contrário: aproximação ao êxito e evitação do fracasso, mas aprofundou a análise destas tendências.

A tendência de aproximação ao êxito dependeria de três componentes que se multiplicam entre si: um destes componentes seria o motivo de aproximação ao êxito ou necessidade de logro, uma disposição afetiva, mais ou menos estável, definida como a capacidade de experimentar orgulho com o êxito (na situação de aprendizagem da leitura e da escrita por jovens e adultos/as, esta situação se caracterizaria com o exemplo de uma aluna que não acreditava que tinha aprendido a ler e a escrever, mesmo lendo, escrevendo e compreendendo o que lia, ela não se autorizava, não se sentia com a capacidade de vivenciar a situação de êxito); outro componente seria a probabilidade do êxito considerada subjetivamente, a expectativa do próprio sujeito de conseguir o êxito na tarefa que se propõe a desempenhar (que, no caso específico deste estudo, se caracteriza por uma sensação de fracasso introjetado pela maioria dos sujeitos, implicando expectativas negativas); e o último componente seria o valor do êxito, o grau de afeto positivo (satisfação, orgulho) antecipado pelo sujeito como conseqüência da realização com sucesso de uma tarefa (que se caracterizaria por poder ser pouco valorizado, ou seja, o medo do desconhecido sentido por sujeitos que percebem na situação de analfabetismo a única forma de ter atenção e afeto das pessoas com quem convivem e que, portanto, podem atribuir um valor “inesperado” a essa aprendizagem).

De maneira similar, a tendência de evitação do fracasso estaria formada por outros três componentes com significado e influência similares aos anteriormente descritos, ainda que em sentido contrário: o motivo de evitação ao fracasso ou medo ao fracasso, a probabilidade de fracasso e o valor do fracasso. A combinação destas tendências opostas e complementares teria como resultado o tipo da motivação de êxito de um sujeito diante de uma tarefa determinada.

Teoria de campo: expectativa valor

Lewin (1938) descreveu uma explicação/compreensão *cognitiva-homeostática* de motivação. A inclusão do conceito de cognitivo, no modelo de Lewin, deve-se à influência que recebeu do pensamento da Escola Gestáltica, com a qual esteve associado, e por incluir também motivações sociais, denominadas por ele como quase-necessidades e que são mais

bem compreendidas por sua natureza cognitiva. Lewin descreveu o comportamento em função de sua teoria de campo, na qual enfatiza a idéia de que a reação de um objeto é o resultado da atuação de forças sobre este objeto dentro do contexto do campo: o campo é realmente um campo de forças contraditórias. Sendo assim, o comportamento humano poderia ser compreendido como o resultado de todas as ações, de forças que atuam sobre o sujeito no momento em que o comportamento acontece.

Lewin, portanto, descreveu comportamento como um funcionamento no espaço de vida, que é composto dos sujeitos e do contexto psicológico. O sujeito é descrito como influenciado por dois tipos de necessidades que criam um estado motivacional de tensão. Assim, a força do comportamento teria características de um vetor, quer dizer, teria direção e magnitude.

A estrutura do entorno psicológico seria concebida como regiões e fronteiras, não sendo este contexto sinônimo da realidade, ainda que constasse de todos os fatos psicológicos dos quais alguém se utiliza conscientemente. Assim, os fatos psicológicos formariam basicamente o total de conhecimento existente na memória. Como afirma Pain (1999), “somos nossas recordações”.

As fronteiras das regiões no entorno psicológico teriam diferentes permeabilidades, de maneira que o movimento seria mais fácil através de algumas regiões do que de outras, o que significaria que, mesmo com a possibilidade da existência de várias vias possíveis diante de um fato psicológico, um caminho seria mais fácil devido às condições fronteiriças das regiões que intervêm. Quando existisse um estado de necessidade em uma região, as regiões do entorno que podem satisfazer a necessidade adquirem um valor em relação a esta necessidade. Este valor pode ser positivo ou negativo, de maneira que um fato pode ser atrativo ou aversivo como modo de reduzir uma necessidade específica.

A potência estaria relacionada com a expectativa ou certeza subjetiva: existe uma potência associada com o êxito e uma com o fracasso. O conceito de potência também pode ser comparado com o de distância psicológica. Uma potência baixa pode ser considerada como uma indicação de distância psicológica – muitos passos entre o sujeito e o seu objetivo, enquanto que uma potência alta poderia indicar que são necessárias poucas ações instrumentais para alcançar o objetivo.

Teoria da aprendizagem social

A teoria de auto-eficácia, percebida por Bandura (1977, 1997), se embasa em fatores cognitivos, tais como expectativas, intenções, antecipações e auto-avaliações. Diferencia expectativas de eficácia (a convicção que uma pessoa tem de poder realizar com eficiência uma ação determinada) e expectativas de resultado (as avaliações que uma pessoa tem sobre si mesma mediante uma ação concreta, se conseguirá os resultados desejados). Estes dois tipos de expectativas são diferentes porque os sujeitos podem acreditar que certo comportamento vai produzir certo resultado (expectativa de resultado), mas podem não acreditar serem capazes eles próprios de alcançá-lo (expectativa de eficiência). De fato, Bandura enfatizou que a expectativa de eficiência dos sujeitos é fator com potencial determinante no alcance dos seus objetivos, escolha de atividade, envolvimento para investir esforços e persistência.

Segundo este autor, para realizar um comportamento adequado para desenvolver alguma tarefa, é preciso que o sujeito possua, além dos conhecimentos e habilidades inerentes, expectativas de auto-eficácia. Estas expectativas de auto-eficácia são fundamentais para a motivação, para a conduta humana, e, muito especialmente, para o rendimento escolar e para o êxito profissional (BANDURA, 1997; BANDURA et al., 2001), sendo aprendidas, construídas ao longo das vivências escolares ou não.

Teoria de atribuição

No início dos anos 60, um grupo de investigadores, dirigidos principalmente por Bernard Weiner e seus colaboradores (WEINER et al., 1971), propôs uma outra interpretação da teoria de Atkinson (necessidade de êxito). Weiner defendia que eram os processos cognitivos (relacionados ao pensamento), e não uma antecipação emocional, os agentes responsáveis pela qualidade do êxito. Ele priorizava o que se pensa em vez de o que se sente como motor fundamental do sucesso, do alcance dos objetivos.

Weiner propunha que o modo de perceber as causas dos sucessos e fracassos prévios era o fator decisivo no momento de decidir executar ou não uma tarefa determinada e de escolher, uma vez iniciado o trabalho, quanto tempo persistir, dedicar a ela, e com que qualidade de envolvimento (COVINGTON, 1998). Neste caso, quem atribui aos seus êxitos anteriores a sua capacidade tem maiores probabilidades de enfrentar desafios similares no

futuro. Da mesma maneira, é mais provável que se seja menos otimista sobre o futuro se atribuírem os êxitos prévios ao acaso, por exemplo.

No caso dos/as alfabetizando/as jovens e adultos/as, que, geralmente, chegam à escola ou à situação de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com muitos fracassos introjetados, é provável que o pensamento inicial quanto à possibilidade ou não de “desta vez” obter êxito seja muito tênue. E isso precisa ser considerado no planejamento das aulas e das intervenções cotidianas. Do ponto de vista teórico, ocorre uma mudança sutil como consequência desta (re)interpretação cognitiva. A pergunta clássica: “por que as pessoas alcançam êxito ou não?”, que anteriormente era respondida em termos de sentimentos (orgulho ou vergonha), passa a ser uma pergunta sobre o como: “como se interpretam os fatos e como lhes atribuímos significados?”.

Mesmo que a mudança de enfoque seja sutil, é muito importante, principalmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem, pois, se pensarmos que é a parte racional e cognitiva que “controla” a motivação, seria aconselhável que os/as educadores/as fizessem uso desta informação ao ensinar os/as alfabetizando/as a analisar as causas de seus sucessos ou fracassos de modo mais construtivo e realista possível.

No caso dos/as alfabetizando/as jovens e adultos/as, seria a oportunidade do/a professor/a comentar como se pensava que se aprendia a ler e a escrever antigamente, quando estas pessoas tiveram a oportunidade de tentar aprender, e como se acredita que se aprende hoje. Diferenciando explicitamente o modo como o trabalho pretende ser desenvolvido neste momento, do momento anterior, ou seja, separando qualitativamente as abordagens das experiências prévias da atual.

Um enfoque da teoria da atribuição é o que se centraliza no papel do esforço no êxito. Este pressuposto está embasado pela crença de que o/a professor/a pode controlar os esforços dos/as estudantes através da atribuição de recompensas se há esforço, e, se necessário, de castigos quando não há. Aos/às alunos/as que os/as professores/as interpretam como quem estudou muito são atribuídas mais recompensas quando têm êxito e são repreendidos/as, em menor medida, quando fracassam do que àqueles/as que são considerados/as como quem nunca se esforça. A partir deste padrão de recompensas e castigos, os teóricos a favor deste enfoque concluem que os/as estudantes devem ser capazes de valorizar o esforço como fonte de seu valor pessoal.

As teorias modernas de motivação têm focado mais especificamente a relação de crenças, valores e expectativas com a ação. Apesar das teorias motivacionais terem surgido de diferentes tradições intelectuais (WEINER, 1992), trazemos aqui as que estão mais

proximamente articuladas com as expectativas-valorização dos comportamentos. Expectativas estas que se referem à crença sobre como um sujeito vai desempenhar diferentes papéis ou atividades, e a valorização tem a ver com incentivos ou razões para fazer esta atividade.

Teoria das metas

Na motivação para o êxito, um grupo de teorias tem destacado também o papel das metas na motivação nos processos de ensino e de aprendizagem. Dweck e Elliot (1983), Dweck (1985, 1986, 1999), Elliot e Dweck (1988) propuseram a diferenciação de dois tipos de metas nas atividades orientadas para o êxito: *metas de aprendizagem*, quando os sujeitos perseguem construir novas habilidades ou aperfeiçoar a realização de uma tarefa, e *metas de execução*, quando os sujeitos pretendem prioritariamente realizar a tarefa para conseguir avaliações positivas (ou evitar juízos negativos) sobre sua competência. No primeiro caso, o que se deseja é “ser” mais competente, enquanto que, no segundo, a prioridade é “aparecer” como competente (ou evitar demonstrar que não o é). Algumas vezes, ambas as metas são dialogicamente compatíveis, mas, em outras ocasiões, parece ser preciso escolher uma delas. Nessas situações, optar por um ou outro tipo de meta depende também da concepção que se tenha de inteligência.

Se a inteligência é concebida como um conjunto de habilidades e conhecimentos que se podem desenvolver com a prática, como um processo em que se fica inteligente aprendendo, o sujeito poderá perseguir metas de aprendizagem porque considerará que ser possível incrementar sua competência. Se considerar que a inteligência é um dom estável, inato, tenderá a pensar que as ações são dependentes-autônomas da inteligência, e, dependendo do autoconceito que tiver sobre sua própria inteligência, poderá ou não se sentir capaz de realizar as tarefas propostas, o que sinaliza para a necessidade de reflexão crítica sobre como os/as professores/as conceituam inteligência.

No caso da alfabetização de jovens e adultos/as, os/as aprendizes, geralmente, evidenciam a percepção de que não nasceram inteligentes, e que, portanto, não se consideram capazes de aprender. É preciso trabalhar com esse pensamento e essa expectativa destes sujeitos, buscando transformá-los, pois dar prioridade a um tipo de meta ou outro tem repercussões na motivação do sujeito, no modo de enfrentar a tarefa, nas atuações, nas atribuições, nas expectativas, na valorização das conquistas.

Várias teorias são focadas nas percepções dos sujeitos sobre suas competências e eficiências, expectativas de sucesso e de fracasso e de senso de controle sobre os resultados,

estando estas relacionadas com a resposta que atribuem à pergunta: “sou capaz de desempenhar esta tarefa?”. Em geral, quando as pessoas respondem afirmativamente, elas desempenham melhor e permanecem motivadas para outras tarefas desafiadoras (ALONSO TAPIA, 2005).

Teoria de expectativa-valor

Apesar de que as teorias que explicitavam as percepções de competência, expectativas e controle, fornecessem consistentes explicações para o desempenho em diferentes tipos de propostas e tarefas, estas teorias não alcançavam compreender as razões por que os sujeitos se envolviam ou não em diferentes tarefas. Mesmo que se percebessem capazes de realizar determinada proposta, os sujeitos podiam não desejar se envolver nela.

As teorias denominadas expectativa-valor (ECCLES; WIGFIELD, 2002) vêm enfocar a questão dos porquês do comportamento. Uma das causas pode estar articulada com o conceito de *motivação intrínseca*. Segundo estes autores, muitas teorias enfocam a diferenciação entre *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca* (SANSONE; HARACKIEWICZ, 2000). Quando o sujeito está *intrinsecamente* motivado, ele se envolve na atividade porque está interessado nela e desfruta deste envolvimento. Quando está *extrinsecamente* motivado, se engaja em alguma atividade pelo que vai receber desempenhando-a. Quando não se envolve, parece não ter sido alcançado por nenhuma destas razões.

Teoria da autovalorização: valor pessoal

Atualmente, existe uma tendência de valorização pessoal priorizando o *ter* ao *ser*, ou, em outras palavras, aos êxitos evidentes em prol de outros não tanto, da capacidade pessoal de sucesso, de uma forma competitivo-comparativa. Neste sentido, algumas investigações apresentam que a contribuição das consideradas boas notas para a auto-estima do/a estudante desempenha um papel importante assim como as más notas (ROSENBERG, 1965). O êxito (e sua “serva” – a capacidade para alcançar boas notas) é o valor que predomina no cérebro de muitos/as estudantes. Considerando-se estes fatos, pode-se supor que a auto-estima dos/as aprendizes seja, costumeiramente, equiparada a esta capacidade: receber boas notas na escola seria sinônimo de ser valorizado/a como ser humano, não obter bons resultados seria sinal de falta desta capacidade e motivo para duvidar do seu valor pessoal (BEERY, 1975).

Nesse ponto, nos encontramos em um conflito de valores. Por um lado, a teoria de atribuição pressupõe que os valores mais importantes são os que obedecem à ética do esforço, e, por outro lado, a teoria da autovalorização está embasada no pressuposto de que os sentimentos de valor e de orgulho derivam da crença em si mesmo e na própria inteligência. Mas, por que existe conflito? Não poderiam os sujeitos serem competentes esforçando-se e sentindo-se capazes e inteligentes, ao mesmo tempo? Teoricamente sim, e, às vezes, isso até acontece, mas, geralmente, as escolas parecem estar organizadas de maneira que a aprendizagem parece se transformar em um jogo de capacidades de conseguir boas notas. Nesse jogo específico, a quantidade de esforço que os/as aprendizes dedicam para aprender oferece uma informação direta sobre sua capacidade. Por exemplo, se têm sucesso ao estudar muito, sobretudo se a tarefa for considerada difícil, a valorização de sua capacidade se incrementa; mas, se existe esforço, e fracassam, e mais ainda, a tarefa é considerada fácil, isso é, geralmente, atribuído à capacidade escassa. Nesse caso, o esforço pode se transformar numa “faca de dois gumes”: os sujeitos valorizam o esforço porque são premiados por ele, mas também temem se esforçar, pois, no caso de fracassar, isso seria uma ameaça ao seu valor pessoal.

No caso dos/as alfabetizando/as jovens e adultos/as, isso se reflete na alta taxa de evasão que esta modalidade de ensino enfrenta, pois a evasão se torna uma “saída honrosa” para este medo de investir esforços e fracassar. Assim, se o medo for maior que o desejo de aprender, o/a estudante abandona o curso e afirma para si mesmo/a: *“não é que não aprendi, eu quis sair; era complicado estudar e trabalhar; a escola era muito longe; a passagem custava muito caro”*, e outras “desculpas” parecidas. Na verdade, nesse caso, o grande vencedor foi o medo de não conseguir aprender, mesmo investindo esforço.

A teoria de valor pessoal sustenta que proteger o sentido de capacidade é a prioridade do/a estudante, mais importante, às vezes, que uma boa nota, de modo que os/as alunos/as podem prejudicar-se a si mesmos/as não estudando, não investindo esforço, não se envolvendo com a aprendizagem, para ter uma desculpa para fracassar que não reflita de modo negativo em sua capacidade (COVINGTON, 1998).

Esta questão pode ser também exemplificada por recentes casos divulgados pela imprensa mundial de *bullying*, termo designado para definir alunos e alunas que são “abusados/as emocionalmente”, principalmente por seus colegas de aula, e o que ocorre com maior frequência refere-se aos alunos e às alunas denominados/as pejorativamente “cdfs” ou “nerds”, ou seja, os/as mais estudiosos/as e dedicados/as, o que sinaliza para um paradoxo importante: a escola que deveria ser o local para a construção de aprendizagens sistematizadas

acaba contribuindo para que sejam discriminados nela os sujeitos que se esforçam para alcançar este objetivo.

Birney, Burdick e Teevan (1969) identificaram diversas estratégias para evitar o fracasso ou, ao menos, as suas conseqüências. “Algumas destas estratégias gozam de maior popularidade entre os alunos brancos de classe média; outras, entre os pobres e as minorias étnicas. Mas todas elas, independentemente de quem as utilize, debilitam a vontade de aprender e põem em perigo os êxitos escolares”²³ (COVINGTON, 1998, p. 24).

Esta abordagem da valorização pessoal é útil também para encaminhar a compreensão de quais não são causas da falta de vontade de aprender que se encontram nas escolas atualmente. Antecipei dois fatores que percebo como não sendo causas da não aprendizagem: falta de motivação, numa perspectiva simplificadora, a ausência de condutas, como docilidade, passividade, apatia, também está motivada, assim como comportamentos “contrários” a estes. De acordo com a abordagem de valor pessoal, o/a estudante que se nega a estudar, a se envolver, está motivado/a, o que o/a motiva é a proteção da sua auto-estima.

Portanto, é até provável que o fato de não ser bem sucedido/a se deva a um excesso de motivação, mas por razões inadequadas, e não por falta (ou ausência) de motivação, o que encaminharia para uma mudança na percepção do conceito de motivação que permeia os ideários dos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as, nos quais a evasão escolar e a não aprendizagem constituem evidências de não adequação. O que parece sinalizar para a ineficácia de “continuar batendo na mesma tecla”, “apostando no jogo que tem sempre perdido nos últimos tempos”, que é o de aumentar as recompensas ao esforço e castigar o que “não se esforça”.

O segundo fator é que a teoria de autovalorização permite a análise de que a atual crise educativa não é uma simples questão de escasso rendimento. Este parece ser o sintoma, não a doença. Acredito, como Covington (1998), que se os/as professores/as tentarem modificar as razões para os/as estudantes aprenderem, de negativas para positivas (significar os conhecimentos, articulando sua construção com situações prazerosas), os sintomas poderiam desaparecer. Mas, como as coisas estão, tentar acrescentar mais anos de estudos, mais dias no calendário escolar, mais tempo na escola, é “apenas” condenar os/as estudantes a investir/desperdiçar mais tempo, geralmente em ambientes desagradáveis, improdutivos, cansativos e repetitivos. Tampouco a solução parece estar em ações simplificadoras como incrementar novos requisitos aos cursos ou elevar os níveis acadêmicos de exigência. Se os/as

²³ Tradução livre.

estudantes não estão sendo “capazes” de desenvolver os antigos requisitos, por que estariam à altura de “novos” e mais elaborados? As soluções parecem apontar para outro lugar, para uma mudança de paradigma na forma de pensar a escola, o ensino e a aprendizagem (MORIN, 2004).

Resumindo algumas idéias apresentadas aqui, os que interpretam o conceito de motivação como impulso costumam sugerir que a melhor maneira de estimular os/as estudantes para desempenharem seus papéis é a de criar uma competição entre eles/as, que muitos/as lutem por poucas recompensas, no que denominamos jogo das capacidades. Nestas circunstâncias, são fomentadas razões negativas para aprender – alcançar êxitos por medo de perder, de ser excluído/a, desvalorizado/a, pela angústia de se sentir incompetente – com conseqüências desastrosas, que estamos assistindo, para a aprendizagem.

Acrescente-se que as recompensas que se costumam oferecer são, geralmente, extrínsecas, o que é percebido como quase irrelevante para a ação de aprender/ensinar, pois implica que, quando se alcança o reconhecimento, se satisfaz ou desaparece a ameaça de exclusão, já não existe razão para seguir aprendendo. Finalmente, a busca deste tipo de recompensa cria uma situação prejudicial, pois se associa aprender com evitação de alguma coisa ruim e não, necessariamente, na obtenção de algo bom. Estas circunstâncias priorizam o envolvimento dos/as alunos/as no rendimento por si mesmo/a, sem considerar o que aprendem nem o significado que tem para suas vidas a aprendizagem.

Teorias sócio-cognitivas de auto-regulação e motivação

Zimmerman, Schunk e seus colaboradores relacionaram motivação com auto-regulação em seus estudos e publicações. Zimmerman (1989) descreve estudantes auto-regulados/as como ativos/as, tanto no que se refere à metacognição, à motivação e ao comportamento, quanto nos próprios processos de ensino e de aprendizagem e na obtenção de suas metas. Destaca também este autor a reciprocidade relacionada aos fatores com potencial determinante pessoais, contextuais e comportamentais da auto-regulação para aprendizagem, que oportunizam que o sujeito controle as ações, escolhas pessoais e comportamentais e a importância do contexto que, algumas vezes, não favorece escolhas ou tipos de estratégias diferenciadas, o que pode dificultar a ação auto-regulada.

Conforme Zimmerman (2000), os/as aprendizes auto-regulados/as têm três características importantes: utilizam uma variedade de estratégias auto-reguladas (processos ativos de aprendizagem, que envolvem ação e direção), acreditam que podem desempenhar

seus propósitos eficientemente e estabelecem múltiplas e variáveis metas para si mesmos/as. Além disso, os/as aprendizes auto-regulados/as envolvem-se em três processos importantes: auto-observação (monitoram seus comportamentos), auto-avaliação (avaliam o quanto suas performances são adequadas em comparação com o padrão ou com o desempenho dos/as outros/as) e auto-eficácia (reações voltadas para o resultado). Quando estas reações são favoráveis, particularmente se são em direção contrária ao fracasso, os/as aprendizes persistem mais consistentemente na continuidade das ações. As reações específicas relacionadas ao fracasso determinam como o sujeito interpreta seus limites e o não alcance das metas.

Na discussão sobre auto-eficácia e auto-regulação, Schunk (1990), Schunk e Zimmerman (1994), Schunk e Ertmer (2000) enfatizaram a reciprocidade dos papéis de estabelecimento de metas, da auto-avaliação e da auto-eficácia. Eles percebem esta articulação de duas maneiras: quando as metas são próximas, específicas e desafiantes, elas são mais efetivas para motivar o comportamento dos/as aprendizes e para incrementar o seu senso de auto-eficácia. Mais recentemente, Schunk e Zimmerman (1994) discutem como a auto-eficácia pode influenciar na aprendizagem de metas de desempenho, sugerindo que o sentimento de auto-eficácia pode ser mais significativo nas metas de aprendizagem do que em outras. Outros teóricos também sustentam estas idéias (ELLIOT; DWECK, 1988; MEECE et al., 1988).

A visão social cognitiva da auto-regulação enfatiza a importância da crença na auto-eficácia, na atribuição causal e em metas estabelecidas em regulação de comportamentos direcionadas ao acompanhamento da tarefa. Uma vez que o/a aprendiz tenha se engajado na tarefa, é preciso acompanhar seu comportamento, avaliar seus resultados e reagir nestes produtos para regular o que eles fazem.

A percepção da necessidade de uma atitude integradora para conjugar os componentes cognitivos e os afetivo-motivacionais com o intuito de melhorar a aprendizagem e o rendimento escolar tem se encaminhado como consensual entre os pesquisadores do tema. As investigações sobre a cognição têm sugerido que os/as estudantes que aprendem “mais” diferem dos/as que aprendem “menos” também na forma em que auto-regulam seus processos mentais e utilizam estratégias de aprendizagem. Os/as que melhor aprendem alcançam o objetivo porque parecem saber como dirigir seu pensamento para alcançar uma meta de aprendizagem, canalizando a energia da ação para a solução do problema, sabem que estratégias utilizar para melhorar a construção e o uso do conhecimento, como, onde e por que

empregá-las (CHIPMAN; SEGAL, 1985; WEINSTEIN; MAYER, 1986; ZIMMERMAN; MARTINEZ PONZ, 1990; WEINERT; KLUWE, 1987; PARIS et col., 1990).

A investigação motivacional tem encaminhado para a percepção de que os/as estudantes que têm crenças positivas de auto-eficácia ou de competência possuem grandes expectativas de êxito, motivação intrínseca para a aprendizagem, fatores estes que são dependente-autônomos, e que, além disso, percebem significado na tarefa proposta. São os/as que têm maior probabilidade de se envolver ativamente nos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, aprendem melhor (HARTER, 1986; PINTRICH, 1989; SCHUNK, 1989; DWECK, 1986; STIPEK, 1988).

Se até alguns anos a pesquisa sobre cognição e motivação foi por caminhos separados, na década de 90, foi incrementado o interesse entre os pesquisadores por estudar como ambas se articulam, se entrelaçam, e quais são as conseqüências destas relações para os processos de ensino e de aprendizagem. Dweck (1986), por exemplo, indica que há uma evidência significativa de que os processos motivacionais afetam a maneira que o/a educando/a emprega suas capacidades existentes e conhecimentos prévios, a eficiência com que constrói diferentes conhecimentos e habilidades, como transpõe esses diferentes conhecimentos e habilidades para outras situações e procedimentos demandados.

Algumas investigações sobre auto-regulação da aprendizagem, campo de estudo em crescente expansão, encaminham para a percepção de que o uso que os/as educandos/as fazem de diferentes estratégias de aprendizagem auto-regulada está articulado com suas características motivacionais, especialmente com suas crenças de auto-eficácia, o que parece demonstrar que as variáveis motivacionais não só contribuem para o rendimento em procedimentos educacionais – armazenamento, processamento e utilização da informação – como também influenciam na qualidade destas funções.

Com relação à alfabetização de jovens e adultos/as, como poderia ser desenvolvida uma atitude de auto-regulação da aprendizagem, visto que os teóricos sinalizam para que os/as que aprendem “melhor” são os/as estudantes que apresentam estas atitudes relacionadas com a auto-observação, auto-avaliação e percepção da própria eficácia? Penso que, neste momento do estudo, não é o momento de focar as respostas complexas para esta questão, mas gostaria de sinalizar para alguns pressupostos que, se considerados nas pautas de ações docentes, podem contribuir para a construção da atitude auto-regulada, ou seja, a capacidade de (re)aprender a aprender. Um destes pressupostos seria o favorecimento de um planejamento que contemple a escolha, a possibilidade de eleger, entre diferentes temas ou estratégias, a que melhor aprouver; outro pressuposto é o da necessidade da retro-alimentação,

ou seja, a explicitação de que os esforços estão sendo canalizados produtivamente, ou encaminhar alguma estratégia de incremento para o investimento destes esforços. Esta retro-alimentação já seria papel preponderante no outro pressuposto, que é o da construção de um autoconceito positivo. Estes são alguns pressupostos que julgo necessário destacar, que parecem poder contribuir para as análises da parte empírica deste estudo.

Teorias articulando motivação e cognição

Alguns teóricos pesquisadores estão interessados em como a motivação e a cognição interagem para influenciar a aprendizagem auto-regulada (BORKOWSKI; MUTHUKRISHNA, 1995; WINNE; MARX, 1989). Winne e Marx (1989) afirmam que a motivação pode ser conceituada em termos de processo cognitivo e que os pensamentos e as crenças relacionadas com a motivação são governadas por princípios básicos da psicologia cognitiva, diferentes de outras crenças e pensamentos. Estes mesmos autores promoveram uma discussão sobre as condições sobre as quais as tarefas são executadas, as operações necessárias para completar a tarefa, o produto que os/as aprendizes alcançam quando a tarefa é finalizada, a avaliação da tarefa e como a motivação pode influenciar em cada um destes aspectos.

Borkowski e seus colaboradores (BORKOWSKI et al., 1990; BORKOWSKI; MUTHUKRISHNA, 1995) desenvolveram um esquema na busca de compreender/explicar a interação entre cognição, motivação e processos pessoais, incluindo as metas pessoais, auto-avaliações, autoconhecimento, conhecimentos específicos sobre capacidades, estratégias de aprendizagem e estados pessoais de motivação e ainda crenças de atribuição, auto-eficácia e motivação intrínseca. Acreditam que estes componentes influenciam no desempenho dos sujeitos.

Pintrich e seus colaboradores (2000a) elaboraram um estudo sobre relações entre motivação e cognição. Este incorporou muitos componentes: as características iniciais dos/as aprendizes (como os níveis de conhecimentos prévios), os aspectos sociais do ambiente de aprendizagem (as características sociais da tarefa e a interação entre os/as aprendizes e mestres durante os processos de ensino e de aprendizagem), diferentes constructos motivacionais derivados das teorias relacionadas à expectativa-valor e metas (expectativas, valor e afetos), e vários conceitos cognitivos (conhecimento prévio, estratégias de aprendizagem, e estratégias auto-regulatórias e metacognitivas). Eles também postularam que os constructos motivacionais e cognitivos articulam-se entre si e são influenciados pelo

contexto social. Por outro lado, tanto os constructos motivacionais quanto os cognitivos são reconhecidas influências no envolvimento dos/as aprendizes com a aprendizagem e, conseqüentemente, com os resultados obtidos com ela. Pintrich e De Groot (1990) afirmam que a valorização que os/as aprendizes atribuem para as aprendizagens tem potencial determinante para o envolvimento inicial e que a percepção de auto-eficácia contribui tanto para o envolvimento quanto para o desempenho em conjunção com as estratégias cognitivas e auto-reguladas.

Tanto o estudo de Borkowski e Muhukrishna quanto o de Pintrich são importantes, pois eles especificam possíveis relações entre motivação e cognição. Pintrich et al. (1993) apresentaram uma discussão mais articulada com as relações entre motivação e cognição, com uma referência específica para uma mudança conceitual. Eles enfatizam que os estudos da psicologia cognitiva tradicional não consideram os fatores motivacionais e contextuais que parecem influenciar o desenvolvimento conceitual. Descreveram e trouxeram evidências preliminares de como várias salas de aula e fatores motivacionais (metas, valor da aprendizagem, crença na eficiência e no controle) podem influenciar nas mudanças conceituais dos/as aprendizes.

Uma outra abordagem deste estudo refere-se à como o sujeito regula seu comportamento na direção de suas metas de aprendizagem (BOEKAERTS et al., 2000; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1994). Outros teóricos têm estudado as ligações entre motivação e o uso de diferentes estratégias (ALEXANDER et al., 1994; PINTRICH et al., 1993). Além disso, teóricos, como Kuhl (1987) e Corno (1993), têm se preocupado em diferenciar motivação do conceito de vontade, argumentando que motivação seria o que embasaria decisões para se engajar ou não em atividades particulares, e vontade como os comportamentos direcionados para uma meta específica. Estes teóricos ocuparam-se, principalmente, no enfoque de duas questões: como a motivação pode ser transformada num comportamento regular e como a motivação e a cognição se articulam.

Teorias de motivação e vontade

O termo “vontade”, neste contexto, refere-se à força do desejo necessária para a realização de uma tarefa e a persistência mantida nela (CORNO, 1993). Kuhl (1987) argumentou que muitos dos teóricos motivacionais têm ignorado os processos relacionados com a vontade, assumindo que a motivação é movida diretamente para os resultados. Ele afirma, entretanto, que os processos motivacionais são movidos pela decisão de agir. Uma vez

que o sujeito se envolva na ação, os processos relacionados com a vontade (volição) iniciam e determinam se a intenção vai ser ou não completada (ZIMMERMAN, 1989). No entanto, uma variedade de fatores pode armar uma cilada para as mais fortes intenções de completar uma tarefa.

Kuhl (1987) propôs várias estratégias volitivas no intuito de compreender a persistência e/ou a distração, o que orienta o controle cognitivo das estratégias que contribuem para que o sujeito fique focado nas informações relevantes e o que otimiza o processo de tomada de decisão, incluindo a atenção seletiva, controle da ação e parcimônia no processamento de informações. Estratégias emocionais de controle incluem inibir estados emocionais, como a ansiedade e a depressão. O controle de estratégias motivacionais considera a possibilidade de fortalecimento do comportamento motivado inicial, particularmente quando a intenção é relativamente fraca em relação a outras influências. O controle do ambiente refere-se a possíveis contribuições estratégicas que poderiam incrementar o comportamento motivado, tal como desligar a televisão enquanto se estuda. Finalmente, Kuhl encaminha para a percepção de que alguns sujeitos (estes com “ação orientada”) parecem ser mais engajados nas estratégias volitivas.

Corno (1993) forneceu diversos exemplos de desafios volitivos com que os/as aprendizes podem se defrontar (coordenar múltiplas demandas e desejos, como fazer o trabalho em casa, ver televisão ou telefonar para um amigo). Esta autora enfocou as estratégias sinalizadas por Kuhl (1987) com relação à motivação e ao controle das emoções, o porquê do fortalecimento da motivação dos sujeitos para completar uma tarefa e de lidar com os estados emocionais negativos são geralmente cruciais para o sucesso dos desempenhos acadêmicos. Corno também enfatizou que a volição é um conceito mais amplo que auto-regulação porque a volição inclui características da personalidade, atitudes e outros processos cognitivos, enquanto que a maioria dos modelos de auto-regulação está mais estreitamente relacionada com o autocontrole e a auto-avaliação (CORNO; KANFER, 1993).

Wigfield e Eccles (2001) discutem possíveis integrações dos estudos de auto-regulação e de expectativa-valor. Eles perceberam que a variedade de estratégias de auto-regulação inclui crenças em competências ou eficácia como influência crucial para o desenvolvimento da auto-regulação na aprendizagem. Alguns estudos de auto-regulação incluem a consideração dos valores de aprendizagem (RHEINBERG et al., 2000; SCHUNK; ERTMER, 2000). Rheinberg et al. (2000) especificaram diferentes questões individuais indicadas pelo seu potencial de articulação relacionadas às ações ou desejos de resultados. Uma das questões é referente ao valor: “as conseqüências desta ação são importantes para

mim?”. Se a resposta for positiva, o sujeito muito provavelmente vai desempenhar a ação; se não, o envolvimento será menor do que o desejado.

Entretanto, geralmente, estes estudos apresentados de auto-regulação enfatizam as metas mais do que os valores; metas que são indicadas como tendo um papel destacado no sentido de levar os sujeitos a agir (MOEKAERTS; NIMIVIRTA, 2000; CARVER; SCHEIER, 2000; PINTRICH, 2000a(b); SCHUNK; EARTMER, 2000; ZIMMERMANN, 2000). A integração do trabalho sobre cognição, motivação e auto-regulação parece que continuará sendo um tema destacado pelos pesquisadores durante a próxima década.

Teoria do *desamparo aprendido*

Uma das contribuições mais importantes da teoria da atribuição para a prática educativa tem a ver com o fenômeno do *desamparo aprendido* (SELIGMAN, 1968; SMILEY; DWECK, 1994). Uma compreensão possível para esta expressão é a de um estado de depressão ou de perda de esperança que acompanha a crença de que mesmo com muito esforço, por melhor que se tente fazer as coisas, o fracasso, o não conseguir alcançar os resultados desejados, é inevitável (COVINGTON, 1998). O *desamparo aprendido* foi estudado inicialmente em laboratório, investigando-se o condicionamento de medo dos animais (SELIGMAN; MAIER; GEER, 1968). Na primeira fase destas experiências, cachorros foram submetidos a descargas elétricas das quais não podiam escapar. Na segunda fase, os cachorros podiam evitar os choques realizando um comportamento simples que, em outras circunstâncias, aprenderiam com facilidade. Entretanto, muitos seguiram suportando as descargas e manifestaram atitudes de retraimento extremo, passividade, reações que, se fossem apresentadas por seres humanos, seriam consideradas sintomas de indiferença, de falta de vontade ou de aborrecimento.

Com base nestes resultados, sugeriu-se que o fato de terem sido expostos a um elemento aversivo e incontrolável na primeira fase da experiência havia feito com que os animais ficassem indefesos para atuarem posteriormente em defesa própria (SELIGMAN; MAIER; SALOMON, 1971; SELIGMAN, 1975). Quando aceitaram que o castigo escapava à sua capacidade de controle, as estratégias de enfrentamento positivo para o problema desapareciam. Resumindo, não era a qualidade aversiva da descarga elétrica o que provocava o *desamparo*, mas a sensação de impossibilidade de controlá-lo.

Covington (1998) afirma que a teoria comportamentalista fez com que se pensasse que o reforço tinha um poder quase mágico. Mesmo atualmente, a maioria de nós aceita com

tranquilidade a idéia de que se uma ação é premiada (reconhecida, valorizada, reforçada) aumenta a probabilidade de voltar a se repetir, e, ao contrário, quando uma ação é castigada, a expectativa geral é a de que ela não se repita. Assim, aprender e reforçar estiveram muito identificados ao longo das teorias educacionais, e ainda estão. Estes procedimentos costumam apresentar uma incômoda semelhança com a aprendizagem habitual em sala de aula.

Segundo os princípios do condicionamento, a aprendizagem aconteceria pela associação entre uma ação e seus resultados: se estes forem positivos, o sujeito aprende que para voltar a obtê-los tem que repetir a ação. Aprendeu a relação de causa e efeito entre duas variáveis e que alterando uma (seu comportamento) seguem os resultados que deseja e que são dependentes dessa ação. Nesta descrição, porém, foi esquecido um “detalhe” importante: o sujeito pode também aprender a independência entre estas duas variáveis, pode não ver a relação entre a sua ação e os efeitos que ela produz ou pensar que sua ação não conduz aos efeitos desejados.

Suponhamos que um aluno estude muito (de acordo com seus critérios) para um exame e não seja aprovado. Aprenderá a ver a relação entre estudar e ser aprovado ou que são duas variáveis independentes, sem relação de causa e efeito? Ou, outro exemplo, no caso de uma menina que sempre obedecia à professora, se comportava bem nas aulas, não brigava, não falava fora de hora e que fazia todos os temas, que, em uma prova avaliativa, em que havia estudado muito, ao responder a pergunta da professora sobre qual era o nome da poesia que estavam “interpretando”, respondeu: “*A vassourinha varre*”, e a resposta foi considerada errada. Ao perguntar para a professora o porquê deste conceito, recebeu a explicação que deveria ter respondido: “*O nome da poesia é A vassourinha varre*”. Que dependência de relação de causa e efeito esta aluna aprendeu? Se ela viver repetidamente este tipo de situações, esta experiência negativa de estudar, se esforçar e não responder como a professora deseja, provavelmente, chegará à conclusão de que não há relação de causa e efeito entre as duas variáveis, poderá perder, então, a crença em sua própria ação como meio de alcançar os resultados desejados, e pode perder também a motivação de seguir estudando.

Isso seria o *desamparo aprendido*, neste caso, a falta de controle ou a desesperança em sua capacidade de atender às demandas da professora. A falta de esperança relacionada com os processos de ensino e de aprendizagem, a falta de eficácia da própria ação para mudar o rumo dos acontecimentos ou de alcançar os objetivos desejados parece ter sido aprendida. Sentimento que não distingue entre alunos/as e professores/as.

Seligman (1975) parte da idéia de que tanto o ser humano quanto os animais podem aprender, que existe independência entre seu comportamento, sua ação e os resultados

conseqüentes. Muitos de nossos convencimentos, de nossas “certezas” sobre as nossas incapacidades, são conclusões formadas de experiências negativas que experienciamos e que, geralmente, não correspondem à nossa capacidade. Esta desvalorização que desencadeia a “desesperança” e que, mais ou menos, invade a todos é expressa com frases automatizadas com base no senso comum que, muitas vezes, aceitamos como adequadas, mas que não correspondem ao fato: “isto não é para mim”, “é areia demais para o meu caminhão”, “cavalo velho não pasta”, “estou velha demais para aprender”, “já não tenho idade para isto”, são alguns exemplos destes tipos de frases a que me refiro. No fundo, estas expressões parecem encaminhar para um determinismo e um tipo de renúncia para a mudança que pode significar falta de crença em suas próprias capacidades.

No ambiente educativo, este tipo de expressão é muito comum, tanto da parte dos alunos e alunas como de professores e professoras. Por isso, é importante refletir sobre este fenômeno, já que a frequência com que nos deparamos com alunos e alunas descrentes de suas capacidades ou que desenvolveram estratégias de resolver os problemas e tarefas propostas em sala de aula como “aprenderam” ser a expectativa da maioria dos professores e professoras, é muito grande. Mesmo no Ensino Superior, quando propomos uma tarefa que parece diferente da maioria das tarefas “aprendidas” ao longo da escolaridade, os alunos e alunas ficam muito atrapalhados/as para realizá-las e costumam centrar sua ação em “detalhes” que me pareceriam sem importância para a realização da tarefa.

Sobre este tema, Silva (1979) relata que, no início do ano letivo, sempre propunha uma atividade de escrita com os alunos e alunas com o objetivo de conhecê-los/as um pouco mais e ao seu nível de produção textual. Apresentava uma gravura, pedindo que os/as aprendizes a descrevessem e sempre era surpreendido com perguntas do tipo: “pode ser a lápis?”, “quantas linhas tem que ter no mínimo? E no máximo?”, “vale nota?”. Estas perguntas indicam algumas das prioridades que os alunos e alunas designam para a tarefa, e isso é muito comum de acontecer nas salas de aula, do Ensino Superior inclusive.

Essa idéia tem a ver com o que Buron (2004) e Seligman (1975) se dedicaram a investigar, que poderia ser denominado aprendizagem de procedimentos unificados e amalgamados ao longo da escolaridade, ou seja, da mesma maneira que a professora da menina julgou, com seus critérios, que a única resposta adequada seria a resposta “completa”, no caso do nome da poesia, os alunos e alunas perseguem a aprendizagem de desenvolver as tarefas da única maneira pela qual a maioria de professores e professoras aceita ser a adequada e “certa”, em vez de buscar compreender quais os objetivos a serem alcançados, atribuir significado a eles e ter prazer com o conteúdo que as aprendizagens podem fornecer.

Assim, ao longo da escolaridade e mesmo longe dela, como é o caso dos/as jovens e adultos/as que voltam para aprender a ler e a escrever, existe como que um padrão social culturalmente desenvolvido, que reconhece na escola algo difícil, penoso, chato, sem sentido e sem significado, sem criatividade, sem pensamento autônomo, sem prazer enfim. Com um jeito de funcionar bem definido, com regras explícitas e implícitas, transmitidas culturalmente, estes/as alunos/as chegam à sala de aula com muitas experiências de fracasso introjetadas, com a auto-imagem desesperançada de alcançar sucesso, com a auto-estima muito baixa, e na espera de uma escola difícil, chata, penosa, sinônimo de sacrifício, que eles e elas já pensam não serem capazes de superar. Segundo Mosquera (2006)²⁴, “o desenvolvimento da auto-imagem acontece através de um processo contínuo, que está determinado pela vida pessoal e que se estrutura na ação social. A auto-imagem surge como atualização continuada do processo de interação pessoa-grupo”.

Um exemplo disso aconteceu com minhas alunas do projeto de alfabetização de jovens e adultos/as do Grupo de Estudos em Educação Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA): após iniciar a aula com uma conversa detalhada, explicitando que naquele espaço não deveriam esperar uma aprendizagem como a que tinham tido em suas experiências anteriores, que a nossa proposta era diferente, que pensávamos que aprender tinha que ser articulado com prazer, escrevi meu nome no quadro de giz. Para minha surpresa, as alunas aplaudiram dizendo: “*começou a aula!*”, expressando com clareza a concepção de escola que esperavam, o tipo de aula. Isso precisa ser desconstruído e, por este exemplo, pode-se perceber que palavras, muitas vezes, não são suficientes para que isso aconteça. É preciso seguir a prática mantendo coerência com as palavras expressadas e conquistar a confiança dos alunos e alunas para que queiram desconstruir conceitos sedimentados. “Corporificar as palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996).

Covington (1985) relaciona o autoconceito com a motivação para o sucesso/êxito, afirmando que o aluno e a aluna sentem que seu valor depende de sua capacidade de alcançar ganhos, mas a maneira como isso tem sido estabelecido no ambiente escolar tem gerado competitividade, tornando os/as aprendizes motivados/as a lutar para não fracassar (o que a escola considera fracassar) e valorizando o que se destaca como um símbolo de habilidade, não como saber.

²⁴ Disponível em: <<http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/mourino/mourino.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2006.

No que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolaridade, este “jeito de funcionar” tem gerado distorções como os inúmeros “copistas”, ou seja, analfabetos que chegam nesta condição em séries ou ciclos bem avançados da escolaridade sem saber ler nem escrever, nem compreender, mas sendo capazes de copiar tudo com rapidez do quadro de giz e ter os cadernos completos e outros requisitos que não atestam nenhuma das aprendizagens desejadas, mas que correspondem a critérios avaliativos de seus/as professores/as.

Com base no enfoque do modelo de atribuição, estes resultados são possíveis de serem compreendidos. Se alguém acredita que estudar contribuirá para tirar boas notas, sua tendência será a de investir esforços no estudo, porém, se acreditar que as notas são produto de fatores que escapam ao seu controle, ou seja, independem de investir ou não esforço, estudar parece sem sentido e sem significado. Os indícios são de que a desesperança é uma conseqüência da natureza (que parece ser) incontrolável da situação. Dessa forma, os “culpados” poderiam ser elementos instáveis do processo educativo, como preferências do/a professor/a, provas injustas, a indiferença das instituições, e não necessariamente limitações pessoais.

Entretanto, parece que esse argumento se contradiz ao que ocorre: por que as pessoas vão se sentir responsáveis por fatos que não podem controlar, sobretudo, se tentarem, investirem muitos esforços para isso? A resposta desta pergunta parece estar no fato de que o principal desencadeante do sentimento de desamparo/desesperação não tem que ser porque o sujeito tenha tentado, mas, apesar disso, fracassado, ou seja, não é o fato de não deter o controle, mas sim a implicação que isso traz, de sentir-se incompetente (COVINGTON, 1985, 1998). Conseqüentemente, pode-se pensar que o sentimento de desesperança, o *desamparo*, se produz quando se atribui de forma repetitiva o fracasso a causas internas que parecem estáveis, nesse caso, à falta de capacidade, de inteligência, de incompetência.

Os/as estudantes desesperançados/as diferem dos/as que se orientam para o sucesso não apenas nas atribuições que se fazem, mas também no tipo de estratégias que utilizam para enfrentar o fracasso. Num estudo de Diener e Dweck (1978), se ensinou tanto aos/às estudantes desesperançados/as, como aos/às que tinham sucesso nas aprendizagens, a resolver uma série de tarefas de discriminação visual. Ao final da instrução, ambos os grupos eram igualmente competentes. Numa segunda fase desta experiência, se apresentaram problemas de discriminação visual semelhantes, mas insolúveis, e os estudantes tiveram que manifestar verbalmente seus sentimentos/pensamentos enquanto trabalhavam. Quando iniciou a fase do fracasso, os/as aprendizes desesperançados/as se comportaram como se nunca tivessem

conseguido resolver os problemas anteriores. Mostraram uma diminuição de estratégias razoáveis, como a comprovação de hipóteses, e começaram a desenvolver atividades irrelevantes e estereotipadas, como as de “tentar escolher estratégias ao azar”. Manifestaram expressões típicas do *desamparo*, como: “*nada do que faço dá certo*”. Ao contrário destes, durante esta fase de fracasso, os/as estudantes que estavam acostumados/as a ter sucesso nas aprendizagens empregaram as mesmas estratégias e, algumas vezes, outras mais complexas, que haviam aprendido na seção de instrução inicial, e tenderam a atribuir o fracasso umas vezes à falta de esforço pessoal e outras a dificuldades crescentes dos problemas, mas o mais importante é que lhes preocupava menos pensar nas causas do fracasso do que descobrir como podiam remediá-lo.

Em outro estudo complementar, Diener e Dweck (1980) demonstraram a natureza insidiosa da dinâmica do *desamparo* e sua influência negativa onipresente nos aspectos do êxito. Depois que os/as estudantes desesperançados/as tinham experimentado o fracasso de maneira repetida, foi solicitado a eles/as que refletissem sobre os êxitos anteriores na fase de instrução. Os/as aprendizes revisaram suas atribuições prévias, que no início haviam sido muito positivas, de maneira que, ao olhar para trás, não recordavam a sensação de competência. Por outro lado, os/as outros/as aprendizes, acostumados/as com o sucesso, se mantiveram firmes em suas lembranças positivas. Finalmente, os/as estudantes desesperançados/as subvalorizaram de maneira sistemática os problemas que haviam resolvido na primeira fase e recordaram mais fracassos do que os que na realidade haviam vivenciado nesta experiência, o que encaminha para a percepção de que o significado que se atribui aos êxitos e fracassos experimentados no passado influem no futuro, mas, mais do que isso, para alguns/as, o presente também pode voltar ao passado e distorcer o que aconteceu em detrimento do futuro.

No caso da maioria dos/as alfabetizandos/as jovens e adultos/as que chegam a uma nova tentativa de passar por um processo de alfabetização, este sentimento foi, geralmente, incrementado e, se não for considerado, explicitado, trabalhado, vai impregnar o processo com sentimentos negativos e com a falta de crença de se sentir capaz de aprender. Nisso reside a importância de promover um resgate de um autoconceito positivo, orientado para a possibilidade de sucesso, sentimento, muitas vezes, desconhecido para a maioria de alunos e alunas desta modalidade de ensino.

Motivação extrínseca, motivação intrínseca e internalizada

O “instrumento motivacional” mais utilizado, o que quantitativamente mais permeia o ideário escolar para a aprendizagem em geral, é a atribuição de prêmios e castigos. Os prêmios e castigos mais comuns utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem são notas e/ou conceitos. Especificando, trataria de se conseguir algo desejado ou evitar algo indesejado em troca de uma “demonstração explícita”²⁵ de aprendizagem. Geralmente, quando a aprendizagem é “medida” por estas demonstrações explícitas, a epistemologia que embasa as pautas docentes do/a professor/a alfabetizador/a é a empirista, ou seja, aprender seria sinônimo de copiar, repetir e memorizar o código escrito, que é considerado como representação da escrita. Esta epistemologia percebe a motivação como extrínseca, ou seja, o motivo da aprendizagem não é o que se aprende, mas sim as conseqüências de ter “aprendido”. O conceito de aprendizagem aqui seria não o de habilitar o/a aprendiz a ler, escrever e compreender qualquer tipo de texto que desejar e/ou necessitar, mas o de habilitá-lo/a a ser capaz de reproduzir, de memorizar, de copiar, de repetir uma combinação de elementos fornecidos prontos pelo/a professor/a. Aprender aqui não supõe a atividade do/a aprendiz, e sim a reprodução de um conhecimento acabado, e não é esta aprendizagem que proponho.

Na motivação extrínseca, o motivo para aprender está fora do que se aprende, são suas conseqüências e não a própria atividade de aprender em si (POZO, 2002). Um/a aluno/a está extrinsecamente motivado/a quando realiza as atividades relacionadas com os processos de ensino e de aprendizagem por motivos distintos à própria aprendizagem: para receber recompensas ou evitar sanções, por imposição dos pais e das mães, para que se reconheça seu valor. Não está interessado/a na aprendizagem por si mesma, mas nas conseqüências que derivam de seu comportamento frente a elas. As conseqüências deste tipo de motivação são geralmente negativas, pois para manter a motivação é necessário manter permanentemente os reforços externos (prêmios e castigos). Ainda que, em alguns casos e sobre determinadas condições, os reforços externos podem ser eficazes, e até necessários, em geral, sua eficácia é muito limitada. Incentivar externamente a aprendizagem tem limites e possibilidades, um dos limites que pode ser apontado é o de encontrar prêmios e castigos que funcionem para todos/as.

²⁵ A expressão “demonstração explícita” encontra-se entre aspas por permitir diferentes interpretações com base em diferentes ideários referentes aos processos de ensino e de aprendizagem.

Quando a aprendizagem está contextualizada num universo escolar e amparada num tratamento supostamente igualitário para todos/as os/as aprendizes, muito provavelmente, produzirá neles/as reações distintas, pois mesmo a epistemologia empirista, que acredita que os/as aprendizes se encontram num momento igual da aprendizagem no que se refere à leitura e à escrita, ou seja, supõe que todos/as chegam à sala de aula sem saber nada sobre este objeto do conhecimento, vai encontrar dificuldades de estabelecer prêmios e castigos que mobilizem a todos/as “igualmente”: a reprovação ou a não aprendizagem da leitura e da escrita pode repercutir de diferentes maneiras em diferentes sujeitos.

Segundo Pozo (2002), as necessidades básicas não deveriam servir de suporte para os processos de ensino e de aprendizagem humanos. Seria preciso recorrer às demandas socialmente construídas, que funcionam mais objetivamente como valores, cuja influência sobre a aprendizagem é bem diferente e cuja eficácia depende do grau que o/a aprendiz tem interiorizado, ou seja, que a assuma como sua necessidade.

Um segundo limite seria o de que, num sistema educacional baseado na motivação extrínseca, os resultados da aprendizagem podem depender da manutenção dos prêmios e/ou castigos. A retirada destes pode extinguir o comportamento “aprendido”, porém, se este comportamento for de alguma forma significado, se atender a alguma necessidade, prioridade do sujeito, permitindo ao/à aprendiz utilizá-lo em diferentes contextos, como, por exemplo, aprender um idioma diferente, os resultados podem permanecer. Isso, na minha percepção, ocorrerá porque a aprendizagem terá significado para o/a aprendiz.

Com relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos e alunas jovens e adultos/as, não me parece possível conjugar um método que encaminha para memorização, repetição, treinamento, cópia, com o encaminhamento de um significado compreensivo para o/a aprendiz: parecem-me processos que se excluem. Este argumento pode ser complementado pelo número de analfabetos funcionais existentes no Brasil (64% da população) e que, como já vimos, foram alfabetizados/as com base nestes pressupostos.

Já a motivação intrínseca encaminha para que os/as alunos/as se motivem pelo significado que o conhecimento pode ter para eles/as, quando a razão do esforço está no que se aprende e não em recompensas ou na intenção de evitar um castigo, e isso precisa ser construído. Alonso Tapia (1992) afirma que, quando o que move a aprendizagem é o desejo de aprender, seus efeitos sobre os resultados obtidos parecem ser mais consistentes do que quando a aprendizagem é movida por motivos externos. Novak e Gowin (1984) já afirmavam que os motivos intrínsecos, ou seja, o desejo de aprender, está tipicamente vinculado a uma aprendizagem construtiva, a uma busca do sentido e do significado no que estamos nos

envolvendo, e não a uma aprendizagem associativa, na qual as informações são acumuladas numa lógica inerente ao conteúdo e não à aprendizagem, sem que os/as aprendizes se preocupem em refletir criticamente sobre elas.

Os motivos para desencadear uma aprendizagem podem ser, então, extrínsecos ou intrínsecos, sendo comum que ocorra uma mistura de ambos, uma complementaridade, tornando importante que o/a professor/a alfabetizador/a tenha clareza dessa situação e busque contribuir para a promoção da motivação mais consistente, que é o próprio desejo de aprender (ALONSO TAPIA, 1992).

Com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso que o/a professor/a perceba a escrita como a construção de um objeto conceitual, como representação da linguagem, e que oportunize aos/às aprendizes situações prazerosas e enriquecedoras que encaminhem para a percepção do significado deste objeto culturalmente construído e modificado ao longo da história, seus diferentes usos, possibilitando, assim, que os/as alfabetizando/as construam um sentido subjetivo e permanente para desejar esta aprendizagem e sua continuidade. A polaridade extrínseca/intrínseca deveria ser percebida como complementar em vez de dicotômica, oportunizando gerar o desejo de aprender ao criar situações, utilizando procedimentos em que o/a aprendiz interiorize motivos que, inicialmente, pode perceber como fora dele/a, caracterizando, assim, o princípio dialógico da teoria de Morin.

A motivação internalizada se situaria entre as duas anteriores, ainda que mais relacionada com a intrínseca, pois se trata também de um tipo de automotivação (LEGAZPE, 2004). Trata-se da motivação daqueles/as estudantes que realizam as atividades relacionadas com o ensino e a aprendizagem, não só pelo prazer de realizar as atividades, nem apenas pela satisfação de aprender, mas porque internalizaram, assumiram como seus certos valores, atitudes ou reforços que anteriormente eram externos e transmitidos por pais, mães, professores/as.

Deci e Ryan (1991), Ryan, Connell e Grolnick (1992) estudaram este tema ressaltando que, ainda que muitas atividades escolares não sejam em si mesmas motivantes, o que supõe que os/as estudantes as realizam não por motivos intrínsecos à própria tarefa, mas por outros alheios à aprendizagem, muitos/as estudantes se implicam ativamente na sua realização. Para estes autores, a explicação está na assunção por estes/as estudantes de certos valores que supõem considerar como muito importantes o fato de envolver-se ativamente em sua aprendizagem. Estes autores também sustentam que na motivação extrínseca existem diferentes níveis, nos quais se pode ir avançando enquanto se vai desenvolvendo a capacidade

de auto-regulação da própria conduta. À auto-regulação ou ao autocontrole do comportamento se chegaria desde a ausência de controle, quando o comportamento está dirigido pelas necessidades e gostos, passando pelo controle externo de pais, mães e/ou outros adultos, até chegar à internalização desse controle externo, assumindo-o como próprio. A passagem da regulação externa para a interna significa, para estes autores, diferentes formas de motivação, que denominam “estilos de auto-regulação” e que têm importante repercussão na aprendizagem escolar e na motivação acadêmica. A percepção da necessidade de uma atitude integradora de conjugar os componentes cognitivos e os afetivo-motivacionais com o intuito de melhorar a aprendizagem e o rendimento escolar tem se encaminhado como consensual entre os pesquisadores do tema.

A revisão da literatura sobre motivação encaminha para o papel importante dos processos cognitivos (habilidades, autoconceito, expectativa de sucesso) no afeto e na motivação (COVINGTON, 2003; BANDURA, 1977) e também para o fato de que a falta de percepção de controle sobre os resultados e as crenças negativas de competência fazem com que haja uma diminuição do esforço e da persistência frente às dificuldades. No caso da alfabetização de jovens e adultos/as, percebe-se este fato pelo altíssimo índice de evasão nesta modalidade de ensino, sendo preciso que sejam encaminhadas soluções de continuidade e não apenas de evasão.

Muitos/as alunos/as costumam se preocupar excessivamente com o conseguir aprender, porém, centram sua atenção e, conseqüentemente, sua energia em sentimentos de incompetência, sensação de fracasso e/ou impossibilidade, o que aumenta o nicho de ansiedades, diminuindo a atenção para o procedimento de aprendizagem que estão realizando, provocando outro círculo vicioso. Ao não conseguir realizar a tarefa, reforça seus sentimentos negativos e, ao aproximar-se de outra demanda, já o faz derrotado.

Neste sentido, é importante trazer a afirmação de Vergnaud (1997) de que “a didática é uma provocação, mas que não deve ser exercida o tempo todo”, ou seja, na sala de aula, nos processos de ensino e de aprendizagem, precisam ser considerados pelo menos dois momentos: de acolhimento e de ruptura, não significando que os dois tenham que estar presentes em todos os encontros, situações e procedimentos didáticos. O/a professor/a precisa ter sensibilidade para saber o momento de acolher as hipóteses incompletas dos/as alunos/as, fortalecendo seu autoconceito, e de desordená-las, pois “eu só descubro minha coragem, quando enfrento meus medos” (FREIRE, 1996), mas, para enfrentá-los, preciso me sentir “capaz de”.

Teoria da autodeterminação e do fluxo

Com base na crescente evidência de que incentivos extrínsecos e outros fatores relacionados a pressões poderiam minar a motivação para desenvolver mesmo atividades consideradas interessantes, Deci e Ryan (1985) propuseram a teoria da autodeterminação, na qual integraram duas perspectivas da motivação humana: os sujeitos são motivados para manter um nível ótimo de estimulação (HEBB, 1955) e os sujeitos possuem necessidades básicas de competência (WHITE, 1959), bem como as causas pessoais de autodeterminação (DE CHARMS, 1968). Estes autores salientam que os sujeitos buscam um nível de atividades estimulantes e desafiadoras e percebem estas atividades como intrinsecamente motivadoras porque têm uma necessidade básica de competência.

Além disso, argumentam que a motivação intrínseca é sustentada apenas quando os sujeitos sentem-se competentes e autodeterminados. Evidências de que a motivação intrínseca é reduzida pela introdução de controles externos e por resultados negativos relacionados com a competência pessoal suportam esta hipótese (CAMERON; PIERCE, 1994; DECI; RYAN, 1985; DECI et al., 1999).

Deci e Ryan (1985) argumentam que as necessidades básicas de competência e de autodeterminação também desempenham um papel importante no comportamento extrinsecamente motivado, considerando, por exemplo, um estudante que, conscientemente e sem nenhuma pressão externa, escolhe uma determinada disciplina, ou curso, porque este pode ajudá-lo a ganhar mais dinheiro e está guiado por sua necessidade básica de competência e autodeterminação, mas sua escolha é baseada em razões extrínsecas ao curso por si mesmo.

Na teoria do fluxo, Csikszentmihalyi (1988) definiu como comportamento intrinsecamente motivado, em termos da experiência subjetiva imediata, o que ocorre quando os sujeitos se envolvem em uma atividade. Este autor definiu “fluxo” como sendo caracterizado por um sentimento holístico de “estar imerso em”, sendo conduzido para uma atividade; por uma articulação da ação com a consciência; por um foco de atenção num campo limitado de estímulos; e, por uma necessidade de autoconsciência e sentimento de controle sobre a ação e o contexto. O “fluxo” só é possível quando o sujeito sente que a oportunidade para a ação, numa situação específica, combina com sua habilidade de enfrentar os desafios. O desafio de uma atividade pode ser concreto, como escalar o pico de uma montanha, ou abstrato e simbólico, como uma história que precisa ser escrita ou um quebra-cabeça para montar.

Num primeiro olhar, as teorias de Deci e Ryan e de Csikszentmihalyi parecem ser muito diferentes, pois Deci e Ryan conceituam motivação intrínseca em termos de inata, de necessidades básicas, enquanto que Csikszentmihalyi enfatiza as experiências subjetivas, no entanto, estas diferenças podem refletir “dois lados de uma mesma moeda”. Como Schneider (2001) salientou: alguém pode diferenciar entre razões imediatas (prazer) e razões urgentes de comportamento (sobrevivência).

O comportamento intrinsecamente motivado pode ser conduzido por metas finais mesmo que o pensamento do sujeito perceba estar motivado apenas por incentivos imediatos. Um caso típico é o comportamento exploratório ou de brincadeira, ambos os comportamentos contribuem para incrementar a competência do sujeito, mas eles são usualmente desempenhados porque são prazerosos, excitantes. Esta diferenciação entre causas do comportamento como imediatas e finais torna possível reconciliar as idéias de Deci e Ryan e Csikszentmihalyi. Os primeiros focaram nas causas finais do comportamento, enquanto que o segundo enfatizou principalmente as razões imediatas.

Motivação e autoconceito

Na pesquisa educativa, um tema que tem sido objeto de atenção é o que se refere aos fatores intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem. Que fatores são, como interferem, como minimizá-los ou potencializá-los? Entre estes fatores, o autoconceito tem sido percebido como fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento crescente do estudo sobre as condições didáticas e sócio-ambientais, sobre os sentimentos de capacidade, competência e controle, tem possibilitado a compreensão destes fatores que compõem o fenômeno motivação. Conclusões parciais destes estudos encaminham para a percepção da influência da motivação para o envolvimento com os procedimentos e situações de ensino e de aprendizagem e da dependência/autonomia que o sentimento de “estar motivado para” tem do autoconceito, da sensação de “sentir-se capaz de”.

Este tema vem ao encontro da preocupação de educadores e educadoras, das pessoas envolvidas com situações de ensino e de aprendizagem, em como minimizar a não aprendizagem, em como motivar os alunos e alunas, e, especialmente, os alfabetizando e alfabetizadas, para que desejem aprender e para que não se evadam. Os/as jovens e adultos/as sofrem como analfabetos/as. Pode parecer, por isso, “óbvio” que estejam desejosos/as e prontos/as para aprender a ler e a escrever, mas esta não é uma relação simples

de causa e efeito, pois eles/as não são muito acessíveis, embora pareça contraditório que não estejam disponíveis, pois vivenciam, quase que diariamente, situações embaraçosas que sinalizam para esta necessidade.

Mas, então, por que não voltar a tentar aprender a ler e a escrever? Por que resistir se eles/as não conseguem preencher uma ficha de emprego, nem podem aceder a qualquer trabalho que envolva a competência do ler e do escrever e, assim, perdem oportunidades de melhorar a qualidade de suas vidas? Pior que tudo isso é, na expressão de muitos/as deles/as, “*não poderem ter segredos*” (GROSSI, 2003), pois, ao receberem correspondências, têm que solicitar a outro/a que as leia e, ao enviar também uma carta, têm que pedir a outro/a que a escreva. Assim mesmo, resistem. Demonstrem-se arredios/as por vergonha de permanecerem analfabetos/as, geralmente, porque atribuem a si mesmos/as a culpa por ainda não terem aprendido. Acreditam que são incapazes, que têm “*cabeça dura*”, são “*fracos de idéia*”, “*herdeiros de deficiência familiar*” – “*lá em casa ninguém conseguiu!*”. Resistem, portanto, porque já tentaram outras vezes sem sucesso e internalizaram o estigma de que eles/as é que são os/as responsáveis pelo fracasso, que não são inteligentes.

O autoconceito tem sido objeto de estudos de diferentes campos do saber: filosofia, psicologia, sociologia, antropologia. Como este conceito afeta os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita é que me interessa investigar. Para tal, vou tentar fazer um breve resgate da historicidade deste termo e “ver”, ao longo deste resgate, como foi se aproximando o conceito e sua influência nos processos de ensino e de aprendizagem.

James (1890) foi o precursor dos estudos sobre o autoconceito. Em sua obra *Princípios de Psicologia*, ele dedicou um capítulo ao que denominou consciência de si mesmo, destacando que percebia duas dimensões do si mesmo (*self*): uma como conhecedor (agente de comportamento) e outra como conhecido (objeto – autoconceito), aproximando-se do que Morin fala de observador/observado. Esta percepção foi aceita pela maioria dos autores que estudaram o autoconceito (ALLPORT, 1943; GECAS, 1982; ROSENBERG, 1979) e, dessa forma, a maior parte da investigação psicológica dedicada ao *si mesmo* enfatizou o estudo do conhecido, ou seja, o autoconceito, e a outros termos relacionados com ele, como auto-estima, auto-eficácia, auto-imagem, auto-avaliação. Assim, os estudos do autoconceito iniciados por James foram desenvolvidos através de investigações realizadas por sociólogos, psicanalistas e psicólogos.

Os sociólogos, principalmente os pertencentes à escola denominada *Interacionismo Simbólico*, reconheceram que certos aspectos da conduta humana não podiam ser compreendidos sem referência à consciência de si mesmo. Estes teóricos converteram o

autoconceito em eixo central da sua teoria, embasada no ideário de James. Cooley e Mead eram os expoentes desta escola. A teoria do autoconceito dos interacionistas serviu de base para outros trabalhos de importantes investigadores contemporâneos, como Brookover (1964), Coopersmith (1967) e Rosenberg (1965, 1979). Por outro lado, aparecem referências ao autoconceito nos escritos psicanalíticos sobre o ego, a repressão e os mecanismos de defesa. Entre outros, Adler, Fromm, Horney, Sullivan, Erickson trabalharam com o autoconceito e com a auto-estima (GONZALEZ; TOURON, 1972)

No final dos anos 30 e início dos 40, alguns teóricos do campo da personalidade, que não pertenciam à corrente psicanalítica, consideraram os modelos comportamentalistas limitados para explicar a conduta humana e se ocuparam de colocar o *Eu* na Psicologia e com ele o autoconceito. Allport (1943) e Hilgard (1949) resgataram o autoconceito como área importante de estudo dentro da Psicologia, apesar de que a (re)emergência do termo aconteceu, consistentemente, com a chamada revolução cognitiva da psicologia, estabelecida nos anos 70 e 80 (GECAS, 1982).

As teorizações de Snygg, Combs e Rogers, todos psicólogos humanistas, juntamente com as de James, interacionista, e, em menor medida, dos psicanalistas, constituem os pilares sobre os quais se assentou a moderna teorização e investigação sobre o autoconceito. Por outro lado, um campo recente de expansão de muita importância para a educação é o estudo dos processos implicados na aprendizagem auto-regulada. Teorias sobre este tema (ZIMMERMAN, 1989; McCOMBS; MARZANO, 1990; CORNO, 1989) destacam que a experiência de auto-eficácia, competência e controle pessoal sobre a aprendizagem é essencial para manter a motivação para aprender, o que justifica a conceitualização deste termo neste estudo, pois já foi evidenciado que os/as jovens e adultos/as, em sua maioria, são egressos/as de experiências fracassadas de aprendizagem, o que encaminharia para a percepção de possuírem o autoconceito e, conseqüentemente, a auto-estima negativas.

Neste sentido, é que julguei necessário trazer a reflexão sobre os termos, bem como a necessidade de construção de um autoconceito positivo nas intervenções didáticas, considerando que são aspectos importantes para a aprendizagem.

Teorias voltadas para o interesse

O interesse se refere ao fato de manter a atenção focada em algo, no caso da alfabetização de jovens e adultos/as, nas ações, procedimentos planejados para que o

conhecimento sobre o objeto pelos/as aprendizes – a escrita e a leitura – avance. Para que isso ocorra, os alunos e alunas precisam estar motivados/as.

Existem algumas recentes discussões sobre o conceito de *interesse* (ALEXANDER et al., 1994; HIDI; HARACKIEWICZ, 2001; SHIEFELE, 1999) que diferenciam *interesses individuais* e *situacionais*. *Interesses individuais* referem-se a orientações estáveis para algum tipo de ação, e *interesses situacionais* seriam um estado emocional originado por algum fator específico de uma atividade ou tarefa. Dois aspectos ou componentes do *interesse individual* são identificáveis (SCHIEFELE, 1999): os sentimentos relacionados e o valor relacionado. Os sentimentos relacionados referem-se aos sentimentos associados com um objeto ou uma atividade, como envolvimento e conseqüências. O valor relacionado refere-se à atribuição pessoal de significado ou importância para um objeto ou atividade, como, por exemplo, se o estudante associa matemática com alto significado pessoal porque a matemática pode ajudá-lo a conseguir um trabalho de prestígio, então, não estamos falando em *interesse*.

Apesar de os sentimentos e o valor estarem correlacionados (SCHIEFELE, 1999), costuma-se diferenciá-los porque alguns *interesses individuais* são baseados em necessidades básicas, enquanto outros *interesses* são mais relacionados ao significado pessoal atribuído (ECCLES et al., 1998b; WIGFIELD; ECCLES, 1992).

Após a realização deste breve inventário das teorias motivacionais, é preciso buscar articular o fenômeno em estudo com as pautas de ação docente alfabetizadoras de jovens e adultos/as. É o que faremos no próximo capítulo.

5 PAUTAS DE AÇÃO DOCENTE

O conceito de pautas de ação docente está articulado com o de orientações paradigmáticas, no qual está contido/contém o de motivação. Pautas docentes explicitam/escondem na prática pedagógica o conhecimento do/a professor/a que está constituído pela trama de crenças, convicções, valores, idéias, princípios, regras de atuação, que utiliza para planejar, organizar, executar e justificar sua ação profissional. São comportamentos interiorizados, construídos na experiência e na formação docente que constituem um marco de referência e um guia (implícito e/ou explícito) orientador da prática pedagógica.

As pautas de ação docente se baseiam também nas origens, na biografia, nas experiências de ensino e de aprendizagem vivenciadas. Articulam-se com o pensamento racional guiado por saberes específicos e de reações originadas em esquemas menos conscientes na confluência da história de vida com a experiência profissional (PERRENOUD, 1995). Estes se articulam, coexistem, cooperam e, somente através da análise, da reflexão crítica, pode-se delimitá-los. A atitude crítica reflete a busca das origens dos fatos, superando as evidências explícitas, desejando explicar/compreender a essência dos processos, suas conseqüências, suas relações e suas implicações.

Um evento, abordado em inúmeros estudos (ALONSO TAPIA, 1991; MONTERO, 1989; PARDO; ALONSO TAPIA, 1990), refere-se à motivação como fator com potencial determinante para o ensino e a aprendizagem. Este fato tem originado investigações cujo principal objetivo seria o de explicar/compreender quais são os fatores com potencial determinante, sob controle dos/as professores/as, para a construção da motivação adequada dos/as alunos/as para a aprendizagem.

As teorias sobre motivação, apresentadas no capítulo anterior, evidenciaram que as metas que os/as alunos/as perseguem, o que esperam conseguir com seu investimento na aprendizagem, a maneira como explicam/compreendem seus êxitos e fracassos, a percepção de que o alcance das metas está ou não sob seu controle e ainda o modo como enfrentam as dificuldades – procurando solucioná-las ou criando “desculpas” para não persistirem – são características pessoais que influem no interesse e no esforço que os/as aprendizes investem nos processos de ensino e de aprendizagem (ALONSO TAPIA, 1992).

As melhorias no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita estão imbricadas com a formação docente continuada, existindo a demanda de originar mudanças qualitativas nas pautas de atuação dos/as professores/as de modo que desencadeiem aprendizagens

complexas. Neste sentido, são escassas as pesquisas orientadas para explicar/compreender como podem os/as professores/as criar climas motivacionais propícios para o ensino e a aprendizagem e que fatores poderiam contribuir para isso.

Considerando-se as especificidades dos contextos e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, podem-se enumerar alguns fatores cuja presença constitui, em geral, condição necessária para que os sujeitos se esforcem por aprender. Fatores que se referem a sentir curiosidade pela situação proposta ou sobre o tema que se pretende ensinar/aprender, compreender o sentido e o significado desta aprendizagem, sentir-se capaz de construí-las, são alguns deles (ALONSO TAPIA, 2005) e que estão relacionados com o contexto e com os fatores pessoais dos sujeitos que nele interagem.

Para planejar e organizar os procedimentos da aula, a atuação docente geralmente está mediada por quatro tipos de fatores: o que o/a professor/a sabe – sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita –; o que o/a professor/a acredita que pode conseguir com seus/as alunos/as – suas crenças e convicções nos limites e possibilidades dos/as alunos/as que são dependentes-autônomas de seu senso de ser capaz de ensinar/aprender –; o tipo de metas pessoais que percebe como dependentes-autônomas do êxito dos/as alunos/as – é possível ensinar a todos e que todos aprendam; e pela percepção, no momento específico, de que o esforço envolvido na tarefa é produtivo, de acordo com os objetivos que se propõe e que os percebe como possíveis de alcançar (ALONSO TAPIA, 1992).

Em relação ao que o/a professor/a sabe sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, qual a orientação paradigmática que sustenta suas pautas de ação docente, e como isso influencia no clima motivacional propício para o êxito das aprendizagens, comentei no capítulo referente às orientações paradigmáticas. Aqui, pretendo abordar os outros fatores mencionados anteriormente.

Ashton (1985) evidenciou em seus estudos que o que possui potencial determinante para a ação docente em geral e especificamente na motivação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem é a percepção pessoal de competência do/a professor/a. Quer dizer, influencia o como ele/a se percebe como capaz de promover as aprendizagens. A frase que ouvimos, às vezes, de algum/a professor/a: *“não sei o que fazer com este sujeito”* indica um provável desconhecimento sobre os fatores que possuem potencial determinante para a motivação e, conseqüentemente, que o/a professor/a se sente incapaz de desempenhar o seu papel. Outro tipo de fala ouvida com frequência: *“este aluno é impossível, ensino de todas as maneiras possíveis, mas ele não aprende”* traz implícita a

percepção de sentir-se capaz de ensinar/aprender do/a professor/a, porém, apesar disso, não acredita, neste caso específico, que o sujeito seja capaz de aprender.

Em ambas as situações, percebe-se um sentimento de incapacidade em relação à meta buscada, sentimento que, geralmente, implica também desânimo, desamparo, desesperança para buscar outras possibilidades de atuação (ALONSO TAPIA, 1992). Este sentir-se capaz também tem a ver com outras características do/a professor/a: concepções simplificadoras, tais como a de que o/a professor/a precisa saber tudo, ter todas as respostas, que se não souber responder vai ser ridicularizado/a, influenciam negativamente na sua ação docente (ALONSO TAPIA, 1992). E esta sensação (de saber tudo) é muito difícil de alcançar, o que permite pensar que, neste caso, o/a professor/a não se sentirá capaz nunca.

E, de que maneiras este sentimento de incapacidade de ensinar/aprender do/a professor/a pode influenciar na motivação dos/as alunos/as? Cooper (1979) assinalou algumas características inerentes às interações professor/a – aluno/a que afetam o sentido de eficácia pessoal dos/as professores/as. Entre estas interações, refere situações de questionamentos por parte dos/as educandos/as, estabelecendo uma sensação de insegurança por parte dos/as professores/as, que originam sentimentos negativos quanto à sua capacidade de atuação. O desejo de evitar tal tipo de situação pode inibir o esforço que supõe organizar uma aula que potencialize mais a interação entre os sujeitos envolvidos, pois isso implicaria menos controle das situações, de conviver com incertezas.

A percepção de que o/a professor/a sabe e ensina e que o/a aluno/a aprende corresponde a uma concepção ultrapassada do que implica ensinar e aprender. Nos processos de ensino e de aprendizagem, o conhecimento não é algo que se recebe, mas que se constrói, e esta construção afeta tanto ao/à professor/a como ao/à aluno/a. O que o/a professor/a leva para as aulas são conceitos e esquemas de maneiras de perceber determinadas coisas, ou de estratégias para a resolução de determinados problemas. Porém, são construções, traduções, interpretações, mais ou menos adequadas, freqüentemente modificáveis e questionáveis.

Aceitar isso possibilitaria que os/as professores/as fossem para as aulas não para buscar um juízo positivo de sua própria competência, porém, para incrementá-la (DWECK; ELLIOT, 1983), o que supõe admitir que não saibam tudo, que erros podem ser cometidos e que estes conduzem a aprendizagens. Essas atitudes possibilitariam também que os/as professores/as corporificassem, pelo exemplo, modos de pensar e de agir coerentes com a concepção de construção das aprendizagens, não os da simples transmissão de conhecimentos acabados (ALONSO TAPIA, 1992).

No sentimento de ser capaz de ensinar/aprender parecem influir também outros tipos de fatores explicitados por professores/as, tais como o número de alunos/as por classes, a possibilidade de escolha dos objetivos a serem trabalhados, o apoio recebido por pais, diretores, colegas, a valorização social da profissão que está imbricada com as crenças sociais sobre a utilidade e a capacidade dos/as professores/as, entre outros (ALONSO TAPIA, 1992).

Tratam-se de fatores externos à própria atividade docente, que, com frequência, atuam criando nos/as professores/as a sensação de que enquanto as coisas não mudarem, eles/as pouco podem fazer. Não deixam de sentirem-se incapazes, porém atribuem este sentimento a fatores externos, incontroláveis. Sentem-se desamparados. E, se sentem assim, conseqüentemente, não conseguirão desenvolver estratégias, investindo o esforço necessário para melhorar seu desempenho em geral, e para motivar seus/as alunos/as, em especial.

Neste sentido, é muito comum que os/as professores/as atribuam a causas que escapam ao seu controle os fracassos dos/as alunos/as, o que pode acontecer como conseqüência de uma atitude defensiva, orientada para preservar sua auto-estima. Quando isso acontece, a percepção de ausência de controle tende a fazer com que diminuam as expectativas em relação às aprendizagens dos/as alunos/as. Pode ocorrer também que, percebendo que seu sentimento de ser capaz de ensinar/aprender, fique atrelado ao êxito evidente ou não dos/as alunos/as e interaja intencionalmente com aqueles/as alunos/as que considere “os/as melhores”, o que também está atrelado à orientação paradigmática que embasa suas pautas ações docentes (Quem são os melhores? Quais os critérios para definir isso?).

De acordo com Alonso Tapia (1992), os/as professores/as, por vezes, podem assumir atitudes denominadas *atribuições contra defensivas*, atribuindo o fracasso dos/as alunos/as a si mesmos. Tetlock (1985) sugere que os/as professores/as agem desta forma diante de seus colegas para não passar uma atitude de arrogância e prepotência, buscando criar uma imagem favorável de si mesmos/as. Ames (1983), no entanto, considera que as atribuições *contra defensivas* acontecem com mais frequência entre os/as professores/as que acreditam no valor de sua profissão e na possibilidade de que os/as alunos/as aprendam. O fato do/a professor/a atribuir as não aprendizagens de seus/as alunos/as a intervenções não adequadas de sua parte contribui para que construa a percepção de que os erros encaminham para aprendizagens mais elaboradas/complexas, e que sua competência não é algo estável, mas sim possível de mudar, melhorar, o que colabora com a manutenção de suas expectativas produtivas e com a percepção de que é capaz de ensinar/aprender.

Quando os/as professores/as se defrontam com sujeitos que parecem não aprender, tendem a interpretar esta situação no contexto dos valores com que desempenham a tarefa de ensinar. Se um/a professor/a considera que a aprendizagem ou a não aprendizagem do/a aluno/a é um simples indicador de sua própria (do/a professor/a) competência, costuma, neste caso, priorizar a preservação de sua auto-estima. Por isso, atua de maneira que seus/as alunos/as se comportem e desempenhem seu papel da maneira que considera adequada, com frequência se preocupando em manter o que denomina de controle da turma (BROPHY; GOOD, 1974). Este tipo de comportamento não costuma ser o mais adequado para contribuir para a motivação dos/as alunos/as, pois limita as interações, não parte e nem considera o conhecimento prévio dos/as alunos/as, dentre outras razões.

Por outro lado, se o/a professor/a considera que a aprendizagem ou a não aprendizagem é também consequência das estratégias que utiliza para motivar e para ensinar-lhes, e que a capacidade para desenvolver estas estratégias é algo que se aprende, (re)aprende, significa, (re)significa, reflete criticamente, modifica, antes, durante e após a ação docente, estas idéias, conseqüentemente, implicam em considerar que a competência de ensinante/aprendente está incompleta, tem limites e possibilidades, permite mudanças, melhorias, avanços qualitativos. Neste caso, o/a professor/a costuma perceber a necessidade de priorizar sua formação permanente, incrementar sua competência, sem que esta atitude suponha uma percepção negativa de si mesmo/a (ALONSO TAPIA, 1992).

O que está sendo abordado até aqui sugere que as metas também influenciam/são influenciadas pelas expectativas, pelas percepções de ser ou não capaz de desempenhar funções, no comportamento do/a professor enquanto mediador da construção de motivação e de aprendizagens dos/as alunos/as, mesmo que o/a professor/a não tenha conhecimentos construídos sobre motivação para a aprendizagem.

De acordo com pesquisas sobre motivação (PARDO; ALONSO TAPIA, 1990), para despertar e manter o interesse e o esforço dos/as alunos/as na aula, os/as professores/as precisam, entre outras coisas, desenvolver estratégias para que os/as alfabetizados/as percebam o significado da aprendizagem e que se percebam como capazes de aprender. Os/as professores/as que considerem, em suas pautas de atuação, o desenvolvimento destas estratégias para que os/as alunos/as aprendam a ler e a escrever, planejam intervenções no sentido de ativar a curiosidade dos/as aprendizes, de fazer com que percebam que o que está sendo trabalhado vai ao encontro das suas metas, que coloquem em ação os conhecimentos prévios já construídos para a resolução do problema proposto e que o esforço necessário para

a tarefa não seja percebido como além destes conhecimentos, mas na interseção entre o difícil e o possível (WEISZ, 2000).

Segundo Alonso Tapia (2005), o/a aprendiz elabora diferentes tipos de questionamentos: quanto ao objetivo (o que preciso conseguir?), quanto às metas positivas (que benefícios isso me trará?), quanto ao custo estimado (que efeitos negativos que isso pode trazer?) e às expectativas (serei capaz de realizar?). Estes questionamentos estão inter-relacionados, são dependentes-autônomos dos fatores com potencial determinante para a construção do clima motivacional propício para a aprendizagem, sob controle do/a professor/a.

Neste sentido, é preciso que o/a professor/a considere a necessidade da construção de estratégias de explicitação destas questões nos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de potencializar as estratégias para a motivação inicial e a sua recursividade. Estratégias de explicitação do que é preciso construir, que satisfação isso poderá trazer, quanto esforço e/ou frustração é possível prever e a crença/convicção na possibilidade de que todos/as podem aprender.

As metas iniciais dos/as aprendizes jovens e adultos/as em relação à aprendizagem da leitura e da escrita refletem desejos aparentemente simples. Eles/as explicitam que vieram em busca da aprendizagem da escrita do seu nome, da identificação do ônibus usado diariamente ou de endereços que precisam localizar. É preciso considerar que simplesmente afirmar que estes saberes não são suficientes para transitar adequadamente instrumentalizado por uma cultura escrita não parece ser suficiente para motivar os sujeitos a modificar suas prioridades iniciais. Para isso, seria preciso seduzir os/as aprendizes, convencê-los/as, “corporificar as palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1998, p. 38), explicitando os usos e as conseqüências agradáveis que esta aprendizagem pode trazer.

Com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, geralmente, parece “óbvio” para professores/as a necessidade deste conhecimento. Pensam que, para os/as jovens e adultos/as que circulam numa cultura escrita, sem estarem adequadamente instrumentalizados/as para compreendê-la e interagir com ela, o significado da construção deste conhecimento está explicitado: é “obviamente óbvio”. Esquecem que o que é óbvio para um não o é para o outro, e que o medo do desconhecido é inerente a qualquer situação, mesmo nas que parecem ser “obviamente” vantajosas.

Neste caso, quais poderiam ser os custos da aprendizagem da leitura e da escrita para estes sujeitos? Poderiam ser, entre outros, a troca de uma evidente situação conhecida (sobreviver sem o conhecimento inerente ao domínio da cultura escrita e já tendo

desenvolvido estratégias de soluções de possíveis problemas inerentes a esta “falta de conhecimento”) por uma outra situação, evidentemente desconhecida, que sinaliza para dificuldades (pelo menos no imaginário destes sujeitos), onde os diversos fatores que podem interagir são distantes de controle por parte do/a aprendiz, principalmente, por serem desconhecidos.

Conscientemente podem saber que seria vantajosa esta aprendizagem, mas inconscientemente desenvolveram mecanismos de defesa para não desejar construí-la, por medo do desconhecido, por não se sentirem no controle da situação, por não se sentirem capazes. Freire (2000, p. 39) afirma que “medos todos têm, o importante é não permitir que o medo nos paralise”. Acontece que em situações como esta, a que Freire se refere, é comum, muitas vezes, que o medo nos paralise, só que não percebemos assim. Justificamos a não-ação ou a não-superação do medo através de mecanismos, “desculpas esfarrapadas”, tais como: *“tenho muito trabalho, não posso ir”* ou *“hoje está muito frio, amanhã eu vou”* ou *“a escola é muito longe, não tenho passagem”*, mas que contentam e justificam nosso comportamento.

No ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, o/a professor/a precisa considerar a provável existência destes medos, e trazê-los para dialogar. Diante do explícito é possível dialogar. O medo de não aprender pode ser o mais importante motivo para o/a aluno/a evadir-se ou para vencer o medo e conseguir construir a aprendizagem, dependerá da intervenção do/a professor/a neste sentido.

Se o/a professor/a se omitir, ou seja, se não considerar este conhecimento – do medo de não ser capaz de aprender – cientificamente construído e articulado com a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos e alunas jovens e adultos/as que, na sua grande maioria, já vivenciaram situações de fracasso na tentativa de aprender –, provavelmente, a “escolha” do/a aprendiz será a evasão, haja vista a grande porcentagem de alunos e alunas que escolhem esta “saída honrosa”²⁶.

Então, com relação à motivação dos/as alfabetizandos/as jovens e adultos/as para aprender a ler e a escrever, é preciso se considerar que a meta positiva não é óbvia e nem é óbvio o custo que esta aprendizagem pode ter para os alunos e as alunas. É preciso trabalhar esta questão em sala de aula, e mais que isso, corporificar as palavras pelo exemplo, justificando e significando o prazer que esta aprendizagem pode trazer: lendo pelo prazer de ler, por exemplo. As situações concretas da existência, os dramas que os/as alunos/as vivem,

²⁶ 50%, segundo pesquisa do Banco Mundial (2003).

as perguntas que nascem da vida, da dor, dificultam a aprendizagem se não forem explicitados (VASCONCELLOS, 1994).

Somos movidos pelo princípio do prazer, mas também temos instinto de vida e de morte (FREUD, 2001). O desejo de segurança pode ser, ao mesmo tempo, desejo de inconsciência e/ou de irresponsabilidade – instinto de morte. É o medo de fazer escolhas, de se comprometer sem saber as conseqüências. Medo de correr riscos – inevitáveis. Para lutar contra este medo, é preciso que percebam que, além de fatores desconhecidos que podem interferir de maneira incontrollável na vida dos/as aprendizes, existem prazer e significado na aprendizagem da leitura e da escrita. O que o/a aluno/a vai ganhar? Que tipos de prazer ela pode proporcionar? E isso, ao contrário do que pensam muitos/as professores/as, não é óbvio!

Com relação às suas expectativas (ALONSO TAPIA, 2005), estas estão articuladas com a sensação de “ser capaz de” que estes/as alunos/as jovens e adultos/as, geralmente, não trazem com eles/as. E por que não trazem? Não trazem porque a vida, geralmente, não lhes ensinou a ser merecedores/as de coisas boas, não lhes oportunizou serem bem sucedidos/as em seus investimentos em vários campos das suas vidas. Trazem a sensação de fracasso introjetada no corpo e na alma (*desamparo aprendido*)²⁷. Precisam ser movidos/as deste lugar de fracassados/as para um lugar de “quem pode”, “de quem consegue”, “de quem aprende!”, e isso também precisa ser trabalhado, explicitado, dialogado, e corporificado pelo exemplo. Como? Dialogando sobre o tema, deixando o medo de lado, mostrando que ele não é de um/a, mas da maioria, e, além disso, salientando que todos/as têm e trazem para a sala de aula conhecimentos diferentes, que estes servem de base para outros, diferentes, e precisam ser valorizados pelo/a professor/a, usados para a (re)construção dos diferentes conhecimentos relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, é preciso que o/a professor/a apóie suas pautas de ação em conhecimentos cientificamente (re)construídos sobre o medo do fracasso, sobre as expectativas que podem ser negativas, sobre o autoconceito como fatores com potencial determinantes para a construção ou não das aprendizagens. Estes conhecimentos, bem como os relacionados ao processo de construção da psicogênese da leitura e da escrita, precisam integrar as pautas de ação docente do/a professor/a alfabetizador/a de jovens e adultos/as.

Neste contexto, quando falamos em motivação para aprender a ler a escrever, estamos falando de diferentes saberes que, articulados, precisam fazer parte das pautas de ação docente dos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e de adultos/as e também dos

²⁷ Seligman (1975).

sentimentos dos alfabetizandos e alfabetizandas, pois o que tem acontecido é que, de muitos/as que acodem às classes de alfabetização, poucos/as persistem e, dos/as que persistem, nem todos/as aprendem. Por que isso acontece? Para abordar estes problemas, é preciso analisar os fatores pessoais e os fatores contextuais que possuem potencial determinante para influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Motivar para aprender também significa compreender que na aprendizagem interagem componentes físicos, mentais, afetivos, sociais, que, quando o/a professor/a e o/a aprendiz se mobilizam para construir conhecimentos, isso ocorre integralmente, estes aspectos interagem. Segundo Wallon (1968, p. 186), “somos geneticamente sociais [...] temos um outro que nos habita”.

No caso de um/a alfabetizando/a, por exemplo, que foi solicitado/a por seu empregador a aprender a ler e a escrever, pois disso depende seu avanço na empresa, e, conseqüentemente, melhor salário e prestígio, “algo” fala: *“tem uma escola perto de casa, quando tu saíres do trabalho podes estudar lá”*; o “outro lado” diz: *“vais estar cansado, a aula é uma chatice, lembra da outra vez que tentaste? Não vais conseguir”*. É este sujeito, portador de muitos conflitos e medos, que se apresentará na sala de aula. Sendo assim, como poderia o/a professor/a enfrentar este desafio sem considerar a importância destes fatores para a aprendizagem da leitura e da escrita? Para chegar a algum tipo de conclusão, é preciso investigar como a motivação pode contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem.

5.1 AS PAUTAS DE AÇÃO DOCENTE QUE CONTRIBUEM PARA A MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os/as professores/as contribuem e têm controle de suas ações para a criação de contextos de ensino e de aprendizagem mais ou menos motivadores através do modo de apresentar globalmente as intenções e objetivos, da maneira com que organizam as aulas e as atividades, do modo como interagem com os/as alunos/as, dos critérios de avaliação (ALONSO TAPIA, 2005). Porém, “sempre há um limite para toda previsibilidade no campo da vida social” (MORIN, 2005, p. 42), o que sinaliza para a necessidade da formação continuada do/a docente. Neste sentido, é preciso refletir criticamente, à luz do referencial teórico, sobre quais pautas de atuação poderiam contribuir mais positivamente para construir o interesse e o esforço para aprender. Para esta reflexão, é necessário descrever, interpretar, analisar, explicar e compreender quais os fatores pessoais e contextuais com potencial

determinante para o objetivo de envolver e comprometer produtivamente os/as aprendizes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para que o sujeito se envolva com os processos de ensino e de aprendizagem, é preciso despertar a intenção de aprender, fazer com que ele perceba a necessidade e o significado do conhecimento. Para isso, é preciso desenvolver estratégias de atuação, considerando que a necessidade e o sentido não são estáticos, podem mudar ou ser abandonados, dependendo das interações construídas nos contextos de ensino e de aprendizagem e dos motivos que mobilizam os sujeitos. Deve pensar, então, em proporcionar aos/às alunos/as mais de uma razão para aprender, pois o que pode motivar uns é diferente do que motiva outros (ALONSO TAPIA, 2005).

Conseqüentemente, existe a necessidade de desenvolver estratégias que contribuam para mobilizar, manter o interesse e o envolvimento com a proposta e estes estão relacionados com a percepção de avanços, da percepção de aprendizagens construídas e do significado nos processos, cujos objetivos são ensinar e aprender (ALONSO TAPIA, 2005).

Neste sentido, considerando as especificidades e subjetividades dos sujeitos, bem como dos contextos, alguns fatores inerentes aos espaços educacionais têm sido estudados e sinalizados como condição necessária para que os/as aprendizes desejem aprender e se envolvam com os processos. Este conhecimento cientificamente construído sobre tais condições (ALONSO TAPIA, 1999; ASSOR; KAPLAN; ROTH, 2002; KELLER, 1983) serviu de base, também, para a elaboração do instrumento utilizado na metodologia desta pesquisa (ALONSO TAPIA; SCHWARTZ, 2005).

Ao definir objetivos de aprendizagem, apresentar informações, propor tarefas, responder questionamentos, avaliar, mediar, os/as professores/as criam climas que afetam a motivação, o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, é preciso saber de que modo as pautas de ações docentes podem contribuir no envolvimento dos/as alunos/as, no interesse, na curiosidade, na motivação para aprender, no ingresso, na permanência e na construção da alfabetização de jovens e adultos/as.

A seguir descrevo, analiso e comento algumas variantes pessoais e contextuais que fazem ou que deveriam fazer parte das pautas docentes alfabetizadoras e que foram utilizadas como categorias para as análises dos dados coletados nesta pesquisa, descritas e exemplificadas no instrumento construído em Madri. Outras categorias, como as metas, por exemplo, aparecem ao longo do estudo.

5.1.1 O Modo de Iniciar a Aula (categoria A)

O modo de iniciar uma aula pode ter potencial determinante para o estabelecimento do clima motivacional propício e para o sucesso dos objetivos propostos. Se o/a professor/a inicia os encontros com os/as aprendizes da mesma maneira, sistematizando os conteúdos que deseja trabalhar através de uma abordagem similar, isso pode contribuir para desmotivar os/as alfabetizando/as, pois pode ser desenvolvida uma atitude contumaz, de previsibilidade, de ausência de significado, conformista. Diante de estímulos monótonos, as pessoas tendem a deixar de percebê-los, acostumam-se a eles, e tudo se passa como se não existissem – nem o estímulo nem o sujeito (GAIARSA, 2006).

Em uma sala de aula em processo de alfabetização, onde tudo acontece de maneira previsível, por exemplo, um/a professor/a que inicie sempre escrevendo a data no quadro de giz, aliada ou não ao nome da escola e a expressões tipo “boa noite” ou que sistematize os conteúdos de acordo com uma cartilha, os/as alunos/as podem não perceber mais significado nestas tarefas, não se envolvendo produtivamente com elas. Copiam mecanicamente, o que, geralmente, não produz aprendizagens significativas. “Estabelece-se tal grau de saturação do educando com relação à escola, que ele acaba rejeitando tudo aquilo que é proposto, perdendo, portanto, a sensibilidade para perceber uma proposta alternativa, significativa” (VASCONCELLOS, 1994, p. 27).

Freire, M. (1998) faz referência à expressão “rotina não rotineira” da sala de aula, sinalizando para a necessidade de que, apesar de que os/as aprendizes geralmente têm clareza do que foram fazer naquele espaço – aprender a ler e a escrever –, as aulas não precisam e nem devem ser sistematizadas da mesma maneira. Por outro lado, ela também alerta para a necessidade de se ter clareza do que foram fazer ali.

Existe a demanda de construir elementos contextuais que enfatizem este sentimento de ser ali um espaço com características próprias, cujas intenções são o ensino e a aprendizagem, tais como: os horários inerentes são estabelecidos e cumpridos (início da aula, intervalo, saída); algumas atividades são sistematizadas e esperadas pelos alunos e alunas; a chamada significativa, utilizada como forma de explicitar a importância da presença de todos/as, não apenas burocrática; um texto (informativo, literário, jornalístico) é sempre trabalhado, bem como o desenvolvimento de atividades planejadas para a construção das aprendizagens desejadas, o que, no caso da alfabetização demanda tarefas que encaminhem o pensamento sobre este objeto conceitual: Como se escreve? Com o quê? Com que letras? Com quantas? Com quais?

Para que os alunos e alunas aprendam a ler e a escrever, é preciso que desejem fazê-lo. Para tal, é papel do/a professor/a alfabetizador/a de jovens e adultos/as realizar um trabalho de sedução, de mobilização, de motivação para a aprendizagem. Este trabalho acontece ao longo das aulas, não apenas no início de cada uma delas, mas, para organizar as idéias, faço referência ao começo das atividades que é um dos momentos, evidenciado por pesquisas (ALONSO TAPIA, 1997, 1999, 2002, 2004), com potencial determinante para mobilizar significativamente a atenção, o interesse, a curiosidade dos/as alunos/as.

Para que os/as alunos/as enfrentem a tarefa com desejo de realizá-la, é preciso que o/a professor/a organize as condições para isso. Assim, é necessário mobilizar a curiosidade dos/as alunos/as no início da aula.

5.1.2 A Ativação da Curiosidade e Conscientização do Problema Proposto (5A)

Segundo Alves (2003, p. 8), a curiosidade é “uma coceira nas idéias”. Isso pode ser provocado pela dúvida, pela sensação de desconhecimento, de surpresa, com atitudes inesperadas, desordenando o conhecimento prévio. “A curiosidade é a voz do corpo fascinado com o mundo. A curiosidade quer aprender o mundo. A curiosidade jamais tem preguiça”.

Alonso Tapia (1997, 2005) compreende a curiosidade como um processo manifesto da conduta operatória ativado, dentre outras coisas, pelas características da informação, tais como: a novidade, a complexidade, a surpresa, a ambigüidade, que o/a professor/a pode utilizar para captar a atenção dos/as alunos/as, porém, parece existir um descompasso entre os conteúdos escolares, a maneira como são trabalhados e a curiosidade. Este autor, salientando Berlyne (1960), Hunt (1963) e Oerter (1975), afirma também que, quando as características de um objeto ou de um problema despertam a curiosidade de alguém, este lhe dedicará atenção, o que qualificará os processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, para que um/a aluno/a aprenda algo, primeiramente, precisa dedicar atenção e tempo a isso, explorando suas características. A curiosidade depende também que os/as alunos/as se deparem com informações/fenômenos inéditos, que rompam com suas idéias prévias por estabelecer confronto com elas e que se constituam em questionamentos, desafios, que não se tenham deparado anteriormente. (ALONSO TAPIA, 2005).

Alves (2003) salienta que Roland Barthes escreveu um ensaio sobre a preguiça, declarando que ela pertence essencialmente aos ambientes escolares porque nas escolas os/as aprendizes são obrigados/as a fazer o que não querem fazer, a pensar sobre o que não querem pensar. O/a aprendiz, sem querer, arrasta-se pelo que lhe é imposto. O corpo e o pensamento

resistem preguiçosamente, o que sinaliza para um outro fator que influencia no contexto motivacional: a possibilidade de escolha, a construção da autonomia. Comentarei mais adiante este fator.

Numa classe de alfabetização de jovens e adultos/as, uma estratégia para despertar a curiosidade pode ser exemplificada a partir de uma mudança numa conduta rotineira como a distribuição dos crachás. Se, ao contrario, todas as aulas o crachá for distribuído da mesma forma, ou algumas vezes sim, outras não, isso pode contribuir para que este perca o significado de fornecer matéria-prima para o pensamento dos/as aprendizes, e não de, como pensam muitos/as professores/as, para que se possa memorizar o nome dos/as alunos/as. O crachá precisa e deve ser utilizado ao longo do período dedicado às aprendizagens.

Morin (1999, p. 70) salienta a idéia de Hegel que afirmou que “o que é bem conhecido, justamente por ser conhecido, não é conhecido”. Porém, se todos os dias o/a professor/a inventar uma maneira diferente de fazê-lo, poderá caracterizar um início de aula catalisador de curiosidade. Algumas estratégias de distribuição de crachás poderiam ser: a distribuição aleatória, para que cada um/a descubra a quem pertence o seu e entregue ao/à colega correspondente; pode ser através de adivinhas, como: “começa com a letra tal, termina com tal e tem tantas letras, é de homem e está sentado do meu lado esquerdo, na terceira classe”, e por aí vai: “Loiro, morena, alto, baixo”. Ao agir assim, além de mobilizar a atenção dos/as aprendizes, o/a professor/a estará também oportunizando outras aprendizagens, como os conceitos de esquerda, de direita, de início, de meio e de fim, de primeiro, de segundo.

O fato de os/as alunos/as perceberem que possuem conhecimentos diferentes e utilizarem esquemas de pensamento distintos para criarem a consciência e solucionar os problemas propostos pelo/a professor/a, e que lhes é permitido, incentivado principalmente, resolver os problemas e não receber as soluções prontas, é fonte de produção de pensamento, mobilizador de curiosidade que pode ser mantida enquanto o/a professor/a for realizando intervenções no sentido de oportunizar que os/as alunos/as pensem, proponham soluções, não tenham medo de errar, e não forneça respostas prontas, sem sentido e sem significado para os/as aprendizes (ALONSO TAPIA, 2005).

Despertar a curiosidade e criar a consciência do problema proposto são necessários para encaminhar o significado das aprendizagens, mas não suficientes para que os/as alunos/as se interessem e se esforcem por aprender. Para isso, é preciso considerar outros fatores com potencial determinante.

5.1.3 A Ativação e Manutenção do Interesse

É comum que os/as alunos/as realizem as tarefas que lhes são solicitadas sem questionamentos. O fato de que aceitem a situação como está não significa que suas metas sejam aprender, compreender. Geralmente significa que construíram a aprendizagem de que, se não executam o que o/a professor/a está solicitando, vão se deparar com conseqüências desagradáveis. Porém, se, no início de uma aula e/ou atividade, o/a professor/a considerar, em seu planejamento, estratégias para despertar a curiosidade dos/as alunos/as, criando a consciência do problema proposto, as probabilidades de chamar a atenção dos/as alunos/as são maiores (ALONSO TAPIA, 2005).

Interesse significa manter a atenção centrada em algo, no caso específico, no desenvolvimento da atividade/procedimento planejado. Diferencia-se, portanto, de despertar a curiosidade, que significa direcionar a atenção para algo novo, surpreendente, incerto. O interesse depende tanto de fatores pessoais, como de contextuais (ALONSO TAPIA, 1997). Para que se possa manter a atenção centrada em algo, é preciso que ela seja inicialmente despertada, porém, com o transcorrer do tempo, esta atenção pode se tornar um hábito, deixando de ser atenta, o que sinaliza para a necessidade de também diversificar as propostas e da percepção da recursividade na atenção.

Assim, uma vez que a atenção for despertada, é preciso considerar outros fatores pessoais para mantê-la. Um destes fatores é que a tarefa seja planejada de modo que os/as alunos/as possam alcançar as metas com que se aproximam dela, o que sinaliza para as características da proposta: que não seja nem difícil demais, nem fácil demais e que permita perceber a relevância de seus objetivos.

O/a professor/a pode contribuir para estas condições, explicitando seus objetivos concretos, bem como organizando o tempo para sua realização. Para tal, é preciso que aconteça a compreensão, por parte dos sujeitos envolvidos no processo, que, por sua vez, está articulada com a conexão entre o que os/as alunos/as sabem e o que o/a professor/a está propondo. Se após escutar a proposta alguém não entender o que está sendo solicitado, pode ser que pergunte, mas pode ser que não, e, se perguntar, pode não compreender a resposta e passar, então, a orientar sua atenção para outra coisa. Por isso, é necessário que se estabeleça a conexão entre o que os/as alunos/as sabem, a proposta da aula e o/a professor/a pesquisador/a da prática, atento às interações que se desenvolvem. Utilizar o que sabem não significa simplesmente usar o conhecimento construído, mas ousar, arriscar, propor. Os/as

aprendizes precisam testar suas hipóteses e enfrentar contradições, seja entre suas hipóteses, seja entre as suas e as dos colegas, ou com o considerado “correto”.

Sendo assim, é possível que haja necessidade de questionamentos. Nesse caso, é preciso que o clima motivacional que inclui a confiança estabelecida na sala de aula seja tal que, além de corporificar as palavras pelo exemplo, ou seja, que os sujeitos envolvidos no grupo, alunos/as e professor/a, demonstrem tanto que estão interessados/as, preocupados/as, envolvidos/as em construir as aprendizagens, como que se sintam à vontade para expressar dúvidas. Esse sentimento de “autorização” para questionamentos, falas, também é construído sistematicamente através da explicitação disso ao longo dos encontros e do incentivo, da priorização do diálogo e da interação entre os sujeitos.

5.1.4 A Construção de Significado: Relevância Intrínseca da Aprendizagem (8A)

O significado dado à tarefa/aprendizagem é também um fator que pode condicionar a intenção com que os/as aprendizes vão se envolver com a tarefa, com o procedimento, com a proposta para a aula (ALONSO TAPIA, 1997). Explicitar a relevância do problema proposto, cuidando para que este vá ao encontro dos objetivos valorizados pelos/as aprendizes, costuma ser positivamente motivador para a maioria dos/as alunos/as de diferentes contextos escolares (ALONSO TAPIA, 2005).

Os/as aprendizes, geralmente, se deparam com uma tarefa e elaboram implícita ou explicitamente a seguinte questão: *“para que serve isto? O que pode me acrescentar?”*. Esta pergunta sinaliza para uma busca de significado, para o que é preciso fazer e o porquê, e as respostas vão condicionar as ações do sujeito e a qualidade do seu envolvimento, do seu esforço e da persistência na atividade.

Por outro lado, este significado vai depender de pelo menos dois fatores: as relações que os alunos e alunas são capazes de estabelecer entre a tarefa e os seus conhecimentos prévios e que possam ser capazes de compreender as implicações futuras de sua realização. Estes dois fatores estão sob controle do/a professor/a e estão articulados com o tipo de procedimento que planejar, com a consideração e o conhecimento de para quem se destinam e da clareza de seus objetivos: quais aprendizagens pretende construir. “Significar um objeto de conhecimento implica provocar, desafiar, estimular a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda, em algum nível, à satisfação de uma necessidade, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente de início” (VASCONCELLOS, 1994, p. 52).

A referência à utilidade ou à relevância da aprendizagem proposta se realiza no momento em que o/a aluno/a percebe a existência de um problema: existem coisas que ele/a não conhece, suscitando curiosidade e desejo de conhecer. Além disso, explicita-se a utilidade, apresentando situações cotidianas, ou seja, quando podem necessitar/utilizar este conhecimento, o que permite também o estabelecimento do significado desta aprendizagem. É importante também a explicitação de diferentes usos para o mesmo objeto, visto que os motivos que trouxeram os/as alunos, geralmente, também são distintos (ALONSO TAPIA, 2005).

Para os alunos e alunas perceberem a relevância da tarefa e atribuírem significado, é preciso, também, que o/a professor/a já tenha feito isso. Para tal, antes de cada tarefa proposta, o/a professor/a necessita responder para si mesmo/a quatro questões básicas:

- 1) Que aprendizagens pretendo que meus alunos e alunas construam com isso que estou propondo?
- 2) Para que pode ser significativamente útil o que pretendo que aprendam?
- 3) Que articulação tem esta atividade com a vida em geral e o processo que este grupo está vivenciando?
- 4) Que estratégias posso utilizar para mobilizar a curiosidade, o interesse, o envolvimento dos/as alunos/as?

Se, ao responder estas quatro questões, o/a professor/a ficar convencido/a da relevância do conteúdo a ser trabalhado, muito provavelmente, através das estratégias desenvolvidas para isso, seus alunos e alunas também ficarão. Isto inclui propor situações em que os/as alunos/as possam perceber que saber ou não saber supõe uma diferença qualitativa importante e valiosa.

5.1.5 A Organização do Espaço Físico (1A)

“A forma como se organiza um espaço (seja qual for) também tem um código, que qualquer um pode ler [...] e se localizar – de modo claro – sobre a visão de mundo que seus habitantes possuem ou são levados ou induzidos a possuírem” (ABRAMOVICH, 1985, p. 57). A maneira como se organiza a sala de aula traz mensagens subjacentes. Esperar a chegada dos alunos/as com as classes enfileiradas, uma a uma, contém a mensagem de que ali é um espaço que não potencializa a interação, que todos/as precisam olhar para frente, de preferência não conversar com o/a colega e ouvir o/a professor/a. Se organizo em semicírculo, em grupos, de modos diversificados, sinalizo outras prioridades, como a necessidade de ouvir

o outro, de conhecer seus pensamentos, de socializar idéias, de interagir com diferentes hipóteses.

Como afirma Abramovich (1985), uma olhada e já se percebe qual é a proposta da escola, como a professora encaminha o processo educacional, quais os valores que estão em jogo, sinalizando, assim, para a importância da organização do espaço físico nas aprendizagens (ou não). Esta opção está sob controle do/a professor/a e traz mensagens implícitas e explícitas.

O modo de organizar as classes reflete as concepções teóricas, mesmo que não se tenha clareza delas. Portanto, se acredito que o conhecimento se constrói na interação com a diversidade, preciso organizar o espaço físico coerentemente com esta idéia. No que se refere especificamente às salas de aula em processo de alfabetização, a organização do espaço físico precisa considerar especialmente o ambiente alfabetizador, detalhado a seguir.

5.1.5.1 O Ambiente Alfabetizador

Um dado estatístico: o maior índice de não aprendizagem em leitura e em escrita se encontra nas denominadas classes populares. Convido vocês a fazerem uma estatística pessoal: quantas pessoas, crianças em especial, conhecem que não aprenderam a ler e a escrever na primeira vez que frequentaram a primeira série, a classe de alfabetização? A que classe social pertence esta pessoa?

Quando os teóricos saíram em busca de explicações para este fato, se depararam com uma diferença básica que existe entre sujeitos das classes populares e os das classes mais privilegiadas economicamente, pois o ambiente alfabetizador e a qualidade da oportunidade de interação com diferentes portadores de textos já são trazidos pelos sujeitos mais privilegiados economicamente.

Nos encontros de formação continuada ou nos cursos de formação inicial, as respostas que as professoras encontram para as suas dúvidas sobre o como alfabetizar, frequentemente, apontam para a necessidade de partir da realidade do aluno e aproveitar a sua bagagem cultural. No sentido de buscar uma maior aproximação entre o mundo da escola e o mundo fora da escola, a criação de um ambiente alfabetizador deveria ser apontada como estratégia pedagógica alfabetizadora importante.

A criação desse ambiente alfabetizador na sala de aula precisa considerar que um dos grandes problemas da alfabetização dos sujeitos das classes populares é que, frequentemente, não vivenciam cotidianamente situações de uso da escrita e da leitura. Estas vivências lhes

possibilitariam ir construindo sentidos mais elaborados para elas e chegarem à escola com hipóteses mais avançadas. Os/As adultos/as analfabetos/as vivem e transitam na cultura escrita, expostos/as à grande variedade de portadores de textos e desenvolvem estratégias de solução de problemas para conviver nesta sociedade.

Para as crianças de uma classe média urbana, a dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita é exceção. Frequentemente, já estão lendo e escrevendo ao entrar para a escola ou trazem construídas hipóteses avançadas. Para as crianças e adultos/as das classes populares, porém, o desafio da escola, além de criar situações de uso da leitura e da escrita, é construir sentido para esse aprendizado. Para que isso ocorra, é preciso que, além de trazer para a sala de aula a maior variedade possível de materiais escritos, as pautas de ação docente considerem a necessidade de criar múltiplas situações de interação com esse material e de uso da linguagem escrita, encaminhando a construção de pensamento sobre e significando estes materiais.

Assim, ambiente alfabetizador, como componente do clima motivacional da sala de aula propício à aprendizagem, se refere à reconstituição deste espaço de vivências que os alunos e alunas das classes mais ricas geralmente experienciaram e que sinalizam como sendo um fator importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Cartazes, crachás, referenciais do alfabeto, diferentes portadores de texto precisam estar presentes na sala de aula e serem embebidos de significados, não apenas estarem lá.

Nas palavras de Ferreiro (1993), criar um ambiente alfabetizador significa trazer e investir de significado diferentes portadores de texto. Quanto mais variado este material, adequado para realização de diversas atividades de exploração, de classificação, de busca de semelhanças e diferenças e de informações sobre o que se pode esperar de um texto em função da categorização do objeto que veicula, melhor poderá ser usado como material para produção de pensamento, de modelos de escritas, para constituírem um repertório de palavras memorizadas que servirão de apoio para a construção de diferentes palavras, frases, textos.

É importante esclarecer que o ambiente alfabetizador é fator que contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita e do clima motivacional propício para a construção destas aprendizagens. Não é por si só produtor de aprendizagens, mas, é dependente das intervenções que o/a professor/a com ele realizar. Ferreiro (1990, p. 73) afirma que “não basta um ambiente alfabetizador para que uma pessoa se alfabetize, assim não haveria analfabetos na cidade. Além do ambiente alfabetizador, é preciso alguma intervenção específica, não basta estar em contato com o objeto para garantir a alfabetização”.

Nas classes de alfabetização, sugiro que, no início das atividades, precisa estar presente na sala de aula um referencial do alfabeto com características coerentes com a aprendizagem da leitura e da escrita. O que isso significa? Não é o mais bonito, o mais colorido e nem o mais enfeitado. Ao contrário, o referencial precisa apresentar as letras como elas estão no mundo. Portanto, não pode ser como muitos em que as letras são emendadas com objetos que iniciam por elas (por exemplo: uma abelha voando e dela sai uma letra A grudada; o B com uma bola desenhada dentro). Por que não pode?

Por que este referencial explicita uma epistemologia que não é a que deva embasar a prática pedagógica alfabetizadora complexa. Este referencial intenciona que o/a aprendiz “memorize” as letras, utilizando estratégias que pensa que facilitam esta memorização. Foram percebidas algumas conseqüências indesejadas disto, desde alunos que “desenham” letras incompreensíveis até a nomeação das letras como A de ABELHA, B de BOLA, C de CASA. Isso, muitas vezes, encaminha para a compreensão de que estas letras “só” servem para escrever estas palavras. Esta hipótese é referendada com a surpresa que muitas crianças apresentam, quando, sabendo de memória escrever seus nomes, descobrem que o R de RICARDO é o mesmo R de RATO, por exemplo. Parece incrível? Mas acontece!

Outros referenciais, com o intuito de ficarem mais bonitos, usam letras do tipo \mathbb{A} , \mathbb{B} (letras cheias), o que obriga muitos/as aprendizes a exercícios difíceis na tentativa de “desenhar” tais letras. Deparamos com muitos exemplos de escrita de alunos e alunas em que foi explicitamente perceptível o tipo de referencial que existe na sala de aula através da tentativa da reprodução deste tipo de “letra dupla”. Quando perguntamos para os professores e professoras que trazem estes escritos se o referencial é assim, eles questionam surpresos: *“como foi possível perceber isto?”*.

Assim, o referencial elaborado precisa respeitar as características dos escritos que existem no mundo. *“Pode ter mais de um tipo de letra?”*: pode! *“Pode trazer figuras que lembrem nomes que iniciam com a letra?”*: pode! Mas, precisa ser claro e respeitado o objetivo do referencial: fornecer um modelo das letras que se usam e como se usam. *“E o K, W, Y?”*. Estas letras fazem parte do mundo, existem muitos nomes próprios em que estas letras são usadas. Então, coerentemente, precisam fazer parte do referencial do alfabeto.

Outra questão importante: não adianta ter o referencial e não usar, pois ele tem o objetivo de fornecer matéria-prima para ajudar na construção do pensamento, no estabelecimento de relações. O GEEMPA sugere que se troque muitas vezes este referencial ao longo do tempo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, porque quanto mais referenciais diferentes houver na sala de aula, mais matéria-prima para o pensamento estará

fornecendo o/a professor/a. É o espírito da novidade. Isso raramente acontece. O mais freqüente é a existência de um referencial, sempre o mesmo, usado ao longo dos anos, muitas vezes, faltando letras ou com algumas caído.

Os crachás também têm o objetivo de fornecer matéria-prima para o pensamento sobre como se escreve e como se lê. Não são “apenas” para que o/a professor/a memorize o nome dos alunos e alunas. Portanto, devem fazer parte do ambiente alfabetizador diariamente, ao longo do processo de alfabetização, dure quanto durar (ano, semestre, meses) e precisa ser estimulado o seu uso com sentido e significado. Ao manifestar o desejo de escrever determinada palavra, questionando o/a professor/a sobre como pode fazê-lo, pode ser convidado a pensar em outras palavras que iniciam com o mesmo som, ou que nomes de colegas na sala começam com este som? Sugerindo, assim, a possibilidade de buscar no crachá do/a colega a resposta para a solução do seu problema.

Desta forma, é importante que o/a professor/a desenvolva estratégias do uso diário dos crachás, desde as já sugeridas (distribuição variada) até outras que a criatividade permitir. O que é importante é ter claro o objetivo do uso dos crachás nas classes de alfabetização de jovens e adultos/as. É importante que os alunos e alunas saibam repetir oralmente os nomes uns/as dos/as outros/as, bem como o do/a professor/a. E saibam que estes podem ser utilizados como um repertório de palavras estáveis que possibilitam o estabelecimento de relações para a construção de outras palavras diferentes. Para isso, também devem ser desenvolvidas estratégias, não unicamente com os crachás.

Outros materiais também podem (e devem) fazer parte do ambiente alfabetizador: cartazes, jornal mural. Porém, é importante destacar que estes materiais precisam ser significativos, ser usados como matéria-prima de construção de pensamento sobre a leitura e a escrita. Não basta encher a sala de aula de portadores de textos diferenciados, é preciso saber para que servem e usá-los como base para a construção de novos e diferentes conhecimentos.

Apenas incorporar a idéia de um ambiente alfabetizador, sem promover a reflexão crítica do que isso significa, tem feito com que alguns/as professores/as tragam para a sala de aula diferentes portadores de textos sem saber o que fazer, como investir de significado estes materiais. Não é suficiente trazer estes materiais para a sala de aula. É preciso transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador, onde se incluem os materiais de leitura. Para isso, é necessário que as pautas docentes considerem intervenções no sentido de provocar múltiplas interações com os materiais expostos, propondo situações de uso da linguagem escrita, significando e explicitando a relevância deste objeto.

Neste contexto, o ambiente alfabetizador construído pelos sujeitos atuantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita é componente importante do clima motivacional propício para a aprendizagem da leitura e da escrita. Além deste, é preciso considerar a necessidade de explicitar, no primeiro dia de aula, de maneira geral, e nos outros dias, de maneira específica, o que se pretende realizar naquele espaço de ensino e de aprendizagem, por que se pretende fazer isto, para que, ou seja, onde se pretende chegar e como serão realizadas as ações. A partir disso é que se estabelece o contrato pedagógico, que considera também o acolhimento dos/as aprendizes e suas hipóteses já construídas e a mobilização para a aprendizagem.

5.1.6 A Elaboração do Contrato Pedagógico, Acolhimento e Mobilização para Aprendizagem (3A)

Contrato pedagógico é um acordo mútuo entre o/a professor/a e os/as alunos/as e é fator com potencial determinante para a criação do clima motivacional propício às aprendizagens. O contrato do primeiro dia de aula tem como objetivos principais: organizar, esclarecer, explicitar (pois, diante do explícito é possível dialogar) o que vieram fazer naquele espaço, como pretendem desenvolver os trabalhos a fim de que todos/as possam alcançar o objetivo de aprender a ler e a escrever, e o de esclarecer para que pode servir esta aprendizagem.

Ao explicitar estas questões, pretende-se anular qualquer nicho de ansiedade que a novidade/desconhecimento da situação possa sugerir. É preciso considerar que a carga afetiva investida nas metas e objetivos a que os sujeitos se propõem pode contribuir ou inibir o seu crescimento intelectual e emocional, dependendo de como for trabalhada. Neste sentido, considerando-se as especificidades dos contextos de ensino e de aprendizagem, bem como dos sujeitos envolvidos, a idéia do contrato pedagógico encaminha para dar voz aos sujeitos, ser empático com eles/as, buscar a explicitação de suas expectativas e representação social já construídas, pré-concebidas sobre as características inerentes aos espaços destinados à aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo, é possível considerar que entre os/as alfabetizando/as jovens e adultos/as é comum a vivência anterior de situações de aprendizagem ansiosas, não prazerosas ou bem sucedidas.

É preciso trabalhar estas questões. Estabelecer um pacto de confiança entre professor/a e aluno/a. "Quando se estabelece um contrato entre o professor e a turma, os estudantes deixam de ser apenas aqueles que estão destinados a obedecer, mas se tornam

semelhantes em direitos e deveres", diz Maria de Fátima Francisco, professora de Filosofia da Educação, da Universidade de São Paulo²⁸.

Existe um ditado popular que diz "o combinado não sai caro". Realizamos contratos – mesmo que implícitos – em vários momentos da vida. Para exemplificar a importância do contrato pedagógico, em qualquer nível de escolaridade, cito o estudo de Gonzáles e Touron (1972) sobre as deficiências acadêmicas que apresentam os/as alunos/as ao entrarem na universidade, concluindo parcialmente serem as mais comuns originadas do fato que não sabem o que querem alcançar nas diversas atividades e trabalhos propostos, como alcançá-los, nem os seus objetivos (GONZÁLES; TOURON, 1972).

Um momento adequado para iniciar estes esclarecimentos seria o primeiro dia de aula, ocasião mágica de convite de jovens e adultos/as para a inserção no mundo da cultura escrita. Muitas vezes, apenas o bom senso e a experiência não são suficientes para auxiliar na tarefa de iniciar o trabalho em sala de aula. É hora de ultrapassar as aparências, as representações simbólicas e dizer a que viemos. Quando nos deparamos com alguém pela primeira vez, é interessante conhecer sua trajetória de vida. Por isso, pode-se aproveitar o início das atividades para oportunizar o relato da história do/a professor/a e ouvir as que os/as alunos/as têm para revelar. Histórias de realizações, de fracassos e, sobretudo, de aspirações, de expectativas e de metas.

É fundamental o/a professor/a dispor abertamente do projeto de trabalho para o ano, ou o tempo que durar, que se inicia, dando a conhecer quais são as demandas e as condições para que as aulas transcorram a contento. O mesmo precisa acontecer com os alunos e alunas. Ouvir o que pensam, o que esperam, o que desejam. Ouvir generosamente.

Estabelecer um plano contratual significa organizar conjuntamente as rotinas de trabalho (o que será feito?) e de convivência (como será feito?) da sala de aula. Não se trata de fixar regras, mas de delinear, juntos, o caminho a ser percorrido, como e para quê. Haverá, provavelmente, necessidade de recordar ou mesmo reformular os acordos. O contrato precisa ser flexível. "Os alunos só assumem a própria aprendizagem quando é dada a eles oportunidade de uma participação ativa" (BAPTISTA, 2004).

É preciso ter clareza que este contrato não é uma lista de mandamentos do que não pode ser feito. Ao contrário, ele trata do que precisa ocorrer durante o ano letivo. O respeito mútuo, o exercício livre do pensar e a alegria de interagir nas aulas são conseqüências de um

²⁸ Revista Nova Escola, nº 152 (2004).

contrato mútuo e da explicitação das ações. Contratos pedagógicos são maneiras explícitas de ritualizar o trabalho na sala de aula,

são estratégias de consagração dos diferentes papéis de professor e aluno – esses protagonistas do mundo das idéias e seu encantamento, que ainda poucos conhecem (AQUINO, 2002).

Diante do item do contrato, que se refere ao que vieram fazer ali, é preciso que o/a professor/a tenha claro que a representação social que permeia o ideário da maioria destes alunos e alunas corresponde àquela idéia de escola onde todos/as sentam um/a atrás do/a outro/a, onde a interação não é permitida, sendo até reprimida, onde todos/as precisam obedecer ao professor/a, onde existe uma hierarquia comportamental, no sentido de que o/a professor/a manda e os/as alunos/as obedecem, o/a professor/a pensa e fala, os alunos e alunas copiam do quadro, repetem e memorizam.

Como desconstruir isso? Se o/a professor/a acredita que para aprender é preciso haver interação, que, como diz Pain (1999, p. 163), “todo conhecimento é conhecimento do outro”, que só ensina quem aprende, que aprender não é copiar, repetir e memorizar, precisa deixar clara esta convicção, explicando que antigamente a escola era assim, mas que os cientistas voltados para as ciências da educação estudaram este fenômeno profundamente e concluíram que aquela escola que eles/as trazem introjetada não oferecia a melhor maneira de aprender, e muito menos a aprender a ler e a escrever. Se o/a professor/a reconhece a escrita de maneira complexa, como a representação da linguagem, precisa explicar aos/as seus/as alunos/as que se aprende a nadar, nadando, a falar, falando, a ler e a escrever se aprende lendo e escrevendo, pensando, estabelecendo relações.

Portanto, um dos itens principais deste contrato que estão estabelecendo agora se refere à não poder dizer não: “*não sei; não consigo; não aprendi isto*”. Estas expressões não podem fazer parte daquele espaço de ensino e de aprendizagem. Todos sabem que não sabem ler e escrever como está nos livros, de uma forma “certa”, mas passam a saber agora com a contribuição dos cientistas que estudaram este fenômeno, como, por exemplo, Ferreiro e Teberosky (1985). Como dito, estas autoras entendem que todas as pessoas têm uma idéia de como se escreve e de como se lê, e, portanto, eles, os alunos e alunas, também têm esta idéia.

Para que o/a professor/a possa conhecê-la e nela intervir para que avance, é preciso que mostrem o que pensam, como pensam e, por isso, não podem dizer que não sabem, mas que estão ali para aprender. É preciso explicitar que aquele espaço tem por objetivo aprender a ler e a escrever. Isto não significa que chegaram iguais. Alguns sabem alguma coisa, outros

sabem outras coisas, trazem diferentes saberes e, é nesta troca de informações, na interação destes saberes e no confronto com a realidade que vamos atingir o objetivo de aprender a ler e a escrever compreensivamente.

Isto encaminha para o segundo item do contrato: “errar não é feio, não tem conseqüências desagradáveis”. O errar faz parte do processo de aprender/ensinar. Para aprender, é preciso errar. Erro é uma hipótese incompleta sobre algum conhecimento. Todo erro é construtivo se construtiva for a intervenção do/a professor/a (ABRAHÃO et al., 2004), e, por isso, não devemos ter vergonha de falar, de perguntar, de mostrar nossas incompletudes, pois todos/as as temos. O que queremos é buscar uma satisfação para uma incompletude, mas não significa que sairemos completos, sabendo tudo sobre a leitura e a escrita. Não! Ao longo da vida vamos aprendendo, conhecendo diferentes portadores de textos, diferentes linguagens, de modo que nossa alfabetização nunca estará completa. Erro é a expressão de um pensamento, e pensar é bom, é necessário para aprender. Então, outra questão que precisa mudar é a visão que se tem de erro. Quem tem vergonha de errar é quem pensa ou quer que os outros pensem que sabe tudo. E não é possível alguém saber tudo sobre alguma coisa.

Em uma perspectiva complexa de ação e reflexão sobre as pautas de ação docente, o erro, como hipótese que veicula a solução de um determinado problema por parte do sujeito, só pode ser compreendido como parte preciosa de um processo cognoscível, o qual conduz, necessariamente, a uma nova organização que pode garantir ao sujeito o movimento de (re)construção, buscando justamente o “pensar sobre” e não “o acertar a resposta”, ainda mais quando ela parece sem sentido para aquele que a acerta. A associação do erro com algo que deve ser combatido dificulta a compreensão de que “a vida comporta também processos de utilização do erro, não só para corrigir seus próprios erros, mas também para favorecer o aparecimento da diversidade e a possibilidade de evolução” (MORIN, 1996, p. 143).

Em classes de alfabetização do Ensino Fundamental, freqüentemente, as professoras perguntam às crianças no início do ano: “*o que vocês vieram fazer aqui?*”, e elas, geralmente, respondem em coro: “*aprender a ler e a escrever*”. Esta resposta satisfaz a professora na maioria das vezes. “*É isso mesmo!*”, diz. Não devia! Pois, se a professora avançasse, como muitas professoras de escolas municipais e estaduais já relataram, informalmente, que fizeram, provavelmente, iriam se deparar com um fato surpreendente. Se a professora continuar a investigação das expectativas de seus alunos e alunas e perguntar: “*mas e o que é ler e escrever?*”. As respostas são muito surpreendentes. Relato as que me contaram: “*não sei o que é, professora, mas meu irmão disse que é horrível aprender a ler e a escrever! A gente*

não pode fazer nada, não pode falar, não pode ir ao banheiro, não pode tomar água, tem que copiar rápido do quadro senão a professora apaga, tem que comer toda a merenda, seja boa ou ruim, e não pode perguntar fora de hora". Outra resposta: *"não sei o que é ler nem escrever, mas meu pai disse que se eu não aprender, apanho!"* E mais outra: *"não sei o que é, mas minha irmã está tentando aprender isto há três anos. Minha mãe diz que ela é burra, igual a ela, por isto não aprende, mas eu, que sou homem vou aprender"*. Estes mesmos sentimentos e indefinições, a falta de clareza de significado desta aprendizagem, podem permear nas classes de alfabetização de jovens e adultos/as.

Estas questões acima relatadas remetem-nos para o que chamo "o óbvio na relação pedagógica". É preciso perceber que o meu óbvio não é igual ao teu. O que é óbvio para mim não o é necessariamente para ti porque o que é óbvio para mim depende da minha vivência, da minha interação com o mundo e com os conhecimentos socialmente construídos nele, depende, enfim, de vários fatores. Portanto, se para algum/a professor/a parece uma pergunta óbvia esta *"a que viemos?"* e a outro *"o que é ler e escrever?"*, não pense que elas são óbvias para todas as pessoas e, muito menos, para alfabetizando/as jovens e adultos/as, que já sobreviveram bastante tempo em uma cultura escrita e desenvolveram estratégias de solução de problemas para nela sobreviver sem ter a habilidade para lidar com ela.

Estas mesmas questões relatadas nos levam a outra reflexão: não é preciso fazer uma análise de conteúdo científica nas frases destas crianças para perceber o quanto de ansiedade está contido nelas, o quanto do medo do desconhecido, da dificuldade desta aprendizagem, do que a não aprendizagem significa e outros tantos nichos de ansiedades que podemos perceber pela fala destes/as alunos/as e também pela atitude corporal dos/as alunos/as jovens e adultos/as quando chegam às classes de alfabetização.

Eles/as também trazem esta dúvida: *"o que é ler, o que é escrever, para que serve? No que pode esta aprendizagem contribuir para minha vida?"*. Estas questões precisam ser esclarecidas no início, no primeiro dia se possível, no contrato pedagógico, porém, não adianta esclarecer logicamente uma questão e depois não "corporificar as palavras pelo exemplo". Não adianta dizer como é bom saber ler e escrever e não gostar nem de ler e nem de escrever. Não precisamos de atitudes "politicamente corretas" na sala de aula, precisamos de atitudes com sentido e significado, com crença, com convicção e com coerência.

Lembro uma situação que vivi e que, penso, explica o que estou tentando dizer com palavras no parágrafo anterior: quando trabalhava no Programa Alfabetização Solidária viajava para o interior da Bahia para visitas de supervisão dos professores e professoras que tinham frequentado o curso de formação de professores conosco na PUCRS. Eram, naquela

época, quarenta professores, e mesmo que viajássemos em três colegas, geralmente, fazíamos as visitas em duas, e isso revertia em mais de vinte professores para supervisionar em poucos dias. Isso não era o problema, pelo menos não para mim. O que era problema era entrar em cada sala e fazer o mesmo discurso: *“boa noite, meu nome é tal, vim de Porto Alegre para assistir uma aula com vocês”*.

Em 2000, viajei todos os meses para a Bahia, a fim de acompanhar o desenvolvimento do projeto que era o tema da minha dissertação, e foi numa dessas vezes que, decidi, em vez de fazer o mesmo discurso, levar alguma coisa para ler para eles/as, mas tinha que ser alguma coisa que eu gostasse muito, para poder corporificar no exemplo a idéia de que ler é muito bom. Pois bem, escolhi uma poesia: *O Elogio do Aprendizado* [em anexo], de Bertold Brecht. Vivi uma experiência inesquecível com esta idéia! Entrava nas salas, perguntava se lembravam de mim (já me conheciam) e dizia que eu tinha trazido uma poesia para ler e perguntava se podia. Todos respondiam afirmativamente.

E eu lia, com a entonação de quem está lendo algo de que gosta muito, que acha lindo. No final, aplaudiam entusiasticamente. Muito bom! Mas foi numa das últimas salas visitadas que recebi o coroamento desta idéia: depois de ler, de todos aplaudirem entusiasticamente, um senhor, sentado lá no fundo, disse emocionado: *“é para isto que estou aqui! Para poder ler, sozinho, coisas lindas como esta!”*. Ganhei o dia! E aprendi na prática como era corporificar pelo exemplo o prazer de ler. Lendo o que gostamos, o que nos dá prazer.

Nestas questões abordadas já estamos encaminhando para o segundo grande objetivo deste contrato: explicitar como serão as aulas. Nesta explicitação, novamente será necessário resgatar o ideário, as representações simbólicas dos alunos e alunas sobre como são as aulas de alfabetização. Geralmente, o que eles e elas esperam é a reprodução de uma situação de aprendizagem já conhecida e na qual fracassaram. Aulas onde o/a professor/a faz ditados, cópias, seguindo uma lógica inerente ao conteúdo e não à lógica coerente com as descobertas científicas de como as pessoas aprendem a ler e a escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). É preciso, pois, desmistificar isso.

Explicitar que se acredita que se aprende a ler e a escrever pensando sobre a escrita e a leitura. Pensamentos, tais como: *“com que se escreve? Com quantas letras? Com quais letras? Com que letra inicia a palavra? O que é palavra? Com que letra termina? Que outras palavras conhecem que começam pelo mesmo som?”*, são inerentes a esta concepção de ensino e de aprendizagem.

É preciso, então, que o/a professor/a explicita que a rotina não rotineira (FREIRE, M., 2003) que será estabelecida em sala de aula não será a reprodução desta representação simbólica que os alunos e as alunas trazem introjetada, que a convicção de como os sujeitos aprendem está embasada também na articulação do prazer com o aprender e que, portanto, esta articulação precisa fazer parte da sala de aula de alfabetização. Quando um bebê aprende a falar, seus pais não lhe dizem: “*hoje só falarás palavras que começam com a letra A!*”. Quando se aprende a escrever, também não é assim. É preciso aprender a ler e escrever, lendo e escrevendo o mundo, portadores de texto que estão no mundo, e não textos especialmente escritos para privilegiar a aprendizagem de uma letra ou outra, ou de uma “dificuldade ortográfica” ou outra.

Finalmente, é também objetivo deste contrato explicitar para quem aprenderemos a ler e a escrever. Os motivos inicialmente explicitados por alunos e alunas têm sido: “*aprender para reconhecer o nome dos ônibus; aprender para ler a bíblia; aprender para assinar o nome nos documentos e não precisar mais “sujar o dedão”; para poder tirar carteira de motorista; para conseguir um emprego melhor*”. Numa concepção complexa da alfabetização, estas seriam habilidades, na sua maioria, bem “fáceis” de serem atendidas. Porém, o que não podemos esquecer é que esses alunos e alunas vêm em busca de uma aprendizagem que a sociedade tem lhes cobrado ao longo da vida e, pela falta dela, os/as têm excluído, diferenciado, acusado de “não serem capazes de”.

Mas, por outro lado, esta é uma aprendizagem desconhecida e o desconhecido amedronta, traz inseguranças, questionamentos profundos de que mudanças “inesperadas e impensadas” podem promover em suas vidas. Exemplifico com Alzira, uma aluna do projeto, com duração de três meses, de *Alfabetização das 1000 mulheres*. Moradora da Restinga, um dos maiores bairros da periferia de Porto Alegre, com altos índices de criminalidade e miséria. Alzira era analfabeta e, nesta condição, encontrava a atenção e a companhia de seus familiares, pois era considerada incapaz de fazer qualquer coisa sozinha. Cozinhar não podia, pois confundia sal com açúcar; sair sozinha não podia, pois não sabia ler o nome dos ônibus e nem das ruas; trabalhar fora, tampouco. E se Alzira aprendesse a ler e a escrever? Teria que passar a cozinhar todos os dias; sempre que fosse sair, seria sozinha, pois já não precisaria desta companhia. Será? Alzira desejava isso? Penso que não, pois foi a única da turma de vinte mulheres que não aprendeu.

Claro que é simplificador dizer que ela não aprendeu por isso. Ela não aprendeu porque não fui capaz de ensinar e isso incluiria seduzi-la para ousar: ousar mudar seu estado de analfabeta para alfabetizada com todas as conseqüências boas e/ou ruins que esta

aprendizagem poderia trazer, mas o desejo da Alzira não foi seduzido. Despertar irremediavelmente o desejo de aprender para superar o medo. “Só descubro minha coragem quando enfrento meus medos” (FREIRE, 2003). Alzira não conseguiu vencer o medo e eu não soube seduzi-la para isso.

Neste sentido, o “para quê” aprender a ler e a escrever precisa abandonar as concepções simplificadoras da escrita e da leitura para avançar para a complexidade deste fenômeno, complexidade que habita qualquer aprendizagem, mas, com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, se estende para níveis “invisíveis” e que talvez seja objeto de um próximo estudo. Por agora, basta-nos pensar que mudar da condição de analfabeto para a de alfabetizado traz conseqüências inerentes a esta mudança previsíveis e imprevisíveis, que precisam ser consideradas para que possamos seduzir e significar para o/a alfabetizando/a o para quê ele/a deve aprender a ler e a escrever. Mesmo que, num primeiro momento, os relatos dos/as alunos/as não reflitam isso, que suas expectativas pareçam não incluir a esperança do sucesso, é preciso perceber que esta esperança existe, pois ali estão. Pergunto: “*para quê?*”. Da resposta dependem as pautas docentes que vou desenvolver, o/a aluno/a que quero formar e a quê concepção de alfabetização estou me referindo.

Aprender a ler e a escrever é a porta de entrada para a cidadania consciente, mas será que estes alunos e alunas têm idéia do que seja cidadania e do que seja consciente? É preciso trazer esta discussão para a sala de aula. Direitos, deveres, justiça, injustiça, igualdade, desigualdade são conceitos que precisam permear as aprendizagens. É preciso falar nisso, ter clareza de que, para inserir os/as alunos/as no mundo letrado, através da aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso conduzi-los numa leitura de mundo, buscando um início de inserção no cotidiano cultural das pessoas letradas. É preciso experienciar vivências inerentes à cultura escrita: jornal, livros, revistas, cinema, teatro, futebol, exposições de arte, feiras são exemplos de atividades que podem e devem ser proporcionadas aos/às aprendizes.

Existe também uma crença, alicerçada no senso comum, de que muitos/as adultos/as voltam à escola em busca de uma oportunidade de socialização, se sentem sós, não encontram amigos/as, companheiros/as, pensam: “*quem sabe na escola?*”. Este desejo pode estar incluído, mas o desejo fundante é o de aprender a ler e a escrever. Crenças como a busca de merenda ou de companhia têm tido um uso comum, consensual, entre professores e professoras alfabetizadores/as de jovens e adultos/as para justificar a não aprendizagem e/ou a evasão.

A partir do momento em que se aceita que existe uma multiplicidade de itinerários para construir conhecimento, em oposição à visão simplificadora de que todos iniciam iguais

e aprendem iguais, da concepção de que existe um único caminho possível para aprender, se percebe também que existe, nesta subjetividade, o risco de perder de vista um número significativo de sujeitos. É, portanto, indispensável que se substitua o contrato tácito, óbvio e único, que vinculava o/a professor/a a toda a classe, por contratos explícitos, mútuos, inerentes a características do grupo, comprometendo todos os sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, e que explicitam o que se espera e com que podem contar (MEIRIEU, 1997).

Portanto, a elaboração do contrato pedagógico claro e coerente está sob controle do/a professor/a e é instrumento com potencial determinante para a criação do clima motivacional propício para a aprendizagem da leitura e da escrita por todos/as os/as alunos/as. Além deste, é preciso considerar a constituição do grupo na sala de aula.

5.1.7 A Constituição do Grupo na Sala de Aula

O clima motivacional propício à aprendizagem na sala de aula depende também da constituição do grupo. O trabalho em alfabetização, com significado, precisa ser coerente com o pressuposto de que a aprendizagem é complexa, ou seja, que, além de ler e escrever as letras, palavras e textos, o/a aluno/a aprenda a ler o mundo e a fazer uso efetivo desta aprendizagem.

Segundo Freire, M. (1996), um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades; na organização sistematizada de encaminhamentos; no espaço heterogêneo das diferenças de cada um dos participantes; enfrentando o medo que o diferente, o novo, provoca; educando o risco de ousar e na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. Um grupo não se constrói em um dia, nem com base na boa vontade e na simpatia do/a professor/a, nem de um horário e de um planejamento meticuloso. É preciso saber dar tempo e condições adequadas para que os afetos, os costumes, os espaços, o trabalho em comum, vão se produzindo, executando, imbricando, unindo-se. E, quando formarem uma trama móvel, flexível, vital, poderemos ir percebendo a constituição de um grupo como pretendíamos, com suas tensões, suas características, vivenciando conflitos e soluções, limites e possibilidades.

Para que o grupo se constitua como o encontro sistemático de sujeitos, em uma mesma hora e local, com objetivos semelhantes (PICHON-RIVIERE, 1996), o/a professor/a precisa planejar e oportunizar a construção de um clima propício para que o/a aluno/a possa expor seu pensamento: isto é o que precisa permanecer como parte constitutiva do/a aluno/a

como sujeito aprendiz. “A paixão pessoal não basta, se o professor não for capaz de estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade verossímeis na busca do conhecimento” (PERRENOUD, 2000, p. 38).

Segundo Fernandez (1998, p 27), os/as professores/as deveriam conhecer mais profundamente a dinâmica de grupo: “os aspectos subjetivos deveriam ocupar mais da metade do tempo posto na formação de professores, e menos da metade do tempo deveria ser ocupado mais particularmente com os conteúdos”.

Os/as alfabetizandos/as jovens e adultos/as, ao retornarem à escola, o fazem geralmente em busca de uma aprendizagem que não conseguiram construir em outros momentos de sua vida, mas encontram também uma experiência social que a sala de aula oferece. A constituição de um grupo de convivência em que, além de aprendizagens, possam interagir socialmente é um fator que pode contribuir para sua permanência ou evasão.

O/a alfabetizador/a precisa estar atento/a a este aspecto e procurar contribuir para o estabelecimento de um grupo, onde sejam acolhidas as hipóteses dos/as alunos/as, em que possam socializar seus saberes e expor suas dúvidas e questionamentos. O clima da sala de aula é fator decisivo para produção de conhecimento.

Dependendo da concepção de aprendizagem em que o/a alfabetizador/a apoiar suas pautas docentes, este clima será potencializador, produtor ou bloqueador de aprendizagens. Essas circunstâncias precisam ser esclarecidas, o grupo precisa estar de tal forma *amalgamado* que, quando ocorre uma evasão "inevitável", seus componentes possam discutir esta perda, arregimentando forças para os/as que ficaram continuem unidos/as, pois a evasão sinaliza também com uma “saída honrosa” para aqueles/as que não estão suportando o medo de não aprender.

Quando não há coordenação, não há grupo. Um grupo para existir exige como ingrediente básico uma autoridade que assuma a coordenação das autoridades de cada um. No caso de uma classe de alfabetização de jovens e adultos/as, a autoridade que coordena as estratégias de ensino e de aprendizagem é o/a professor/a. Autoridade tem a ver com autoria e, num grupo, todos precisam ser co-autores de seu trabalho. Autoritarismo é não considerar as autoridades dos outros.

Neste sentido, um membro do grupo que não considerar a autoridade do coordenador ou a dos outros membros do grupo é autoritário, tanto quanto pode ser um coordenador, alguém que não respeitar as combinações do contrato pedagógico estabelecido pelo grupo está sendo autoritário. Se combinarem que não pode faltar e faltarem à aula, se combinarem que é preciso fazer a lição de casa sem o auxílio de ninguém, se combinarem que não pode dizer

“*não sei*”, e alguém não cumprir, está sendo autoritário. A autoridade é constituída por todo o grupo, enquanto cada um exerce sua autoridade-autoria na realização comum: a aprendizagem da leitura e da escrita, e da leitura de mundo.

Em uma concepção autoritária de ensino e de aprendizagem, o poder é usado para oprimir, para calar, porém, o contrário, a ausência da autoridade, leva ao abandono. Uma concepção falsa, com ausência de autoridade, deixa o trabalho sem rumo, sem direção, o que pode ser origem de uma forte tirania, a tirania da não aprendizagem. Por outro lado, o/a aprendiz que se omite, que não se expressa, que não realiza o seu trabalho, que não faz as combinações, também está sendo autoritário/a. “A maior marca do autoritarismo é se omitir de sua parcela de trabalho. Não fazer a sua parte, combinada no grupo, é truncar o produto comum” (FREIRE, M., 2003).

A autoridade da coordenação de um grupo deve ser permanente, assumindo a condução dos encaminhamentos do trabalho, a organização de seus participantes, o estabelecimento de rotinas. A reunião de um grupo de trabalho é o seu “posto de abastecimento”, neste caso, as aulas. A autoridade é construída no exercício das atividades do grupo. O exercício da autoridade se constrói na constância da participação, na presença de todos, todos os dias marcados para isso, sobretudo, nos primeiros tempos de estruturação do grupo. Por isso, é tão importante a combinação de não faltar às aulas e,

nesses primeiros tempos, é preciso haver rigidez quanto às exigências para que o grupo se estruture como um corpo que possa ser simbolizado por cada participante. Enquanto ele não estiver simbolizado como um corpo composto por todos os seus membros, o grupo não suporta ausências. É como um pedaço de corpo que por estar faltando, causa o mal estar semelhante a um sangramento. Este sangramento não tem condições de ser estancado enquanto o corpo não está sólida e estavelmente constituído (FREIRE, M., 2003).

Uma estratégia que o/a professor/a pode utilizar para isso é a chamada diária usada como instrumento pedagógico, não como um instrumento burocrático, onde o/a professor/a registre mecanicamente uma presença ou uma falta. Ao realizar a rotina diária, na hora da chamada, o/a professor/a pode aproveitar para sinalizar para o grupo que percebe e, principalmente, lamenta se alguém não comparecer. Ao chamar o nome de alguém e perceber que este/a não está, o/a professor/a tem que parar e questionar: “*como fulano/a não veio?! O que será que aconteceu?! Quem mora perto do/a fulano/a? Quem pode descobrir o que houve? Só pode ter acontecido algo, pois combinamos que ninguém faltaria...*”. Ao ter tal conduta, o/a professor/a estará explicitando a falta que qualquer um/a faz no grupo e a valorização da presença de todos/as.

Outra estratégia importante para a constituição do grupo, como dito anteriormente, é o uso cotidiano de crachás, pois, se alguém se chama JOÃO e usa diariamente o crachá, quando o grupo precisar escrever a palavra JOGO, o/a professor/a pode intervir e dizer: “*quem nesta sala tem o nome que começa com o mesmo som de JOGO?*”. “*O João*”, responde alguém. “*Mas, o JO de JOÃO é o mesmo JO de JOGO?*”, perguntam os/as alunos/as. “*Experimentem*”, diz o/a professor/a.

Os/as alunos/as precisam desenvolver a habilidade de se ouvirem uns/as aos/as outros/as e não apenas ao/à professor/a. Quando só a fala do/a professor/a é valorizada, fica implícita (ou será explícita?) que a concepção de aprendizagem do/a professor/a é aquela em que o/a único/a detentor/a do saber é o/a mestre. Apenas o que ele/a fala vale a pena escutar e isso também precisa ser desconstruído, porque se aprende na interação.

Enquanto o/a professor/a planeja de acordo com oportunizar, diariamente, que os/as alunos/as falem, exercitem sua autoria, contem o que fazem, como fazem, como interpretam a realidade e procura basear suas aulas nestas interações, o grupo como um todo percebe que pode aprender com as idéias e as experiências dos outros. Em relação ao que se planejou construir, os/as alunos/as percebem que trazem diferentes saberes e que contribuem para o avanço de todos/as com eles, inclusive do/a professor/a, e valorizam e sentem-se valorizados/as.

Um grupo é um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes, que se reúnem, na mesma hora, no mesmo local, em torno de uma tarefa específica. No desenvolvimento das tarefas, vão deixando de ser um amontoado de pessoas para, assumindo-se enquanto participantes de um grupo, partirem em busca de um objetivo que parece ser comum, neste caso, aprender a ler e a escrever.

Alfabetização é um processo que envolve a relação do individual com o social para o desenvolvimento de estruturas de pensamento, e que permite a compreensão de que a linguagem escrita tem sua origem nas relações do sujeito com os outros e com o contexto. O ser humano, desde que nasce, está em interação com seu grupo social, inserido em determinada cultura e esta está impregnada de elementos dos quais vai se apropriando e internalizando. Assim, os diferentes contextos sociais e as possibilidades de interação propiciam processos diferenciados de aprendizagem e de formas de pensamento. Neste sentido, a constituição do grupo da sala de aula e mesmo o trabalho em pequenos grupos (que precisa seguir os pressupostos explicitados para o grande grupo) são pressupostos constitutivos do clima motivacional necessário para que as aprendizagens sejam construídas.

Para constituir um grupo, é preciso que o/a professor/a considere também as características dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

5.1.7.1 As Características dos/as Alunos/os e dos/as Professores/as Influenciam/São Influenciadas

A relação do sujeito com a sociedade é hologramática, recursiva e dialógica. Hologramática porque o sujeito está na sociedade, faz parte ativa dela, assim como a sociedade está introjetada no sujeito, influencia em suas ações; recursiva, pois assim como a sociedade controla e regula as interações que a produzem, os sujeitos produzem a sociedade que produz os sujeitos, e é também dialógica, no sentido em que a relação do sujeito com a sociedade é, ao mesmo tempo, complementar e antagônica. A relação é complementar, pois não há sociedade sem sujeitos e não há indivíduos propriamente humanos, dotados de espírito, linguagem, de cultura, sem sociedade (MORIN, 2003, p. 167); a relação é antagônica, e compreende-se através da oposição entre *egocentrismo* e o *sociocentrismo*, pois a sociedade reprime pulsões, desejos e aspirações individuais, e estes tendem a transgredir as barreiras, normas e interdições, colocadas justamente para inibi-los e recalá-los. A relação do sujeito com a sociedade é, portanto, uma relação complexa, “o indivíduo pode exilar-se, fugir da sociedade, isolar-se, mas [...] poderá sobreviver por ter sido formado culturalmente [...] tem uma identidade social, capaz de permitir que ele se realize, mas também capaz de subjugar-lo” (MORIN, 2000, p. 170).

Ao referir-me a sujeito, penso que esta noção vai além da noção de indivíduo, encaminha-nos para a idéia de que cada ser vivo, ainda que seja reproduzido, reprodutível e reprodutor, é um ser único no seu aspecto subjetivo (MORIN, 1990). Cada indivíduo é singular na sua anatomia, fisiologia, comportamento, inteligência, ainda que, muitas vezes, apresentem semelhanças, sejam étnicas, raciais, sociais ou culturais. Cada ser é único e original, portanto, é sua individualidade que o distingue dos demais. Nesta distinção, está incluído o conhecimento prévio sobre a leitura e a escrita que já trazem construídos para o espaço da sala de aula e que precisa ser conhecido e considerado no planejamento, no sentido de fazer este conhecimento avançar: isso também é complexo. Complexo significa algo difícil de explicar.

A tendência do ser humano é tentar evitar a complexidade, lidar apenas com idéias simples, conhecidas, repetidas, objetivas, que expliquem e que façam compreender com facilidade, mas as idéias simples estão se mostrando cada vez mais insuficientes para

descrever, analisar, explicar/compreender os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Essa tendência pode ser um dos motivos da dificuldade de produzirem-se mudanças nas instituições educativas, de oportunizar câmbios significativos para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja coerente com o objeto conceitual que ela representa, que é histórico, social, cultural, portanto, complexo.

Para transformar-se, o sujeito necessita de um objeto. É a partir dessa dependência que o sujeito e o objeto emergem na realidade complexa. Essa idéia remete-nos ao conceito de autonomia, que está em estreita relação com o conceito de dependência, ou seja, para sermos nós mesmos necessitamos de fatores externos a nós. O ser humano vive a construção de sua identidade que pressupõe a liberdade e a autonomia para tornar-se sujeito, a partir das dependências que alimenta, necessita ou tolera, como, por exemplo, da família, da escola, da linguagem, da cultura, da sociedade. Contudo,

através da multiplicidade sucessiva das idades, cada um, sem perceber, carrega presente em todas as idades, todas as idades. A infância e a adolescência não desaparecem na idade adulta, mas são recessivas; a infância reaparece nos jogos; a adolescência, nos amores e nas amizades; também o velho guarda as idades anteriores e pode facilmente voltar à adolescência e à infância. Talvez o bebê já seja velho. Assim, o exemplo bastante evidente das idades ilustra o paradoxo fundamental do indivíduo humano: a não-identidade na identidade (MORIN, 2003, p. 85-6).

Para que serve aprender a ler e escrever para os/as jovens e adultos/as? Como o professor/a alfabetizador/a percebe esta utilidade? Como esta percepção pode contribuir para suas pautas de ação docente?

No caso da maioria dos alunos e alunas das classes de alfabetização de jovens e adultos/as, as situações inerentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, consciente ou inconscientemente, têm contribuído para que não se sintam capazes de se inserirem/serem inseridos na cultura escrita, parecem sentir-se menos: inteligentes, sabedores, conhecedores, merecedores, pois muitos não têm conseguido aprender.

A construção de sua identidade sofreu influências, geralmente, negativas e desestimuladoras, carregam todas as idades, e, em todas, o desconforto da não concretização de suas aspirações. É essencial entender que o analfabetismo não é em si mesmo um obstáculo incomum. Ele é resultado de entraves anteriores. Ninguém é analfabeto/a por escolha consciente e refletida criticamente. As pessoas são analfabetas devido também às condições objetivas. “Em certas circunstâncias o homem iletrado é aquele que não precisa ler

[...] Em outras circunstâncias, o analfabeto é aquele a quem foi negado o direito de ler” (FREIRE, 1985, p. 14).

A relação entre analfabetismo e exclusão social está articulada a um contexto amplo da sociedade em que vivemos, onde a desigualdade influi de forma decisiva nas condições de vida dos sujeitos. Outro fator que colabora para a exclusão é a do uso que o/a adulto faz da leitura e da escrita no seu cotidiano. O fato de “não necessitar” ler e escrever para trabalhar, sobreviver, pode dificultar a aprendizagem no que diz respeito à motivação para aprender. Assim, é comum que, ao ingressarem num curso de alfabetização, os/as alunos/as adultos/as pretendam construir aprendizagens consideradas simples, que dêem conta de necessidades do seu cotidiano, como assinar o nome, o destino do ônibus, as placas de ruas, o que foi comprovado em falas de professores/as alfabetizadores/as entrevistados/as (SCHWARTZ, 2001), tal como a de Flávia ao se referir a uma aluna: *“e ela, depois que aprendeu o nome dela, não quis aprender mais nada”*.

A exclusão tem resultado num grande número de adultos/as analfabetos/as e está relacionada às suas condições de vida. Estes sujeitos foram afastados da escola na infância tanto por ser prioritário trabalhar para auxiliar no orçamento doméstico, quanto por terem sido submetidos a incontáveis situações de fracasso e de não aprendizagem. Estes fatores, entre muitos outros, impediram sua escolarização e continuam sendo obstáculos para seu (re)ingresso, permanência e construção de aprendizagens. O entendimento do analfabetismo como consequência de um processo de exclusão, ao qual estão submetidos milhões de brasileiros/as, é condição para encaminhar pautas de ação docente que pretendam reverter este quadro, examinando o tema com uma visão crítica, procurando compreender quem é o/a aluno/a analfabeto/a.

Considerando-se investigações anteriores (SCHWARTZ, 2001), alfabetizadores/as referiram que seus/as alunos/as tinham expectativas de encontrar uma escola baseada na abordagem tradicional, como a que traziam, provavelmente, implicitamente introjetada em sua lembrança: *“acho que muitos deles já tinham na mente uma escola com um sentado atrás do outro”* (Tatiane); *“alguns, que já freqüentaram a escola, estão achando estranho, eu tenho que passar para eles que não é assim, que é um jeito novo de aprender, que é melhor a gente aprender assim”* (Dalva); *teve um aluno que disse assim: “professora, de primeiro se aprendia soletrando, e por que não hoje?”* (Juliana).

Um dos objetivos principais de Ferreiro e Teberosky (1985), ao elaborarem a Psicogênese da Língua Escrita, foi o de sinalizar para existência de sujeitos cognoscentes, que atuam empregando estratégias de aprendizagem similares em diferentes áreas do

conhecimento. São sujeitos ativos, que elaboram hipóteses, constroem pensamentos. Desde que nascem, são construtores de conhecimento. Na tentativa de compreender o mundo que os rodeia, elaboram hipóteses, desencadeiam questionamentos e tratam de buscar, construir respostas para eles. Constroem, portanto, objetos complexos de conhecimento, e o sistema de escrita também o é.

O processo de construção da escrita é o resultado dos esforços que o sujeito cognoscente vai fazendo em direção à sua compreensão, tradução, interpretação, ou seja, as hipóteses que constrói para poder interpretar a escrita dos outros se constitui de esforços coerentes com a sua própria elaboração. Os níveis evolutivos que os/as alfabetizando/as apresentam sinalizam para a passagem de diferentes modos de organização conceitual para outros e que pensam e interagem com o objeto do conhecimento. Este processo implica reconstrução permanente e uma caminhada evolutiva também permanente e complexa que envolve e pressupõe erros e problemas variados. Essas concepções e pensamentos têm um caráter geral e foram percebidas em alfabetizando/as que interagem com diferentes sistemas de escrita (silábicos (hebraico), alfabéticos (latinos)), com sistemas educativos diferentes e com condições sócio-culturais distintas.

Assim, compreender o processo de evolução dos sujeitos rumo a esta aprendizagem não é simples, nem para educando/as e nem para os/as alfabetizadores/as. Esta é uma perspectiva geralmente diferente da vivida pela maioria dos professores e professoras que trabalham com alfabetização, e isso supõe a compreensão de que os conceitos de aprendizagem e de ensino mudaram desde a época em que estes sujeitos foram “alfabetizados”, bem como as diferentes demandas sociais que este objeto do conhecimento busca atender, assim como o mundo, a vida, a realidade. E como as pessoas têm tendência de repetir suas experiências conhecidas, a consideração destes fatos contribui para a complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita. Requer, o conhecimento deste sujeito, suas formas de pensar e agir com o objeto conceitual que se deseja ensinar/aprender.

Algumas peculiaridades inerentes aos alfabetizando e às alfabetizandoas jovens e adultos/as precisam ser comentadas. Conhecer os sujeitos com quem interagimos é inerente aos processos de ensino e de aprendizagem, porém, no caso destes/as alfabetizando/as, é preciso partir do conhecimento social e cultural sobre os/as mesmos/as, buscando responder questionamentos como: *“quem são estes/as aprendizes? Como vivem, o que pensam, o que fazem, por que resolveram voltar a estudar? E, principalmente, o que sabem sobre a escrita e a leitura, quais são seus conhecimentos prévios?”*

Buscar respostas estas perguntas demanda renunciar à simplicidade da visão que consiste em supor que os/as analfabetos/as são ignorantes, “carentes”, ingênuos/as, incompetentes. É preciso reconhecê-los/as e aceitá-los/as como são, sujeitos inteligentes, que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita, resolvendo problemas inerentes a ela, vivendo, trabalhando e amando. E, da mesma maneira que se aceita com facilidade que são sujeitos que conhecem temas relacionados ao mundo do trabalho, da vida cotidiana, o manejo de técnicas artesanais complicadas (cultivo, criação de animais) e outras técnicas manuais, ou que requerem conhecimento de alguma tecnologia, é preciso considerar que estes sujeitos não passaram incólumes pela cultura escrita, mas que construíram conhecimentos sobre ela, elaboraram hipóteses e desenvolveram estratégias de resoluções de problemas de acordo com suas necessidades/desejos idiossincráticos. As características sócio-econômicas e culturais dos/as adultos/as em processo de alfabetização são de

uma massa considerada de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precária, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso à escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade já como adolescente ou adulta para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância (HADDAD, 1992, p. 4).

Estes sujeitos que buscam a escola para se alfabetizar apresentam características que os diferenciam das crianças neste mesmo processo, tais como: geralmente, estão inseridos no sistema produtivo (ou, circunstancialmente, fora dele); são responsáveis pela produção de bens materiais e, geralmente, excluídos da utilização destes bens; são um contingente crescente, se prevalecerem das políticas e práticas educativas atuais, produtoras, como já vimos quando falamos do panorama brasileiro da alfabetização, de fracasso, de exclusão e de analfabetos funcionais. “Quando “ousam” voltar à escola são considerados como “tábula rasa”, recebendo toda sorte de discriminação e preconceitos, atribuídos pela escola, pela própria família, pelo meio em que vivem e pela sociedade como um todo (MOURA, 1999, p. 117).

As representações construídas sobre o/a alfabetizando/a jovem e adulto/a no Brasil têm sido assumidas em uma perspectiva bastante negativa, expressando, mesmo que veladamente, um preconceito que permeia a representação social sobre este sujeito. Muitos dos objetivos que aparecem nos planos, nas propostas e nas experiências de alfabetização de jovens e adultos/as no Brasil, elaborados e executados por diferentes segmentos da sociedade, explicitam este preconceito, desde a visão de que para alfabetizarem jovens e adultos/as basta

saber ler e escrever, aos discursos de educadores/as que, utilizando frequentemente a expressão “chaga nacional”, que precisa ser “erradicada”, percebe-se o preconceito que permeia o tema. Essas percepções elaboradas e disseminadas socialmente, pelo senso comum, veiculadas por rádio, televisão e imprensa escrita, de várias maneiras, implícitas e explícitas, vão exercer influências nas concepções tanto de alfabetizadores/as como por parte dos/as próprios/as aprendizes.

Para contribuir para a instituição do clima motivacional da sala de aula, é necessário que o/a professor/a tenha a consciência disto: de que a representação social (e quem sabe a própria representação do/a alfabetizador/a) é bastante pessimista com relação ao sujeito que frequenta as classes de alfabetização de jovens e adultos/as. Preconceituosamente negativa. É preciso ter clareza que grande parte dos/as que não frequentaram ou não permaneceram na escola quando crianças o fizeram por causas de ordem econômica, social, políticas; porém, muitos/as evadiram por problemas didáticos, porque a escola e as práticas desenvolvidas nela não tiveram competência para ensiná-los/as e mantê-los/as frequentando.

Este quadro sinaliza para a necessidade do resgate das metas que buscam atingir estes sujeitos quando acodem às classes de alfabetização de jovens e adultos/as. Metas que, como já foi explicitado em pesquisas (ALONSO TAPIA, 2002; ECCLES; WIGFIELD, 2002), mudam de sujeito para sujeito. Segundo estas pesquisas, os/as alunos/as podem perceber diferentes orientações motivacionais para os processos de ensino e de aprendizagem, metas voltadas para a aprendizagem ou para a sua evitação e que estão articuladas também com as expectativas dos sujeitos envolvidos nos processos.

5.1.7.2 As Expectativas dos/as Alunos/as e dos/as Professores/as Influenciam/São Influenciadas

É preciso encaminhar a percepção de que o contexto isoladamente tampouco é fator ou não de motivação. Ele pode se tornar fator com potencial determinante no processo motivacional ao interagir dinamicamente com características dos alunos e das alunas. O contexto organizado pelo/a professor/a precisa considerar as metas e as expectativas dos alunos e das alunas e vai depender também das expectativas e/ou motivos dos professores e das professoras para ali estar. A interação dinâmica entre as características do contexto e as dos/as alunos/as permeia o desenvolvimento da(s) aula(s), ou seja, a intervenção do/a professor/a precisa estar localizada na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2004) de cada aluno e aluna, precisa ir ao encontro das hipóteses já construídas, permitir o

estabelecimento de relações entre elas, fortalecer o sentimento de ser capaz de realizar as tarefas e “conquistar” a “boniteza” de aprender a ler e a escrever, compreendendo e produzindo quaisquer textos que desejar e/ou necessitar.

Neste sentido, o clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita será influenciado pelas expectativas dos alunos e das alunas, principalmente sobre as iniciais, as que quase “obrigam” o retorno destes sujeitos para os espaços de aprendizagem e que, como já vimos, precisam ser transformadas, incrementadas, com base na infinidade de usos que esta aprendizagem pode possibilitar, bem como será influenciado também pelas expectativas, motivos e desejos dos professores e professoras de estar naquele espaço, fazendo o que precisam/desejam/necessitam/gostam de fazer. Diante disso, percebemos que as expectativas e/ou motivos estão longe de fazerem parte de um panorama ideal, onde se pensa que, se os sujeitos ali se encontram, é porque assim o desejam e estão habilitados para desempenhar seus papéis.

As reflexões passam pela formação docente, pela baixa remuneração deste/a profissional, o que acarreta a necessidade de ampliar o número de horas de trabalho, a fim de conseguir sobreviver com o salário, a falta de reconhecimento social do papel do/a docente, as condições mínimas de trabalho. Moura (1999) afirma que os/as alfabetizadores/as são mal formados/as, eles/as foram mal alfabetizados/as, a formação tem sido feita por escolas normais que, além de se afastarem das práticas reais, parecem manter distância dos avanços das disciplinas que nutrem a reflexão pedagógica. “De tão temerosas, recatadas e conservadoras foram-se convertendo, paulatinamente, em instituições inoperantes” (FERREIRO, 1993b, p. 49).

Como conseqüência, a formação docente dos professores e professoras tem evidenciado que, especificamente quanto à alfabetização, existe uma falta de adequação e, no que se refere à alfabetização de jovens e adultos/as e suas especificidades, a formação é quase inexistente. Atualmente, alguns cursos de Pedagogia estão incluindo em seus currículos matérias voltadas para esta temática, mas ainda são poucas e seus desdobramentos quase não podem ser observados. O que se pode constatar, através de pesquisas, como a do INEP (2002), OCDE (2002) e PISA (2003), é que as aprendizagens referentes à leitura e à escrita, bem como a compreensão leitora, estão distantes dos níveis desejados, e que os professores e as professoras tampouco são leitores/as e escritores/as.

Ferreiro (1993b, p. 48) destaca também que, além destas questões referentes ao processo de formação de professores/as, existem outras relacionadas com a solidão, a improvisação, a desvalorização e a falta de profissionalização, alertando: “parece

indispensável que os programas de capacitação incluam como um dos objetivos, o de ‘(re)alfabetizar’ os professores alfabetizadores”.

Enquanto o/a professor/a alfabetizador/a desconhecer o processo epistemológico em que se constitui a alfabetização, as características do sujeito cognoscente, os motivos e os interesses que o mobilizam para estar naquele espaço, naquele momento, ele/a (professor/a) torna o processo mais difícil do que poderia ser, produzindo fracassos desnecessários, estigmatizando uma grande parte da população e transformando a experiência da alfabetização em momentos difíceis de superar.

No que se refere a alunos e a alunas adultos/as, acredito que as limitações da formação do/a professor/a dificultam ainda mais os processos de ensino e de aprendizagem, pois, mesmo com a percepção de que os/as alunos/as adultos/as possuem motivos mais concretos e imediatos para impulsionarem a construção desta aprendizagem, são, geralmente, preconceituosos/as, estigmatizados/as, possuem medos e bloqueios produzidos ao longo da existência, além de que muitos/as elaboraram estratégias de sobrevivência que lhes permitem transitar pela cultura escrita sem a necessidade de aprender a ler e a escrever.

Assim, a atenção aos detalhes aqui citados e a identificação dos níveis de avanço dos/as aprendizes em direção à construção da escrita e da leitura é essencial como referencial de avaliação permanente que possibilita aos/às alfabetizadores/as iniciarem e desenvolverem o processo acompanhando os avanços (ou não) dos alunos e das alunas.

5.1.7.3 A Explicitação do Acolhimento Incondicional dos/as Alunos/as

Se trago as mãos distantes do meu peito
É que há distância entre intenção e gesto
E se o meu coração nas mãos estreito
Me assombra a súbita impressão de incesto²⁹

Um fato que se relaciona positivamente com a motivação para a aprendizagem é a percepção, por parte dos alunos e alunas, de que são escutados/as pelo/a professor/a, que este/a está preocupado/a com a aprendizagem de todos/as, sem a intenção de estabelecer comparações entre os/as aprendizes. Também importa que o/a docente assinala seus avanços, não apenas os erros, e que não tenha favoritismos (ALONSO TAPIA, 1992). Em resumo, a partir das sensações/percepções de acolhimento, de valorização pessoal, de crença/convicção do/a professor/a de que todos/as podem aprender a ler e a escrever, os/as aprendizes tendem a

²⁹ *Fado Tropical*, de Chico Buarque e Rui Guerra (1972-1973).

se envolver mais (ALONSO TAPIA, 1997). Para enfatizar a importância deste fato, trago a seguir uma notícia publicada no Informativo do INEP (2004), com estatísticas relacionadas e apontando prováveis conseqüências da não percepção da relevância desta atitude em sala de aula.

A rejeição que alguns estudantes sofrem na sala de aula seja por parte dos colegas ou dos professores, tem impacto no desempenho escolar, principalmente entre as crianças da 4ª série do Ensino Fundamental. De acordo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003, entre o conjunto dos alunos que dizem sempre se sentir "deixados de lado" na sala de aula, a média foi de 145,3 na prova de Língua Portuguesa, enquanto as pontuações dos que declaram nunca terem sido rejeitados na turma chegou a 178,5, ou seja, 33,2 pontos a mais. Dos alunos da 4ª série, 13% afirmam se sentir "deixados de lado" na sua turma. Para 34%, essa situação ocorre de vez em quando e, segundo 52%, não há rejeição; 1% não respondeu.³⁰

Vários autores (FEUERSTEIN et col., 1980; CORMIER; CORMIER, 1991; ALONSO TAPIA, 1997) explicitaram diferentes “detalhes” comportamentais explícitos que, na interação com outros e outras, contribuem para que se perceba a aceitação ou não dos/as alunos/as. Entre estes podemos citar:

- explicitar a possibilidade de que o sujeito intervenha se e quando desejar;
- escutar de maneira corporalmente ativa, olhando para o/a aluno/a com atenção, demonstrando o desejo de ouvir e de compreender sua fala, solicitando esclarecimentos, se julgar necessário;
- fazer referência às contribuições dos/as aprendizes, demonstrando que escutamos e que nos pareceram positivas;
- ampliar suas contribuições se nos parecerem incompletas, mas procurando não descartar o que foi dito de positivo;
- se a intervenção foi inadequada, solicitar que explique seu raciocínio para que possa compreender a hipótese que construiu e perceber o seu esquema de pensamento.

Esta não pretende ser uma lista de receitas de pautas de atuações docentes, mas sim exemplos de estratégias e comportamentos que os/as professores/as podem desenvolver e, muitas vezes, não têm oportunidade de refletir objetiva e criticamente sobre eles, como pode se perceber pela notícia que introduz este subtítulo, no sentido de explicitar a seus alunos e alunas que os percebem, e a si mesmos/as, como aprendizes, e que desejam que falem, que explicitem suas hipóteses, pois isso vai contribuir para os avanços.

³⁰ Informativo INEP, ano 2, n. 51, ago. 2004.

Além disso, se não acreditarmos que os/as alunos/as podem aprender, se não estivermos convencidos de que podemos ensiná-los, não teremos o interesse, o envolvimento, o empenho necessário para identificar o que sabem e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los/as a avançar em suas aprendizagens. Os/as alunos/as sentem quando não acreditamos que podem superar suas dificuldades, mesmo que digamos o contrário. Este é um território em que não é o discurso que comanda, mas a crença e a convicção que orientam os/as professores/as. Não há prejuízo maior para os/as alunos/as do que professores/as descrentes de seus limites e possibilidades, isso contribui para aumentar a auto-imagem de fracassados que geralmente já trazem (WEISZ, 2000). Conforme já abordado anteriormente, aprender é inerente ao ser humano, e todos podem aprender, desde que as pautas de ação docente do/a professor/a alfabetizador/a estejam embasadas em conhecimentos cientificamente construídos sobre como se ensina e como se aprende a ler e a escrever, sobre as articulações da motivação com a aprendizagem e na clareza da orientação paradigmática que subjaz a sua prática, buscando a coerência.

5.1.8 Os Tipos de Procedimentos Didáticos (C)

Um dos fatores que mais contribuem para a motivação dos alunos e alunas e que mais dificultam ou oportunizam a (re)construção da aprendizagem é constituído pelo contexto criado pela interação professor/a – alunos/as (ALONSO TAPIA, 1997). Essa interação tem pelo menos três componentes principais: as mensagens (verbais e não verbais) dirigidas pelo/a professor/a ao longo das tarefas escolares; as percepções que estas permitem aos/as alunos/as e as intervenções realizadas pelo/a docente no sentido de fazer o pensamento dos/as alunos/as avançar.

Com relação às mensagens (verbais e não verbais), é importante considerar que estas não adquirem significado a partir do desencadeamento de uma tarefa específica. Fatores inerentes à maneira que o/a professor/a entra na sala de aula; à maneira como organiza e planeja as atividades; ao material que confecciona para isso; ao entusiasmo (ou a ausência dele), que tem a ver com a entonação da voz que utiliza para desencadear a tarefa, todas estas são mensagens que os/as alunos/as observam e consideram quando forem se envolver (ou não) na atividade proposta. Estas mensagens estão sob controle do/a professor/a, enquanto este for um papel escolhido e consciente.

O que quero dizer é que se o/a professor/a gostar de seu trabalho, acreditar nele, tiver prazer, estas mensagens serão recebidas pelos/as aprendizes, mas, se ao contrário, o/a

professor/a estiver investido deste papel por falta de opção, por não se sentir com coragem ou forças de buscar outra função, se desempenhar burocraticamente o seu papel à espera da aposentadoria, estes sinais serão também percebidos pelos/as aprendizes. O fingimento embota as emoções, ou melhor, não permeia adequadamente num clima de confiança, que é necessário para a construção das aprendizagens, impedindo, às vezes, que este clima seja construído.

Estas questões sinalizam para a reflexão no sentido do autoconhecimento, as razões subjetivas que mobilizam o/a profissional que está desempenhando o papel de docente. Além disso, importam também as intervenções que o/a professor/a realiza ao longo do desenvolvimento da atividade específica. Precisa que sejam no sentido de contribuir para que relembrem estratégias de soluções já construídas para situações semelhantes ou de direcionar o pensamento para outros conhecimentos prévios dos alunos e alunas.

Ao sentir-se capaz de resolver um problema proposto, quando se percebe como alguém competente, o sujeito experimenta um sentimento motivador. A antecipação desta sensação leva o sujeito a se esforçar para aprender como atuar de modo produtivo para enfrentar um tipo de problema ou como desenvolver a capacidade de solucioná-lo. Quando se busca este tipo de objetivo em um procedimento, o esforço e o comprometimento são maiores quanto maior é a percepção de que ele é possível de ser realizado pelo sujeito (ATKINSON, 1974; KELLER, 1983; ALONSO TAPIA, 2005). Se, além disso, o/a aluno/a trabalha no sentido de satisfazer seu próprio interesse e curiosidade, em vez de apenas cumprir uma tarefa porque foi demandada pelo/a professor/a, sem perceber seu sentido e seu significado, percebendo que está aprendendo, conseguindo soluções para os problemas propostos, também a qualidade do envolvimento e da motivação para a aprendizagem é mais produtiva (HARTER; CONNELL, 1984; ALONSO TAPIA, 2005). A possibilidade de que estas características estimulem o esforço e o comprometimento pela aprendizagem depende do tipo de procedimento proposto e que ele faça com que os/as alunos/as assumam como um desafio pessoal.

(Re)aprender a pensar, utilizando conhecimentos previamente construídos como base para a solução de outros diferentes, também é motivador (PRESSLEY, 1992; ALONSO TAPIA, 1991, 1995). Anteriormente, já chamamos a atenção no sentido de que, se a intervenção do/a professor/a for construtiva, construtiva será a aprendizagem dos/as alunos/as (ABRAHAO et al, 2004).

Inúmeras investigações realizadas em relação à (re)construção de habilidades cognitivas básicas, como observar, comparar, e com o incremento de capacidades diversas,

como raciocinar, resolver problemas, compreender informações, lembrar informações (FEUERSTEIN et col., 1980; GLASER, 1984; SEGAL; CHIPMAN; GLASER, 1985; ALONSO TAPIA, 1991), explicitaram que a efetividade com que aprendemos a pensar e, como consequência, a experiência de competência e de avanço, além da motivação por aprender que tal vivência gera, dependem de pelo menos dois fatores principais: dos procedimentos e das estratégias que são sugeridos no contexto e das intervenções dos/as professores/as irem ao encontro das hipóteses já construídas pelos/as aprendizes ao longo dos encontros destinados à promoção das aprendizagens desejadas.

A proposta de uma atividade pode variar de acordo com algumas características inerentes a elas, que encaminham diferentes repercussões na motivação adequada para aprender. As características referem-se ao desenho da tarefa proposta em relação ao grau de autonomia que permite a qualidade das interações demandadas e os conhecimentos prévios já construídos pelos/as aprendizes. As pesquisas evidenciaram procedimentos de dificuldade intermediária, “na intersecção entre o difícil e o possível” (WEISZ, 2000, p. 67): nem muito fáceis, porque poderiam causar desânimo e aborrecimento nos/as alunos/as, nem muito difíceis porque poderiam ser abandonadas, fazendo com que se sentissem incapazes de realizá-las. Outras evidências referem-se ao tipo de procedimento que estimule os/as alunos/as a estabelecerem critérios pessoais de progresso, avaliando os avanços construídos (ALONSO TAPIA, 2005), percebendo que suas hipóteses estão ficando mais complexas, e seu repertório de conhecimentos atende à escrita e à leitura de forma mais ampla. O que importa não é fazer “bem” ou fazer ortograficamente correto, o importante é aprender como fazer.

5.1.9 A Ativação do Conhecimento Prévio (6A)

A ativação do conhecimento prévio não se refere apenas a que o/a professor/a pergunte o que os/as alunos/as sabem sobre determinado conteúdo que deseja trabalhar. Também, mas não só. Já assisti muitas aulas em que os/as professores/as perguntavam: “*o que sabem sobre ecologia?*”, por exemplo. Os/as alunos/as traziam várias informações, o/a professor/a escutava com aparente interesse, e depois de todos/as que desejassem falar o tivessem feito, o/a professor/a dizia: “*muito bem! Agora eu vou falar*” e começava a aula discorrendo sobre o que era o termo “ecologia”, sua raiz semântica, suas implicações, caracterizando o que Vasconcellos (1994) aponta como aula transmissiva disfarçada, camuflada.

Ativar os conhecimentos prévios é oportunizar que expressem e articulem o pensamento com o “novo” conhecimento que o/a professor/a está propondo construir. Pode não ser de maneira direta, como: “*o que sabem sobre tal?*”, mas sim trazendo diferentes tipos de portadores de texto, por exemplo, e perguntando se conhecem, se sabem para quê servem cada um deles. Ao proceder assim, solicitando que pensem, comparem, distingam, selecionem, estará, provavelmente, oportunizando a mobilização do conhecimento prévio, bem como a construção de novos e/ou diferentes.

Quando o/a professor/a introduz uma “nova” informação, a compreensão desta depende de que os/as alunos/as sejam capazes de relacioná-la e integrá-la com o que já construiu, já aprendeu, já conhece. A coerência não é uma qualidade do próprio discurso do/a professor/a, mas uma característica da representação que o sujeito construiu e que possibilita a integração de informações que já sabe com a “nova” (SANCHEZ et col., 1994). Quais seriam, então, as estratégias que o/a professor/a pode utilizar ao sugerir algum problema para contribuir para a mobilização dos conhecimentos prévios dos/as aprendizes, encaminhando para a percepção de estarem construindo relações e, portanto, aprendendo, reelaborando mais complexamente suas hipóteses? Parece que é preciso, para isso, considerar não apenas a proposta da atividade, mas também a construção da representação, ou seja, fornecer um caminho, uma possibilidade de estabelecer relações com o conhecido, o conhecimento já construído.

Aproveito este espaço para falar de um tema sobre o qual tenho percebido que ocorre uma compreensão inadequada. Refiro-me a um pressuposto construtivista da aprendizagem que afirma que é preciso partir da realidade do/a aluno/a para desencadear o processo de construção de aprendizagem de um determinado conteúdo. Existem evidências, selecionadas por relatos orais de professores e professoras, que compreendem que esta realidade da qual precisam partir é a realidade social que estes sujeitos vivenciam. Suas condições de vida, suas relações familiares (geralmente conturbadas), enfim, suas condições de vida. Não é esta realidade que interessa para o/a professor/a alfabetizador, nem de jovens e adultos/as e nem das crianças.

A realidade, a que os pressupostos construtivistas de aprendizagem se referem, são os conhecimentos prévios dos/as alunos/as sobre a leitura e a escrita. De onde parte este/a sujeito com relação à aprendizagem que desejamos construir? Que conhecimentos, que hipóteses já elaborou sobre ele? É esta a realidade do/a aluno/a que importa para o/a professor/a: os conhecimentos prévios, as hipóteses já formuladas, o esquema de pensamento.

Neste contexto, a ativação do conhecimento prévio é considerada fator com potencial determinante para a construção do clima motivacional propício para a aprendizagem da leitura e da escrita com alunos/as jovens e adultos/as. É coerente com a concepção complexa de aprender e ensinar, que percebe aprender como criar possibilidades de estabelecer relações entre o conhecimento construído e as novas informações, o confronto com a realidade.

Os fatores com potencial determinante, já descritos até aqui, precisam se articular com outros, que pretendo descrever a seguir.

5.1.10 Pautas de Ação Docente que Encaminham a Percepção de Autonomia

Em outros capítulos, explicitarei objetivos para que os alunos e as alunas trabalhem produtivamente, motivados/as para a aprendizagem, e não se sentindo obrigados/as a realizar atividades sem sentido e sem significado, mas sim percebendo o conjunto dos procedimentos de ensino e de aprendizagem como algo próprio, que vem ao encontro de uma necessidade pessoal, o que está articulado com a construção da autonomia. “A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos, caso contrário, domesticamos, o que significa a negação da educação” (FREIRE, 1979, p. 32).

Se alunos e alunas não parecem estar motivados/as para aprender porque quando tentam não conseguem, é necessário mais do que despertar a curiosidade e o interesse, mostrar a relevância das tarefas ou oportunizar a escolha de opções para sua resolução, é preciso que aprendam, que possam perceber seus avanços, ou seja, que sintam que, com envolvimento, podem se sentir mais competentes. “O conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isto seja capaz de transformar a realidade. Esta é a educação que interessa: formar novos mestres e não eternos discípulos [...]” (VASCONCELLOS, 1994, p. 34). Para tal, é necessário que, desde o começo e ao longo do desenvolvimento das interações e dos problemas propostos, os/as alunos/as percebam que estes vão ao encontro das metas que desejam alcançar, metas as quais atribuam sentido e significado. Conseguir aprender pode ser útil, mas implica deixar de lado outras atividades que inicialmente podem parecer mais gratificantes. Esforçar-se por aprender passa a ser uma escolha, mesmo que implícita. Esta escolha pode ser afetada pelas expectativas de ser capaz de alcançar a meta ou não. Diante disso, o que podem fazer os/as professores/as para que os/as alunos decidam se esforçar e se comprometer com sua própria aprendizagem?

Um fator que contribui para esta escolha é que a tarefa/ou procedimento planejado permita opções das estratégias para solucioná-la, pois, ainda que uma atividade pareça pessoalmente significativa, porque atende a alguns interesses ou porque foi interiorizado seu valor, se esta é imposta sem permitir opções de estratégias, pode ser considerada obrigatória. Foi evidenciado por pesquisas que a possibilidade de escolha e a experiência de fazê-la contribuem para a percepção de que o procedimento está voltado ao atendimento de interesses pessoais. Conseqüentemente, se os/as professores/as possibilitam opções de escolha nos procedimentos propostos, estão contribuindo para a mobilização do interesse e do envolvimento na tarefa, bem como para a construção da autonomia dos/as alunos/as (ALONSO TAPIA, 2005; ASSOR; KAPLAN, 2001).

Esta forma de atuar é coerente com a concepção de aprendizagem que não tem a convicção de que aprender é repetir respostas consideradas corretas, mas com a que percebe a aprendizagem como tradução, reconstrução, interpretação, que percebe o/a aprendiz como sujeito ativo.

Outros fatores com potencial determinante para o estabelecimento do clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em classes de jovens e adultos/as referem-se a atitudes implícitas/explicitas, conscientes/inconscientes dos/as professores/as. Estas atitudes estão relacionadas com as orientações paradigmáticas que embasam as pautas de ações docentes alfabetizadoras. Incluem e demandam a explicitação da aceitação incondicional de todos/as, valorizando suas hipóteses, seus conhecimentos prévios, explicitando crença e convicção de que todos/as podem aprender.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresento a seguir as transcrições dos vídeos e as análises das informações coletadas. De acordo com a metodologia proposta neste estudo, primeiramente assisti a todos os vídeos. A seguir, procedi a suas transcrições, sujeito a sujeito, seguindo a ordem cronológica de cada aula. Após a realização das transcrições, com base no instrumento elaborado em Madri, acompanhado das especificações dos motivos para que ações ou seqüências fossem categorizadas, especificados ao longo do estudo, fui construindo o detalhamento do processamento analítico das informações. O instrumento elaborado contém um conjunto de possibilidades/limites das pautas de ações docentes alfabetizadoras que poderiam encaminhar, de acordo com sua presença e/ou ausência nos vídeos, compreensões/explicações para o fenômeno em estudo. Estes fatores, detalhados no quarto capítulo deste estudo, contemplam os fatores apontados pela fundamentação teórica construída.

A decisão de inserir as transcrições com as respectivas análises sinalizadas em quadros-comentários, numeradas de acordo com as categorias do instrumento, foi no sentido de possibilitar ao/a leitor/a a reconstituição do processo, coerente com a idéia de que todo conhecimento necessita ser (re) construído, traduzido, interpretado, ressignificado, pois, como já foi afirmado, não há um modo único de coletar, transcrever, codificar analisar, interpretar, explicar e compreender um conjunto de informações, visuais ou não. Este estudo abordou fenômenos que continuam além dele e que já existiam antes dele. Portanto, procurei ser o mais explícita possível sobre os recursos que foram empregados, os modos de translação, análise, interpretação, explicação e compreensão. Porém, devido à natureza destas ações, percebo que existirá sempre espaço para oposição e conflito. Um método explícito fornece um espaço aberto, intelectual e prático, onde as análises permitem o debate (ROSE, 2000).

No final das transcrições, encontram-se os quadros com os índices quantitativos da análise bem como as interpretações e análises críticas sujeito a sujeito e a sistematização da visão do todo, dados estes que encaminharam, à luz da fundamentação teórica construída, as conclusões inconclusas deste estudo. A fim de facilitar a leitura, inseri uma cópia, no final deste capítulo, do instrumento elaborado (ALONSO TAPIA; SCHWARTZ, 2005).

1ª TRANSCRIÇÃO – P1

Contexto: Existem dois alfabetos referenciais na sala acima do quadro-verde. Um só com as maiúsculas na letra bastão. Outro abaixo deste também com as maiúsculas em letra bastão, mas com uma figura para cada letra e a palavra escrita em letra bastão, por exemplo: a letra B, a figura da Baleia e a palavra BALEIA. No quadro está colada uma reportagem grande de jornal com o título: “Sal: bom só na dose certa”. Este título está copiado com a letra script logo acima da reportagem. No quadro também está escrita a data: 03/10/2005. Logo abaixo está escrito com letra script também: “Boa Noite!” e “Leitura do texto”. Acima do quadro existe um aparelho de televisão e um calendário ao lado do quadro. A professora está sentada numa cadeira em frente aos 4 alunos presentes. Estes estão sem crachá e sentados num semicírculo. Todos parecem estar com uma cópia desta reportagem na mão. A professora está lendo ou comentando a reportagem e os alunos estão lendo todos juntos em voz alta com ela e também comentando

[SS1] Comentário: 2 C - 5 D

[SS2] Comentário: 3A

[SS3] Comentário: 1 A

[SS4] Comentário:
4C – Obs. Alunos (as) “fingem” ler...

P e T: “O nosso corpo precisa de 5 a 6 gramas de sal diariamente, o que significa que estamos exagerando no tempero”. Então, como vocês viram, qual é a média de consumo de sal que os brasileiros estão consumindo?

T: Dez (10).

P: Enquanto nosso corpo precisa de 5 a 6 gramas! Então, o que podemos concluir com essa informação?

A4: Que tem que diminuir o sal!

P: É muito importante pra saúde do brasileiro que ele diminua o sal na comida, pois se a gente for pensar: 10 gramas é o dobro do que é necessário ao organismo! Como ele está ingerindo mais pode fazer mal! Como a gente viu ali no início do segundo título: ele provoca problemas de retenção de líquidos, pode provocar problemas de pressão alta. Algum de vocês tem problema de pressão alta?

[SS5] Comentário: 2B e 5B

A2: Eu nunca tive isso aí, mas uma vez eu comi sal demais. E me senti mal! Tem que ingerir pouquinho!

P: Vamos ler ali no três. **[P e T]** “As crianças podem ser muito afetadas por esse hábito e é normal que as que consomem muito sal desenvolvam problemas cardiovasculares na fase adulta. Os especialistas dizem que é mais difícil diminuir a quantidade de sal na fase adulta apesar de não ser impossível”. Então, o que a gente pode concluir desse parágrafo? As crianças têm uma parte do peso... ali na parte do cabeçalho diz assim: “As crianças

amadurecem o paladar com 6 meses”. Então, nessa fase é que ela já vai saber o que é salgado, o que é doce. Se nesta fase a mãe já acostuma a criança a comer comida muito salgada ela tende a continuar nesse processo e no futuro ela está bastante propícia a desenvolver essas doenças que são causadas pelo excesso do uso do sal na alimentação. **Essa informação é bom pra vocês saberem...** vocês, né!? Eu ainda não tenho neto! **Vocês que têm crianças na família...** [a profª retoma a leitura acompanhada da leitura dos alunos] “Uma dica para diminuir o uso de sal nos alimentos é utilizar mais ervas, que são aromáticas e saborosas, como orégano, sálvia, alecrim, manjerição, salsinha, cebolinha, são algumas aliadas do sabor, sem prejuízo à saúde”. **Daí, vocês já sabem: em casa, uma das dicas que a gente aprendeu aqui é usar mais tempero.** Vocês vão poder usar uma dose menor de sal que não vai prejudicar a saúde de vocês. Esse último item aqui vai nos dar a informação de que a gente não pode também tirar o sal da nossa alimentação. Vamos ler pra ver o que a gente pode aprender, comentar mais um pouquinho e **depois vamos fazer os exercícios.** **Vamos lá, título três,** aqui embaixo: “Não Pode Faltar Iodo. A endocrinologista Denise Pires de Carvalho, professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, adverte sobre a importância do iodo, substância encontrada no sal para função normal da tireóide. Segundo ela, o sal iodado traz uma forte e importante substância para o organismo humano. A falta de iodo pode levar ao hipotireoidismo que é uma disfunção glandular muito séria. A endocrinologista aconselha que quando o consumidor for comprar um pacote de sal que ele observe na embalagem se está escrito ‘sal iodado’”. **Então, ao mesmo tempo em que a reportagem nos alerta para o uso de uma grande quantidade de sal, ela diz que nosso organismo não pode ficar sem o iodo, que é encontrado no sal.**

[SS6] Comentário: 2B

[SS7] Comentário: 2E

[SS8] Comentário: Não explicita objetivos – não significa a tarefa

[SS9] Comentário: 5B

A2 e A3: O que é iodo?

P: **Iodo é uma substância encontrada no sal.** Ele é muito importante para equilibrar a função da tireóide.

[SS10] Comentário: 1F

A3: Mas, o que é tireóide?

P: **É uma glândula muito importante para o nosso corpo.** Eu não sei te dizer qual é a função específica. Hoje é muito comum a gente ouvir: “fulano tem problema na tireóide”. Eu sei assim: quando há uma disfunção na glândula tireóide tem dois tipos: o hipotireoidismo e o hipertireoidismo. Quais são as características dessas pessoas? Elas ficam mais irritadas, geralmente a região do pescoço fica mais inchada, o globo ocular fica mais inchado. Diz que a pessoa pode perder peso muito rápido ou pode ganhar peso muito rápido porque uma glândula não está em equilíbrio. E o iodo é propícia esse equilíbrio no corpo. Tudo é controlado!

[SS11] Comentário: 1 F

A4: Pode comer, mas controlado!

P: Como eu disse pra vocês, esse texto me chamou a atenção porque além de ele nos ajudar a exercitar a nossa leitura, ele tem informações que são importantes pra nossa vida. É como se todo mundo tivesse uma balancinha: se pende muito pra um lado prejudica e se fica sem peso também prejudica. Da próxima vez, na outra segunda-feira, eu vou trazer um texto sobre o açúcar. Lá diz que o açúcar em excesso também faz mal.

[SS12] Comentário: 61

A2: É, pra diabetes.

P: Não só! Pode causar até mesmo infertilidade na mulher. Eu nunca tinha lido isso. Então, agora, eu trouxe um exercício de colocar U ou L nas palavras. Quando o L está junto com vogais é fácil de a gente identificar ele: LARANJA, LADRÃO, LETRA. Mas quando ele está no meio da palavra: MALDADE, daí é fácil de confundir ele com o U. Quando eu digo: “ele fez mal”, se eu posso substituir por “bem”, eu uso L: MALLLL. Mas se eu digo: “aquela pessoa é um mau cidadão”, se eu posso substituir por “bom”, aí é com U.

[SS13] Comentário: 7 A – 9 A 2 (S)

A professora distribui a folha de exercícios para o aluno e recolhe uma atividade da aula anterior de um dos alunos.

P: [lendo] “Observe as frases: Carlos abriu uma lata. Hoje é 10 de abril”. [ela levanta e escreve no quadro a palavra ABRIU e ABRIL] Quando a gente fala ABRIU e ABRIL parece a mesma coisa, que se escreve do mesmo jeito, mas quando eu vou falar de ABRIR alguma coisa, por exemplo: “eu vou abrir a porta”. Quando eu falo em ABRIL, como por exemplo: “Abril é o mês que antecede o mês das mães”. Abril, o mês do ano, é com L. Então, quando nós falamos parece o mesmo som, é na escrita que elas vão se diferenciar mais, pois tem palavras que são escritas com U e palavras que são escritas com L. “Complete as palavras com U ou com L e leia em voz alta”. Por que esse exercício tá dizendo pra ler em voz alta? Porque daí a gente percebe a diferença no som. Então ali: a primeira palavra vai ser PALMITO, a segunda PAULADA. Essa dá uma dica para vocês [ela escreve a palavra no quadro] Imagine como ficaria

[SS14] Comentário: 9 A 2

PALLADA. Aí, a gente já descarta o L, só pode ser o U. A pronúncia pode nos ajudar na escrita. Se a gente pronuncia uma palavra errada, a gente tende a escrever ela errada também. O exercício 2 é para escrever o diminutivo dessas palavras: umas são escritas com L, outras são escritas com U. “JornaL” fica “jornaLzinho” e não vai mudar o L e o U. Isso é pra despertar em vocês que o L pode ter som de U também no meio da palavra, não só no fim. No exercício 3, vocês não gostam de fazer, mas a gente precisa, ali é pra formar frases com as palavras. Leiam pra mim a 1ª palavra do exercício 3.

[SS15] Comentário: 2 C - 7 A

[SS16] Comentário: orientação paradigmática simplificadora - escrita = representação da fala

[SS17] Comentário: 7 A – 9 A 2 (S)

A4: MEL.

P: Então, me dêem uma explicação do que é MEL! É um produto de limpeza?

[SS18] Comentário: 6A

A1: Não! É uma produção da abelha!

P: Isso aí! E é um alimento! E a palavra MEU [escreve as duas no quadro] pode dar uma grande mudança de significado só por causa de uma letra. A outra ali é CAUDA. Eu posso dizer: “A cauda do jacaré é diferente”, mas eu não posso dizer “A caUda é de morango”. Agora ali a última é mais complicadinho. Eu só fui aprender isso no Segundo Grau, pois quando eu tava no Fundamental ninguém me alertou sobre isso. MAL é o contrário de BEM. [escreve isso no quadro] MAU é o contrário de BOM.

[SS19] Comentário: - queixa da qualidade dos seus processos E e A - auto-valorização

Os alunos anotam isso no caderno. Começam a resolver o exercício e a professora fica por perto auxiliando. Eles dizem as palavras e pronunciando bem o som do L, ela vai dando as respostas. O/A professora explica para A3 que as palavras derivadas serão escritas com a mesma letra da palavra no original. Explica para A1 que “pastelzinho” é um “pastel pequeno”. Senta para ajudar A1 na leitura das palavras. A3 confere suas respostas com A4, sempre cuidando para que a profª não esteja olhando para ele. O/A prof ajuda A1 a perceber a diferença entre SA e CA através da escrita e leitura por ele de algumas palavras. A3 agora confere com A2 suas respostas. A2 sorri para profª por ver A1 acertando as respostas, esta diz: “ele sabe!”. Quando este chuta a resposta, ela diz que ele está tentando adivinhar. Ele olha para A4, A3 e A2 e diz: “tão colando, né!? Eu tô só de olho!”. Após responder tudo, a professora pede que ele leia todas as palavras. A professora diz para A1 fazer o exercício de formar frases porque “é mais importante pra ele”. Vai ajudar os outros agora. A2 começa a procurar o seu lápis que está na orelha. A professora dá outro lápis para ele. No exercício de formar frases é possível perceber que alguns escrevem e estão pensando nas “dificuldades ortográficas”. Demonstram também saber várias regras ensinadas pela professora, como por exemplo: as palavras acabam com M, não N; nome de bairro é com letra maiúscula. A professora diz que eles podem colar a folhinha no caderno. A4 diz que não gosta. A3 escreve o nome na folha e antes de guardar beija a folha, dizendo: “tá tudo certinho!”. A professora diz para A2 refazer as frases em que ele inverteu o sentido das palavras, troca as letras para ele. A professora diz para que eles saiam para o intervalo após terminarem essa folhinha.

[SS20] Comentário: Será que sabem o que significa palavras derivadas?

[SS21] Comentário: Implícito: medo de errar. Valorização do certo como demonstração de competência.

[SS22] Comentário: Implícito: não valorização da interação entre os/as alunos/as.

[SS23] Comentário: Implícito: eu sei o que é bom para ti. É porque é.

[SS24] Comentário: Implícito: valorização do ‘certo’.

[SS25] Comentário: Implícito: concepção de ensino e de aprendizagem: substituição direta de respostas erradas por ‘certas’.

P: Luiz Carlos vai tomar uma água! Te espero para cálculos depois!

Na parede do fundo da sala têm o texto do *O Sanduíche da Maricota*, do *O Pato* e da *A Caixa Maluca*, escritos pela professora e com várias palavras circuladas. Os alunos retornam do intervalo. A professora entrega uma folha de cálculos para A4 [tudo indica ser uma prova, pois afasta os colegas dela] e diz que poderá ajudá-la somente a armar e não a efetuar as contas.

P: Eu não posso hoje te ajudar! A senhora está ótima, maravilhosa! Fica tranquila! A senhora sabe! É só não ficar nervosa pra não te prejudicar! É como se fosse um dos exercícios que a senhora faz em aula!

[SS26] Comentário: 2G

A3 senta-se à mesa da professora para que ela comente explicando-lhe individualmente as continhas de divisão que ele fez em casa.

P [para A3]: Eu vejo que tu compreende, mas na hora de representar tu não demonstra o teu pensamento. É só atenção!

[SS27] Comentário: Implícito:
Aprender é prestar mais atenção?

A1 e A2 vão terminando a primeira folhinha ainda. A professora continua fazendo com que A3 escreva como chegou aos resultados dos cálculos. Ela passa mais alguns no caderno dele para que ele volte a seu lugar e faça sozinho. A professora chama A2 para trazer mostrar-lhe o caderno com os cálculos. Este reclama de nunca saber qual o número que deve dividir o outro. Ela fala da importância de se fazer esses cálculos para que eles desenvolvam o raciocínio lógico. Vai refazendo as que ele acertou e errou com ele, pedindo que ele lhe explique o que fez. A3 diz para a professora que já terminou e conferiu os resultados. Esta põe mais cálculos no caderno de A2 para que ele faça sozinho na sua mesa. A3 e A2 olham em silêncio para a folhinha de prova de A4. Antes de conferir respostas de A3 diz:

[SS28] Comentário: Implícito:
Aprender é repetir, fazer vários exercícios.

[SS29] Comentário: 5 F e 2
H

[SS30] Comentário: Implícito:
Aprender é repetir, fazer vários exercícios.

P: Só deixa eu dar uma ajudazinha pro Seu Nabor, que está tão quietinho! Ótimo, Seu Nabor! Vou lhe dar um monte de estrelinhas, pois o senhor ganhou a noite! O Garoto da Noite! [ele ri orgulhoso. Ela explica que agora farão juntos o exercício do diminutivo]

[SS31] Comentário: 2G

A3 traz caderno para ela olhar. Ele começa a rir e ela diz que ele está brincando e que isso atrapalha a atenção para resolver as contas. Alerta que só vai olhar e ele que deverá descobrir onde errou, mas sinaliza para ele os erros. A1 escreve ANIMAUZIO,

[SS32] Comentário: Implícito:
aprender demanda seriedade.

ela o ajuda a pensar em como fará ANIMALZINHO destacando a letra L no meio da palavra. Ele acerta. Ela pergunta:

[SS33] Comentário: Implícito: escrita representação da fala

P: E agora? Tem um jornal! Como se chama o jornal menorzinho?

A1: *Correio do Povo*.

P: Tá! Mas tem um jornalzão, um jornal e um...

A1: Jornalzinho. [ele escreve] É assim? |

[SS34] Comentário: 2 H, 6 F

P: Tô deixando pra ver até onde o senhor vai! Depois a gente vê!

A1: É assim?

P: Não sei! Primeiro é a sua vez depois a gente faz junto! Deu? Tá certinho! Só tem alguns detalhes! [refere-se à GO em vez de JO na palavra “jornalzinho”. Dá o exemplo do Programa do Jô e também da frase que ele próprio havia escrito: “Romário fez um gol”. Ele também esqueceu o R de JORNALZINHO. Eles fazem as outras com o mesmo tipo de intervenção.]

[SS35] Comentário: Certinho, mas...

[SS36] Comentário: 2 H

A professora confere se está tudo bem com A4. Convoca A3 para fazer cálculos de VALOR OCULTO na sua mesa. Explicando:

P: A palavra VALOR OCULTO vem de alguma coisa...

A2: Que não aparece!

P: Que não está aparente! Exatamente! Assim, um exemplo: “Eu tinha 70 reais. Comprei uma sandália de 30 reais. Mas eu não me lembro quanto eu gastei no outro sapato. Só lembro que eu gastei os 70 reais no final!”. Então, essa parcela que não aparece eu posso chamar de VALOR OCULTO. Eu tô escrevendo no teu caderno porque se depois em casa surgir dúvida tu tem onde recorrer, tá!? Ela vai escrevendo no caderno dele: “Primeiro passo: olhar o resultado final. Segundo passo: aplicar a operação inversa”. Ela arma e resolve a conta com ele. Isso é valor oculto! Posso colocar uns aqui? [ela escreve outros pra ele resolver sozinho] Vou colocar umas de valor maior, mas eu quero ver o cálculo, não só o resultado! |

[SS37] Comentário: 6 F

Ela chama A2 para sentar com ela e ajuda ele a resolver as contas do seu caderno. Senta com A1.

[SS38] Comentário: 9 A 2 (S) 5D

P: Ótimo, Seu Nabor! Certinho! Certinho! Opa! O senhor tá acertando tudo depois que eu saí daqui. O que houve aqui? Excelente! [ele ri. É possível ver que a folhinha está escrita em letra script e ele respondeu em letra cursiva]. Ai, Seu Nabor! Tá esperto!

[SS39] Comentário: 2 G

A1: Antes eu não tinha entendido!

A professora observa o que os alunos estão fazendo. Senta com A3 e A2 para auxiliá-los nas continhas. A4 dá a prova para a professora olhar, ela diz para continuar assim. Diz para A3 que ele erra porque está fazendo “muito acelerado”.

[SS40] Comentário: Concepção de erro como o contrário do acerto.

A3: Tem valor oculto na divisão?

P: Tem! Vocês vão aprender!

A professora folheia o caderno de A2 para o câmera filmar. Explica para o câmera a atividade da “janelinha dos substantivos comuns e próprios”, dizendo que eles receberam palavras embaralhadas de substantivos comuns e próprios e deveriam colá-las dentro da dobradura correspondente. Ela explica também uma atividade de produção textual que “para não ficar tão maçante” eles escreviam cartas de motivação para os colegas. Cada um colou no caderno aquelas que recebeu. Disse que também fizeram um cartaz explorando nomes de produtos com M e com N.

[SS41] Comentário: Significa do dos conteúdos trabalhados?

[SS42] Comentário: Percepção da aprendizagem como algo geralmente chato, maçante.

P: Seu João é um que se continuar assim qualquer dia vai dar tchau pra nós! Seu Nabor também vai estar dando adeus também! Quando eu cheguei aqui Seu Nabor ficava paradinho, agora tá aí, fazendo tudo, nem preciso mais ficar perto! [eles sorriem orgulhosos] A frase mais dita ainda é o “não sei!”, mas não é o que eu vejo!

[SS43] Comentário: 2G

A professora corrige exercícios de A3 e passa mais para A2, pedindo que ele escolha de que tipo prefere: de divisão ou de valor oculto. Ele diz que pode ser qualquer um dos dois. Pergunta se A3 quer levar algumas contas de Tema de Casa, ele diz que quer. Ela passa no caderno e ele vai embora. Ela percebe que A1 escreveu também o diminutivo das palavras onde deveria ter formado frases. Daí, ela diz para eles refazerem. Ele diz para refazerem no próximo dia e que ela passe umas contas para ele. Ela diz que ficará com a folha e que vai colocar umas contas no caderno dele também.

P: Divisão e Multiplicação, Seu Nabor, tá!?

A1: Tá!

P: Três de cada, tá!? Prontinho!

A1: Tá!

P [para A2]: Isso aqui fica contigo pro senhor executar essas regras!

A2: Sim! Vou mostrar pra Loeci!

P [para câmera]: Loeci é a esposa dele que também tem aula aqui, mas hoje não veio! O senhor pode ajudar ela, ensinar pode, mas fazer por ela, não! Eu vou dar um texto pro senhor e esse exercício pro senhor levar pra ela!

P [para A4, que lhe entrega a prova]: Pelo que eu vi assim por cima tu gabaritou!

A4: É a minha esperança, né!?

P: Quer que eu corrija agora?

A1 sai e se despede de todos, inclusive do câmera. Ela senta com A4.

P [para câmera]: Eu não sei se tu quer filmar o texto que a gente usou aqui ou quer levar pra ela!

C: Não! Não precisa! Ela não pediu nada! Então, se ela pedir, eu aviso!

P [para A4]: Acertou tudo! [ela põe certo e escreve PARABÉNS acompanhado de 2 estrelinhas] A senhora ganhou a noite hoje também! [A4 dá o caderno pra professora] Nem pensar! Eu não vou dar tema pra senhora hoje! [Passou a aula inteira fazendo teste de divisão!] Nem que a senhora queira! [Vai descansar!] [A4 está muito feliz]

[SS44] Comentário: 2 G

[SS45] Comentário: Pré requisito para avançar para a outra série.

[SS46] Comentário: 41

Só tem A2 e A4 na sala. Eles organizam suas coisas para ir embora. A filmagem termina.

2ª TRANSCRIÇÃO – P 1

Contexto: Começa a filmagem. Está escrito no quadro. 05/10/2005. Boa noite! **Leitura do texto: ‘Brigadeiro ou Negrinho’, do autor Luis Augusto Fischer (este autor visitará a nossa escola na segunda-feira)”. É possível ver outro cartaz com um texto copiado e com palavras sublinhadas, chamado *O Sapo Sapeca*. O rádio está ligado com uma música linda, meio clássica!! Os 3 alunos que estão na sala: A4, A1 e A5, trabalham ao som da música com folha e dicionário na mesa. Em cima da mesa da professora tem uma caixa de dicionários. Ela parece ler o mesmo texto que os alunos. No quadro está colado um cartaz de cartolina dividido com uma linha ao meio e escrito: “Como escrevemos / Como**

[SS47] Comentário: 2 C - 5 D

[SS48] Comentário: 3 A (-)

[SS49] Comentário: 1 A (-)

falamos”. A professora diminui o som do rádio, mas deixa tocando outras músicas muito boas e instrumentais. A1 vem à mesa da professora esclarecer algumas dúvidas em relação àquelas continhas de divisão do Tema. A2 entra na sala.

P: Esses pirulitos que vocês receberam, vocês vão comer, mas só que de uma forma diferente!

A1: É só pra olhar pra eles!

P: Por enquanto é só pra ficar com água na boca! Vão dando uma olhadinha no texto que depois nós vamos trabalhar com ele. Esse texto é do Luis Augusto Fischer que vem nos visitar na segunda-feira. Não me falem na segunda-feira! Esse pirulito vai fazer parte de um desafio!

[SS50] Comentário: 7 A, 9 A
2 (s) - 6 I

[olha para o câmara e diz] Depois tu vai ganhar o teu! [ele ri. Ela diz] Essa é Maria Luiza [A5] que não veio na aula de ontem! [ela abana para a câmara. A5 senta com a professora para corrigir seu caderno com exercícios de Matemática.] Não foi um erro por não saber, foi só porque o 2 quis correr mais que o 1 e desceu no lugar dele! [ambas riem] Tá ótimo! Tá de Parabéns! Qualquer dia tu vai fazer um teste! [Estes testes devem estar associados à necessidade do avanço dos alunos nas Totalidades]

[SS51] Comentário: 7 F

[SS52] Comentário: 2G

A5: Ah, é! E o Português?

P: Pelo contrário! É só isso aqui que está faltando! Português tu te dá bem! Acho que só temos que dar uma reforçada nos substantivos, pois a escrita tá ótima! São erros normais que todos nós podemos errar! Ninguém estuda e nunca mais erra! A gente sempre erra! Então, são coisas mínimas, normais, e dar uma olhada no substantivo, na pontuação, exercitar um pouco da divisão e... eu e a Lisiana vamos ficar de olho na senhora!

[SS53] Comentário: Implícito: orientação paradigmática simplificadora: “reforçar” - substantivos - visão fragmentada

[SS54] Comentário: 2 G e 1 G

A5: Ai, que legal! [e sorri]

A3: Professora, e o meu texto?

P: Ficou muito legal! Só quero ver contigo umas coisinhas, mas ficou muito bom! Meio triste o final, mas tá muito bem escrito! Pessoal, esse xerox ficou péssimo, eu peguei ele agora, antes de vir dar aula para vocês, e arrumei algumas coisas, mas qualquer dúvida vocês me chamem. Isso que eu pedi para ampliar, a letra era menor!

[SS55] Comentário: 2 G

[SS56] Comentário: Implícito: não necessidade de planejamento?

A3 questiona o que é “verbéte”. A professora também pronuncia errado [dizendo “verbéte” em vez de “verbete”] e diz que significa “palavra”.

P: Pessoal, assim, ó! Eu sei que vocês não conseguiram ler todinho o texto ainda, até porque uns chegaram mais cedo, outros um pouco mais tarde e eu entreguei logo no início da aula o texto. Fiquem tranquilos! A gente vai fazer a leitura do texto, mas antes disso, eu acho mais

[SS57] Comentário: É natural que uns cheguem mais cedo e outros mais tarde? Não caberia um comentário sobre as combinações sobre o horário da aula e o comprometimento dos sujeitos?

importante do que a gente aprender só a leitura, a escrita, os cálculos, é o interior de vocês também! Então, eu convido vocês a participarem de uma dinâmica comigo. Aceitam? Não se preocupem, ninguém vai passar vergonha! Então assim: primeiro passo da dinâmica é que vocês vão abrir o pirulito, mas não podem botar na boca! Então, abram o pirulito [os 4 alunos vão abrindo, sendo 2 homens] e segurem o pirulito. De preferência, tentem não tocar no doce!

A3: Pirulito que bate, bate...

P: Não pode colocar na boca, Luis Carlos! Não vão teimar! Olha que bonito esses pirulitos, nem eu tinha visto!

A professora pede que A1 vá para frente da turma e que A5 fica em sua frente. As duas com os pirulitos na mão. Elas vão. Os homens levantam e fazem a mesma coisa. A professora pede que eles estiquem o braço direito em direção ao colega da frente. A regra é dar e receber o pirulito sem dobrar o braço. Eles movem o corpo pra frente e colocam o pirulito na boca do outro. A professora pergunta o que a brincadeira ensinou. A3 diz que foi “ter que usar a inteligência”. Ela diz que também foi, mas que o principal é que a gente precisa de ajuda dos outros e pode ajudar os outros. Sentam-se para continuar a atividade, agora com pirulitos na boca. A3 questiona seu desempenho no texto que havia comentado anteriormente.

A3: Não fui bem, né, professora!?

P: Foi bem, sim! Eu só quero ver umas coisas contigo! Treinar a leitura contigo!

A3: Não fui bem não!

P: Foi bem! Se tu não fosse, tu sabe que eu te diria!

A professora senta-se na cadeira em frente ao semicírculo dos alunos.

P: Então, semana que vem começa a Semana de Literatura da escola.

A3: Leitura ou Literatura?

P: A Literatura está ligada tanto à Leitura quanto à Escrita. Nós teremos a visita de um autor, ele é gaúcho. Eu gostaria até de ter maiores informações sobre os trabalhos, sobre a idade. Mas só que a escola tem apenas um exemplar desse livro. Então, eu fui uma vitoriosa em conseguir o xerox de um texto desse livro! Ficou bem difícil! A não ser um dicionário que ele fez: *O Dicionário Porto-Alegrense*. Não sei se vocês conhecem? O nome do livro é *De ponta com o vento norte*. Tem ali embaixo na folha de vocês, ao lado do número da página. Então, as professoras tinham que se dividir. Vocês lembram que eu falei pra vocês que a outra

[SS58] Comentário: Visão fragmentada: uma coisa é aprender conteúdos, outra é o interior da pessoa?

[SS59] Comentário: Curiosidade?

[SS60] Comentário: Porque passaria?

[SS61] Comentário: 8 A – 1 G

[SS62] Comentário: 6 F

[SS63] Comentário: O termo é relacionado a concepção simplificadora: aprender = repetir, memorizar.

[SS64] Comentário: 1 G

[SS65] Comentário: 1 A

professora ia trabalhar com um texto dele sobre o *Harry Potter*, mas eu achei mais interessante aqui pra turma trabalhar esse texto dele. Quem deu uma lidinha? Sobre o que fala esse texto dele?

[SS66] Comentário: 6 A

A3: Sobre o doce, o brigadeiro...

P: Mas ele usa isso pra falar sobre o...

A5: Dicionário!

P: Sobre o Uso do Dicionário! Então, como ele é um texto meio chato de ler, fica difícil de a gente ler junto. Até porque a gente tem que praticar mais essa leitura pra ela ficar uma leitura fluente e coletiva. Então, eu vou ler e vocês vão acompanhando, certo?

[SS67] Comentário: E por que escolheu este? Qual a relevância?

[SS68] Comentário: Praticar como sinônimo de treinar

A5: Certo!

P: O título do texto é “Brigadeiro ou Negrinho”. Quando eu falo “Brigadeiro ou Negrinho”, o que vem na mente de vocês?

[SS69] Comentário: 6 A

A5: Vem a vontade de comer o doce!

P: Então, é mais ou menos sobre isso que ele fala! “O prezado leitor, a prezada leitora, por acaso gostam de dicionários? Sou capaz de apostar que a resposta é enfaticamente NÃO. Vai ver deve até ter havido alguém menos polido que ao ouvir tão estranha pergunta tenha chegado a pensar na sanidade mental do perguntado”. Então, aqui ele já começa a fazer uma brincadeira. Porque na nossa cultura brasileira o dicionário não é utilizado como um recurso atrativo, fica uma forma pesada, e é sobre isso que o texto vai falar agora. “Não estou sugerindo leitura contínua: página após página ou verbete após verbete, como em certos cursos que sugerem como forma de melhorar o Português”. Lembra quando o Thiago estava na aula e ele perguntou: “Ah, professora! Por que vai aspas nas palavras?”. Como aqui “melhorar”, ele quer dizer que ler dicionário não melhora a leitura de ninguém, o que melhora é a prática. É olhar aquelas palavras que vocês precisam. Não é ler, ler, ler! Decorar não é aprender! Decorar é uma coisa de memória! Se vocês pensarem em coisas boas e ruins da vida de vocês, vão ver que são coisas do dia-a-dia. Se os estudos não fizerem parte da vida de vocês, logo vocês vão esquecer! Mas se é uma coisa que vocês vêem necessidade e crêem que é importante aquilo vai ficar pra vocês! relê o segundo parágrafo para não perder a idéia

[SS70] Comentário: 3 C

do texto. “Querendo conselhos? Eu dou! Esquece isso! Ninguém consegue ir muito adiante na leitura linear de um dicionário. E por outro lado, a intenção de decorar palavras para impressionar quem quer que seja é também uma patetice”. Olhem só! Se este autor também escreveu um *Dicionário Porto-Alegrense*. Ele não está dizendo que dicionário não serve pra nada, mas tá dizendo como se usa esse dicionário. A gente tem que tornar o uso do dicionário útil pra nós, interessante. “O interesse dos dicionários está em tomá-los como registro da

[SS71] Comentário: 4 D
Contradição teoria x prática

[SS72] Comentário: 8 A
Necessidade e aprendizagem

língua. [...] Agora eu mesmo estava sondando em dicionários abertos o significado de dois termos: negrinho e brigadeiro. São duas palavras que, por mais estranhas que sejam entre elas, podem designar o mesmo e singelo doce: aquele que se faz com leite condensado cozido e chocolate, enrolado em forma de bola e coberto com mais chocolate, desta vez granulado. A primeira das duas, o negrinho, só circula com esse sentido aqui no sul, ao passo que a segunda tem vigência mais larga, parece que em todo o restante do território brasileiro”. Então, o que ele tá falando? Que “negrinho” só é conhecido aqui no sul. É que nem “cacetinho”. Se vocês forem pra outra parte do Brasil e pedirem pra comer um “negrinho”, vai ficar meio estranho.

[SS73] Comentário: 1 F

[alunos riem] Já “brigadeiro” não é tão usado aqui no sul. “Os dicionários de língua mais recente: o Aurélio, o Houaiss, registram ao lado de “brigadeiro”: comandante da brigada ou de alta patente militar da Aeronáutica e o referido significado do doce que faz a delícia de dez entre dez crianças. Mas, uma curiosidade: os dicionários de até a década de 50 não confirma essa acepção referente ao doce, o que confirma a memória de uns e outros que andei consultando. O docinho, conhecido aqui por nós como “negrinho”, é recente, tendo surgido num período justamente posterior à Segunda Guerra (1939-1945)”. O texto tinha mais uma parte, mas eu não achei tão interessante como essa aqui. [ele/a lê todo o texto mais uma vez, desde o começo] Então, agora, eu vou propor pra vocês: vocês estão com o dicionário sobre a mesa, vocês vão dar uma olhadinha em qualquer letra que for [do dicionário] e vão procurar uma palavra que pra vocês seja desconhecida. Não vão procurar *cadeira, mesa, triste, feliz*, porque isso vocês sabem o que significa. Vai ler lá as palavras e vai dizer: “ah, isso aqui eu não sei o que é!”. Vai passar a saber, anotar no caderno o significado pra depois contar para os seus colegas. Já temos quatro palavras novas no nosso vocabulário. Certo? Escolham uma palavra que seja bem estranha pra vocês! Podem começar por qualquer letra! [eles começam a procurar. Ela liga o rádio de novo bem baixinho] Perguntem para os colegas antes de escolher! Se os colegas souberem, não pode ser essa palavra!

[SS74] Comentário: Por quê?

[SS75] Comentário: 3 C, 7 A, 9 A 1 (C)

[SS76] Comentário: E se o/a próprio/a aluno/a não souber? Então, qual o objetivo desta tarefa?

A3: NOTABILIDADE! Tu sabe Maria? E tu Dona Maria? Então, vai ficar NOTABILIDADE!

P: Ótimo! Não lê ainda! Tem que ser novidade!

A3: Essa aqui ninguém sabe!

P: Como é que tu sabes? Tem que perguntar!

A3: Mas ninguém sabe!

P: Qual é?

A3: NÓTEBÓQUE.

P: Lê direito! Deixa eu ver! É *Notebook*! Essa aí não vale é em inglês! E todo mundo sabe o que é *Notebook*! Seu Nabor, tem que ser a mais escura! O senhor vai escolher uma, se os colegas não souberem o senhor pode anotar no caderno!

[SS77] Comentário: cuidado com o óbvio, professor/a

[SS78] Comentário: 3F

A3: OVINOCULTOR. [ele chupa pirulito e fala ao mesmo tempo]

P: Eu ouvi LOCUTOR.

C: OVINOCULTOR!

[SS79] Comentário: Filmagem participativa

P: Tá! Mas eu sei mais ou menos o que é isso! **A3:** Então, o que é? Também se tu não souber...

[SS80] Comentário: São os colegas os questionados ou ele/a?

P: É uma pessoa que trabalha com criação (!) de ovos, não é?

[SS81] Comentário: Falou em tom sério!

A3: Não! [e vai olhar no dicionário]

C: É de criação de ovelha!

A3: Ah!

P: Tá certo ele! Eu viajei!

[SS82] Comentário: Reconhecimento e o erro - implícito a concepção de que o/a professor/a não precisa saber tudo.

A5: Maçaranduba! Sabe o que é? Nem eu nem ela sabemos! Pode ser?

P: Pode! [dirigindo-se ao câmara] E tu sabe o que é? [ele diz que não] Então, pode! [todos chupam pirulito, alunos, professora, câmara. A professora pergunta pro câmara] Onde que eles usam “maçaranduba”? No Casseta? Então, deve ser uma coisa engraçada!

A5: Legal!

P: Viu só! Gostou de trabalhar com o dicionário, Dona Luiza?

A5: Gostei! As coisas são assim!

A3 levanta rindo muito de uma palavra que encontrou no dicionário. Eles riem muito.

[SS83] Comentário: 1 G
O clima de sala de aula parece ser propício a interação.

P: Tu só tá procurando besteira no dicionário?

[SS84] Comentário: O que será que significa besteira?

A3: Não, né, professora! Mas tem tudo aqui!

A1: Quê?

P: Nada, Seu Nabor! É o Luis que tá viajando ali!

A3: “MATADOURO: lugar onde se mata gado”.

P: Se mata o quê?

A3: GADO!

Ouve-se a música ao fundo. Todos trabalhando. Professora senta para ajudar A1.

P [junto com A1 pergunta para A3]: Tu sabe o que é FULVO?

A3: FUNGO.

P: Não é FUNGO! FULVO! [todos dizem que não sabem]

A3: FULVO deve ser alguma coisa de cor!

P: Não, é pra procurar! Ele ouviu, Seu Nabor! Cuidado aí! [A3 fica pensativo]

A3: Eu não venho à aula amanhã! (não deve ser coincidência...)

P: Mas não tem aula amanhã, amanhã é quarta!

A3: Então, quinta!

P: [para câmera] Quinta não sou eu que dou aula! É a professora Liliane!

A4: Mas, vai ter aula, né!? Não vai ser filme, né!? [P: Não! Que eu saiba não!]

A3: ALGEMA! ALGEMAR!

Todos prontos. A professora desliga o rádio. Diz que ficou feliz de A5 ter gostado de trabalhar com dicionário.

P: Então, hoje já são mais 4 palavras que vamos aprender! Dona Maria! Qual é a sua palavra pra nós?

A4: Eu achei a palavra MACRÓBIO! É alguém de idade avançada; indivíduo que viveu muito; ancião.

P: Tá! Então, isso é MACRÓBIO! Maria Luiza, qual é a tua palavra a ser apresentada pra nós?

A5: MAÇARANDUBA. [lê umas 3 vezes até acertar a pronúncia] Árvore cuja madeira é largamente usada em carpintaria.

P: Luis Carlos, qual é tua palavra?

A3: ESTEPE

P: Ah! Tanto nos alarmou com tua palavra...

A3: Ah! Mas ESTEPE não é só ESTEPE de carro.

P: Tá! Então vamos ouvir ESTEPE, por Luis Carlos...

A3: [lendo no dicionário] “ESTEPE: vastas planícies da Rússia; pneu sobressalente”. [todos riem]

P: Então, quando vocês estudarem a vegetação tem uma espécie que se chama Estepe. E aqui no Brasil se chama de...

A3: Não-me-toque! **P:** Isso aí! Muito bem!

[SS85] Comentário: 3F

[SS86] Comentário: 1.1.E - Em vez de perguntar porque o/a aluno/a não vem a aula, compromisso que deveria ter sido assumido, se preocupa em explicar para o câmera que não é a aula dela que o/a aluno/a está pretendendo faltar.

[SS87] Comentário: filme não é aula?

[SS88] Comentário: Só A 5?

[SS89] Comentário: 1 1

A professora lembra de bater palmas para A4, A5 e A3. Chama A1 para ler sua palavra.

A1: “FULVO: cor amarela queimada e tostada”.

P: Agora diz a palavra e o que é sem ler! **[Relembrando: A palavra que a gente aprendeu com a Maria foi MACRÓBIO. [cada um vai dizendo a sua] Com a Maria Luiza foi MAÇARANDUBA. Com o Luis Carlos foi ESTEPE. E com o Seu Nabor foi FULVO.]**

[SS90] Comentário: 1 I

O/a professor/a pede para eles guardarem o dicionário. Escreverem a data e o nome numa folha amarela e numerar de 1 a 10 para fazerem um ditado.

[SS91] Comentário: 2 C

A3 [para câmera]: Tu pega tudo?

C: Não! Depende! Eu posso pegar mais de perto, mais de longe!

A3: Quando tu pega lá na professora, tu pega aqui também?

C: Não! Assim eu pego vocês todos aqui!

[SS92] Comentário: Filmagem participativa

A4 e A5: Sorria! Você está sendo filmado!

P: Vamos lá! **[A professora malvada vai começar o ditado! Palavra número 1: NEGRINHO.**

[SS93] Comentário: O que está implícito na palavra malvada? Que faz coisas que não tem sentido e significado para os/as alunos/as?

[repete quase 10 vezes todas as palavras do ditado, pronunciando bem as letras e sílabas] Deu, pessoal? Ao lado do número 2: DICIONÁRIO. Palavra número 3: SUL. [cada

[SS94] Comentário: 5 D

um esconde com as mãos a sua folha, pois estão sentados juntos] Palavra número 4:

PÁGINA. [ênfatisa as sílabas tônicas] [A3 aponta para a letra G do alfabeto referencial]

[SS95] Comentário: 8 A

[Daí a importância de vocês exercitarem a escrita porque hoje vocês sairão daqui sabendo se

[SS96] Comentário: Concepção o simplificadora do ensino e da aprendizagem da escrita.

PÁGINA é com G ou é com J. Não sei de nada! Depois a gente vai corrigir! Palavra número

5: DOCE.

A1: É com S ou com C?

[SS97] Comentário: 1 F

P: Como o senhor sabe que é com uma ou com outra, eu vou ser boazinha: é com C! DOCE.

Palavra número 6: CURIOSIDADE. **[ela repete 4 das vezes só para A5]** Palavra número 7.

Cuidem que tem uma diferença aí! É um nome de pessoa! AUGUSTO. Número 8:

PALAVRA.

A3: Vamos ver depois, né!?

P: **[ela pede que eles leiam todas as que ela ditou até agora]** Palavra número 9: DEZ.

Equivale a uma dezena, formado pelo número 1 e 0. Não vão colocar aí o numeral, é a

palavra! DEZ. Pode ir pra última? Pra fechar então. É agora! BRIGADEIRO. Palavra número

10 e última. Quem terminou pode deixar em cima da mesa e vai tomar água! Porque senão a

gente vai se atrasar! **[Deixem viradas as folhinhas de cabeça pra baixo!]**

[SS98] Comentário: Por quê? Para que não vejam o que uns e outros escreveram?

Volta a filmagem após o intervalo. Está escrito no quadro: “Palavras conhecidas na aula de hoje: MACRÓBIO. MAÇARANDUBA. ESTEPE. FULGO [ela escreveu errado, pois era FULVO]. Do outro lado do quadro está escrito: “Valor Oculto na Subtração”. Ao lado está escrito: “Exemplos: $300 + \underline{\quad} = 415$ ”. Logo abaixo: “ $\underline{\quad} - 150 = 213$ ”. Nos lugares dos sinais de adição e subtração estão colados dois envelopes com papéis dentro e por fora tem o desenho do sinal [de vermelho na adição e de azul na subtração] e mais a palavra “adição” num deles e a palavra “subtração” no outro. No canto do quadro, ainda está colada a cartolina do início da aula [ver p.1 deste arquivo]

[SS99] Comentário: 1 I

P: Vamos para o ditado! No geral, a turma foi muito bem! Foi excelente! Alguns cuidados com o lado do B e do D minúsculas [refere-se à letra script (b/d) e explica a diferença no quadro entre o lado que se escreve elas e o som, pois altera sentido do que se quer dizer. Escreve no quadro os 4 tipos de letra] Eu coloquei ao lado das palavras de vocês uma flechinha. As que estiverem com a escrita certa não é pra fazer nada. As que estiverem com a escrita errada não é pra apagar é pra escrever do lado a escrita correta. Certo? [ela repete tudo isso de novo, como sempre] As palavras que estiverem faltando um acento ou com uma lettrinha trocada vocês arrumem porque isso eu também vou corrigir. Me digam qual foi a primeira palavra?

[SS100] Comentário: 2 G

[SS101] Comentário: 7 A

[SS102] Comentário: 2 H

[SS103] Comentário: 9 A 2

A3: NEGRINHO.

A professora escreve no quadro o número 1 e uma flechinha ao lado. Vai perguntando pra eles que letras ela precisa pra formar o NE. Os alunos respondem. Depois pergunta como faz o GRI. E por último o NHO. E assim ela faz nas dez palavras do ditado e eles vão respondendo e copiando as que erraram. Importante destacar que ela está escrevendo com letra script.

[SS104] Comentário: 3 E – 5F

P: Vou deixar mais um pouco antes de apagar pra vocês darem mais uma olhadinha! E vou recolher! Vocês viram que tem um cartaz aqui no quadro. Nesse cartaz, a partir de hoje, faremos “Como falamos”/“Como escrevemos”. E eu já vou estrear esse cartaz com a palavra MUITO. [ela escreve no cartaz MUINTO do lado “Como falamos” e MUITO do lado “Como escrevemos”. Tudo com a ajuda dos alunos. Depois põe a palavra BOUA. E faz a mesma coisa. Deixa essas duas. Comenta a palavra HOSPITAL] Até a aula de ontem nós sabemos o Valor Oculto na Adição. O que temos aqui?

[SS105] Comentário: 3C, 5F -6F

A3: $300 + \underline{\quad} = 415$.

[SS106] Comentário: Fragmentação das atividades.

P: Para resolver eu tenho que pegar o resultado. Depois tenho que cuidar a operação inversa. [ela arma a continha, utilizando as cartinhas do envelope ao lado da operação. Resolve com eles]. Para subtração, não preciso cuidar o valor total. Pego o valor depois do igual e somo com o outro valor. Eu faço a operação inversa. [resolva e preenche as lacunas para respostas] Então, é sempre o contrário! [Maria Luiza, tu vai me dizer se já está segura de fazer a subtração porque tu não vieste na aula passada!

[SS107] Comentário: 2 D, 1F, 9 A 2

A5: Não tô entendendo nada!

[SS108] Comentário: 1 J

P: Isso! Então, depois tu vai sentar aqui comigo! Fica tranqüila! Não faz esse olhinho! Vou escrever ali a diferença e depois vamos fazer exercícios. [ela escreve no quadro e todos copiam] “O processo para descobrirmos o Valor Oculto na subtração é o mesmo da adição. Exemplo: $? - 500 = 750 \rightarrow 750 + 500 = 1250$ ”.

[SS109] Comentário: 2G

[SS110] Comentário: 6F

[SS111] Comentário: 6ª, 7 A, 9 A 2

A3 reclama de ter que copiar. Ela disse pra ele copiar o conceito porque depois em casa bate a dúvida e não tem onde recorrer. **A3** copia e leva o caderno pra ela olhar o tema do dia anterior sobre cálculos de divisão. Ela refaz um por um com ele. **A5** levanta e vai pra mesa dela com o caderno. Ela explica sobre Valor Oculto da Subtração a partir do Valor Oculto da Adição que a aluna já sabe. Dá exercícios pra aluna, depois de explicar bastante, **A5** continua na mesa da profª. Ela levanta e escreve no quadro: “Exercícios: Descobre o valor oculto nas subtrações: a) $500 - \underline{\quad} = 300$; b) $615 - \underline{\quad} = 250$; c) $\underline{\quad} - 700 = 201$; d) $1710 - \underline{\quad} = 507$ ”. Senta e continua auxiliando **A5**. Para ela passa cálculos de menor valor.

[SS112] Comentário: 8A

[SS113] Comentário: 7 A, 5 D

A5: Divisão e Multiplicação eu não sei nadinha! No meu boletim eu não acertava nenhuma!

P: MAS, ISSO É PASSADO! **A5** fica pensativa por uns segundos em relação a essa afirmação da profª] Quando cheguei aqui a senhora não sabia divisão, olha agora!

[SS114] Comentário: 2 G

A5: Então , faz 4 folhas! Faz 4 ou 5 folhas! Pode encher aí! Põe um monte de conta aí!

P: Pode deixar! Vou botar de Valor Oculto e de Divisão!

[SS115] Comentário: 6F e 7F

A1 senta-se à mesa da profª e pede explicação. Ele repete tudo desde o Valor Oculto da Adição dando exemplos com números menores e relacionados à vida dele fora da escola, como compras no supermercado e lojas. Pergunta a hora e diz que continuarão fazendo amanhã, daí lembra que não tem aula. Diz que se verão na quinta, daí lembra que outra professora ficará com eles, pois ela tem reunião de estágio. Diz que se vêem então só na próxima segunda, daí olha para **A4** e diz:

[SS116] Comentário: 2 E

[SS117] Comentário: 6 I

P: [diz para A4] Ou não, né, Maria! Amanhã vou mostrar teus trabalhos pra professora da T3 e posso até ficar desfalcada de uma aluna!

[SS118] Comentário: 2 G

A5: Ah, não deixa ela ir!

A4: [brilhando os olhos] Ah! Quanta coisa!

Professora continua atendendo A1. Este diz: “professora, tô gostando, heim!?”.
Ela diz que também está muito feliz. Ele vai para seu lugar organizar suas coisas para sair. Todos organizam suas coisas. A3 saiu e não se despediu.

A5: Ah! A professora vai sair daqui!

P: É! Final do ano!

A5: É! Tenho que me esforçar!

P: Esse é o segredo, Lourdes e Maria, é o esforço!

[SS119] Comentário: 4 I

[SS120] Comentário: Segredo é o esforço? Só?

Termina a filmagem.

3ª TRANSCRIÇÃO – P 1

Contexto: Começa a filmagem. Quatro alunos presentes na turma nesse momento [A5, A6, A2 e A1]. Está escrito no quadro: “06/10/05. Boa Noite! 1) Resolva com atenção: a) $4329 + 3758$; b) $2983 + 3765$; c) $6455 + 5884$; d) $2417 + 2865$; e) $2358 + 1283$; f) $2379 + 2654$ ”.

[SS121] Comentário: 2 C, 5 D

[SS122] Comentário: 7 A

A6: Eu venho correndo pra escola. Chego 6 e 25. Porque senão a mãe chega e não deixa eu vir!

P: Ué!? Mas a tua mãe te mandava pra escola!

A6: É! Mas agora ela quer que eu fique porque ela tá sozinha, professor/a! Hoje ela queria conversar, daí eu disse: “Não! Tenho que ir pra aula senão o/a professor/a vai me chamar a atenção!”. [riem] Tá! Vou passar primeiro Adição e Subtração, tá!

[SS123] Comentário: 7 A – 2C

O cartaz de cartolina está colado ao lado do quadro, não mais no quadro. As classes estão organizadas em duplas. Estão sentadas A5 e A6 juntas numa dupla. A1 e A2 outra dupla. Ele/a volta a escrever no quadro: “g) 10.000 – 7.703; h) 200 – 81; i) 700 – 408; j) 1.000 – 437; l) 7.000 – 3564; m) 15.000 – 9.875”. Ele/a senta pra fazer a chamada.

[SS124] Comentário: 7 A

P: Tu não veio na terça, né, Ivonete?

A6: Não, professora! Tava tão atacada do fígado que a senhora nem sabe!

P: E o Luis Carlos veio?

A2: Terça-feira eu não pude vim! Só vim na segunda!

A5: Veio!

P: A Loeci não veio! Ela tá ruinzinha de novo?

A2 [marido dela] Tá! Ela tá fazendo uns exames!

A5: Luis Carlos é aquele moreno, Seu Nabor? Ele veio, né!?

A1: Veio!

A5: Veio sim, até a gente fez aquela atividade do pirulito!

[SS125] Comentário: 3 G

O/A professor/a escreve no caderno de chamada. O câmara percebe que está na frente do quadro e o/a prof olha para ele.

P: Olha só! Sábado que vem vai ter a Feira do Livro da escola, daí vai ter outro Brechó.

[SS126] Comentário: 4 C

A5: Eu preciso comprar um tênis!

P: Acho que vai ser lá naquela salinha coberta de Artes. Lá na casinha de madeira, eu acho! É tão difícil comprar as coisas! Meu marido trabalha e eu não consigo carregar!

Professor/a continua fazendo o caderno de chamada e alunos/as em silêncio copiando. Professora de pé, lendo um texto em silêncio. Ela vê que A1 copiou errado do quadro, pega a borracha da mão dele, apaga e refaz com sua mão. Pega caderno de A2 e confere os cálculos, dizendo: “Olha! Acertou tudo!”. Mas revisa um cálculo com ele. Convida-os para descer. Volta a filmagem, todos continuam nos cálculos. Explica para A6 um dos cálculos com os empréstimos dos três zeros, como, por exemplo, o de 15.000. A6 também copiou uma conta errada do quadro. Prof pega um caderno pequeno no armário e olha. Parece um diário de classe antigo seu, onde buscaria sugestões de

[SS127] Comentário: 2C 5D

[SS128] Comentário: 1 H

[SS129] Comentário: Acertou mas revisa? Clima de confiança?

atividades. A5 vai mostrar o caderno, a prof marca o que ela deve arrumar. A2 espera atendimento de pé. Para ele, ela explica com calma. Ouve-se um chamado num alto-falante, pedindo que a professora se apresente na secretaria. Ela vai e diz que acha que foi algum problema. Na ausência da professora, A2 levanta e ajuda A5 e A6. Depois A6 começa a falar de suas dívidas para A2, dizendo que deve 500 do carro, 1000 do Carrefour e 300 do açougue. O/A prof volta e ajuda A1 na mesa dela. Desconfia que ele copiou outra conta errado do quadro, mas depois vê que ele copiou certo. Ele/a explica e faz junto com ele, dando exemplos como: “Tu tem 9 galinhas, não matou nenhuma, ficou com...”. A4 aparece na porta da sala e cumprimenta todos. Agora está na outra turma: AVANÇOU! A5 disse que ela apareceu ali porque já estava com saudade.

[SS130] Comentário: parece falta de planejamento

[SS131] Comentário: IH

[SS132] Comentário: Diferenciação de tratamento dos/as alunos/as.

[SS133] Comentário: 9 A 1, 2 E, 3 E

P: Tá! Agora eu vou colocar umas de multiplicar. Agora é de vezes, tá, Nabor?

[SS134] Comentário: 7 A, 9 A 2

Escreve no quadro: “632 X 2; 435 X 3; 912 X 4; 720 X 5; 804 X 6; 784 X 7”. Senta e os alunos copiam. Silêncio na sala.

[SS135] Comentário: 2 C – 5 D

P: Vou pro recreio! Alguém vai ficar na sala? Vocês não vão descer? [sai e os/as alunos/as ficam]

[SS136] Comentário: Avisa.. Não combina, não convida...

Volta a filmagem. A6 está na mesa da professora. A5 e A2 levantam para mostrar o caderno. A5 senta para arrumar duas contas de multiplicação. A2 senta para arrumar duas também. Ela levanta e vai olhar A1, diz pra ele ir procurando na tabuada, mas vai ajudando-o nos mínimos detalhes.

A1: De vez em quando dá uma bobeira!

P: É! De vez em quando se confunde, né!? Vamos fazer a de dividir agora!

[SS137] Comentário: 7 A

Ela apaga as de adição e escreve: “165 L 5; 280 L 8; 224 L 7; 402 L 6; 256 L 4; 130 L 2”

[SS138] Comentário: 2C – 5D

P: Se não acabarem, façam de tema! E o tema? Tão fazendo?

A6: Sim.

P: E a leitura?

A6: Sim.

P: Precisava vir uma estagiária pra dar uma sacudida!

[SS139] Comentário: Implicito a idéia que com a estagiaria eles deixaram de ser preguiçosos?

A professora vai guardando as suas coisas no seu armário. Ela senta com A1.

[SS140] Comentário: 41

P: O senhor tá levando continha pra casa também? Tá fazendo sozinho ou a Vera tá te ajudando? Vamos começar as de divisão aqui. Pega a tabuada. [ele/a explica detalhadamente para ele. Faz muitas continhas com ele, sempre o incentivando a consultar a tabuada]

A6 mostra o caderno para a professora. Aparece na porta outra professora. Acaba a filmagem de repente, mas a aula já estava se encaminhando pro fim mesmo. [Se é que começou?]

A) Início da aula	1A) EFA Espaço físico			2A) MPA Acolhimento e mobilização			3A) ECP Elaboração contrato			4A) SLC Significação lição de casa			5A) AC Ativação curiosidade			6A) ACP Ativação conhecimento prévio			7A) ACTIV Assinalar a atividade			8A) RL Relevância intrínseca			9A) AO	
	1	1						1								1	3		2	5	5		2		1	9
P1								-																		
B) Metas	1B) AP - aprendizagem			2B) EX - externa à aprendizagem			3B) AV - Avaliação			4B) CON - Comparação			5B) UT - utilidade			6B) SOC- sociais			7B) RS- responsabilidade social			8B) AUT - autonomia				
P1				2									2													
C) Tipo de tarefa	1C) TL – tarefa livre						2C) TT- tarefa tradicional						3C) TS - tarefa significativa						4C) LM- leitura de mundo							
P1							3			1			4			1			6			1				1
D) Desenho das tarefas	1D) COM – criar consciência dos problemas			2D) EXPL – explicação dos conceitos, procedimentos			3D) CP – Constrói pensamento			4D) CCP – contribui para construção do pensamento			5D) TR – Tarefas de repetição													
P1				1	2											1									4	5
E) Aspectos gerais da prática	1E) INCO – Incoerência						2E) EJC – Exemplos cotidianos						3E) CA – “Correção” das atividades													
	ISOC			IACTIV			IGRUP																			

Sujeito P1 – As aulas: sistematizando a visão do todo

Embora a organização do espaço físico em semicírculo pareça priorizar a interação entre os/as alunos/as, pode-se pensar que estão sentados/as assim pelo número de alunos/as presentes (quatro) e que, desta maneira, o/a professor/a pode, também, ficar “confortavelmente” sentado/a, de frente para todos/as. Esta percepção se justifica pelos comentários: “*Tão colando, né!? Eu tô só de olho!*”, explicitados quando da tentativa dos/as alunos/as de solucionarem juntos um problema proposto pelo/a professor/a, que não sinalizam terem partido de alguém que priorize a interação nos processos de ensino e de aprendizagem, percebendo a necessidade da individualidade na busca de alternativa de soluções.

O/A professor/a anuncia que vai proceder a leitura do texto, não utilizando estratégias de construção de pensamento dos/as alunos/as sobre o possível conteúdo do texto, por exemplo, o que poderia contribuir para despertar a curiosidade dos/as alunos/as. A explicitação da relevância da proposta, de seus objetivos, não são explicitados, o que, aliado à idéia da curiosidade, poderia contribuir para a atenção e o interesse dos/as alunos/as e, conseqüentemente, para a construção do clima motivacional propício.

A proposta era a leitura por todos/as, mas o/a professor/a lê sozinho/a e os/as alunos/as murmuram o final das palavras lidas. Sobre este murmúrio, o/a professor/a não faz comentários, embora o direcionamento inicial (combinação?) fosse de lerem juntos. Após esta leitura, introduziu exercícios que encaminham para percepção simplificadora da leitura e da escrita, preocupados, principalmente, com questões referentes à ortografia (uso da letra L ou U), inclusive não considerando o uso da palavra SAL, que tinha sido trabalhada no texto anterior, como exemplo de palavra que se escreve com a letra L, sinalizando, novamente, para a fragmentação do planejamento das atividades da aula.

O/a professor/a insistiu em mostrar para o câmara um caderno de um/a aluno/a escolhido por ele/a, como se importasse complementar o que faz aquele dia em aula, que é capaz de propor coisas diferentes das que estavam sendo filmadas aquele dia. No caderno, havia uma atividade denominada “janelinha dos substantivos comuns e próprios” e uma atividade de produção textual que *para não ficar tão maçante* solicitou que escrevessem *cartas de ‘motivação’* para os colegas.

Analisando a primeira atividade citada, percebemos que, ao priorizar canalizar a energia dos/as alfabetizando para distinguir entre substantivos, sejam eles próprios ou comuns, pode-se inferir que a proposta está embasada na orientação paradigmática simplificadora, fragmentadora. Além disso, em relação à segunda proposta, produções

textuais parecem ser maçantes, cansativas para o/a próprio professor/a, com base na sua própria fala, sendo, portanto, necessário desenvolver estratégias de “dourar esta pílula” ao propor este tipo de atividade para os/as alunos/as. Ao prosseguir a aula, outra fala do/a professor/a pode servir de indicio para as conclusões deste estudo: *se a gente pronuncia uma palavra errada, a gente tende a escrever ela errada também*, o que encaminha a percepção que suas concepções de ensino e de aprendizagem percebem, de maneira reducionista, a escrita como representação da fala.

Cabe destacar que uma parte da aula, assinalada pela fundamentação teórica construída como importante para a construção do clima motivacional propício, não aconteceu: os encaminhamentos finais, onde seria adequado pensar e sistematizar o que foi trabalhado, aprendido, contribuindo para a sensação/percepção de serem capazes de construir aprendizagens desfrutando de suas conquistas, se percebendo aprendendo, avançando. Também não foi oportunizado que comentassem a aula, a atuação do/a professor/a, da atividade proposta, do seu envolvimento, ou não, procurando dar voz aos sujeitos, corporificando pelo exemplo e sendo coerente com a concepção de que para aprender é preciso interagir, ouvir, escutar, olhar e ver o objeto do conhecimento, com as diferenças, com os outros, com o grupo.

Iniciar a segunda aula com a dinâmica do pirulito poderia ser uma atividade catalisadora da curiosidade: *esse pirulito vai fazer parte de um desafio*, mas o modo como o/a professor/a explicitou os direcionamentos, trazendo as conclusões sobre os objetivos desta proposta prontas: *o principal é que a gente precisa de ajuda dos outros e pode ajudar os outros*, sem usar/explorar a fala da aluna: *ter que usar a inteligência*, deixou de enriquecer a proposta, de ampliar seus objetivos e a percepção dos/as alunos/as sobre suas intenções com este procedimento.

A atividade de leitura do texto *Brigadeiro ou Negrinho* traz implícita algumas questões: quanto à qualidade das cópias: *peçoal, esse xerox ficou péssimo, eu peguei agora, antes de vir dar aula para vocês*, e da sinalização de quando foi feito, parece indicar, com naturalidade, que as aulas são planejadas de última hora, e que, por isso, acontece fatos como este, de o xerox ser de péssima qualidade. Outra idéia direciona-se para a “chatice” do texto: *como ele é um texto meio chato de ler*, o que encaminha para o questionamento: se é chato, porque foi escolhido? Que aprendizagens “significativas” poderiam justificar a escolha de um texto chato?

Além disso, chama à atenção a classe ser denominada de alfabetização e os/as alunos/as demonstrarem serem alfabetizados/as no sentido de habilitados a ler, produzir e

compreender o que escrevem e lêem. Por que não avançaram para outro nível ainda? Percebe-se que, para avançarem na escolaridade, os/as alunos/as precisam responder uma prova de matemática (na aula anterior, uma aluna estava realizando esta prova). Que critérios estariam implícitos neste encaminhamento? Não seria uma falta de clareza de critérios avaliativos para promover os/as alunos/as para as classes seguintes? Poderia estar vindo ao encontro de uma fala informal, de um aluno nesta modalidade de ensino, que insinuou que os/as professores/as não promoviam os/as alunos/as porque eles eram tão poucos, o que resultaria em turmas sem alunos/as e, conseqüentemente, professores/as sem trabalho?

Em relação ao clima motivacional propício à construção das aprendizagens, este/a professor/a alterna as aulas entre atividades que promovem a autonomia dos/as alunos/as e atividades em que ele/a apresenta conhecimentos considerados prontos e acabados selecionados por ele/a, sem se preocupar com o que pensam/necessitam os/as alunos/as. Se para ensinar/aprender, é preciso partir dos conhecimentos prévios dos/as aprendizes, buscar construir relações entre estes e a “nova” informação, parece ser incoerente com esta concepção de aprendizagem a maneira como este/a professor/a atua. Quanto aos encaminhamentos finais desta aula, também não foram sistematizados, como na primeira aula.

A terceira aula pareceu ser particular, porém, em grupo. Quando os/as alunos/as chegaram, já encontraram as contas para copiar do quadro, juntamente com a data e o “*boa noite*”, e, a partir daí, o/a professor/ foi acrescentando atividades de cálculos e mais atividades, e fazendo intervenções com alguns/as alunos/as escolhidos/as por ele/a.

Finalizando, através das categorias assinaladas nas transcrições dos filmes, desta análise crítica reflexiva que realizei, à luz do referencial teórico construído, percebo que as orientações paradigmáticas que embasam as pautas de ação docente deste/a professor/a estão apoiadas no paradigma da simplicidade.

1ª TRANSCRIÇÃO – P 2

Contexto: Professor/a escreve com letra bastão no quadro: “Escola Estadual de Ensino Fundamental Ana Néri”. Logo abaixo escreve: “Porto Alegre, 13 de setembro de 2005. Hoje é terça-feira. Boa Noite!”. Vira-se e dá Boa Noite para turma e os 4 alunos respondem. [O/a professor/a fala baixo, tem uma música muito alta fora da sala e muitos barulhos de avião são ouvidos, o que dificulta muito o entendimento do que se fala nessa turma.]

[SS141] Comentário: 2 C - 5 D

P: Enquanto vocês copiam, eu vou ali na biblioteca ver se eu tiro um xerox! Já volto!

[SS142] Comentário: 2C, 5 D

Câmera filma o cartaz de ajudante do dia, um mini alfabeto de E.V.A. colado nas bordas do quadro de baixo para cima. O alfabeto referencial tem uma gravura minúscula centralizada com os 4 tipos de letra ao redor, bem simples, feito à mão e de caneta. Figuras parecem saídas de livros, gibis e encartes. Acima deste têm folhas com os números e suas quantidades coladas de encartes, uma está quase despencando. Nas paredes também tem os auto-retratos que formam o cartaz: “Nós formamos a turma 22”. Umhas folhas com espaços pra preencher com Encontros Consonantais meio caídas. Outro papel pardo com as regras da turma. Outros pequenos de cartazes com palavras recortadas de revistas formando Encontros Consonantais. Outro com os Números Ordinais. Parece que essa sala é utilizada por três turmas, uma em cada turno, porque existem 3 armários no fundo da sala. O câmera filma outros alfabetos e trabalhos, mas esse parecem ser da turma da manhã ou da tarde, pois tem muita coisa infantilizada. O/a professor/a volta para sala e pendura a Bandeira do Rio Grande do Sul de pano no quadro-verde. O professor reúne os alunos em um único grupo de 4 alunos, pega umas folhas e senta com eles.

[SS143] Comentário: 5 A

P: Agora dia 20, terça-feira, tem feriado. Que feriado que é?

[SS144] Comentário: 6 A

Professor levanta, vai até o quadro e apaga o que havia escrito. Escreve “Dia dos Gaúchos”. Volta e senta.

P: Por que é Dia dos Gaúchos? [mostra duas folhas diferentes e xerocadas que distribuirá individualmente, mesmo eles estando sentados em grupo, uma com desenho de uma cuia e outra com desenho da Bandeira do RS] Não! Dia Sete de Setembro a gente fez a Bandeira

[SS145] Comentário: 6 A

[SS146] Comentário: 1.3 E

do Brasil. Essa bandeira aqui [apontando para folha] é aquela ali [apontando para o quadro]. Nós fizemos a do Brasil e esta é a do Rio Grande do Sul.

[SS147] Comentário: 1 F

A1: Era verde, vermelho e amarelo a que a gente fez.

P: A do Brasil? Tem vermelho? Vocês não têm a Bandeira do Brasil aí? Não tem vermelho! Tem verde, amarelo, azul...

[SS148] Comentário: 1 F, 9 F

A1: Verde, amarelo, vermelho...

P: Não tem vermelho na Bandeira do Brasil! Eu até gostaria porque eu acho bem bonito o vermelho, mas não tem!

[SS149] Comentário: 1 F

O professor levanta e desenha a Bandeira do Brasil ao lado da que está pendurada, pedindo que eles observem que esta é diferente da que fizeram da outra vez.

[SS150] Comentário: 1 D

P: Se vocês olharem aqui dentro desse símbolo tem as mesmas cores aqui de fora. E aqui dentro [levanta e mostra] está escrito REPÚBLICA RIO GRANDENSE. E embaixo a data que eu falei: 20 de setembro de 1833. Opa! 35! Então, dia 20 de setembro, que está escrito ali, a gente comemora ou o Dia do Gaúcho, que está escrito ali, ou a Semana Farroupilha. [ele parece querer facilitar a informação, mas acaba sendo mais confuso!] Até depois eu quero trazer pra vocês figuras e coisas que tenham a ver com essa data [por que não pedir que eles mesmos tragam?] Daí eu vou trazer o jornal e vocês vão recortar também, daí a gente vai fazer aquela mesma atividade de colar no caderno. [A4 com cara de desânimo] Eu tirei um xerox. Lembra como a gente fez com a Bandeira do Brasil? Que a gente pintou com as cores. Então aqui em cima vocês vão pintar de verde, bem como ela tá lá. Vermelho no meio e amarelo aqui embaixo.

[SS151] Comentário: 2 D

A3: E o símbolo? Dá pra pintar de azul?

[SS152] Comentário: 2 C

P: Ele é branco aqui, verde, vermelho e amarelo. O que der pra fazer igual nesse miolo faz. Daí o que a gente vai fazer? Eu vou colocar lá no quadro pra vocês as palavras VERDE, VERMELHO e AMARELO. Daí vocês vão escrever VERDE onde tá o verde, VERMELHO onde tá o vermelho e AMARELO onde tá o amarelo. Deixem um espacinho pra isso. Eu tenho giz de cera aqui. [distribui um xerox da bandeira para cada um, busca canetinhas e giz de cera no armário, que está todo quebrado] Vou colocar aqui [no quadro] a cor. Eu coloco do lado, mas vocês vão escrever dentro da bandeira, tá!? [escreve cores no quadro, sempre com letra bastão] Enquanto vocês vão pintando, vocês podem ir me dizendo nomes de coisas que tenham a ver com o Gaúcho! Quando eu falo Gaúcho o que vem à cabeça de vocês?

[SS153] Comentário: 6 A

[SS154] Comentário: 1 F

[SS155] Comentário: 2 C, 7 A

[SS156] Comentário: 2 D

[SS157] Comentário: 6 A

A1: Chapéu! [o professor escreve no quadro o que lhe é dito por este aluno] Bombacha!
Bota de Gaúcho! [o professor só escreve BOTA] Cinto!

P: [diz para A2, A3, A4] E vocês o que lembram?

[SS158] Comentário: 6 A

A2: Espora!

A3: Churrasco! Andar a cavalo! [o professor só escreve CAVALO]

A2: Tirador! Dizem assim, né!?

P: Tirador? Ué!?! Vamos botar! Que mais?

A1: Cavalo!

P: Cavalo já foi!

[SS159] Comentário: 3 H

A2: Laçador!

P: Laçador! Boa! Não tem uma estátua chamada Laçador?

[SS160] Comentário: 4 F

A1: Tem.

P: Onde?

A1: Ali perto da ponte!

A2: Chimarrão!

P: Olha quanto nome com CH: bombacha, churrasco, chimarrão...

[SS161] Comentário: 6 F

A2: Boleadeira! [o professor começa a escrever BOLEADEIRA, pára e apaga! Por quê?]

A3: Lembra que eu queria botar o H! Vamos fazer aquele joguinho de novo?

P: O da força? Vamos!

P: [senta e diz para A4] Tu é bem rapidinha pra copiar, pra pintar! Vocês viram que têm 3 palavras ali embaixo na bandeira de cinza: LIBERDADE, IGUALDADE e HUMANIDADE. Com L, Liberdade. Com I, Igualdade. Com H, Humanidade.

A3 conta para o professor que a família comprou sorvete e não deixou nada pra ele. Professor pede para A1 fazer o favor de ir à biblioteca por ele e pegar com a professora Vânia os livros que ele pediu. A3 mostra a parte verde da bandeira pintada na sua folha e o professor pergunta onde está escrita a palavra VERDE. Sugere que ele escreva de canetinha preta por cima. A3 conta que comprou uma rifa. A1 volta com um livro para o professor.

[SS162] Comentário: Alunos/as perguntam se podem pintar de canetinha ou precisa ser de lápis de cor; [este tipo de questionamento pode ser misto de insegurança com centralização de decisões no/a professor/a com memórias de escolas passadas?]

P: [abrindo o livro que parece um fascículo de uma enciclopédia] Eu queria mostrar pra vocês em outro livro com mais figuras, mas é pra falar da Guerra dos Farrapos ou do Dia do Gaúcho ou da Revolução Farroupilha. Ela iniciou naquela data ali, 20 de setembro de 1835, e durou 10 anos, foi até 1845. E o que chama a atenção aqui são alguns nomes. Quem anda por

Porto Alegre pode identificar o nome de algumas ruas, como, por exemplo, Bento Gonçalves que é o nome de uma rua de Porto Alegre e foi um coronel da Guerra dos Farrapos. Outra que pode ser conhecida de vocês: Lima e Silva, que é esse militar aqui. **[ele/a fala tudo isso enquanto os/as alunos/as estão pintando, bem como fez com as palavras do quadro]** Tem a Anita Garibaldi, ouviram falar de Anita Garibaldi? Que é outra rua. **[vale a discussão aqui sobre a tentativa de aproximar fatos históricos da realidade conhecida, mas que não amplia conhecimento sobre quem foram e o que fizeram essas personagens-ruas na Revolução Farroupilha]** **[Há um ou dois anos atrás deu uma minissérie na televisão sobre a Guerra dos Farrapos. Tinha o Garibaldi. Vocês assistiram?]**

[SS163] Comentário: 4 C

[SS164] Comentário: 2 E

A2: Eu assisti.

A1: Tinha o Tiradentes, né?!

P: Se eu não me engano, eu devo ter essa fita em casa! Se eu achar de repente eu trago pra mostrar pra vocês. Pelo menos uma parte se não der pra assistir tudo. Essa luta se estendeu por uma cidade de Santa Catarina, que é Laguna. É uma praia que tem em Santa Catarina. Eu vou ver se eu acho mais alguma coisa. **[Diz para A1]**. Ela vai trazer aqui?

Aparece uma professora na porta da sala e chama o/a professor/a. Ele/a sai. Volta com dois livros. Senta e começa a ler os textos desses livros.

P: Vamos ver! Sabem o que é charque? |

[SS165] Comentário: 6 A

A2: Carne seca.

O/A professor/a levantou e escreveu a palavra no quadro junto com as outras.

P: Só com CH essas palavras aqui. Sabem que no outro livro aparece isso: A guerra é por causa do preço de concorrência com o charque do Uruguai. A gente viu o preço. Preço mais baixo, preço mais alto. **[Ela lê no livro e vai falando]** Essa estátua aqui é lá do centro ó! É a estátua do Bento Gonçalves.

A1: É na Redenção?

P: Não. **[E mostra a figura da estátua para os alunos]**

A3: Como que eles fizeram esse cavalo de pedra aí, professor?

P: Ué!? Esculpindo na pedra. **[Ela elogia o trabalho de A4]** Oh Dona A.... tá ótimo! Tá ótimo! **[Aquele símbolo lá da bandeira, é esse aqui. [Aponta para o livro] É o Brasão dos Farrapos. Ele inspira essas cores da bandeira: o verde, o amarelo e o vermelho. Vocês sabem**

[SS166] Comentário: 2 G, 4F

lá no centro, lá na frente da prefeitura, tem essa fonte aqui ó! Tem as pombas. Isso aqui foi uma homenagem da Espanha para o Centenário Farroupilha.

Entra uma professora na sala e dá um recado para a turma. Avisa que eles podem trazer um pãozinho para comer com o carreteiro que será oferecido pela escola e solicita que cada turma traga duas garrafas de refrigerante. O professor perguntou o horário do evento, mas ela não soube responder.

P: Nessa quinta, dentro dessa programação que a gente tá tendo aí aproveitando a Semana Farroupilha. Nessa quinta, nós vamos ter carreteiro, roda de chimarrão. Eu vou definir o horário.

[SS167] Comentário: 4C

A4: Mas hoje é terça.

P: Mas tudo feito por nós, os professores. Vocês só vão participar. **[Isso é que eu chamo de incentivo à autonomia!]** Agora no recreio a gente vai decidir e depois eu aviso vocês. Ela disse que quem quiser trazer pãozinho e refrigerante.

A4: Daí o senhor explica, porque da outra vez eu não sabia de nada.

P: Eu explico!

A4: O senhor sabe! Eu vou ser franca. Pelo amor de mais. O Senhor é Pai! O senhor me dá um tempo. Da outra vez eu já passei muito trabalho na minha vida. Eu fui maltratada e judiada. Minha vida é uma romaria. Eu lutei seis meses e meio quase nove meses dentro de um tribunal.

P: Por quê?

A4: Minha audiência foi feia, porque eu tinha uma filha e tava pra ganhar outra. Eu peguei ela e eu bati nela, porque ela tava de oito meses e eu de nove. Ela chegou na minha casa e ela disse que o meu marido era dela. E ela queria o meu filho. Ela batia na face da minha filha, da minha menina que eu nunca dei um tapa. Eu peguei ela, meu sangue ferveu. Eu era muito boa. Fazia tudo quanto era vontade dela. Ela passou por mim, ela falou tudo o que ela queria. Ela me desafiou. Eu nem sabia o que ela tava falando. Eu peguei ela, mas eu peguei mesmo pra matar. Eu fui pro tribunal com ela tinha oito testemunhas contra mim. E eu disse: “A minha testemunha vai ser Maria Santíssima”. Ele foi viver com ela. E eu que dava tudo pra ele, cigarro... Daí a gente saiu da audiência. Eu disse: “Tu tem razão.” Eu sozinha, o juiz disse: “A senhora quer um advogado?” Eu disse que não. Pelo amor dos meus filhos, tu pode pegar uma arma e me dar oito tiro no peito que eu não perdôo o que ele fez. Foi fogo! Eu já tô há 40 anos

vivendo sozinha! (ela continua contando essa história por mais seis minutos e o/a professor/a ouve atento, fazendo indagações e comentários)

A2 mostra a sua bandeira para o professor e ele diz que falta a letra E entre o V e o R na palavra VERMELHO. A aluna arruma. A4 pergunta:

[SS168] Comentário: 1 F

A4: E agora doutor/a? O que eu posso fazer agora aqui?

P: Aquilo que tá lá no quadro.

A4: Eu não sei o que eu faço, professor/a?

P: Não faz nada! A gente trabalha e os filhos... né, Valdir [A1]?!

[SS169] Comentário: 3F

A1: É!!! [E todos riem]

P: No caderno, vocês têm que copiar de um jeito que vocês entendam. Não deixem tudo amontoado.

[SS170] Comentário: 9 A 1, 5B

A3: Tá bom assim? [E mostra o caderno]

A1 entrega o caderno para o professor. O professor pede para A1 ir ao quadro e mostrar onde está escrito CAVALO. Ele faz uma leitura silábica da palavra. Logo, pede para A3 ir ao quadro e mostrar onde está escrita a palavra BOTA. Ele diz que não sabe e aponta de longe. A1 vai e mostra. Dessa vez, lê as sílabas, considerando todas as letras. O/a professor/a pede que alguém mostre CHIMARRÃO. A1 vai de novo e lê da mesma forma que leu BOTA, sempre apontando com o dedo onde está lendo. O/a professor/a coloca um VISTO na bandeira de A1. Ele/a põe visto em todas as outras bandeiras. Põe visto também no caderno de A3 e A4.

[SS171] Comentário: 6 H

P: Tu não consegues ler nenhuma palavra no quadro? Menos as que o Valdir mostrou!

A3: Só sei as mesmas!

P: Tá! Mas fora as que o Valdir mostrou, tu não sabe outras? CINTO!

A3: Tá! Mas precisa ler?

P: Não! Só me mostra onde tá CINTO. Não!?

[SS173] Comentário: Traz implícita a percepção de não ser capaz do/a aluno/a

[SS172] Comentário: 7 H

[SS174] Comentário: 3 F e 3 H- Para mostrar não é preciso ler?

A3 levanta e mostra a palavra BOMBACHA. O/a professor/a pergunta para outros colegas o que está escrito onde A3 está apontando.

[SS175] Comentário: 5 H

A1: BOMBACHA!

P: Isso! E onde tá o cinto? [A3 aponta BOTA, o/a professor/a diz que não é, daí ele aponta CINTO]

[SS176] Comentário: 1 F

A3 [apontando a palavra CHURRASCO, diz para o/a professor/a]: E tu sabe o que tá escrito aqui?

P: Não! O que tá escrito?

A3: CHARQUE.

P: [diz para todos] Lá onde ele tá apontando tá escrito CHARQUE?

[SS177] Comentário: 6 H

T: Tá escrito GAÚCHO!

P: E lá em cima o que tá escrito? [apontando para GAÚCHO]

T: Gaúcho!

P: E lá embaixo?

T: Gaúcho!

P: Mas tá escrito igual? C-H-U...

A3: CHURRASCO!

Professor pede que A1 levante e mostre para A3 onde está escrito CHARQUE. E depois pede para A3 mostrar onde está a palavra que o colega mostrou. O professor levanta e mostra a palavra CHAPÉU para que os alunos digam o que está escrito. Eles lêem GAÚCHO, SAPATO, MEIA, CHIMARRÃO. O professor diz que se eles disseram que C-H-U forma CHU, C-H-A deve formar CHA. A2 lê CHAPÉU. Ele vai mostrando a lista e A1 e A2 vão lendo todas. Quando chega na palavra CHARQUE, A3 se adianta e lê primeiro que os outros. Após tudo lido, o professor desenha uma forca no quadro e diz que fará o jogo utilizando as palavras que eles acabaram de ler [ainda estão escritas no quadro]. Lembra que primeiro devem ser ditas as vogais, pois todas as palavras possuem vogais. Desenha 6 espacinhos. Os alunos vão dizendo as letras e olhando as palavras. Mesmo olhando não encontram a palavra que deve ser descoberta e vão chutando letras aleatoriamente e, por vezes, até mesmo repetindo-as, apesar de o professor estar anotando aquelas que já foram ditas. A4 não participa do jogo, nem quando convidada pelo professor. Quando está escrito C A _ A _ O, o professor pergunta para A3 o que está escrito, ele diz que é CAVALO. Daí, o professor pede que ele diga o nome das 2 letras que estão faltando, A3 pede para A1 responder, o professor não deixa, mas quando percebe que ele realmente não sabe, deixa A1 responder. Depois disso o professor coloca a palavra CHAPÉU, os alunos não conseguem adivinhá-la, deixando de mencionar uma letra, o P. Depois de CHAPÉU, a palavra BOTA é escrita

[SS178] Comentário: 6 H

[SS179] Comentário: 7 A

[SS180] Comentário: 9 A 1

pelo professor que, de acordo com ele, a mais fácil, os alunos adivinham; e assim o professor vai “brincando” com o jogo da forca colocando as seguintes palavras: CINTO. Nessa em específico, faltando somente a letra T, A3 diz que não sabe dizer o nome dela, mas sabe escrevê-la. O professor, então, pede para que ele vá até o quadro e a escreva no espaço restante. Ele vai até lá e escreve corretamente a letra T. Aliás, nessa brincadeira A3 é o primeiro a fazer a correspondência com a lista de palavras, porém não responde por não saber nomear as letras. Depois a palavra CHARQUE e GAÚCHOS. A3 pede para escolher a palavra do jogo, o professor diz: “Como é que tu vai escolher?” e dá continuidade ao jogo colocando as lacunas a serem preenchidas. A palavra da vez é LAÇADOR. Nesta A3 também pede para ir ao quadro colocar umas das letras que estavam faltando, o L. Depois a palavra é CHIMARRÃO, A3 diz a última letra da palavra, o O, e vibra ao conseguir ler toda a palavra. *(em nenhum momento o/a professor/a aproveita a atividade para fazer os alunos pensarem sobre a escrita: tentarem ler o que formam as letras que já foram colocadas na palavra; rever as letras que já foram ditas, para não repetirem; quantas letras tem a palavra que pretendem escrever e as outras palavras que estão escritas no quadro, etc.)*

Todos saem para o intervalo. No intervalo o/a professor/a comunica ao câmara que não vai ter mais aula naquele dia, sem dizer o motivo. E assim encerra a gravação dessa primeira aula. [

[SS181] Comentário: 4 I

2ª TRANSCRIÇÃO – P 2

Contexto: Começa a filmagem e já está escrito no quadro com letra bastão: “Escola Estadual de Ensino Fundamental Ana Néri”. Logo abaixo: “Porto Alegre, 27 de setembro de 2005. Hoje é terça-feira. Boa Noite!”. Ao lado está escrito: “TRAZER A CERTIDÃO DE NASCIMENTO OU CASAMENTO PARA TRABALHARMOS AS IMIGRAÇÕES NO RIO GRANDE DO SUL”. Quatro alunos estão presentes nesse momento [A1, A2, A4 e A5]. Cada aluno está sentado em um canto da sala. O/a professor/a colocou o nome de A1 no quadro, VALDIR e disse que iria verificar quais as certidões que ele já tinha, pedindo aos que não haviam trazido que trouxessem.

[SS182] Comentário: 2 C

P: Na certidão de nascimento, tem escrito natural de algum lugar e nacionalidade é o país. E todos nós somos brasileiros e naturais de algum lugar.

[SS183] Comentário: 4 C

O/a professor/a escreve VALDIR no quadro e pergunta de onde ele é natural, o aluno responde PORTO ALEGRE. O/a professor/a escreve PORTO ALEGRE no quadro ao lado de VALDIR. Depois pergunta de onde DORLI é natural e ela diz que é de IMBITUBA, o/a professor/a também escreve no quadro esses dados da mesma forma anterior. E o faz com a LUCY, SÃO JOSÉ. O/a professor/a diz que colocará ao lado de cada cidade RS ou SC e pergunta se os alunos sabem o que é isso. A5 diz que sabia, mas esqueceu. Nesse momento chega A3 e senta-se. O/a professor/a escreve no quadro o nome dele e coloca que ele é natural de IJUÍ-RS. Para CRISTINA ele o faz da mesma maneira, escreve seu nome e coloca a sua naturalidade, MONTENEGRO-RS. Depois ele escreve seu próprio nome e sua naturalidade, FULANO/A – PORTO ALEGRE-RS.

P: O que será que tem essas cidades que todas elas tem RS só a da DORLI tem SC?

A2: Agora o/a senhor/a me pegou.

A3: Elas são perto uma da outra?

P: Não.

A3: Elas são longe? Meio perto, meio longe?

P: Mais ou menos. Olha aqui ó, RS é quando a gente não quer escrever tudo isso aqui. [e mostra no quadro o nome do estado].

A2: Rio Grande do Sul.

P: Todas essas cidades aqui, Porto Alegre, São José, Montenegro, Ijuí ficam no Rio Grande do Sul. E Imbituba? Fica onde? SC. Santa Catarina. S de Santa e C de Catarina.

A5: E quando tem SP? Daí é São Paulo?!

P: Isso. São Paulo. RJ, Rio de Janeiro. MG, Minas Gerais. Tá. O Valdir falou assim ó. RS – 190. O que é RS-190? É uma rodovia estadual, do Rio Grande do Sul.

A1: Tem a BR-101.

P: Essa é uma rodovia federal. Daí tem o BR. BR de...? De Brasil. BR-101. BR 116. Daí a gente vai subindo, em Santa Catarina é SC. No Paraná é PR. Tá? Vamos copiar isso aqui?!

[Diz para A3] Vai copiando devagarinho, não esquenta a cabeça. Isso aqui tu não fez ainda [e aponta para o aviso no quadro].

[SS184] Comentário: 7 A, 5 D

A1 pergunta a hora e o/a professor/a diz que não vai responder por que senão ele perguntará de cinco em cinco minutos. Pode-se observar que realmente este é um hábito desse aluno. O/a professor/a mostra um livro no qual existe um modelo de certidão de nascimento. Os alunos estão copiando do quadro.

[SS185] Comentário: 2 F

A3: Ô/a professor/a, tem problema se eu não vim amanhã na aula?

P: Não.

A3: É que eu acho que eu vou se mudar amanhã.

A1: Ô professor/a, o que é aquilo ali no nome da LUCY?

P: É a letra Y. Tem no nome da Dorly também.

A1: Parece uma funda.

P: É, parece um bodoque.

[SS186] Comentário: - 3G
(ao contrário)

[SS187] Comentário: 6 F

O/a professor/a pergunta se os alunos sabem o nome dos pais. A3 diz que o pai dele se chama João-Ninguém, porque não o conheceu. Alguns dizem o nome dos pais. O/a professor/a então pergunta se eles sabem o nome dos avós. A4 diz que não lembra porque os chamava de mãe-velha e pai-velho. O/a professor/a sai para tirar umas cópias de umas páginas do livro. Enquanto isso os alunos continuam copiando do quadro. Ao voltar, o/a professor/a entrega uma cópia da certidão de nascimento de A3, que este havia pedido. Brinca com A3 dizendo que agora tem o telefone da mãe dele e que irá ligar para a D. Teresinha para dizer que seu filho está incomodando. Depois disso os dois sorriem. O/a professor/a pergunta se A1 está cansado e o aluno diz que não. O/a professor/a pede que os alunos identifiquem os nomes dos colegas e das cidades que estão escritos no quadro conforme ele vai indicando. Eles executam a tarefa sem dificuldade. Ao final o/a professor/a elogia dizendo “muito bem”.

[SS188] Comentário: Novamente, ausência de planejamento?

[SS189] Comentário: 2 G

P: Eu tirei esse xerox aqui pra vocês que é um desenho de uma árvore. A árvore genealógica.

É uma forma bem interessante de a gente montar a história da nossa família a partir de nós.

[Ele/a vai mostrando a figura no livro] Então vai ter uma bolinha lá em cima que eu coloco o meu nome. Daí nas bolinhas de baixo vai ter o nome do pai e o nome da mãe. E aqui embaixo, se lembrar, o nome da vó e o nome do vô. [Diz para A3]. No teu caso, tu só põe Teresinha.

A3: E se eu não souber escrever?

P: Eu escrevo no quadro.

[SS190] Comentário: 3 C, 7
A, 9 A 2

[SS191] Comentário: 1 F

O/a professor/a desenha no quadro o modelo da árvore, tomando como exemplo a árvore genealógica da Dorly. [Em vez de fazer a dele e deixar a aluna pensar na dela]. Como A1 demonstra dificuldade em fazer a sua, o professor/a faz a desse aluno no quadro também. Quando está concluindo este desenho percebe que solicitou aos alunos que escrevessem o nome dos avós, mas não havia lembrado de que deviam escrever o nome dos quatro avós. A4, que já havia demonstrado dificuldade em lembrar o nome de dois avós, disse que não conseguiria lembrar o nome dos quatro. A2 diz que entendeu o que era para ser feito. O/a professor/a avisa que quem tem a certidão de nascimento pode copiar os dados do documento. Nesse momento o/a professor/a sai novamente dizendo que irá até a secretaria procurar a certidão da Dorly. O/a professor/a volta e diz que só encontrou a carteira de trabalho dela. Vai passando nas mesas e olhando as escritas dos alunos. Diz para A4 que BENTO é com N e que LOURENÇO é com Ç e não com S. E assim vai dando as respostas em vez de fazer com que os alunos leiam e percebam as letras trocadas ou faltantes. Os alunos frequentemente bocejam. O/a professor/a diz para os alunos olharem em casa as certidões de nascimento e olharem em casa os dados que estejam faltando. Explica que caso eles tenham que preencher uma ficha de emprego, ou uma ficha de loja, ou de uma escola, provavelmente lhes sejam solicitados os seus nomes, naturalidade, data de nascimento e horário de nascimento, nome dos pais e avós. [E ele/a escreve esses dados no quadro]. Diz que a filiação será algo que lhes acompanhará e lhes será solicitado pelo resto de suas vidas. O/a professor/a diz para os alunos copiarem esses dados do quadro, deixando uma linha em branco para que não ficasse tudo amontoado. Ele/a pede que os alunos copiem e preencham esses dados no caderno. A3 pergunta o horário e o/a professor/a diz que é o mesmo horário de ontem nesse horário. [analisar o fato de os alunos perguntarem frequentemente o horário como indicio de que a aula está cansativa]. O/a professor/a mostra o mapa do Brasil bem grande e aponta a localização das cidades e dos estados onde eles nasceram. Alguns/as alunos/as estão copiando os dados da Carteira de Identidade e outros da Certidão de Nascimento. A3 pede para ir embora, pois já tomou remédio para dor de cabeça e está com dor novamente. Está visivelmente mal. Ele levanta e vai embora. Alunos fazem, nesse momento, comentários sobre A3 que acabou de sair:

A5: Ele não bate bem, né!?

A2: Tem que tomar uma camaçada de relho.

[SS192] Comentário: 7 A

[SS193] Comentário: 1 F

[SS194] Comentário: 5 B,, 2E

[SS195] Comentário: 2 C, 7 A

[SS196] Comentário: 3 F

[SS197] Comentário: 2 C, 5 D

A5: Quantos anos ele tem?

P: Quinze!

A5: Quinze anos! Com esse tamanho assim!

Professor/a ri e muda de assunto. Escreve no quadro: “Semana do Trânsito”.

P: Eu queria lembrar vocês que além da Semana Farroupilha, semana passada foi a Semana do Trânsito. [escreve no quadro “19/9 até 26/9”] Até passou na televisão. O que é trânsito, Dorly?

[SS198] Comentário: 6 A

A4: Pra mim são as ruas.

P: São os motoristas, os passageiros, os pedestres, a pista, a calçada.

[SS199] Comentário: 6 F

A1: A calçada também?

P: Sim! Tudo isso faz parte do Trânsito. [levanta-se uma discussão sobre o mau comportamento dos carros e dos pedestres no trânsito, tendo participação de todos, contando relatos, nesse momento] Cada um de nós tem que fazer a sua parte, não adianta só reclamar dos outros.

[SS200] Comentário: 1 F

O/a professor/a explica algumas regras do Código de Trânsito, os alunos demonstram interesse. Professor/a disse que dizer pra criança o certo e fazer errado dará o exemplo da atitude para a criança. Comenta-se sobre a Sertório e a Assis Brasil e seus índices de atropelamentos. Diz que voltará a comentar com eles o assunto e todos vão para o intervalo. A5 diz que vai embora. Volta a filmagem e o/a professor/a está pedindo que eles leiam as palavras do quadro. A1 lê todas sozinho e professor/a o elogia. O/a professor/a faz uma lista delas no quadro e pede que leiam. Após escreve DITADO e diz que será daquelas palavras o Ditado. Têm 3 alunos na sala, nesse momento. O/a professor/a não apaga a lista de palavras e diz que irá ditá-las fora de ordem.

[SS201] Comentário: 4 C

[SS202] Comentário: 2 G

[SS203] Comentário: 2 C, 7A

P: Número 1: DIA. Número 2: RUA. Número 3: ATÉ. [não repete quase nunca, nem lê silabicamente, diz a palavra normalmente] Número 4: PISTA. Número 5: SEMANA [alunos vão escrevendo e consultando a lista] Número 6: CALÇADA. Número 7: TRÂNSITO. Número 8: PEDESTRE. Número 9: MOTORISTA. Número 10: PASSAGEIRO. [parece que se preocupou em ditar a partir da palavra com menor número de letras até a de maior].

Professor/a pede para A1 ler a lista de palavras do seu ditado. Depois pede para A2 fazer a mesma coisa, ela faz com muito mais dificuldade. [como eles memorizaram e não pensaram na escrita, eles invertem algumas leituras. Não pede para A4 ler] Ele/a copia novamente as palavras no quadro, agora nessa ordem para que A4 confira se está feito certo no seu caderno. A1 e A2 ditam e ele escreve.

[SS204] Comentário: 2C

P: Por hoje é só, pessoal!

[SS205] Comentário: 4 I

3ª TRANSCRIÇÃO – P2

Contexto: Começa a filmagem. Tem 10 alunos na sala, sendo 4 mulheres. A faixa etária dos alunos nesse dia parece variar entre 14 e 60 anos. Estão sentados aleatoriamente. Os/as alunos/as estão trabalhando com folhinhas diferenciadas de exercícios, como uma de unir sílabas e formar palavras [de – dão =], e outra um Caça-Palavras.

P: [para câmera] Moço, tu só filma, moço? Tu não ajuda?

C: Posso ajudar! Mas, meu trabalho é filmar.

P: Tô brincando!

Ele/a parece atrapalhada por haver “muitos” alunos na sala, mas só num primeiro momento. Professor/a sugere que A3 sente com A4 e esta diz: “Não! Deixa ele lá!”. A3 indignado responde: “Eu não ia ir mesmo!”. A3 pede para sentar à mesa do/a professor/a, ela permite. O/A professor/a vai passando e atendendo individualmente. Solicita que os/as alunos/as leiam para ele/a aquilo que estão perguntando, frases como “o dedo do bebê doeu”. Um menino da sala [A6] explica a folhinha para um homem da sala [A7]. Hoje o barulho dessa turma é interno, pois muitas pessoas conversam e falam sozinhos ao mesmo tempo. O/A professor/a continua atendendo-os de classe em classe. Parece que tem outros/as alunos/as completando uma história em seqüência a partir de um primeiro desenho dado, depois devem escrever a história que construíram na História em Quadrinhos. Quando um senhor reclama de não saber desenhar, o/a professor/a responde que “os autores de livros são desenhistas, nós não!”. Ele/a sugere que A11 coloque os óculos para enxergar melhor, mas diz que a opção é dele. Ele concorda e põe [é um homem

[SS206] Comentário: Clima?

de uns 40 anos]. A4 está trabalhando bastante hoje, parece gostar e se interessar por estar recebendo as intervenções do/a professor/a. Nas outras aulas era mais “queixosa”.

P: [para A3] Agora tu vê quais sílabas preenchem esses espaços aqui.

[SS207] Comentário: 7 A

A3: Não sei!

P: Então vai tentar! Tá na hora de aprender!

[SS208] Comentário: 2H

A3: Se eu soubesse, eu não tava aqui!

P: Tu te acalma, heim!?! [e senta para ler junto com ele o que deve fazer.]

A3: Eu não sei isso aí!

P: Meu amor, te acalma, tu tá aqui pra aprender! [2 alunos olham para essa conversa deles.

[SS209] Comentário: 8 A

P e A3 continuam fazendo a folhinha. Ele/a diz que ele deve pensar nas palavras que já conhece, mas pelo que vi nas outras 2 aulas esses alunos/as não são incentivados a terem um referencial de palavras memorizadas e significativas, pois não escrevem nem nome dos pais, quiçá deles próprios]

Professor/a vai atender outros/as alunos/as, olhando as produções textuais. Olha o texto de A8 e diz que a idéia está boa, mas a escrita precisa ser muito melhorada. Começa a ajudá-lo. A3 fica fazendo quietinho a sua folha. Volta e o ensina a escrever e pensar a palavra DADO, fazendo referência às famílias silábicas. A9 e A10 trabalham juntas num livro didático (cartilha) VIDA NOVA. O/a professor/a avisa que se alguém precisar de ajuda que venha até a sua mesa. A5 levanta e mostra sua produção textual para o/a professor/a, afirma que o/a professor/a quer mudar sua história e esta diz que só quer fazê-la pensar em como dar continuidade a sua história. Professor/a diz para A11 que fazer cruzadinha é colocar uma letra em cada quadradinho e isso é muito fácil! Depois lê texto de A6 para que ele ouça o que escreveu. Ele/a própria pega o lápis dele e arruma as palavras GUGA (que deveria iniciar com maiúscula), PRESENTE (que estava com Z) e CORRENDO (que faltava um R). Depois elogia este aluno/a, dizendo que seu texto está muito bom. O/a professor/a diz para A5 após ser chamada por essa aluna:

[SS210] Comentário: 2 C, 7 A, 9 A 2,

[SS211] Comentário: 1 H

[SS212] Comentário: 2 G

P: Tu tem que arrumar algumas coisinhas ali. Não é que esteja errado, mas tu tens que escrever corretamente. [daí, escreve no quadro: CAIXA] CAIXA quase todos vocês erraram, não erraram, mas omitiram o I e isso a gente faz quando fala rapidamente. [escreve ABRIR também, sempre e tudo com letra cursiva] Pessoal! Vamos fazer no quadro as

[SS213] Comentário: Escrita = representação da fala - simplificador

respostas desse exercício chato| aí que vocês não estão conseguindo sair, tá!? Vou pegar essa folhinha que tem o exercício 6 e colocar no quadro, senão a gente não vai conseguir sair daí. Tá bom!? Vamos ver? [Nesse exercício, os alunos devem preencher os espaços com sílabas da família silábica do D: DA, DE, DI, DO, DU, DÃO. E depois copiar a palavra formada ao lado. Ela escreve no quadro e vai pedindo que os alunos respondam e copiem as respostas: “_ eu = _____; de_ = _____; A_ = _____; de_ = _____; i _de = _____; _ a = _____”. Nessa última palavra, deve ser formado DIA. Os alunos respondem DIDA] Pessoal! Não é DIDA! Se eu já disse que tá errado, se vocês ficarem repetindo isso vai continuar errado! O que está escrito aqui? DIA! Muito bem! Viu, como tem que prestar a atenção!? [e continua: “a _ bo = _____; cabi _ = _____; ca _co = _____; Du _ = _____; e _ cado = _____”. O/A professor/a pergunta e como eles respondem errado, ele/a próprio/a escreve a resposta, parecendo um pouco impaciente, nesse momento.]

[SS214] Comentário: Se é chato, para que fazer? Qual o objetivo?

[SS215] Comentário: , 2C, 3 E, 2 D

[SS216] Comentário: 1 F, 3 F, 1 H, 4 H

[SS217] Comentário: 1 F

O/A professor/a passa distribuindo outra folhinha para os alunos. Ele/a passa e vai explicando individualmente para aqueles que têm dúvidas. Senta novamente para ajudar A3 que está na sua mesa. Auxilia A4 também, pois esta está sentada perto e parece gostar desse/a professor/a.

P: Não pode faltar nem sobrar quadrinhos. Se faltar ou sobrar tem alguma coisa errada. [diz novamente para A11 colocar os óculos, pois senão ficará difícil]

[SS218] Comentário: 7 A, 9 A 2,

O/A professor/a escreve no quadro “Didi” para mostrar para A4 que a letra D no início dessa palavra é maiúscula e no meio é minúsculo, bem do jeito que “aparece na TV”.

P: É hora do recreio! Quem quiser vai dar uma descansada! Depois tem mais um pedacinho só e acabou, tá!?

[SS219] Comentário: O sofrimento?

[SS220] Comentário: 4 I

Não volta a filmagem após o intervalo!! Não tem mais nada gravado na fita, assim como ocorreu na 1ª transcrição da primeira aula dessa mesma fita a filmagem foi até o recreio!!!

F) Interação P-A	1F) C – Responde			2F) I – Ignora			3F) S – Sanciona			4F) IC – Incentiva			5F) PR – Pergunta			6F) AM- Amplia			7F) INT - Integra					
P2	6	3	2		1		2	1	1							2								
G) Clima	1G) CON – confiança									2G) AUE – auto-estima						3G) VAL - valorização da presença								
P2										1			2			1								
H) Desenvolvimento				1H) PS – pistas para pensar			2H) RPE – critica falta esforço			3H) RPH – critica falta habilidade			4H) PRP – Solicita revisar			5H) ST – substitui por colega			6H) OP – orienta atenção ao processo			7H) IC- incentivo		
P2								1	1		1			3										
I) Encaminhamentos finais	1I) PA – pensar sobre aprendido			2I) IC – incentivo			3I)DF – desfrutar das conquistas			4I) TER – termina			5I) RE- resume			6I) MCS – menciona próxima aula								
P2										1	1	1												
J) Avaliação – reflexão – ação	1J) PGC – pergunta pela compreensão												2J) PRT – solicita a realização de uma atividade											
P2																								
K) Auto-avaliação do/a aluno/a, do/a professor/a e da aula	1K) AE auto-avaliação do/a aluno/a									2K) EP – avaliação do/a professor/a						3K) EA – avaliação da aula								
P2																								

Sujeito P2 – As aulas: sistematizando a visão do todo

Quando a aula inicia, as classes estão dispostas enfileiradas uma atrás da outra. No seguimento da ação, o/a professor/a reúne os/as alunos/as em um único grupo para realizar a tarefa proposta. O/a professor parece ter chegado sem nenhum planejamento pronto: *enquanto vocês copiam, eu vou ali na biblioteca ver se eu tiro um xerox. Já volto!*, solicitando que os/as alunos/as copiem a data e o nome da escola.

Não ocorre nenhuma espécie de acolhimento dos/as alunos/as, explicitando a percepção dos/as alunos/as presentes. A mobilização para o início da aula é feita de maneira burocrática, escrevendo a data e o nome da escola, e incluindo o “*boa noite*”, que depois é dito verbalmente. O/a professor/ não sinaliza a falta de alguns/as alunos/as, o que permite pensar na falta de uso de estratégias para a valorização da presença de todos/as. Não ocorre nenhuma fala no sentido do que vão fazer, como e para que, o que exclui a realização do contrato pedagógico, a explicitação do significado da tarefa, bem como de seus objetivos. Não há também menção a uma possível tarefa solicitada em casa, e como este é o primeiro encontro filmado, não podemos saber se houve a solicitação. Em relação à ativação da curiosidade dos/as alunos/as, esta acontece quando o/a professor/ retorna e pendura uma bandeira do Rio Grande do Sul no quadro. Todos/as olham e aguardam. O/a professor/a aproveita para mobilizar o conhecimento prévio dos/as alunos/as, perguntando se sabem qual o feriado que acontecerá na próxima semana e por que é denominado Dia do Gaúcho.

Embora os/as alunos/as estejam sentados/as em grupo, a proposta da atividade é individual, pois o/a professor/a distribuiu uma folha para cada aluno/a. A idéia é pintar a bandeira com as cores utilizadas no modelo pendurado no quadro, e após escrever o nome das cores nos locais adequados, copiando do quadro. Nesta atividade, além das habilidades necessárias à pintura do desenho, os/as alunos/as precisam pensar sobre como se escreve o nome das cores correspondentes. O que, em um primeiro momento, poderia ser considerado como uma atividade adequada para alunos/as em processo de alfabetização. Porém, a adequação da proposta só será consolidada se as intervenções do/a professor/a forem ao encontro das hipóteses já formuladas pelos/as aprendizes e contribuir para a produção de pensamento, o que veremos a seguir.

O/a professor/a pede que digam palavras relacionadas com o Gaúcho e vai escrevendo no quadro enquanto os/as alunos/as falam. Nesta transcrição, há uma intervenção: *A2 mostra a sua bandeira para o/a professor/a e ele/a diz que falta a letra E entre o V e o R na palavra VERMELHO. A aluna arruma.* Este tipo de intervenção traz implícita uma

concepção de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita: aprender é sinônimo de cópia, de repetição, de correção de respostas consideradas erradas por certas. O/a professor/a poderia ter aproveitado a pergunta e questionado a aluna, solicitando que lesse o que tinha escrito para que percebesse (ou não) a falta de alguma letra. Ao agir como agiu, o/a professor/a sugere concepções simplificadoras relacionadas às suas pautas de ação docente e à motivação que poderão ser ou não referendadas ao longo dos encontros filmados.

Ao solicitar que os/as alunos/as copiem as palavras ditadas para a escrita no quadro no caderno, também sinaliza para a concepção simplificadora do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, centrada na cópia sem sentido e sem significado.

Embora o/a professor/a coloque visto nas atividades realizadas pelos/as alunos/as, tanto na folha, quanto no caderno, e tenha sido assinalada a categoria 11F, que se refere a incentivo pela realização de uma tarefa adequadamente, cabe refletir sobre o uso do “visto” de maneira burocrática e reprodutivista de atitudes esperadas por professores/as simplificadores/as. Não teria uma maneira mais produtiva de referendar os feitos dos/as alunos/as? Aproveitando a oportunidade para enfatizar que eles/as são sujeitos capazes, que estão aprendendo e realizando as tarefas propostas?

Ao perguntar para A3: *tu não consegues ler nenhuma palavra no quadro?* Ao elaborar a pergunta de forma negativa, não estaria incluindo uma percepção tendenciosa, de não ser capaz de realizar a tarefa proposta? Diante da resposta inadequada do/a aluno/a, apontando para uma palavra e nomeando outra, o/a professor/a não realizou nenhuma intervenção na tentativa de compreender a hipótese do/a aluno/a, nem no sentido de encaminhar uma reflexão sobre a resposta, o que poderia ser feito, por exemplo, perguntando com que letra o/a aluno/a pensa que começa a palavra CINTO, e com que letra termina? Quantas letras pensa que precisa para escrever CINTO? Que outras palavras conhece que iniciam com este som? E a palavra que o/a aluno sinalizou em vez de apontar CINTO (BOMBACHA), com que letra esta começa? Com que letra termina? Quantas letras têm? Que palavra seria esta?

É possível perceber, no desenvolvimento da atividade de leitura das palavras do quadro, que os/as alunos não são leitores/as, o que encaminharia para intervenções do tipo descrito no parágrafo anterior, mas as atitudes do/a professor/a são no sentido de corrigir os “erros” ou de perguntar para outro/a colega a resposta “certa”, não aproveitando o processo que acontece para produzir pensamentos nos/as alunos/as sobre como se escreve as palavras, com que letras, com quantas, promovendo a construção de relações entre os conhecimentos prévios, a nova informação solicitada e o confronto das diferentes hipóteses.

Na próxima atividade proposta – jogo da forca – podem-se perceber algumas prioridades deste/a docente nas suas pautas de ação, que parecem ser inadequadas. Ao jogar a forca com os/as alunos/as, o/a professor/a inicia explicitando para que digam primeiro as vogais e depois as consoantes, o que também sinaliza para uma concepção de ensino e de aprendizagem que prioriza as partes em detrimento do todo, que separa consoantes de vogais, letra por letra, etc, ou seja, supõe-se que esta aprendizagem (separando as vogais das consoantes, apresentando letra por letra) tenha sido trabalhada desta forma. Como parece que já tinham jogado forca em outras ocasiões, o/a professor/a não disse mais nada em relação ao como jogar, apenas disse que as palavras a serem descobertas seriam as que estavam no quadro, ou seja, as relacionadas ao gaúcho.

Então, fez o desenho, colocou o número de tracinhos e NÃO sugeriu nenhuma estratégia para os/as alunos/as pensarem, tais como: Quantos tracinhos têm? Quais as palavras escritas no quadro que têm o mesmo número de tracinhos? O/a professor/a parecia priorizar quem iria ganhar o jogo, no caso ele/a mesmo, se os/as alunos/as não “acertassem”, pois vibrava muito a cada vez que alguém era enforcado e ele/a marcava ponto. Embora o jogo tenha ocupado grande parte do tempo da aula, o/a professor permitiu que os alunos/as desenvolvessem estratégias de adivinhação (“chute”, com ausência de pensamento sobre aspectos estruturais da escrita), sem realizar NENHUMA intervenção com a intenção de que os/as alunos pensassem antes de responder, fornecendo pistas, indícios em que poderiam apoiar a construção do pensamento (como se escreve, com que letras, que outras palavras conhecem com este som?). Nem ao menos explicitou que estava marcando as letras já ditas, para que, quando fosse a vez de dizer, olhassem para lá e não dissessem a mesma letra.

O início da segunda aula foi similar ao da primeira. Os/as alunos/as estavam sentados/as espalhados/as pela sala, ao contrário da aula anterior, onde foram convidados/as a trabalhar em grupo. Poucos/as alunos/as (quatro) espalhados/as por uma sala ampla trazem uma sensação de desgarramento, não pertencimento. O ideal seria organizar os/as alunos de maneira que ficassem o mais perto possível, visualizando-se facilmente, interagindo, com o objetivo de constituir o grupo, mesmo que com poucos elementos, isso é possível.

A atividade proposta foi relacionada com a certidão de nascimento dos/as alunos/as, mas o/a professor não explicitou a tarefa e nem seus objetivos. A idéia de trabalhar com a certidão de nascimento, um tipo de portador de texto utilizado na vida cotidiana, com alguma frequência, é interessante. Porém, o tipo de intervenção que o/a professor/a realizou não foi no sentido de atribuir significado ao documento: compreender que informações contempla, para que serve, o que permite pensar que, mesmo a proposta sendo com base em textos utilizados

no dia a dia, se o tipo de intervenção que o/a professor/a propor com o texto não encaminhar produção de pensamento sobre um ou mais aspectos da linguagem, provavelmente, vai caracterizar a atividade como simplificadora.

Neste caso, o/a professor/a propôs, depois de elaborar um quadro com o nome dos/as alunos/as e as suas respectivas naturalidades: *Vamos copiar isso aqui? Vão copiando devagarzinho, não esquentem a cabeça*, sinalizando novamente para a concepção de ensino e de aprendizagem que subjaz a sua ação docente, priorizando a cópia sem significado. Pois, se não, com qual intenção solicitou que os/as alunos/as copiassem estas informações? E o fato de dizer para copiar *devagarzinho*, sugere um modo pouco produtivo de ocupar o tempo da aula, *não esquentem a cabeça*, seria sinônimo de não se envolvam, não se esforcem?

A pergunta de um/a aluno/a sobre o fato de ter problema que ele não venha à aula no dia seguinte recebe a resposta imediata de que *“não, não tem problema!”* Como não? Sem nenhuma espécie de questionamento sobre os motivos do/a aluno/a, como se fosse natural faltar, talvez desnecessário vir? O que sinaliza para a ausência de combinações explícitas do item sobre a importância de virem às aulas e de se comprometerem com as tarefas, que poderiam ter sido feitas com a elaboração de um contrato pedagógico inicial.

A segunda atividade proposta está relacionada com a primeira. O/a professor/a pede que realizem as suas árvores genealógicas: *É uma forma bem interessante de a gente montar a história da nossa família a partir de nós*. Porém, conforme já sinalizamos, a atividade em si não produz aprendizagens e sim as intervenções do/a professor/a, quando vão ao encontro das hipóteses já construídas pelos/as aprendizes. Neste caso, o/a professor/a foi coerente com suas concepções e apenas “corrigir” individualmente as escritas realizadas pelos/as alunos/as, acreditando que, ao escreverem certo, vão simplificadamente aprender certo.

Porém, ao encontro da atividade anterior, o/a professor/a verbalizou um motivo para significar as aprendizagens que estava pretendendo com a atividade, explicitando que, caso eles tenham que preencher uma ficha de emprego, ou uma ficha de loja, ou de uma escola, provavelmente, lhes sejam solicitados os seus nomes, naturalidade, data de nascimento e horário de nascimento, nome dos pais e avós. O que aponta para uma contradição entre ação e discurso, pois a intervenção de solicitar que os/as alunos/as copiem do quadro estes dados segue sendo coerente com as concepções simplificadoras já explicitadas por este/a docente, tanto em relação à alfabetização, às pautas de ação docente, como em relação à construção do clima motivacional da sala de aula. O que permite cogitar que a fala, explicitando a utilidade desta aprendizagem, tenha sido ocasional, não tendo a intenção e nem percebendo que esta explicitação precisa fazer parte da ação docente coerente com a complexidade.

Ao que considerou término desta atividade, iniciou outra, sem conexão aparente, sinalizando para a fragmentação do planejamento: Semana do Trânsito. Iniciou perguntando a um/a aluno/a “o que é trânsito?” (ativação do conhecimento prévio). Dando seguimento, realizou um ditado com palavras relacionadas ao tema “trânsito”, e fez uma “correção” burocrática e seletiva desta tarefa, fornecendo “modelos” de escrita correta. Finalizou a aula sem encaminhar nenhum tipo de reflexão sobre o “aprendido”, simplesmente terminou.

Parece que, nesta aula, juntaram duas turmas, mas isso não foi explicado ao câmara. Pode-se deduzir isto pelo andamento da aula e pelo/a número de alunos/as presentes.

Nesta terceira aula, os/as alunos/as estão desenvolvendo atividades diferenciadas e o/a professor/a intervém individualmente. As atividades parecem denotar uma concepção tradicional de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita (para os alunos/as em processo de alfabetização): *de unir sílabas e formar palavras [de – dão =]*, o que é coerente com a observação das outras duas aulas.

Esta aula também termina de maneira abrupta e sem retomar o que foi trabalhado, sistematizando algumas possíveis aprendizagens. Com base na descrição, análise, explicação e compreensão das aulas filmadas, percebe-se que as pautas de ação docente do/a professor/a P2 caracterizam-se por orientações paradigmáticas simplificadoras de alfabetização e de motivação.

1ª TRANSCRIÇÃO – P3

Ambiente: Cadeiras de braço, semicírculo um pouco desordenado; alfabeto referencial completo colado acima do quadro. Existe um todo em letra bastão com um desenho referência e outro com as letras maiúsculas e minúsculas em letra cursiva. Na porta da sala de aula está escrito SALA DE AULA com letras de E.V.A.. Abaixo do quadro existem cartazes com as **5 vogais em letra cursiva**.

[SS221] Comentário: 1E

Alunas em aula: 7

Contexto desta aula: Inicia com o/a professor/a auxiliando individualmente uma aluna (A1) que está sentada de crachá no pescoço. Ele/a está mostrando várias folhinhas de atividades para a aluna.

P: Vamos esperar, se os outros não vierem a gente faz um *téti a téti*. Eu fui na Bienal, muito bom!

[SS222] Comentário: E o contrato pedagógico? Início da aula? Se foi feito é preciso começar, não importando o número de alunos/as presentes. Se não foi, por que não foi?

A aluna continua resolvendo as atividades nas folhinhas e o/a professor/a observando. Entram na sala mais 4 senhoras. Nesse momento, a aluna 3 começa a contar que caiu na rua.

A3: Daí, vieram dois guris me juntar, dizendo: “alonga, tia! Quero ver se tu não quebrou nada!”, “machucou, tia?”

P: Olha só! Viu como a gente julga as pessoas!?

A6: Olha, eles podiam ter te levado até a bolsa!

A3: Podiam! Eu caí com a bolsa aqui. Passaram dois casais, me olharam e não fizeram nada!

P: Que absurdo, né!? E a gente tem essa coisa de generalizar!

A3: E a gente tem medo que eles venham assaltar. Porque, às vezes, eles vêm pedir dinheiro numa boa, mas daí a gente acha que vão assaltar. Eu disse: “eu não tenho dinheiro hoje, mas eu vou receber, vou vir aqui reconhecer vocês e vou te dar”. Queria ter dado um pão de sanduíche para os dois pelo jeito como eles foram carinhosos comigo.

P: Tu tava com aquele tamancão?

A3: Era tênis! E minha nora disse esses dias pra mim: “não usa mais esse tênis porque está deslizando”. Eu disse pra ela: “mas ele tá novo, como é que eu vou pôr fora?”. Tá doendo aqui no músculo, não dá nem pra levantar o braço.

P: Já tinha que ter ido ao médico!

A3: Mas ontem tava fechada a clínica que eu consulto! Ela não atende aos domingos. Hoje de tarde eu vou, né!?

P: Agora mesmo eu tava contando. Eu li sábado na Zero Hora, dizia assim, tava falando da Daniela Ciccarelli, vocês sabem quem é, né!?

[SS223] Comentário: 4 C

A3: Ah, sei! Exibida!

P: Sabe quem era a Ciccarelli? A Ciccarelli é aquela que namorava o Ronaldinho. Que casou lá em Paris, daí 2 meses depois separou. Agora dizem que tá namorando o tal do Aécio Neves. Vocês sabem quem é Aécio Neves? Nada mais nada menos que o governador de Minas Gerais.

[SS224] Comentário: 4 C

A3: Ela não investe pouco, né!?

P: O que ela falou? Ela falou que a gente gosta de generalizar. O que é generalizar? A gente fala uma coisa como que se fosse pra todos. Daí, ela falou assim: “Em Brasília, é todo mundo ladrão!”. Ela falou, ela generalizou. Ela tá dizendo que todo o brasileiro é ladrão. Pera aí, né! Não é bem assim! Daí, uma agência de publicidade, dessas que fazem propaganda, fez um outdoor lá em Brasília e colocou assim: “Toda a modelo é burra”. E daí embaixo tava escrito assim: “Viu, Daniela Ciccarelli!? O que dá generalizar as coisas!?”. Então, é a mesma coisa, não dá pra generalizar, não dá pra dizer que toda a pessoa que tá ali na rua pedindo dinheiro ou vendendo alguma coisa no farol é bandido, né! Olha só, isso aqui **[mostrando uma folha]** eu fui lá na PUC, eu sou uma lixeira de primeira categoria, tinha lá esse jornal, é o jornalzinho da semana lá da PUC. Aí, eu achei uma coisa interessante aqui que são “super dicas: mantenha-se hidratado”, falando da água, né! Daí pensei: “ah! Tá aqui, né!?”. Daí, peguei um pra cada uma de vocês, pra vocês lerem! **[e vai distribuindo para as sete (7) alunas, quase todas senhoras bem idosas. Algumas ele/a chama de “vozinha”]**

[SS225] Comentário: 4 C - 2E

[SS226] Comentário: Lixo? Caberia uma reflexão crítica aqui para perceber que implicações pode ter o uso desta palavra aqui.

A7: Eu não tomo muita água!

P: Tem umas coisas interessantes aqui. E tem uma frasezinha aqui atrás que eu fiquei na dúvida de quem é, porque a Deise disse que tem um professor lá na PUC que chama Voltaire, e tem outro Voltaire que era lá da História, que era um grande pensador. Aí, eu não sei qual dos 2 Voltaire que ele tá falando aqui! Daí, diz assim: “Não concordo com uma única palavra do que dizeis, mas defenderei até a morte o direito de dizê-la”. Bem legal, né!?

[SS227] Comentário: 4 C

A1: É tu querer impedir a outra pessoa de dizer, né! Bem legal!

[SS228] Comentário: Não dá continuidade/ amplia/aproveita a fala da aluna, que expressa uma compreensão equivocada da frase. Fragmenta a conversa, segue o ‘planejamento’.

P: Hoje eu preparei uma coisinha pra vocês. **[pega um livro no armário]** Isso aqui é um livrinho bem legal. Sai todo o ano, todos os anos eles fazem. É da SMED. Vocês sabem o que é SMED?

[SS229] Comentário: 5 A, 6 A

A professora escreve SMED no quadro e diz que são “4 letrinhas”.

[SS230] Comentário: Muitos professores/as usam o diminutivo para indicar coisas relacionadas à sala de aula: livrinho, joguinho, filminho... As vezes isto indica uma conotação de menos valia...

P: Lembra quando a gente trabalhou com as siglas. S de Secretaria. M de Municipal. ED de Educação. Aqui de Porto Alegre. A SMED ela promove esses livrinhos aqui que são trabalhos feitos pelos alunos da SMED durante todo o ano. Eles separam alguns trabalhos feitos nas escolas do município e publicam. Esse aqui foi publicado em 2000. Aqui tem o pessoal da alfabetização, tem o pessoal do MOVA, que agora não existe mais MOVA, né!? E tem também das escolas que tem aula no noturno. E eu achei bem legal um texto do seu José da Silva. **[e vai entregando cópias para as alunas]** José Rosa da Silva. Imagina que orgulho ele escrevendo isso! Quem é que gostaria de ler?

[SS231] Comentário: 1 F

A6: “Notícia que eu gostaria de dar”. Ah, gostARIA de dar!

P: Isso, ele tá falando no futuro! E se ele dissesse “a notícia que eu dei ou que eu dou”?

[SS232] Comentário: 3 C, 6 A

A6: Aí ele tava confirmando o que escreveu.

P: Isso! Como é o nome do cara que escreveu?

[SS233] Comentário: 4 D

A5: Nome do cara? José da Rosa Silva.

P: Daí em cima, entre parênteses, tem um numerozinho...

[SS234] Comentário: 4 D

A6: Quarenta e três (43)

P: Quarenta e três (43). O que será que é?

[SS235] Comentário: 6A

A6: A idade dele. “Fui ao centro de Porto Alegre e a na minha andança percebi que não havia mais crianças abandonadas na rua nem mendigos nas calçadas. Como não havia mais crianças nem mendigos nas ruas me veio uma inspiração mais profunda e saí a caminhar um pouco mais. Ao passar debaixo do viaduto não vi mais moradores sendo obrigados a conviver embaixo das pontes. Sendo assim, eu acho que o governo está dando mais condições de vida ao pobre. Andando um pouco mais, passei em frente a um hospital e resolvi entrar. Percebi que não existia mais fila nem pessoas deitadas nos corredores. Aqui finalizo com essas boas mentiras”. Li melhor, né!? Não gaguejei tanto. Ali embaixo diz “E.M. Governador Ildo Meneguetti. Professora Maria Bernadete Chaves Ramos. Totalidade 2”.

P: “E.M.” é “Escola Municipal”. “Ildo Meneguetti” é o nome da escola. Alguém mora lá perto ou conhece? Acho que a outra Maria mora lá perto. E o nome da professora que dá aula pra turma dele. E a “Totalidade 2” que é a série que ele tá! Porque no município eles falam em “Totalidade”. 1,2 e 3 que são as Séries Iniciais e a 5, 6 e 7 que são as Séries Finais. Agora não lembro, acho que só vai até a 6! E aí, moças? Antes de a gente escrever. O que vocês acharam do que ele escreveu, o José da Rosa Silva.

[SS236] Comentário: 1 F

A6: Um dia, eu tenho essa esperança, de que vai ser assim, se Deus quiser. Sem mendigo na rua, sem criança abandonada, os velhos gozando a boa vida, eu acredito. Se eu não alcançar, meus filhos, meus netos vão.

Enquanto a aluna responde a pergunta, o/a professor/a alcança uma caixa para que as alunas passem uma para a outra. Nesta caixa, estão os crachás. Cada aluna foi pegando o seu e pendurando no pescoço.

[SS237] Comentário: Rotina rotineira?

P: Quem mais? A Maricota [A2] quer falar.

A2: Isso aí cabe ao prefeito, ao governador, pois eles têm a chave na mão.

P: E a nós também, né!?

[SS238] Comentário: 4 C

A2: É, nós também colaborarmos.

P: Como?

A2: Muita gente tem casa suja e joga todo o lixo na rua. Daí prejudica aqueles que têm casa limpa. Porque aquilo ali tem doença. Porque eles não têm consciência de que aquilo ali prejudica todo mundo. Eu acho que tá longe de mudar isso aí!

A3: Mas não é só o miserável não. O granfino também abre a janela do carro e joga o lixo pra fora. Ou estão na rua e jogam o papel no pátio da gente. Esses dias eu fiz uma moça juntar porque ali não era depósito de lixo.

A2: Ali onde eu moro não é uma vila de gente pobre, mas é uma vila de relaxado. Porque a Prefeitura vem toda a semana limpar a praça, eles vêm lá de cima com as sacolas, ou jogam na porta do meu edifício ou jogam tudo lá na praça. Isso aí eu acho horrível, porque o dia que chover, sai da frente!!!

A3: Os mais relaxados são os fumantes. Eles tocam em qualquer lugar, não adianta! Minha calçada não adianta varrer, todo o dia tá lotada. Moram num edifício lá em cima, fumam lá na sacadinha e tocam tudo lá embaixo.

P: O que vocês acham do texto do José da Rosa Silva?

[SS239] Comentário: 1 D, 4D

A4: Acho que tá muito errado porque não existe isso que ele escreveu.

A6: Não, mas ele não disse. Isso aí é um sonho.

A4: É um sonho? Ah, tá!

P: Gostar!A!!

[SS240] Comentário: 4 D

A4: Ah, tá! “Não ver mais crianças na rua...” Ah, tá! Vai ser gostoso! Enquanto tiver essa ladroagem por aí, vai continuar tudo como tá.

P: Vou fazer uma pergunta pra gente pensar agora! Não precisa responder, é pra pensar. “Políticos não mudam nada, políticos não fazem nada”. A gente fala isso, né!? Mas, quem é que coloca os políticos lá? |

[SS241] Comentário: 4 C

A3: Nós mesmos!

A4: Mas não tem político mais certo!

P: Será?

A4: Não! Não existe!

P: Sabe o que eu acho? Que a gente tá perdendo a esperança! A fé nas coisas! A gente tem que cuidar muito disso, né!? Pra gente não perder a esperança e acreditar que as coisas podem mudar. |

[SS242] Comentário: 4 C

A3: Eu confiava muito no Lula!

A2: Mas o Lula não roubou, minha filha, ele levou a quadrilha! **[e ri muito com sua própria afirmação]**

A6: Eu acredito no Lula, pois quando ele entrou lá, ele não queria que acontecesse o que aconteceu!

A3: Eu também acredito nele!

P: Eu não vou defender. Mas eu acho que quando eles se candidatam, lá quando o partido escolhe, eles não pensam assim: “ai, vou roubar!”. É que as coisas vão acontecendo por causa do poder.

A4: Eu penso assim. Enquanto as pessoas não têm poder, elas não pensam em fazer coisas erradas, só coisas boas pro povo, é salário, isso e aquilo. Depois, minha filha, entrou lá, ganhou mamadeira gostosa e cadeira fofa...

A3: Depois, eles não entram pra lá sozinhos. Ele entrou no palanque dele com uma batata quente na mão.

A7: Eu gosto do baixinho Lula.

A3: O que o Fernando Henrique fez enquanto tava lá? Chamou até os aposentados de ladrão.

A6: A maioria vai votar no Lula se ele concorrer de novo.

A3: E o Collor o quanto roubou também!

P: Mas o Collor era pior, ele sabia que tava fazendo aquilo, ele que roubou.

A7: Ele prendeu no banco todo o dinheiro que a gente tinha.

P: A gente não passou fome porque a gente pedia fiado. O meu pai ficou uns seis meses sem receber. Ele é funcionário público. Não passamos fome porque temos boca pra pedir: “ai, dá pra pagar mês que vem”, “depois eu vou pagando”.

A4: Naquela época de eleição do Collor, eu trabalhava na Secretaria de Educação, as professoras eram enlouquecidas pelo Collor porque ele era bonito! E diziam: “vota, vota nele, porque ele é novo e vai fazer tudo de bom pra gente”. Se arrependeram!!

P: Eu não votava naquela época! Vocês lembram que mostravam ele, na campanha, andando de jet-ski. Passavam um ar jovial.

A6: Mostravam ele correndo com os ajudantes lá.

A3: Eu nunca gostei dele. Tinha cara de ladrão.

A6: Diz que querem tirar o Lula, botar ele pra rua.

P: Mas daí o que vai acontecer? Eu não posso falar porque daí eu me empolgo. Mas eu não sei se vai melhorar, heim!?! Eu ouvi esses dias um senhor falar uma barbaridade na fila do ônibus: “tinha que voltar os militares!!”. Chega até doer aquilo!

[SS243] Comentário: 4 C

A3: É, ninguém tinha direito de falar.

P: Daí não dá pra usar aquela fala do Voltaire, né!?!

[SS244] Comentário: 6 A

A4: Todo mundo ficava preso porque quem mandava era só eles. Tem que fazer uma limpa naquele Congresso. É só gente comendo e bebendo lá. Depois o presidente pode ir pra lá com um pensamento e eles não deixam ele fazer nada.

P: Eu vou dizer uma última coisa pra gente encerrar o assunto. Sabe qual é o problema? É muita gente lá pra não fazer nada. Um monte de senador, um monte de deputado federal. Aqui, um monte de vereador pra votar leis como: “vamos CURAR os homossexuais”. É isso são leis que não têm fundamento.

[SS245] Comentário: 4 C

A4: Ah, não! É muito índio pra pouco chefe. O que eles tem a haver com os homens deixa os homens!

P: Então, o que a gente vai fazer agora? Vamos escrever um pouquinho, [o/a professor/a gagueja para ler e a turma ri junto com ela] “E você que notícia gostaria de dar?”. [ele/a escreve essa frase no quadro branco de caneta].

[SS246] Comentário: 7 A

[SS247] Comentário: 7 A

A4: Deixa que eu leio. “Não esqueça de colocar um título”.

A3: Eu gostaria de ver crianças não atiradas na rua, pedindo dinheiro, passando fome.

P: Vamos deixar a Maria Marques [A4] ler.

[SS248] Comentário: 2 F

A4: “E você que notícias gostaria de dar? Escreva assim como José sua notícia. Não esqueça de colocar um título”.

[SS249] Comentário: 3 C

P: Isso aí que tu falou, Maricota [A3], tu pode botar. Vou escrever aqui.

A2: Mas também tem uma coisa... Muitas vezes, têm crianças que são tiradas da rua, mas não pelo governo. São os artistas que estão tirando, que estão dando aulas pra eles, aulas de dança.

P: Não só os artistas. Chama ONG. São Organizações Não-Governamentais.

[SS250] Comentário: 4 C

A3: Eu vi uma menina na esquina da minha casa com uma cestinha na mão, mas chorava que dava pena. Sai da fruteira, vinha ela chorando: “Por favor, senhora, me dá dez pila porque eu tenho que levar dinheiro pra casa pra dar comida pros meus pais e pros meus irmãos”. Daí veio um senhor atrás e me disse: “Não dá nada porque isso aí é mentira”.

P: Como é que a gente acredita?

A3: Só se eu fosse seguir a gurria até em casa pra saber.

O/a professor/a escreve a data no quadro com letra cursiva. Embaixo, escreve “Não podemos generalizar”. Do outro lado do quadro, já estava escrita a pergunta: “E você que notícia gostaria de dar?”. Ele/a olha para o caderno de A5 e diz:

[SS251] Comentário: 2 C

[SS252] Comentário: 1 I

P: Deixa eu ajudar a vó a se organizar. Vó, procura no seu caderno a última folhinha onde foi o último lugar que tem coisa escrita. Procura e daí copia a data de hoje: 31 de outubro. Eu consegui o cinema a dois pila, a Dona Nilza que ia gostar, pena que ela não veio.

[SS253] Comentário: 7 A, 9 A 1 – 4 C

A5: Mas, quando?

[SS254] Comentário: 3 G

P: Não sei ainda, mas vai ter que ser de tarde. Que dias a senhora [A4] pode de tarde?

A4: Não posso nem quarta nem sexta de tarde.

A6: Professor/a, qualquer coisa que vocês fizerem, pode contar que agora eu vou criar vergonha e vou! Já vi que eu tenho que ser diferente. Aprendi que eu tenho que deixar de ser boa.

A3: Aprendeu!?

A6: Acho que aprendi. A gente acaba sendo ruim sendo boa.

[SS255] Comentário: Frase ficou sem aproveitamento...

P: Ai, eu fui na Bienal, moças! Vocês lembram que minha amiga tinha dito que não era bom, pois eu fui. A gente não tem que falar o que os outros falam pra gente.

[SS256] Comentário: 4 C

A3: Tem que ver pra crer.

P: Lindo! Lindo! Fui lá no Cais. Eu vou ver aqui se a gente vai. Então, aquilo que eu falei, apaguem, abstraíam. Nada a ver! Vamos lá, moças? “Que notícia eu gostaria de dar?”. Vou sentar aqui com essa flor do campo [A7 – senhora mais velha da turma] Então, que notícia tu gostaria de dar? Pode ser da tua família. Tô na sua frente, vó? [dirigindo-se para A5, pois achou que estava encobrendo o quadro com sua presença, ela diz que não. O/A professor/a limpa o rosto da aluna com carinho. A senhora diz que sonha com a volta dos militares, o/a professor/a diz que isso é uma notícia ruim, que é preciso pensar numa notícia boa.]

[SS257] Comentário: 7A

[SS258] Comentário: 1 F - pena que não perguntou o motivo da afirmação da aluna. Seria 5 F

O/A professor/a senta-se rapidamente com A6. Ao sentar com A5, pergunta:

P: A senhora ouviu o que a colega leu a história do José.

[SS259] Comentário: 6 A

A5: Sim

P: Ele vai contando uma notícia que ele gostaria de dar. Uma coisa que ele sonhe, uma coisa boa que ele gostaria que acontecesse com nós. Vou ler aqui pra senhora: “Fui ao centro de...” O que tá escrito aqui? Olha aqui, é a mesma coisa que a senhora acabou de escrever no aí no caderno! **[a senhora começa a soletrar as letras, mas demonstra muita dificuldade em juntá-las]** Olha lá, lê no quadro de vermelho, não são as mesmas letras que estão aqui? Qual é essa letrinha aqui que está antes do meu dedo?

[SS260] Comentário: 1 D, 4 D

[apontando o L]

A5: T, não I.

P: Até parece um I, mas lembra quando eu falei que as letras podem ter muitos tipos, às vezes elas estão de um jeito, às vezes de outro, mas são a mesma. Que letra é essa?

[SS261] Comentário: 4 F, 6 F, 7F

A5: T .

P: T, vó? Cadê o seu alfabeto? **[começam a procurá-lo]** Será que não trouxe?

A3: Professor/a, “eficácia” é com C, com S ou com Ç?

P: Com C, Maricota.

[SS262] Comentário: 1 F

Enquanto A5 procura seu alfabeto, o/a professor/a atende A4 e A6. A5 encontra seu alfabeto que possui uma figura para cada letra do alfabeto. Enquanto o/a professor/a atende A3, A4 diz para A5 qual o nome da letra e essa responde.

A6: Professor/a, ela quer saber **[A7]** se pode pôr o mesmo título?

P: Pode pôr o mesmo título que está ali em cima. Quando acabar este podem pegar a outra folhinha ali em cima.

[SS263] Comentário: 1 F - Já tem outra folha esperando? Sinaliza para não investir muito nesta tarefa?

*O/A professor/a começa a ajudar individualmente as alunas, uma a uma. As alunas começam a sair da sala e ir para outra sala com uma mesa grande tomar café juntas. Toda a turma, senta-se agora à mesa e toma café junto. Algumas começam a contar histórias pessoais do final de semana. A professora começa a organizar junto ao calendário com as alunas: “Dia 11 vamos á Feira do Livro; Dia 14 não tem aula que é minha folga por causa do feriado do dia 15 da Proclamação da República. Daí temos que ver um dia nessa semana pra gente ver “Dois filhos de Francisco”. **A6 vai embora, a turma diz:***

[SS264] Comentário: 4 C

“Vai com Deus e deixa Nossa Senhora com a gente”. A professora fala: “Vocês viram o Carreirinha, ele tá aprendendo a ler. Eu não vejo novela, mas a minha mãe disse que a professora falou do Paulo Freire. Vocês viram? A professora ficou falando do Método Paulo Freire. É que Paulo Freire escreveu um livrinho que ensina um método para os adultos lerem. E essa professora, nessa novela, ela ensina com esse método. Daí o Carreirinha convidou a professora pra ser madrinha de casamento. Ele disse assim: ‘A senhora e o Seu Paulo!’ A professora disse: ‘O Seu Paulo não vai poder porque o Seu Paulo não está mais entre nós’. O Paulo Freire morreu em maio de 97. Daí ele queria que o Paulo Freire, que foi um dos que escreveu um método de alfabetização de adultos fosse padrinho dele. Eu achei tão legal!”. Elas começam a contar em detalhes como acabarão as personagens da novela América e Alma Gêmea. A turma limpa a mesa e todas mudam-se para continuar a escrita do texto nessa sala. A3 e A6 foram embora. O/A professor/a senta e ajuda essas alunas, ditando para elas as letras das palavras que elas perguntam. A4 está fazendo a segunda atividade, pois lê para o/a professor/a: “Leia as palavras sublinhadas no texto e escreva elas na cruzadinha”. Explica para A5 que para fazer “CA” de CASA é preciso duas letras: o C e o A. A1 entrega folha para professor/a que diz: “Acabou tudo? Tá ótimo!”. Diz para A5 que a letra que ela está fazendo não é um G é um C. Mostra para a turma que o sonho de A7 é ganhar na loteria e ajudar os pobres. Explica para A7:

[SS265] Comentário: 2 E

[SS266] Comentário: 1 F, concepção simplificadora de ensino e de aprendizagem

[SS267] Comentário: 3 C, 7 A

[SS268] Comentário: 1 F

[SS269] Comentário: 2 G

[SS270] Comentário: 1 F

P: Agora vamos fazer essa aqui. Aqui no texto tem essas palavras que estão sublinhadas. O que é sublinhado? São as palavras que tem um risquinho embaixo dela. Então, a gente vai tentar encaixar elas aqui, colocar uma letrinha em cada.

[SS271] Comentário: 3 C, 7 A, 9 A 2,

A7: Mas como é que eu vou fazer isso?

P: Tem que contar quantas letras tem. A gente olha a palavra, conta quantos quadradinhos têm, se tiver mais ou menos, daí não vai dar. Tem que ser exato. Então, número 1 é “notícia” que já está ali prontinho. Número 2: a segunda letrinha é “O”. Então, procura aí qual é a palavrinha que a segunda letrinha é O.

[SS272] Comentário: 9 A 2

A4 mostra a folha para o/a professor/a:

A4: É, eu achei que estava errado.

P: É porque é uma letrinha em cada e tu tá colocando duas letrinhas juntas.

[SS273] Comentário: 1 F

A1 entrega folha para professor/a que sorri. A5 tenta escrever CASA ainda. Daí o/a professor/a olha e diz que falta o “SA”.

[SS274] Comentário: 1 F

P: Qual a letra que faz o “SA”. Olha aqui, vó. Ouve bem! É “SA”, não é “JA”.

A5: O Z (zê)?

P: Sim, [pensa um pouco] pode ser o Z. Pode ser! CASA, tá faltando alguma coisa ainda!

A5: O “A”?

P: Sim, o A, CASA!

[SS275] Comentário: 6 F, 7F

O/A professor/a lê junto com A2 o texto dela e sublinha palavras que estão faltando letras e que ela deve tentar reescrever. A2 mostra um tema para a professor/a sobre uma pesquisa e essa olha, mas diz que é só pra quinta-feira. A2 diz que não irá à aula no próximo dia porque é aniversário da sua filha e que vai receber visita. A profª diz pra ela que o aniversário é só de tarde. Ela diz que não porque será um almoço.

[SS276] Comentário: Apenas assinala o erro, mas não fornece pistas para que a aluna pense e refaça.

[SS277] Comentário: 2 F

[SS278] Comentário: 3 G

P: [dirigindo-se para A2] Tem que trazer um espelhinho na quinta.

[SS279] Comentário: 6 I

A2: Não tenho espelhinho!

P: Um espelhinho de *blush*.

A2: Vou ver se minha filha tem.

P: Anota pra não esquecer!

A2: Não, não vou esquecer.

O/A professor/a vai ajudar A5 a escrever CASA, dizendo:

P: Quando a gente faz o “SA” parece o Z, mas tem uma letrinha que nos engana. [escreve o S na folha da aluna] Como é o nome dessa letrinha? É o S que nos engana. Às vezes ele faz o som do Z e às vezes ele faz um som fraquinho. Aqui nesse caso da CASA, a gente tá escutando o Z, mas é o S. Vamos arrumar? [Tá perfeito, a senhora tá escutando a letrinha, mas é o tal do nosso enganador S.]

[SS280] Comentário: 1 H., 8A, 2D, 3D, 4 D, 3 E, 6F, 7 F, 2 G.

[SS281] Comentário: 2 G

Professor/a vai passando e mostrando letras que estão faltando nas palavras que as alunas estão escrevendo. Ela elogia A5 por ter escrito que o seu sonho é o de arrumar a sua casa. Depois diz:

[SS282] Comentário: 1 F

[SS283] Comentário: 2 G

P: Tá faltando uma coisa?

A5: Aqui?

P: Não, aí tá perfeito! Vou escrever Ótimo aqui. Mas de quem é essa folha? É da professor/a?

A5: É, é da professor/a!

P: Não, não é! É da Ilza?

A5: É, é da Ilza!

P: Não, não é. De quem é essa folha?

A5: É minha! [e sorri]

P: É, é da Iraci [A5].

A5: É da Iraci, é minha! Tem que escrever o nome todo?

P: Não, só Iraci. Pode colar do crachá. [A5 olha para o crachá do seu pescoço] Pode tirar o crachá. [A5 tira o crachá e começa a copiar].

[SS284] Comentário: Copar?

[SS285] Comentário: 1 H, 3 G,

Professor/a começa a ajudar A7, pois esta diz que tem algo errado no que fez. O/A professor/a lê e diz que ela trocou as palavras. Conta as letras da palavra INSPIRAÇÃO com a aluna e diz que tem 10 letras. Depois conta a cruzadinha e diz que é essa mesma. Pergunta se pode arrumar e pode apagar o que ela fez e esta diz que sim. A aluna começa a copiar certo agora.

[SS286] Comentário: 1 H

P: São 11 horas.

A2: Já, professor/a?

P: Tem essa aqui [dirigindo-se para A5 e mostrando outra folhinha, pois esta entregou a outra com o nome] Mas eu queria começar e continuar. Quem sabe a gente faz ela amanhã? Podemos? A senhora quer ir se ajeitando, ir no banheiro? Pode ir arrumando as suas coisinhas!

[SS287] Comentário: Se não percebem o tempo passar pode significar que está sendo prazeroso e que estão envolvidos/as na tarefa.

[SS288] Comentário: 6 I

A2 levanta-se também para ir embora. Professor/a entrega folha da cruzadinha para que ela faça em casa, já que não virá à aula no próximo dia. Faz com que ela sente e ouça o que deve fazer nesta folha. A aluna tira um livro da bolsa e mostra para professor/a que diz que este livro é usado ali no CIEE e que inclusive ela já fez algumas atividades daquelas com as alunas. Pergunta como ela conseguiu e a aluna diz que ganhou dois da Mariazinha. O título do livro é EDUCAÇÃO PARA CRESCER. A2 diz que lê no sofá e que fez algumas lições do livro no caderno. O/A professor/a a incentivou

e disse que se ela tiver alguma dúvida que pergunte, se precisar. A4 pede para fazer a folhinha na aula do próximo dia. O/A professor/a pega a folha e a libera para ir embora. As outras alunas levantam e vão embora. Acaba a filmagem.

[SS289] Comentário: 4 I

2ª TRANSCRIÇÃO – P3

Ambiente: Cadeiras de braço, semicírculo um pouco desordenado; alfabeto referencial completo colado acima do quadro. Existe um todo em letra bastão com um desenho referência e outro com as letras maiúsculas e minúsculas em letra cursiva. Na porta da sala de aula está escrito SALA DE AULA com letras de E.V.A.. Abaixo do quadro existem cartazes com as 5 vogais em letra cursiva. Na porta do banheiro está escrito: PIPI ROOM. No centro da mesa tem um vaso com flores artificiais. Existe outra porta onde está escrito: SALA DO CONTO. Nas paredes alguns números colados fora de ordem aleatoriamente.

Número de alunas em sala: 6

Contexto desta aula: Algumas alunas de crachá no pescoço, outras não. Professor/a pergunta a data. As alunas respondem. Escreve data no quadro com letra cursiva. O/A professor/a sai da sala.

[SS290] Comentário: 2 C

A8: [rindo de A6] Tá de vermelho hoje por causa do colorado!

A3: Mas, como é que vocês sabem disso? Eu não tenho tempo de assistir.

A6: Eu tenho até um papelzinho dizendo os dias que ele vai jogar. Professor/a, o/a senhor/a sabe se é esta semana que eles jogam lá fora na Argentina ou é semana que vem?

P: Ontem ele jogou com o Paysandu, né!?

A6: Agora ele tem o Goiás e o Curitiba.

[SS291] Comentário: 4 C

P: Vamos lá para a outra sala?

Todas se acomodam na mesma mesa grande da outra sala.

[SS292] Comentário: 1 A

A3: É o material dourado ou não?

P: Não!

A3: Eu não tenho essa folha que as gurias têm!

O/A professor/a entrega duas folhas, uma para cada três alunas [A3, A6 e A7] e [A8, A4 e A5]. A1 senta na ponta da mesa, sem grupo.

P: Então, vamos trabalhar em grupo. Tem uma situação matemática que vocês têm que resolver mentalmente. A gente não vai usar o lápis. Então, Nilza, Ilda e Iraci, depois a gente troca. Olha o Alexandre, ele tá filmando!

A8: Eu já percebi! **[e começa a rir]**

P: Tá filmando pra Suzana. Ah, a Suzana já teve aqui. É que eu tinha me esquecido. Vocês lembram uma senhora assim ... ai, agora esqueci como é que ela era!! **[e sorri]**

A4: Faz tempo?

P: Não, esses dias ela teve aqui com a Deise. A Suzana ela é professora na FAPA e agora ela tá estudando para ser doutora. **A professora pode ser doutora, mas os doutores não precisam ser professores e se dizem doutores porque tem DR.** E daí ela tá fazendo um estudo e uma parte do trabalho dela, ela tá filmando em fitas algumas turmas de alfabetização de adultos. Então, o Alexandre vem filmar as turmas pra ela depois fazer uma análise. **Ela veio muito rápido aqui, mas ela veio aqui.**

[SS293] Comentário: 4 C

Um dos grupos chama o/a professor/a. O/A professor/a lê a folha: “Fui ao supermercado com 5,00 reais e ganhei 0,7 centavos de troco.” Isso, o que fica antes da vírgula são os centavos. Quanto a gente comprou pra receber de troco 0,7 centavos?

A6: Tem que fazer a conta!

P: Mas sem usar o lápis agora, só no mental. É 5 pila!

A6: De cabeça tá brabo, professora!

P: De 10 pra tirar 7 quanto é que é?

A6: 5.

[SS294] Comentário: 3 C, 7 A, 9 A 1, 1 D, 2 D, 3 D, 4 D

Professor/a levanta e vai para frente delas mostrar nos dedos quanto é 10 menos

7.

[SS295] Comentário: 2 E

P: Quanto fica, Francisca [A6]?

A6: Fica 3.

P: Então, pra facilitar a vida de vocês. Procurem alguma coisa que aqui nos centavos dê **A3**.

[SS296] Comentário: 1 H

Quem sabe faz o contrário, arredonda!

Parece que elas têm vários nomes de produtos na folha com os respectivos preços.

A6 descobre que são dois produtos e o/a professor/a pede para que ela mostre com o lápis no caderno para as colegas como que ela chegou neste resultado. Daí vai ajudando o outro grupo. Agora é possível ver que são figuras de produtos alimentícios recortados de encartes junto com os preços. O/A professor/a mostra escrevendo no quadro: **R\$ 1,99** e explica que **R\$** significa **REAIS**, **1** é **REAIS** e **99** são os **CENTAVOS**. O/A professor/a entrega outra folha para as alunas com o mesmo tipo de atividade, só variando produtos e preços destes e da compra.

[SS297] Comentário: 6 H

[SS298] Comentário: 2 E

[SS299] Comentário: 3 C

[SS300] Comentário: 4 C

P: Fui na Bienal, Dona Nilza!

A8: É, eu vi uma reportagem muito bonita da Bienal ontem.

P: É, a gente não pode tem que escutar o que os outros falam sem a gente ver.

A8: É lindo?

P: Bah, a gente tem que ir!

A8: Mas a reportagem que eu vi na TV é lindo! Mas a Bienal é aqueles ferros retorcidos, não deve ser a mesma coisa. A que eu vi na TV era a de São Paulo, não parecia com as que estão aqui.

P: Dona Hilda [A1], pode ficar com o meu lápis, pois o teu só quebra

O/a professora vai somando os preços junto com **A3**. A aluna pergunta quanto é **0,80** centavos mais **0,90** centavos. **A3** diz que “é mais difícil fazer os quebrados”. Ajudando **A7** e olhando sua folha: “A senhora tem **10,00** reais. **8,90** mais **1,85**. **Passa de 10,00** reais ou não?”. Ela monta a conta no caderno junto com a aluna e vai resolvendo. “Deu **10,75** reais. Passou, não deu! O que vocês compraram, então?”. Passa a ajudar o outro grupo. O/A professor/a vai dividindo-se e ajudando os dois grupos ao mesmo tempo. Vêm-se alguns celulares sobre a mesa.

[SS301] Comentário: 1 H

P: Deu, moças? Agora vocês vão explicar para as outras moças a situação que vocês resolveram!

[SS302] Comentário: 3 C, 4D, 3 E

A8: Não dá pra elas explicarem primeiro o que elas fizeram?

P: Dá! É só inverter! Então as gurias do lado de cá vão explicar para as meninas do lado de lá.

A8: As meninas bonitas do laço de fita vão ensinar para as gurias lindas como é que tem que fazer!

P: Isso! A Francisquinha [A7] vai explicar lá no quadro-branco. **[todas começam a rir, elas se divertem muito nessa aula]**

A7: Agora é quadro-branco, não é mais quadro-negro.

A6: Antigamente, o/a professor/a dizia: “Marlene vá lá no quadro!”

A8: Não, mas agora não é mais quadro é lousa! Porque ninguém mais tem quadro-negro!

P: Tem!

A8: Ah, então, não é mais quadro-negro é verde.

O/A professor/a pega a folhinha da atividade deste grupo que é grande e dividida ao meio. Do lado de fora está escrita a situação e do lado de dentro tem colado os produtos e seus preços. Ela pede para segurar enquanto A7 explica com “assoprões” no ouvido dados pelo/a professor/a. Nestes momentos, todas riem. Agora elas têm que tentar resolver a situação das colegas que está sendo apresentada.

P: Elas tinham dez reais e desses dez reais sobrou 11 centavos. O que elas compraram?

A7: Só comprei 2 produtos.

A8: Ela comprou o xampu e o sabonete!

P: Foi isso, meninas?

A7: Foi!

P: Então, agora a Marlene [A6] vai mostrar lá no quadro como é que elas fizeram essa conta!

A6: Ah, eu não vou!

A8: Lá na lousa! Ah, eu não vou lá na lousa!

[SS303] Comentário: medo de errar introjetado? Representação social ...

Acima do quadro está outro alfabeto referencial somente com as letras bastão maiúsculas. A6 levanta e mostra no quadro o que fez.

A6: Eu comprei um xampu a 8,90. Olha só, umas coisas grandes e outras pequenas [**Todas riem junto com ela. Referindo-se à disparidade no tamanho dos números que acabara de escrever**] Eu nunca fui de escrever no quadro-negro quando era titica.

A8: Isso é falta de pulso firme!

A6: Agora, eu comprei um sabonete que é 0,99, tá!? [**e vai escrevendo preços no quadro, ordenando-os em parcelas**]

P: 99 o quê? Reais?

[SS304] Comentário: 2 H

A6: Não! Centavos!

A8: Um sabonete de 99 reais! A Luma de Oliveira que usa! Não é sabonete comprado no supermercado daí!

A6: 9 mais 9 são 18. Vai 1. Agora a gente vai fazer a conta de menos. Eu boto um embaixo do outro.

P: Por que, Marlene, eu tenho que pôr os números um embaixo do outro assim?

[SS305] Comentário: 3 C, 4 F, 3 E, 6 F, 2 G, 7 H

A6: Pra somar, pra dividir, pra qualquer uma coisa, os números têm que ficar um embaixo do outro assim.

P: Por quê?

A6: Por que senão não consegue fazer as contas!

A3: Não consegue ler também!

A8: É por causa das CASAS.

P: É por causa das casas.

A8: Dezena, centena...

A6: Unidade, milhar... isso tudo precisa, né!? [**ela vai resolvendo e explicando para as colegas**] Quer dizer que sobrou 11. Esse é o resultado.

A8: É que tu é um gênio na Matemática! [**rindo**]

A6: Isso é canja pra mim! [**rindo**]

A8: É canja pra ti? Mas, pra mim que tô começando agora, engatinhando, isso aí é um monstro de sete cabeças!

A6: Com zero é fogo! Assim quando tem 2 menos 1 é 1. É fácil, mas com zero é fogo!

A8: É assim quando tem os números pequenos eu ainda vou arranhando, mas...

A3 faz gesto que as colegas falem baixo porque o telefone fixo que fica na sala tocou e o/a professor/a está falando nele. As alunas continuam conversando, mas agora quase cochichando. O/A professor/a sai do telefone e diz que a Maria Marques ligou, pois não foi à aula hoje e que deixou beijos para todas.

[SS306] Comentário: 3 G

A6: Professor/a, como é esse negócio do espelho que eu não sabia!

P: Quê espelho?

A3: O espelho que tu pediu ontem.

P: Não pedi pra comprar!

A7: Pois é, mas quem não tem tem que comprar.

P: Não, é aquele do *blush*.

A3: Eu não uso!

A8: Tu deve ter, Marlene!

P: Eu vou trazer uns a mais, eu tenho lá em casa!

A6: Ah, bom! É porque eu não tenho, o meu é bem simples. É só o pozinho, não tem o estojinho.

A3 levanta e mostra o seu pra professor/a.

A3: Eu tenho esse velho aqui há muitos anos! **[professor/a olha-se no espelho deste estojinho]**

A8: Não é espelho, Mariazinha?

Todas começam a rir porque dizem que vão trazer o do banheiro, o do roupeiro... tudo no ônibus.

P: **[dirigindo-se para grupo que já apresentou, referindo-se ao outro grupo]** Elas tão enrolando a gente!

A8: Eu não vou na lousa!

P: O/A professor/a ajuda! O que era pra fazer? **[segurando folhona da atividade]**

A8: Nós tínhamos 5 reais e 34 centavos. E nós tínhamos que gastar isso exatamente. Então, o que nós fizemos? Nós pegamos o...

P: Mostra pra elas!

A8: Ah! **[mostrando a folha para colegas]** Nós tínhamos isso para gastar. A vó **[referindo-se a A5]** queria cerveja **[ilustração que consta dentre produtos da folha, e todas riem]** **Aí,** como é que eu fiz, Marlene?

A6: Ela comprou ali o Alpino.

P: Chocolate, né!?

A3: Elas compraram macarrão.

A6: Ela comprou aquele 2,99 do macarrão e a cerveja!

A3: Viu, como elas gostam!?

A7: Cerveja é bom na massa do biscoito. **[todas se surpreendem]** Sim, coloca um copinho.

P: Meu pai bota cachaça na massa do pastel.

A7: Isso também é bom!

A6: A cerveja tem fermento.

[SS307] Comentário: 3 C, 7 B, 3D, 4D, 2 D, 2E, 3E, 4F, 2G, 2H.

Professor/a convence A8 de ir ao quadro, dizendo que ficará lá auxiliando-a. A aluna escreve no quadro 1,09; 1,27; 2,98, já armando a operação. O/A professor/a pergunta quê conta farão e as alunas respondem que é de somar. Ela vai resolvendo com auxílio da turma.

P: OK? Tranquilo.

A3: Viu como aconteceu o que eu disse?

P: Na novela!

A3: Eu falei que a sogra ia pegar a Creuza fazendo *strip-tease*.

A8: Tudo que não devia!

P: Vamos fazer um cafezinho? Depois a gente continua.

A3: Lembra que eu disse, professor/a, que ia acontecer?

P: Lembro!

A8: Mas, daí não é ser sensível, ela assiste a novela todo dia, se não souber o que vai acontecer também.

P: Então, vamos falar de novela! Quem viu o Carreirinha ontem? O que ele fez?

A3: Casou.

P: Quê mais?

A3: Escreveu o nome dele e mostrou pra todo mundo na igreja, dizendo que agora ele não precisava de mais ninguém pra assinar o meu nome.

[SS308] Comentário: 4 C, 8A

A8: Ele disse que não sabia, daí a professora dele disse que ele sabia, daí ele escreveu e a professora leu o que ele escreveu e disse: “tu escreveu”. Daí ele ficou numa felicidade! Aí, EU LEMBREI DE NÓS AQUI!

P: “AGORA EU NÃO PRECISO MAIS DE NINGUÉM!”

[SS309] Comentário: 4C, 8ª, 5B, 2B, 8B, 4C, 2E, 6F,

A8: Cena muito bonita.

A7: Olha, mas é triste não saber ler!

A8: Olha guria, quando eu ia assinar uma coisa era um estado nervoso que tu não imagina!

A7: Eu tinha vergonha, professor/a!

A8: Agora não, eu tenho orgulho. Eu faço questão que me mandem assinar o meu nome.

A6: As pessoas não sabem dar uma força pra gente, só sabem dizer que tu é burro.

A8: É e daí tu vai assinar e se tu demora muito pra assinar as pessoas ficam assim olhando. Aí tu fica mais nervosa porque tu não sabe fazer de outra maneira. Termina errando as letras com pressa.

A6: Ah, é só estar em cima de mim que eu já erro as letras.

A8: Aí tudo que eu faço agora eu ponho o meu nome pra identificar que é meu. Agora nós temos aquela pasta bonita ali, né!? Que é só pôr o nome pra guardar ali. Daí tem o nome e a professora sabe de quem está corrigindo. Eu já aprendi que eu gosto de escrever, mas não gosto da matemática!

P: Mas explicou muito bem para os colegas hoje porque eu tava só cuidando. E uma coisa no Carreirinha, né!? As pessoas enganavam ele durante a novela.

A3: Isso também! Ninguém me engana de hoje em diante.

P: Eu não vejo. [provavelmente por causa da faculdade] A Deise que me conta tudo nos detalhes. Ele pedia para lerem as cartas da namorada!

A8: E nem sabia se era verdade!

P: Eu me lembro que teve uma cena em que ele ficou uma semana pedindo para lerem a carta pra ele. E ninguém lia.

A8: Ai, coitado! Coisa triste! Tu tá esperando um ônibus e tem que perguntar pra alguém o nome do ônibus e nem sabe se vão te dizer o ônibus certo.

A3: Eu pegava ônibus pelo número.

A8: É. Pela cor. E quando não tem ninguém na parada pra te dizer que ônibus é. Ai, que terror!

A3: Eles passam muito rápido pra gente ler!

A8: Ai, e agora eles estão com aqueles letrados e tu não consegue ler nada. Tu tem que ficar prestando a atenção desde longe pra que tu identifique porque aquilo dificulta pra gente.

Todas começam a tomar café. Recebem Deise para tomar café com elas. Retorna a imagem quando já estão escritas no quadro-branco com letra cursiva 2 situações matemáticas: “1) Numa turma de Alfabetização há 17 homens e 22 mulheres. Quantos alunos há na turma?” e “2) Um gato tem 4 patas. Quantas patas têm 3 gatos?”. Todas terminam de tomar café.

A8: Aquela outra sala é uma escuridão. Não sei como é que alguém enxerga lá.

P: É tudo uma questão de ponto de vista.

A8: Lá é escuro! Aquele tema do quadro ali é pra copiar?

P: Será? **[e fica pensando]** Pode! Pode copiar! Daí se não der tempo eu vou querer que a senhora faça de tema!

[SS311] Comentário: 5 D?

A8: A vó **[A7]** também?

P: Não! A vó não precisa copiar, mas a gente vai fazer juntas agora.

A8: Cadê a data? **[olhando para o quadro, pois a data ficou no quadro da outra sala na qual as alunas são recebidas]** Que dia é hoje?

P: Acho que eu errei a data! Hoje é dia 3!

C: Não! Ontem foi dia 31 de outubro E hoje é dia 1°.

P: Sim. Amanhã é feriado, 2 de novembro, Dia dos Mortos. Que dia é amanhã, vó **[A5]**?

A5: Amanhã é dia 2.

P: O que tem amanhã?

[SS312] Comentário: 6 F

A5: Amanhã é Dia de Finados!

A8: Dia ventoso, dia frio.

P: Amanhã é o dia do vento!

A8: Dia 1° de outubro...

C: Não, de novembro!

P: Olha só, o que a Dona Hilda **[A1]** escreveu no caderno. Não diz pra quem é. Posso ler? “Meus amores, eu estou com saudades, mas agora eu posso mandar a saudade até vocês. Agora a minha mão pode passar para o papel o que eu quero dizer. Estou feliz de falar com vocês por meio desse papel. Um abraço de quem ama todos vocês. Espero que venham tomar café comigo”.

[SS313] Comentário: A1 não havia participado de aula até aqui, e o/a professor/a não havia feito nenhum comentário sobre isto.

A8: Ai, que lindo! Que emocionante! **[todas comovem-se]**

P: Pra quem ela escreveu eu não sei!

A1: Pra minha comadre.

A8: Ai, que lindo! Já pode mandar uma carta! Um bilhete! Viu? Agora tu já podes escrever teus sentimentos.

A1 passa a mão emocionada nas costas da professor/a e diz: “Essa moça aqui!”.

A8: Nossa, gostei muito! Emocionante! Não, e o termo, né!? E como é gostoso, como é gostoso, tu poder escrever aquilo que tu tá sentindo!!

[SS314] Comentário: 5B, 8B

P: Vocês sabem que se vocês escreverem... eu li... tem um cara que escreveu isso, ele é colombiano, ele escreveu isso. Se vocês escreverem 6 linhas por dia, no final de 5 anos vocês têm um livro de 200 páginas.

[SS315] Comentário: 8 A, 8H

A1: Pra quem não sabia escrever nada.

P: Isso é ótimo! Poder pensar e escrever isso.

A1: Antes se vocês me mandassem um bilhete escrito pela mão de vocês, eu olhava aquele bilhete dobrava e amassava e jogava fora porque eu não entendia nada. Agora eu já entendo.

[SS316] Comentário: Outra participação de A1.

P: Então, vamos lá! Quem é que lê o que tá escrito lá?

O/A professor/a relê o que a aluna leu e pergunta para A7 o que significa.

A8: Tem que somar. É matemática!

P: A Dona Hilda aqui já respondeu! Aquilo é um problema matemático. Quando a gente tem um problema, a gente tem que encontrar...

A8: Um resultado!

P: Uma solução! Tudo na nossa vida! Quando a gente tá com um problema, a gente não tem que arranjar uma solução? Ali a gente tem que arranjar uma solução pra responder quantos alunos tem na sala. E a gente tem que somar, como disse a Dona Hilda. Tem que somar o quê, Dona Francisquinha [A7]?

A7: Somar o 22.

P: Com o quê? Tem outro número?

A7: Tem o 1 e o 7.

P: Que número é esse? Ajudem aí, moças bonitas?

A1: Dezesete.

P: Então, eu vou somar o 22 mais o 17. Quanto é que dá? Vamos tentar fazer no caderno isso? Quem já fez de cabeça, não fala! Deixa eu botar a data ali em cima pra vocês não se perderem. [escreve 01/11/05] Vó [A5], faz como a Dona Nilza [A8] tava lhe explicando.

[SS317] Comentário: Não se perderem do que?

[SS318] Comentário: 3 C, 1 D, 2 D, 2 E, 3 E, 4 F, 2 H

O/A professor/a vai passando pelos cadernos das alunas e auxiliando-as a armarem a continha e calcularem.

P: Vamos ver que horas são!

A8: Hoje tu sai mais cedo, né!?

P: Saio normalmente, mas hoje eu não vou trabalhar! E a próxima? “Um gato tem 4 patas. Quantas patas têm 3 gatos?”. Um gato tem 4 patas, vó?

A7: Tem.

P: E quantas patas têm 2 gatos?

A7: Oito.

P: Mais um gato?

A5: 9, 10, 11, 12. Doze patas!

A8: Isso aí, Francisquinha!

P: Perfeito! Doze patas! Vamos escrever 12 patas? Como é o número 12, Francisquinha?

O/A professor/a explica para A5 como ela deve montar 4 mais 4 mais 4. Traz uma lata de lápis de escrever para que ela conte com eles. Ela separa os lápis como se fossem as patas dos gatos. A aluna conta e chega a 12, mas não consegue escrever esse número no caderno. O/A professor/a põe ele no quadro para que ela possa copiar.

A8: Ah, ela esqueceu...

A5: Eu esqueço, não adianta!

A8: Isso aqui é o **prazer de casa!** [referindo-se ao dever de casa.]

P: O **prazer de casa** de você e da Dona Hilda, aqui tem um probleminha **matemático**, mostrando como a gente faz. Vocês vão elaborar, escrever um problema, como vocês quiserem. Vai produzir o problema!

[SS319] Comentário: 4 A, 9
A 1, 1 C, 3 C, 2 E

A8: Aí, tem o modelo.

P: Por exemplo: “Tenho 5 netos. Quero dar 3 balas para cada um deles. Quantas balas tenho que comprar?”

A8: Pode ser mais de um. Quantos puder!

P: Pode ser algo que a senhora esteja fazendo. Por exemplo: “Fui no supermercado com 10 reais”. Pode ser como aquele que a gente fez! Tenho encarte aqui se a senhora quiser levar.

A8: Não! Eu prefiro aqui! Eu me puxo mais!

P: **Esse é o prazer de casa!**

Daí ela explica a mesma coisa para a Dona Hilda. Mostrando que é como está no quadro. A8 diz que a letra da professora “é uma gostosura”. O/A professor/a distribui folhas de ofício e encartes de revistas para elas levarem para casa.

P: A vó [A5] não precisa fazer esse prazer de casa porque tem que terminar esse aqui da cruzadinha.

A8: Mas, vó, como é que a senhora vem pra aula com o dever incompleto? [e ri bastante]
Tem que terminar pra professor/a ficar feliz!

A5: É, eu sei, eu tenho feito força!

A8: É, vó, mas tem que fazer mais força para o nosso avanço!

A5: Eu tenho feito!

A8: É, eu sei, vó, a cabeça não ajuda, sozinha em casa, não tem quem ajude.

O/A professor/a dá a folhinha para ela e pinta de colorido as palavras sublinhadas que devem ser encaixadas na cruzadinha.

A5: Tá, professor/a, uma chega!

A8: Ela tá se limitando! [e ri]

P: Vó! Vó! Vó! [e continua pintando e explicando tudo] Faz hoje de tarde!

A8: Faz bem bonitinho pra chegar aqui na quinta-feira e dizer: “olha, professor/a, eu consegui!”.

O/A professor/a explica a atividade do dia anterior sobre texto do aluno da EJA para A8 e a cruzadinha para que ela faça de tema. A8 começa a ler o texto em aula e diz:

A8: Onde será que estavam essas pessoas, que não estavam mais na fila, não estavam mais debaixo do viaduto?

P: E o outro prazer de casa que é pra trazer na quinta-feira. Qual é?

T: O espelho!

A1: Professor/a, eu queria saber se eu posso não vir na aula na quinta?

A8: Mas, quinta não dá pra deixar de vir!!!

A1: Eu tenho que trabalhar lá, daí encerra a 1ª etapa!

P: A senhora não tá trabalhando demais, né!? Tá todo mundo trabalhando parelho, né!?

A8: Depois cai doente!

P: E tá levando comida?

A1: A gente almoça em casa.

P: Tá! E um biscoitinho pra comer de tarde? Uma bananinha?

A1: Minha maçãzinha!

P: E a água.

A1: Sim, minha nora me leva leite.

P: Não trabalha demais! Não tem problema! Tá dispensada por justa causa!

As alunas vão levantando e saindo da sala. Acaba a filmagem.

[SS320] Comentário: 4 I

3ª TRANSCRIÇÃO – P3

Ambiente: Cadeiras de braço, semicírculo um pouco desordenado; alfabeto referencial completo colado acima do quadro. Existe um todo em letra bastão com um desenho referência e outro com as letras maiúsculas e minúsculas em letra cursiva. Na porta da sala de aula está escrito SALA DE AULA com letras de E.V.A.. Abaixo do quadro existem cartazes com as 5 vogais em letra cursiva. Na porta do banheiro está escrito: PIPI ROOM. No centro da mesa tem um vaso com flores artificiais. Existe outra porta onde está escrito: SALA DO CONTO. Nas paredes alguns números colados fora de ordem aleatoriamente.

Alunas em sala: 7 alunas

A8: Estou curiosa pra saber o que vamos fazer com esses espelhos!

P: Então, vamos fazer outra coisa agora. Vou deixar vocês bem curiosas!

[SS321] Comentário: 5 A

A8: Pois é, olha que eu pensei, pensei, o que ele/a pretende com isso?

O/A professor/a junta todos os espelhos na sua mesa e vai distribuindo folhinhas para as alunas.

P: O que nós vamos fazer? Nós vamos escrever Quem somos nós? É o gosto de cada um.

[SS322] Comentário: 3C, 7A

O/A professor/a explica para aluna 9 que a gravação não vai passar na TV, que é só para que uma professora analise as aulas e use no trabalho dela. Alerta que somente esta professora irá assistir. As alunas dizem que já explicaram para ela e ela confirma. O/A professor/a diz que depois terá uma cópia.

P: Então, [começa a ler a folha] “O gosto de cada um. Cada pessoa tem seu jeito de ser, seus gostos e suas preferências”. São modelos de frases que a gente vai completar. Vocês tão vendo? Então, diz ali: “Número 1: Escreva sobre você. Meu nome é...”. Daí, vocês vão completar. Por exemplo, Francisca *tararan tararan* [A7]. Tenho 22 anos! **todas riem**

A7: Mas tão nova?

A8: 22 mais 22 mais 22.

P: Daí depois “Número 2: Continue a contar como você é, respondendo as questões. Qual é a comida que você mais gosta?” Mas, daí, a gente pode colocar assim “a comida que eu mais gosto é...”. Ou pode colocar “feijão, com arroz e bife”! Dá pra entender das duas formas. “Que tipo de música você prefere?”.

O/A professor/a sai da sala porque toca a campainha. Enquanto isso, as alunas discutem os estilos de música que gostam de ouvir e criticam outros. Chega A5. O/A professor/a pede que ela sente ao lado de A8.

A8: Bom dia, vizinha! Hoje o dia tá propício pra vir à aula.

A5: É, eu vim por causa do espelho. **[e riem]**

P: Depois, “Qual é sua história predileta?”; “Onde você gosta de passear?”; “Qual o seu bicho favorito?”. Vamos lá!

O/A professor/a passa a caixa para que as alunas peguem os crachás. A3 pergunta sobre uma aluna, dizendo que está preocupada com ela, o/a professor/a diz que vai ligar depois pra saber. A8 pega a caixa e vai distribuindo os crachás. O/A professor/a vai passando nas classes e vai auxiliando individualmente na escrita das palavras que elas perguntam. Ajuda A7 a escrever 90 anos.

P: [dirigindo-se para A8] Qual sua história preferida?

A8: Ai, aquela *Menina bonita do Laço de Fita*.

[SS323] Comentário: 7 A, 9
A 1,
2 D

[SS324] Comentário: 3G

O/A professor/a ajuda A5. Sempre com o olhar atento de A8 para com a colega. Vai passando e ajudando a escrever, **dizendo as letras, o que lhe é perguntado: “aipim, castanho, branco, passarinho, cachorro...”**. O/A professor/a diz que A5 nasceu em 1919 e faz o cálculo junto com ela para descobrir a sua idade. Descubrem que ela tem 86 anos, daí tentam escrever esse número.

[SS325] Comentário: 1 F, concepção simplificadora

A8: Como foi o jogo ontem, Marlene?

A6: Não, ontem foi Cruzeiro e Curitiba. É hoje.

A8: É da mesma chave?

A6: É.

P: E quem ganhou ontem?

A6: Cruzeiro. 2X1. Nós estamos juntinhos ali.

P: Olha aqui! Eu vou explicando essa outra porque a Marlene já terminou. Os outros vão terminando com calma. Quem não tem espelho? Peguem os espelhos e agora se olhem! **[todas fazem]**

A3: Qual é a tua? Fazendo a gente se olhar a essa hora?

P: Como é que a madrasta da Branca de Neve dizia?

A2: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais lindo do que eu?”.

A8: “Sim. A Branca de neve, ela ainda não morreu”.

P: Se olhem bem! Dá pra enxergar o olho? Que cor é o olho? Vocês já viram olho preto?

A8: Preto, preto, que nem uma jabuticaba? Eu tenho um netinho que tem o olho preto, preto, que é uma jabuticaba.

P: **[vai se olhando junto no seu espelho]** Vocês têm algum sinal?

A2: Sinal ou mancha? Sinais têm bastante... de velhice!

O/A professor/a ouve o barulho da campainha e sai para atender, mas não era ninguém. Ela volta e diz.

P: A diretora não tá aí. Nós estamos sozinhas.

A8: Então, hoje vamos escancarar! **[e começa a rir]**

P: Tá! Que mais? E o sorriso?

A8: Deus me livre! Ai, eu não gosto do meu sorriso!

T: Eu também não!

P: Tem covinha?

A8: Ah, se tivesse covinha era mais bonitinha.

P: Tem batom na boca hoje?

A7: Tem batom, tem brinco, tem óculos...

P: Vocês conseguem ficar se olhando no espelho sem parar?

A8: Eu não! Eu começo a achar graça de mim mesma porque daí é jogar “sério”, né!?

P: O que a gente vai fazer agora? **[pega um livro no armário]** Vamos fazer uma coisa que muita gente já fez. Vocês já ouviram falar do Miró? E Picasso? O que ele era?

[SS326] Comentário: 4C, 6A

A3: O maior pintor, eu acho!

P: Quem é que já ouviu falar em Tarsila do Amaral?

[SS327] Comentário: 6A

A8: Eu já ouvi. Eu vi naquele seriado.

P: Era a Eliane Jardine, que agora foi a Dona Neuta. Muitos, muitos outros pintores eu posso falar aqui. Eles fizeram auto-retratos. **[O que é um auto-retrato?]**

[SS328] Comentário: 6A

A3: É o retrato da gente mesmo.

O/A professor/a vai passando o livro nas mesas das alunas para mostrar 3 auto-retratos feitos por Picasso em diferentes épocas da sua vida. Alerta que com o tempo a gente vai se vendo de maneira diferente e lembra a questão do ângulo. As alunas vão fazendo comentários e lembrando outros quadros deles que já haviam estudado com esse/a professor/a.

[SS329] Comentário: 4C, 2E

P: **[lendo a folhinha a ser entregue]** “Auto-retrato é o desenho ou a pintura que a pessoa faz de si mesma. Para fazer o seu, você vai precisar de um espelho e um lápis. Repare no espelho, veja como é o seu cabelo, o formato do rosto, a expressão do olhar. Preste atenção no desenho da boca, no queixo, no nariz, nas orelhas. Deixe o lápis deslizar sobre o papel e traçar as linhas que você está vendo.” Não é o que a Cristiane está vendo da Maricota **[A3]**. É o que a Maricota tá vendo da Maricota!

[SS330] Comentário: 7A, 9A1, 3C, 2D,

As alunas dizem que não vão conseguir fazer o desenho.

P: Como vocês são reclamonas, Meu Deus do Céu! Vamos lá! Vou dar só pra Marlene! Terminem a primeira atividade. Se vocês quiserem sentar ali na mesa ao lado, podem ir. Eu também vou tentar, não sei se vou conseguir, mas vou tentar!

[SS331] Comentário: 4F

A2 e A6 vão para a outra sala. As demais permanecem lá. É possível ver em cima da mesa do/a professor/a um arquivo com separações com o nome das alunas. O/A

professor/a permanece na sala com a maioria das alunas. A5 está desenhando sem olhar no espelho. A2 está fazendo o contorno do espelho na folha, as demais continuam na primeira folha. Toca a campainha e chega uma ex-aluna dessa turma [SILVANA] que trocou de horário. Todas a recebem com alegria e A8 vai conversar com ela. Silvana traz uma rosa para o/a professor/a. Algumas vêm para cumprimentá-la. Silvana começa a reclamar da dificuldade em conciliar o estudo com o trabalho e cogita a idéia de parar de estudar.

P: Não pára! A gente dá um jeito! Eu converso com a Rita, tu vem um pouco de manhã, um pouco de tarde, eu guardo as folhinhas para ti!

[SS332] Comentário: 3G

Silvana: Então, tchau! Eu ia trazer uma coisa pro cafezinho de vocês, mas eu peguei o ônibus atrasada.

P: Mas, vamos combinar, eu vou falar com a Rita!

A8: Bom te ver! Aparece!

Silvana: E a vó?

P: A vó tá lá! [e a leva até a outra sala]

Silvana: Ah, as duas! [abraça e cumprimenta as duas senhoras – A7 e A5. Depois, despede-se de todas e vai embora]

A professor/a explica o som das letras para A5 para que ela consiga escrever a palavra “branco”. A3 vem pedir auxílio também para escrever “bife”. A professor/a diz para A5 passar para a próxima: “A cor da minha pele é...”. A5 responde que é “escura”. A professor/a questiona se não é negra. Ela concorda e tente escrever esta palavra. O/A professor/a pede que ela fale a palavra em voz alta e vá colocando as letrinhas que escuta. A professor/a sai e diz que vai fazer o café. A5 olha para A7 e pede ajuda. [atitude recorrente nela é a de pedir que os outros lhe dêem a resposta quando a professor/a se afasta]

[SS333] Comentário: 4F, 5F, 6F, 2G, 2H, 7 H

A5: A senhora sabe mais do que eu!

A7: Pouca coisa! [parece consciente de que o/a professor/a não vai gostar se vê-la dando a resposta]

Parece que elas já lancharam. As alunas transitam e dividem-se entre uma sala e outra. A3 reclama muito de ter que desenhar. A professor/a diz para ela tentar, antes de desistir. A7 também reclama.

A7: [diz pra professor/a] Eu não sei, minha filhinha!

A8: Tava olhando ontem. Tem tanta coisa pra corrigir, daí eu trouxe tudo!

P: Eu tô preocupada com a Madalena!

A3: Pois é, ela não vem desde segunda-feira!

P: Não! Desde a semana passada, ela veio quarta-feira.

A3: Será que ela não foi viajar?

P: Não sei! Nós morávamos perto, só que nós não tínhamos uma aproximação, sabe? Eu conheço ela assim da parada do ônibus, mas eu vou chegar hoje à tarde lá na casa dela pra ver.

[SS334] Comentário: Esta fala não foi aproveitada pela professor/a

[SS335] Comentário: 3G

A professor/a corrige a folhinha de A8, pois esta colocou a idade de 505. A aluna percebe o erro e diz: “55. Que horror! Matusalém! Isso é piada!”. Ambas riem muito.

A9: [diz para o/a professor/a] Eu liguei pra ti. Disse que eu não poderia vir à aula porque eu tava doente. Falei com a tua mãe.

P: Ela deu recado! Eu tava trabalhando na UNISINOS. Meu irmão é que não dá recado. Dez dias depois é que ele diz. Coisa triste!

[SS336] Comentário: 3 G

Na parede tem as famílias dos dígrafos, ligando LH com A por flechas e assim por diante com todas as vogais, e assim com todos os outros da primeira turma observada. **A9 pede para que professor/a corrija sua folhinha, pois diz que mostrou para filha outra folhinha noutra dia e esta disse: “Mãe, olha aqui, a professor/a corrigiu e tá errado!”.** **A8 pega a pasta para guardar seus trabalhos. O/A professor/a senta para ajudar A5 e A7. A professor/a libera A7 para ir embora. O/A professor/a entrega uma folhinha, na qual elas devem marcar dentre 3 palavras a escrita correta da palavra, como por exemplo: “murcego, morcejo ou morcego”.**

[SS337] Comentário: E esta fala?

[SS338] Comentário: 2C?

A8: Aqui tem palavras repetidas. Não, não são iguais! Viu? Eu acabo fazendo as coisas erradas porque eu sou muito ansiosa!

As alunas vão saindo da sala, guardando o crachá na caixinha da professor/a. Algumas alunas vão saindo da sala e despedindo-se da professor/a e do câmara. A professor/a tira uma foto do câmara. Algumas alunas permanecem [A2, A7, A8, A3, A9] resolvendo a folhinha e o/a professor/a fica ajudando elas. O/A professor/a e as alunas riem que A3 esqueceu algumas letras na hora de escrever porque quer ir embora rápido

namorar. Ela diz: “quem dera!”. O/A professor/a diz **que estava com saudade da Petrônia, pois fazia 3 dias que ela não vinha.** **Elas relembram data do passeio à Feira do Livro, à Bienal e ao cinema.** A professor/a diz que vai **entregar um prazer de casa** que é para ler. O/A professor/a combina de ligar para A2, caso ela não venha à aula para comunicar-lhe sobre os passeios.

[SS339] Comentário: 3G

As alunas beijam o/a professor/a e saem da sala. Acaba a gravação.

[SS340] Comentário: 4I

A) Início da aula	1A) EFA Espaço físico			2A) MPA Acolhimento e mobilização			3A) ECP Elaboração contrato			4A) SLC Significação lição de casa			5A) AC Ativação curiosidade			6A) ACP Ativação conhecimento prévio			7A) ACTIV Assinalar a atividade			8A) RL Relevância intrínseca			9A) AO											
	1	1							1	1		1	5		3	6	1	3	1	3		5	2													
P3																																				
	SMED Noticia 43																																			
B) Metas	1B) AP - aprendizagem			2B) EX - externa à aprendizagem			3B) AV - Avaliação			4B) CON - Comparação			5B) UT - utilidade			6B) SOC- sociais			7B) RS- responsabilidade social			8B) AUT - autonomia														
P3					1									2						1			2													
C) Tipo de tarefa	1C) TL – tarefa livre						2C) TT- tarefa tradicional						3C) TS - tarefa significativa						4C) LM- leitura de mundo																	
P3							1			1			1			1			4			9			2			12			6			2		
D) Desenho das tarefas	1D) COM – criar consciência dos problemas			2D) EXPL – explicação dos conceitos, procedimentos			3D) CP – Constrói pensamento			4D) CCP – contribui para construção do pensamento			5D) TR – Tarefas de repetição																							
P3	2		2		1		2		2		2			4		3										1										
E) Aspectos gerais da prática	1E) INCO – Incoerência						2E) EJC – Exemplos cotidianos						3E) CA – “Correção” das atividades																							
	ISOC			IACTIV			IGRUP																													
P3										1			6			1			1			4														
F) Interação P-A	1F) C – Responde			2F) I – Ignora			3F) S – Sanciona			4F) IC – Incentiva			5F) PR – Pergunta			6F) AM- Amplia			7F) INT - Integra																	

Sujeito P3 – As aulas: sistematizando a visão do todo

Este/a professor/a enfatiza a leitura de mundo em sua prática pedagógica. Tenho encontrado muitos/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos que tem uma percepção equivocada sobre esta questão. Priorizar a leitura do mundo não significa, obrigatoriamente, a necessidade de colocar em segundo plano o trabalho específico relacionado com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. É possível priorizar as duas coisas. E é necessário.

Freire afirmou que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, sinalizando para a necessidade da construção da percepção do uso, do sentido, do significado da linguagem escrita para os/as aprendizes. Porém, muitos/as professores/as parecem entender esta idéia no sentido de priorizar a compreensão do mundo e dos problemas sociais, políticos, econômicos, da desigualdade, acreditando que é preciso enfatizar, em suas pautas de ação docente, a discussão sobre estes temas e outros relacionados ao cotidiano. Este fator é muito importante, necessário, imprescindível, porém, é preciso planejar isso sem colocar em segundo plano o objetivo principal da classe de alfabetização de jovens e adultos: ensinar a ler e a escrever compreensivamente. Pois, em uma cultura escrita, esta aprendizagem é fundamental para a inserção crítica e consciente destes sujeitos. Então, não se pode priorizar uma interface, leitura de mundo, em detrimento da outra, ensinar/aprender a ler e escrever. É preciso e é possível trabalhar ambas simultaneamente.

Pode-se perceber também pelo número reduzido de comentários da pesquisadora, nas transcrições das aulas deste/a professor/a, como a maior parte do tempo da aula é utilizado para conversas sobre temas diversos do cotidiano. O que decorre disso é que o tempo utilizado para a sistematização das atividades de escrita e de leitura é reduzido. Decorrente da ausência de sistematização de interações, intervenções, atividades nesta aula, no entanto, se pode pensar que a orientação paradigmática que embasa esta prática é simplificadora, e o argumento principal para isso é a priorização de um aspecto (leitura de mundo) em detrimento da multidimensionalidade dos fenômenos leitura, escrita, ensino e aprendizagem.

Antes de iniciar a primeira atividade da aula, após classificar a si mesmo/a como *lixeiro/a*, mostra que trouxe para os/as alunos/as um material e ocorre o seguinte diálogo: *P: Tem umas coisas interessantes aqui... tem uma frasezinha aqui atrás... diz assim: “Não concordo com uma única palavra do que dizeis, mas defenderei até a morte o direito de dizê-la Bem legal, né!? AI: É tu querer impedir a outra pessoa de dizer, né!? Bem legal!*

É possível sinalizar pelo menos dois aspectos que encaminham para uma reflexão crítica: ao classificar como “lixo” o material que trouxe para os/as alunos/as não estaria

atribuindo um significado negativo, ou um não-significado a ele? E depois, ao ler a frase de Voltaire, ao ouvir “será?”, a aluna expressar uma compreensão equivocada, não utilizou, não ampliou, não escutou, talvez, enfatizando o primeiro aspecto que destaquei, ou seja, se era lixo, não era muito importante, não mereceria um tempo maior do que o que foi dado. O que permite afirmar também que a clareza do que é leitura de mundo e como trabalhar com ela não está construída e bem elaborada para este/a docente.

A primeira atividade proposta nesta aula é adequada e interessante. O/a professor/a traz um texto elaborado (e publicado) por um aluno de EJA sobre a notícia que ele gostaria de dar. Nesta atividade, o/a professor/a promove com suas intervenções o resgate do conhecimento prévio dos/as alunos/as, antecipações sobre a leitura, leitura de mundo, entre outras categorias importantes para este estudo.

Durante a realização da tarefa, o/a professor/a passou uma caixa com os crachás para as alunas. Cada uma encontrou o seu. Esta ação parece indicar uma ambigüidade de concepções. Se o/a docente considera importante o uso dos crachás, porque além de potencializar a interação entre os/as alunos/as é matéria-prima para o pensamento sobre como se escreve, isso deveria ser sistematizado de alguma maneira na rotina não rotineira da sala de aula. Ao “lembrar”, no meio de uma atividade, a “obrigatoriedade” do uso do crachá, será que o/a docente não transmite uma dupla mensagem do tipo: tem que usar, mas para que mesmo? Esta ação sinaliza para uma falta de clareza do *para que* do uso dos crachás, e se o/a professor/a não sabe, como poderiam os/as alunos/as atribuir significado, fazer uso deste material?

Na segunda atividade proposta, depois de várias conversas sinalizadas com a categoria Leitura de Mundo (4C), o/a docente solicita que as alunas escrevam “um pouquinho” (O diminutivo da palavra pode encaminhar diminuição do esforço? Uma depreciação da ação? Este/a professor/a utiliza várias vezes diminutivos.). De repente, no meio da aula, o/a professor/a escreve a data no quadro com letra cursiva. Por quê? Para quê? Com que intenção? Que aprendizagens tem por objetivo construir com isso? É obrigatório? Rotina rotineira?

Também chama à atenção a maneira como o/a professor/a se refere a uma das alunas: *vó: P: Deixa eu ajudar a vó a se organizar*. Será que, em um espaço profissional como a sala de aula, justifica-se um uso de termos como este? Não seria o mesmo caso de chamar a professora de *tia*? Até que ponto o uso de expressões “carinhosas e afetivas” como esta não denota uma concepção de ensino e de aprendizagem assistencialista e não profissional? O fato de, em salas de aulas da educação de jovem e adultos/as, encontrarmos sujeitos mais velhos

que os/as professores/as não deveria significar que aquele deixe de ser um espaço profissional, com objetivos e metas claras. Que influência tem, portanto, este tipo de tratamento entre os sujeitos? Indica algum tipo de condescendência? De “passar a mão por cima”? Algumas professoras já me explicitaram que se sentem constrangidas quando têm em aula alunos/as mais velhos/as que elas. Sentem-se como se tivessem sendo “atrevidas” quando insistem que façam alguma atividade ou “mal-educadas” quando não atendem algum pedido destes/as alunos/as. Seria interessante aprofundar este tema, refletir criticamente sobre os desdobramentos, as influências que pode ter no papel do/a professor/a alfabetizador/a de jovens e adultos/as.

Percebe-se que esta aluna que o/a professor/a chama de *vó*, não por acaso, não tem uma hipótese elaborada sobre como se escreve, com que letras. Cabe então perguntar: Será que a atividade proposta foi adequada para o caso desta aluna? Poderia ser dependendo do encaminhamento dado pelo/a professor/a. Se ele/a tivesse proposto que cada aluno/a escrevesse a notícia que gostaria de dar, tendo como objetivo discutir as idéias que os/as alunos/as têm sobre a vida, sobre o mundo, não priorizando a forma e sim o conteúdo, as idéias do que cada aluno/a pretendia escrever, poderia ser uma intervenção adequada para alunos/as em diferentes níveis da construção da escrita. Os/As alunos/as, quaisquer que fossem suas hipóteses sobre a escrita, iriam se preocupar com *o que* gostariam de dizer, que notícia gostariam de dar e não com *o como*. Isto não significa que elas não pensariam no *como*, mas o objetivo percebido como adequado para uma atividade como esta é conduzir o pensamento dos aprendizes sobre *que* notícia gostariam de dar. Pensar o mundo, como gostariam que fosse o mundo em que vivem, oportunizando refletirem sobre o que não gostam também.

Parece que um tema com este significado (profundo, que demanda leitura do mundo) não deve querer priorizar na mesma atividade *o que* escrever e *o como* escrever, por demandarem dois esquemas de pensamentos diferentes e complexos, portanto, se fosse planejado desta maneira, teria sido adequado para todas as alunas. Mas não foi o que aconteceu.

Depois da proposta desta atividade, as alunas foram levantando e se dirigindo à sala ao lado, onde tomam café. Parece que não houve nenhuma sistematização do/a professor/a no sentido de encaminhar desta forma. Apenas por hábito, ou será que por fuga da tarefa, as alunas foram se dirigindo à sala ao lado? Muitos e diferentes assuntos são comentados na aula. Parece uma ausência de sistematização das atividades, um clima de encontro casual, como “tudo que vier é lucro...”. É um clima cordial.

Quando retornam para a atividade demandada (escrever um pouquinho), *a professora senta e ajuda essas alunas, ditando para elas as letras das palavras que elas perguntam.* Aqui parece uma explicitação de concepção teórica e de orientação paradigmática simplificadora e uma indicação da prioridade estabelecida pelo/a docente no planejamento desta atividade. Na descrição/transcrição desta atividade, quando o/a professor/a começa a ajudar individualmente cada aluna, parece que isso sinaliza para a preocupação de *como* escrever “corretamente” o que elas gostariam.

Esta estratégia de não priorizar nem o *o que* e nem o *como* no processo de alfabetização não é adequada. Quando isso ocorre, a energia do pensamento se direciona para dois esquemas diferentes, e isso não potencializa o alcance dos objetivos da atividade. Na transcrição, o/a professor/a comenta: *Pode pôr o mesmo título que está ali em cima. Quando acabar este podem pegar a outra folhinha ali em cima.* Nesta fala, o/a professor/a sinaliza para a “importância” desta tarefa: semelhante à próxima. Ou seja, quando terminarem de desempenhar esta tarefa, já tem outra tarefa esperando. E a outra é chamada de “folhinha”, não por acaso no diminutivo. Todo o potencial da atividade anterior ficou restrito ao *como* as alunas escreveram a notícia que gostariam de dar! Não foi priorizado o *o que* elas gostariam de dizer e nem socializado adequadamente isso.

É como se dissesse (implicitamente) que, para aprender a ler e a escrever, é preciso completar várias folhinhas todos os dias, sem muita clareza do que estão fazendo, nem para que estão fazendo e que idéias, pensamentos, não são valorizados, explorados, explicitados neste processo.

As alunas A3 e A6 vão embora. Como vão simplesmente embora? Se este espaço é uma sala de aula, o/a professor/a é o/a profissional do ensino e da aprendizagem, os/as alunos/as também são profissionais do ensino e da aprendizagem. Em algumas carteiras de identidade, onde diz profissão, não está escrito: estudante? Então, é profissão, e, como tal, precisa ser sistematizado, cumprir tarefas, seguir uma rotina não rotineira. Não pode entrar e sair quando quiser, sem comunicar ao grupo.

Percebe-se que o clima, neste espaço de aula, é bastante cordial, os/as alunos/as parecem se sentir à vontade, bem como o/a professor/a. Porém, isso não é suficiente para afirmar que o clima motivacional da sala é propício para a aprendizagem. Parece-me que um dos aspectos necessários para que o clima seja propício é contemplado: dar voz aos sujeitos participantes, valorizar suas falas. Porém, a categoria 1G, que se refere também à explicitação por parte do/a professor/a da necessidade de frequência e participação nas aulas, não apareceu em nenhum dos três encontros. O que pode conduzir para a seguinte idéia: o clima cordial está

estabelecido, pode-se percebê-lo. E os outros fatores inerentes à motivação para aprender? Todas participam, freqüentam regularmente? Existe necessidade de retroalimentação explícita para este clima permanecer? Ou, após a conquista da confiança dos/as aprendizes, após dar voz a eles/as, explicitar a importância da participação para a aprendizagem, isso se estabelece e se mantém, como for, como se fosse estante na sala de aula? Não existe uma única resposta para estas perguntas e nem para nenhuma outra, porém, pelos outros aspectos sinalizados nesta análise dos encontros, pode-se perceber que as pautas de ação docente deste/a professor/a demandam clareza de como se ensina e como se aprende a ler e a escrever. Cada sala de aula tem uma dinâmica própria e a sensibilidade do/a professor/a precisa estar atenta e criticamente reflexiva para ela.

Na segunda aula, a atividade proposta é em grupo, e adequadamente o/a professor/a entrega uma folha para cada grupo. A proposta é relacionada a problemas matemáticos, mas enfatiza a resolução mental, como se usa no dia a dia. Aparecem as seguintes falas: **A6:** *Ah, eu não vou!* **A8:** *Lá na lousa! Ah, eu não vou lá na lousa!* No decorrer da atividade, A6 acaba indo e explicando como organizaram a atividade, mas a primeira reação parece automática: não vou me expor à lousa, tenho medo que conheçam minhas incompletudes. Atitude incoerente com a concepção complexa de ensino e de aprendizagem.

Nesta aula, a única participação da aluna A5 ocorre quando esta é convidada a responder uma questão sobre o dia 2 de novembro, Dia de Finados. Além disso, a aluna A1, que não se inseriu/foi inserida em nenhum grupo, não se manifesta durante o encontro todo e, no final da aula, o/a professor/a pede para ler um texto que ela escreveu no caderno ao longo da aula. Por que motivos a aluna não participou da atividade em grupos, e ficou escrevendo o texto, não é possível compreender pelas interações que acontecem, mas o que parece inadequado é que não tenha sido explicitado isso ao longo do encontro. Denota que este não é considerado um espaço profissional, um grupo com objetivos comuns, e sim um espaço onde cada um faz o que quer, sem manifestações e/ou questionamentos a respeito.

É possível perceber, ao longo dos três encontros, que especialmente a aluna A5 possui uma hipótese pouco elaborada sobre a escrita. No diálogo, é possível constatar que nem o seu próprio nome a aluna estabilizou ainda, e que, portanto, o repertório das palavras memorizadas não está sendo adequadamente construído. No entanto, ao longo das três aulas, não foi possível perceber nenhuma intervenção do/a professor/a no sentido de privilegiar o pensamento da aluna para aspectos estruturais da escrita (que letras, quantas letras, etc.). Acredito que entre as alunas existam outras com hipóteses pouco elaboradas também, mas o/a professor/a centra sua ação nas alunas que possuem conhecimentos mais complexos sobre a

escrita e a leitura, embora a classe denomine-se de alfabetização. Não seria um sintoma de falta de clareza do conceito de alfabetização que precisa embasar coerentemente as pautas de ação docente?

A8: É, eu sei, vó, a cabeça não ajuda, sozinha em casa, não tem quem ajude. Nesta fala, a aluna A8 explicita uma concepção de que quanto mais velho mais difícil aprender e que “só” na aula não se aprende, é preciso ajuda em casa. E como esta aluna não tem, a professora não contesta, não amplia, não se manifesta. Quem cala consente? O olhar de convicção da professora na possibilidade de todos aprenderem estará passando ao largo desta aluna?

A terceira aula inicia com a proposta do espelho que já tinha sido mencionada no encontro anterior. A atividade planejada pode vir a ser bastante significativa, dependendo das intervenções do/a professor/a.

Vai auxiliando individualmente na escrita das palavras que elas perguntam. O/a professor/a pode auxiliar de várias maneiras e nestas estarão implícitas também as concepções de ensino e de aprendizagem que embasam suas pautas de ação docente. Se o/a professor/a ficar ditando as letras que as alunas precisam usar para escrever o que desejam, isso assinala para uma concepção simplificadora, onde para aprender é preciso copiar e memorizar. Na transcrição, está descrito: *A professora pede que ela fale a palavra em voz alta e vá colocando as letrinhas que escuta.* O que sinaliza para a concepção que, neste momento, procurou que o/a aluno/a pensasse em uma possível relação entre escrita e fala, priorizou pensamento. A leitura do implícito da fala do/a professor/a é que a escrita tem relação com a fala, e as letras que a aluna decidir colocar precisam considerar isso. É uma fala que provoca pensamentos e não traz a “única resposta correta”.

Finalizando os três encontros, percebe-se que o/a professor/a alterna concepções que embasam as pautas de ação docente, ora simplificadora, ora complexa. Algumas falas das alunas não são aproveitadas, passam despercebidas, e, em outros momentos das atividades, parece não ter clareza de que aprendizagens deseja construir, que metas deseja alcançar, quais são os seus objetivos.

1ª TRANSCRIÇÃO – P4

Ambiente: Ao fundo percebe-se que todas as paredes contêm cartazes com trabalhos a partir de recortes de revistas, vários desenhos pintados de um mesmo modelo de uma cuia de chimarrão, um papel pardo com as famílias silábicas [BRA, BRE, BRI, BRO, BRU; CRA, CRE, CRI, CRO, CRU; DRA, DRE, DRI, DRO, DRU; FRA, FRE, FRI, FRO, FRU; GRA, GRE, GRI, GRO, GRU; PRA, PRE, PRI, PRO, PRU; TRA, TER, TRI, TRO, TRU; VRA, VRE, VRI, VRO, VRU] e outro também [BLA, BLE, BLI, BLO, BLU; CLA, CLE, CLI, CLO, CLU; FLA, FLE, FLI, FLO, FLU; GLA, GLE, GLI, GLO, GLU; PLA, PLE, PLI, PLO, PLU; TLA, TLE, TLI, TLO, TLU]. Ainda é possível ver as vogais com letra cursiva coladas separadamente na parede: *a, e, í* de um lado da sala e *o e u* do outro. Sob um armário encontra-se um vaso transparente com as letras em E.V.A. (material emborrachado).

Contexto desta aula: Dez (10) alunos adultos com crachás pendurados no pescoço sentados num semi-círculo realizando individualmente uma atividade e conversando ao mesmo tempo. Acima do quadro está um alfabeto referencial com letra bastão preenchida. (não é adequada) No quadro-negro está escrito em letra cursiva a data e a pergunta: “O que é ser adulto?”. O/A professor/a vai passando nas classes e observando o que estão escrevendo em resposta a questão apresentada. Uma senhora fala em voz alta, dirigindo-se para todos/as os/as colegas, enquanto realiza sua tarefa (A1):

[SS341] Comentário: 1A

[SS342] Comentário: 2C

[SS343] Comentário: 3C, 7A

A1: Quinta-feira quando eu fui me embora prá casa, antes eu passei [deixa eu contar essa história pra vocês] quando eu passei no mercado eu comprei uva passa () um monte de coisas. Eu sei que eu gastei dezenove reais. Quando eu cheguei em casa, que eu fui guardar as coisas eu tava com uma baita duma sacola. () Tinha lentilha, quase um quarto de quilo, tinha meio quilo de açúcar mascavo, tinha dois quilos de arroz, tinha rosca, olha era uma sacola desse tamanho! Comprei... ((e a senhora continua contando a história durante toda a aula mesmo com poucos/as colegas prestando atenção ao que ela diz))

[SS344] Comentário: Este tipo de acontecimento precisa de uma intervenção do/a professor/a. Não se pode fingir que nada está acontecendo.

A professora não se dirige a ela (*está no reino da indiferença, Madalena Freire*), mesmo que a fala da senhora esteja, por vezes, impedindo que a professora ouça o que os/as alunos/as falam para ela e vice-versa. O/A professor/a (P) passa na mesa dessa

senhora e olha o seu trabalho. A senhora não olha para o/a professor/a e continua contando a história e sem tentar escrever nada. P conversa com outro aluno, após escreve com letra cursiva no quadro-negro a palavra “responsável”, vira-se para a turma e pergunta:

[SS345] Comentário: Diálogo implícito...

[SS346] Comentário: Conceção aprender = cópia, repetição

P: Todos responderam?

P: Pessoal, olhem aqui, então agora vocês vão vir aqui colar as respostas de vocês no cartaz! Não precisa colocar o nome.

[SS347] Comentário: 7 A

Os alunos vão levantando e colando as palavras no cartaz que está sobre a mesa da professora. O/A professor/a se dirige para uma senhora e diz abraçando-a:

P: Vem cá, Dona Edite!

P: Cada um vai trazendo a sua palavra e vai colando, tá?!

[SS348] Comentário: 9 A 2

P: Colem onde vocês quiserem. Vão vindo, cada um vem e cola o seu.

O/A professora termina de organizar o cartaz, colando-o no quadro-negro. O título do cartaz, anteriormente escrito pelo/a professor/a, é “O que é ser adulto?”. Cada aluno escreveu a sua palavra com letra cursiva ou bastão para resposta num papelzinho. Então, com o cartaz de cartolina colado no quadro, o/a professor/a vira-se para a turma, e (sem ler as palavras escritas ou pedir para que leiam), diz:

P: Agora cada um de vocês vai escrever uma frase com a sua palavra!

[SS349] Comentário: 2C, 7A

A1: Iiiiiiii....

A2: Como é que é?

P: Vocês anotaram as palavras que vocês colocaram no cartaz?

A2: Anotei.

A4: Eu fiz, mas depois apaguei.

P: Então agora vocês vão fazer uma frase com a palavra.

[SS350] Comentário: 7A

A3: No meu caderno?

P: No caderno, claro.

[SS351] Comentário: 1 F, 3F

A1: Pode ser “honesto” no começo e “honesto” no fim?

P: Como assim? É uma frase!

[SS352] Comentário: 1 F, 3F

A3: Sobre aquilo?

P: Claro, falando sobre o que é ser adulto, mas respondendo com as palavras de vocês, com a palavra que vocês escolheram para colocar no cartaz.

[SS353] Comentário: 1F, 3F, 7A

A1: E tem que ser só com aquela palavra? Eu não posso botar as palavras dos meus colegas?

P: Não, tu pode usar outras, mas a principal na tua frase é a tua.

[SS354] Comentário: 1 F

A4: É uma frase só?

P: É, é uma frase.

[SS355] Comentário: 1 F

A4: Só uma frase?

P: É, uma frase com a palavra de vocês.

[SS356] Comentário: 1 F

Os alunos começam a escrever a frase e articulam em voz alta aquilo que estão tentando escrever. A aluna 4 chama a professora para olhar a sua. O/A professor/a diz para ela que deve ser uma frase criativa. Olha para o que ela escreveu e diz: “está bonito, mas podemos melhorar”. Continua, então, a passar nas demais classes e olhar as escritas. Outra aluna chama o/a professor/a e entrega-lhe o caderno. O/A professor/a lê e diz:

[SS357] Comentário: 4F

P: É preciso falar do adulto.

[SS358] Comentário: 1 F, 6 F

O/A professor/a passa por mais duas classes, lê as frases e faz sinal de positivo com a cabeça. Depois, senta ao lado de uma outra aluna (A9) que demonstra estar desanimada e “perdida” quanto à ordem da atividade. Após alguns segundos de conversa [inaudível], a professora pergunta:

P: O que a senhora quis dizer com isso? [referindo-se à palavra escrita para o cartaz]

[SS359] Comentário: 5F

A aluna faz uma expressão de que não sabe. O/A professor/a continua conversando com ela e diz:

P: Não é sobre o adulto?

[SS360] Comentário: 6F

A senhora faz sinal de positivo com a cabeça. O/A professor/a continua conversando [inaudível], ambas sorriem, parece que a senhora toma confiança e começa a tentar a escrever. O/A professor/a diz:

P: Vamos tentar?

[SS361] Comentário: 4F

A senhora pega o lápis e escreve a letra “a” e continua tentando com a ajuda exclusiva do/a professor/a. Parece que ela deseja escrever “A Ana Maria...”. Para isso, parece que recorre à primeira página do seu caderno para ver como se escreve esse nome (*não lembra do crachá*), possivelmente, por ser o nome de uma colega dessa sala ou o seu próprio, cujo nome deve ter sido escrito ou dado pela professora para que estivesse como referencial colado no caderno. Também é possível que tenha recorrido a um alfabeto presente no caderno, pois o/a professor/a mostra para essa aluna o referencial acima do quadro, mostrando-lhe uma letra.

Enquanto isso, um aluno sai para atender o celular e a A1 conta outra história para a colega que está sentada ao seu lado (A4). *[como essa senhora, que fala muito, está sentada em primeiro plano, próximo à câmera filmadora, e o/a professor/a está auxiliando a outra aluna mais no fundo da sala, a voz dessa senhora prevalece, interferindo na audição das demais conversas que ocorrem em aula. Todas as conversas dessa senhora dizem respeito a fatos da sua vida cotidiana e que em algum aspecto se refere a sua vida como adulta]*. A senhora questiona inclusive o câmera quanto ao nome de uma câmera fotográfica, dois outros alunos estão atentos somente ao que ela diz, deixando de fazer a atividade. Ela retira uma câmera fotográfica da bolsa, entrega ao câmera e diz pra ele:

[SS362] Comentário: O/a professor/a poderia em vez de ignorar estas falas, utilizá-las no tema que está trabalhando.

A1: Acho que já está no fim meu filme, né!?

O câmera (C) pega para olhar. O/A professor/a e agora três colegas olham para a situação. Ela continua:

A1: Dá pra ver aí a quantidade ou não?

C: Tá no começo aqui, tá no 1.

A4: Pra mim, quando tá no 1, tá no final.

O aluno que agora o/a professor/a está ajudando mal presta atenção ao que ele/a está dizendo-lhe, pois parece deslumbrado com a outra conversa. A senhora continua conversando sobre a máquina e o/a professor/a vai pegando um por um os cadernos dos alunos para olhar. A A1 diz em voz alta para o/a professor/a:

A1: Professor/a, eu vou ali no super buscar uma Pepsi-Cola pra nós.

P: Não, Betina, agora é hora da aula, é hora de trabalho.

[SS363] Comentário: 3 F

A1: Mas eu já terminei.

P: Então, deixa os colegas terminarem.

A1: Mas eu tenho que ir antes do chá.

P: Um pouquinho antes, então.

P: Acho que todos terminaram, não!?

Olha o caderno da Dona Betina (A1) e a senhora lhe diz:

A1: A minha está bem comprida.

P: Está bem comprida mesmo.

O/A professor/a vai para frente da turma. A senhora A1 dirige-se para um colega e diz: “puxa o carretel tu!”. O/A professor/a fala:

P: Vamos ler para os colegas as frases de vocês!

[SS364] Comentário: 7A

A3: Cada um vai ter que ler a sua?

Uma aluna faz uma pergunta para o/a professor/a e leva o seu caderno para que esta veja. A aluna volta para o seu lugar. O/A professor/a dirigindo-se para outra aluna A5 fala:

P: Perdão, Lúcia! Pode repetir?

A6: Vamos fazer silêncio!

A5: “Ser adulto sempre com os colegas e os amigos”.

A colega ao lado lê a sua, olhando para a escrita do caderno. Todos os alunos leram, olhando sempre para os seus cadernos e levantando-os na altura do rosto, sem soletrar as palavras.

A7: “Ser adulto solidariedade é ajudar a pessoa que precisa de ajuda”.

A6: Sou eu?

P: Pode ser quem quiser.

[SS365] Comentário: 7 A, 9 A2

A6: “Ser adulto é ajudar as pessoas que são mais pobres”

A10: “Ser adulto é ser feliz”.

A1: Eu?

A4: Sobrou pra senhora!

A1: Eu vou levar meia hora. Oh! “Ser adulto é uma pessoa que seja honesto, amigo, trabalhador, com muita saúde e alegre”.

A2: Beleza! **[referindo-se à frase da colega]**

A1: Ai, ai, acho que agora chega, né!?

A2: Posso ir eu?

P: Não, primeiro é a colega.

[SS366] Comentário: 7 A

A8: “Ser adulto é ser responsável”.

A4: “Ser adulto é ser responsável e ter amigos de verdade”.

A2: “Ser adulto é ser estudioso”. **[leu bem rápido]**

A3: “O que é ser adulto? É ter maturidade representa ter educação, diplomacia e ser gentil com as outras pessoas e ter caráter em primeiro lugar”.

P: Ai, e a Ana (A9)?

A9: A Ana não veio hoje! **[e põe a mão no rosto. Essa é a mesma senhora que o/a prof. estava ajudando individualmente no caderno]**

P: Espertinha! Vamos lá, Ana!

Uma colega (A8) levanta-se e senta ao lado da Ana para ajudá-la a ler e o/a prof aproxima-se dela também.

P: Vocês ouviram a frase da Ana?

A8: Vamos fazer silêncio!

A aluna encabula-se e não lê. O/A professor/a recita a frase de memória em voz alta:

P: “A Ana é uma adulta profissional e vaidosa”.

A1: Nem me fala em vaidade.

Ao terminar a leitura das frases, o/a professor/a não comenta a atividade concluída e dá seguimento à aula.

P: Pessoal, agora vocês vão formar duplas e cada dupla vai juntar as suas frases para tentar formar um parágrafo.

[SS367] Comentário: 2C, 7 A, 9 A 2

A1: Iiiiiii...

A2: Formar o quê?

P: Formar um parágrafo; é escrever um pouquinho mais. Não é só juntar uma frase na outra, ela precisa ter lógica, ter sentido.

[SS368] Comentário: 7 F

A2: Essa frase que a gente fez aqui a gente vai tentar aumentar?

P: Não. Primeiro a gente vai separar as duplas, depois a gente vai tentar fazer o parágrafo.

A professora conta os alunos e diz “ah, tá certinho!”. Ela própria começa a nomear os alunos e dizer quem deve sentar com quem [A1 e A8; A2 e A3 (homens); A4 e A9; A6 (h) e A7; A10 e A5]. Todos trocam de lugar e ao acomodarem-se ela diz:

P: Agora, vocês vão ter que conversar sobre a frase de vocês pra poder juntar e formar um parágrafo. Que que é um parágrafo? Não é uma produção textual, é uma oração. Parágrafo é escrever algumas linhas sobre essas duas frases que vocês escreveram, juntando elas. Tentar juntar essas duas frases em um parágrafo.

[SS369] Comentário: 3C, 7 A, 2 D, 9 A 2,

A professora, então, começa a passar nas duplas para auxiliá-los. Os alunos conversam entre si, alguns ditam letras para outros, outros chamam e mostram o caderno para a professora.

A4: [do outro lado da sala diz para A1] Dona Betina, quer que eu vá buscar refrigerante?

A1: Sim, traz Guaraná de 2 litros e uma Pepsi ou uma Coca.

A aluna 4 (Vera) levanta-se, tira o crachá, pega o dinheiro com a Dona Betina (A1) e vai saindo da sala. A professora diz:

P: Vera, rapidinho, tá!?

A1: [chamando Vera novamente, enquanto a professora sai da sala] Traz um filme de 400 asas que ele [referindo-se ao câmera] vai colocar para nós.

Ela anota “400 asas” num papelzinho, soletrando. Pergunta para o câmera:

A1: Essa minha máquina é de quê tipo? Ah, não importa. Olha, tu traz o troco de doce.

Os alunos voltam para seus lugares de origem. Vera volta com uma caixa de doces, mas sem os refrigerantes e o filme, daí sai de novo. Retorna a professora com 2 térmicas e 2 pacotes de bolachinhas.

A1: [dirigindo-se para prof^a] Não bota a bolachinha, já tem doce aqui e salgado!

A mesa é arrumada para o lanche. Nela tem uma caixa grande de salgadinhos, outra caixa grande de quindins, bolos, refrigerantes, chá. Enquanto comem a professora diz:

P: Vamos combinar, a gente vai com aula até a última semana de dezembro!

[SS370] Comentário: 6 1

A1: Eu vou fazer a pizza para Festa de Natal.

Todos sentados agora com pratinhos para comer o bolo. A professora limpa a mesa dela (onde tinham sido colocadas as comidas). Todos terminam de comer. A prof^a retira o cartaz do quadro com as palavras e diz:

P: Pessoal, os nossos trabalhos sobre o adulto nós vamos deixar para concluir amanhã, tá!?

[SS371] Comentário:

A professora passa e distribui uma folha que retirou da sua gaveta para cada aluno. A aluna 8 olha e diz: “ah, isso aqui é legal!”. A professora posiciona-se frente à turma com a mesma folha que deu para eles e diz:

P: Olhem aqui! Acompanhem, então, junto com a professora. Então diz lá: “Ofertas Escolares”. É Matemática então um pouquinho agora tá. Então, tem lá uma mochila, tem lá o valor dela: 26 reais; um globo: 15 reais, um caderno: 4, uma calculadora: 8 reais. “Veja o valor das ofertas e resolva os problemas” Tá? Número 1: “Dona Vera comprou uma mochila e um globo terrestre para o seu filho. Ela pagou suas contas com uma nota de 100 reais. Quanto ela recebeu de troco?”. O que que nós temos que fazer?

[SS372] Comentário: 2C, 7 A, 5D, 9 A 2

A7: Tem que fazer a conta aqui.

A1: Primeiro fazer o valor das duas compras, depois diminuir dos 100 reais.

P: Vocês entenderam o que a gente vai fazer? Calcular o valor da mochila e do globo, pegar o valor total, pegar os 100 reais e diminuir desse total para descobrir o resultado, o troco que ela

recebeu. Entenderam? Número 2: “Seu Carlos comprou para sua filha: uma mochila, um globo terrestre e um arquivo [denominado anteriormente pela professora de caderno a partir da sua leitura do desenho da folha]. Ele pagou suas compras, parcelando-as com 3 cheques do mesmo valor. Qual foi o valor de cada cheque?”

[SS373] Comentário: 1J, 7 A

A1: Como é que é?

P: Ele comprou os 3 produtos, tá, Betina? E parcelou o valor dos 3 juntos em cheque em 3 vezes. Qual vai ser o valor de cada cheque?

[SS374] Comentário: 7 A, 9 A 2, 6F

A1: Tem que dividir!

P: Tá!? Três: “Dona Nilza tem 6 filhos e 9 sobrinhos. Nesse início de ano escolar, ela comprou para cada sobrinho um arquivo e para cada um de seus filhos uma calculadora. Quanto Dona Nilza gastou ao todo com suas compras?”. Então, quantos filhos ela tem? E quantos sobrinhos? Então, vocês vão ter que calcular quantos sobrinhos e o que que ela comprou e gastou, e para os filhos, quantos, o quê e quanto gastou.

[SS375] Comentário: 1 F, 7 A, 9 A 2,

A1: E o que eles compraram é tudo isso que tá aqui em cima?

P: Não. Nos problemas está dizendo, né, Betina? Tu vai ver aqui em cima o valor deles. [voltando-se para todos/as alunos/as e mostrando a folha] Pessoal, aqui em cima está o valor dos produtos: a mochila, o globo, o...

[SS376] Comentário: 1 F, 3 F

A4: Perdi meu lápis!

P: Pega aqui, Vera. Vamos tentar fazer, depois fazer juntos no quadro.

[SS377] Comentário: 4F

Enquanto isso, Vera (A4) levanta para procurar seu lápis. E Dona Betina (A1) mostra uma caixa de doces enfeitados para o câmara, dizendo: “bonitinhos, não!?”. Vera (A4) diz: “não achei, sora!”. E essa empresta o lápis para ela.

P: Vou dar um tempinho para vocês. Tem um espacinho aqui no cantinho para vocês montarem o cálculo, tá?

[SS378] Comentário: 1 F

A1: Mas esse teu aí é grande, o meu é bem pequitinho!

P: Não, gente, é que eu tirei pra vocês essas últimas duas.

A1: Ah, então, veio só a metade.

A professora vai passando nas classes, ajudando a ler e a esclarecer as dúvidas. A professora fecha a porta da sala e senta-se novamente com a Ana (A9) para ensiná-la individualmente a escrever o seu próprio nome. Escreve à caneta no caderno da aluna e pede para que essa leia: M, A, MA; R, I, RI. A aluna parece copiar o que a professora

escreveu. A professora chama outra aluna (8) para sentar-se do seu outro lado, essa vem e traz a folhinha do exercício. A aluna 10 levanta, mostra a folha para professora e pergunta: “vamos corrigir ou não?”. A professora responde: “vamos!”. Ela diz: “só dá uma olhadinha aqui” [mostrando a folha]. A prof^a olha e faz sinal de positivo com a cabeça, a aluna senta novamente no seu lugar. A1 começa a ler os exercícios [demonstra ler e buscar informações no texto com muita facilidade] e a raciocinar em voz alta:

A1: Ele pagou suas contas parcelando com o mesmo valor das compras. Se as compras foi 45. Pensa aqui: essas 3 coisas dão o valor de 45 reais. Tá, ele tinha 3 cheques com o mesmo valor das compras. Quer dizer, então, as compras dele deu 45, o preço dos 3 cheques dá 1..., menos os 45. É isso aí, heim, seu Oscar (A6)? O cara tinha 3 cheques, o valor das compras é 45, cada cheque era do mesmo valor, o valor dos cheques era de 45. Então, era o valor das compras vezes 3 cheque, tá!?

A6: Não, dividido.

A1: Não, multiplicado porque dá o valor dos 3 cheques.

A6: Não. É o valor dividido, esse é o espírito da compra.

A1: 6 filhos. 12 pila só com os filhos. 9 sobrinhos. Um arquivo para cada sobrinho. 6 filhos. Para cada um dos seus filhos uma calculadora. São 9, ué? Então, não sei ler mais!! Não sei ler mais!! **[ri e olha para o câmara. Volta a ler sua folha.]** Ela tem 6 filhos e 9 sobrinhos. No início do ano escolar, ela comprou para cada sobrinho um arquivo e para os seus filhos uma calculadora. Então, ela comprou 6 calculadoras para cada filho.

A6: Ela comprou 9 arquivos.

A1: Pera aí, prá cada filho ela comprou uma calculadora e prá cada sobrinho ela comprou um arquivo. Então, são 9 arquivos e 9 calculadoras. Não, 6 arquivos e 9 calculadoras. Ela gastou 12 real?

A6: **[do outro lado da sala]** Soma.

A1: Não, prá cada filho, não, prá cada sobrinho um arquivo, são 9 arquivos. Não, tem que multiplicar. Prá cada filho ela comprou uma calculadora. Então, só pros filhos foi 72. Uma calculadora é 8 pila, 6 vezes 8, 48. Ela gastou 48 e 72. Ela gastou 120 pila? Eu não sei fazer mais conta! Eu não sei! Olha aqui, cada sobrinho ganhou um arquivo, 9 sobrinhos. Então, é 9 vezes 4 real de cada calculadora.

A4: E as mochilas?

A1: Não têm mochilas.

A4: *[lê em voz alta o problema e vê que não têm mochilas, guarda seu material e vai embora, despedindo-se de todos/as].*

Professora continua ajudando aluna 8 e 9 individualmente. Alertando a turma de que Vera esqueceu suas caixas.

A1: 26 pila. Uma mochila e um globo. Então, são 26 mais 15. 32 mais 24. 36.

A6: 34.

A1: 36.

A6: 36 com 48 sobram... [balança a cabeça desanimadamente]

A1: 4 vezes 9, 36. Depois com mais 6, 18.

A6: São 48, 34. São 34.

A1: 6 vezes 4. É 6 filhos vezes 4 da calculadora dá 24, 6 vezes 4, 24. E depois tem os 9 sobrinhos que foi 9 calculadora, 9 arquivo. 9 calculadora e 6 arquivo.

A6: [lendo] Prá cada sobrinho ela comprou um arquivo, são 9 sobrinhos, 9 arquivos.

A1: 6 vezes 8, 48. Mais 36. 8 e 6 dá 14, vai 1, 4,5,6,7,8, 84.

A6: Isso.

A1: Fechamos.

Enquanto isso, a aluna 8 volta para o seu lugar e a 10 vai ao banheiro. Professora senta com aluno 2 e lê os problemas com ele.

A1: 3 cheques. 45 dividido por 3. Dá 13 no cheque? Se a mochila é 45 real, dividido por 3. Ah, tem uma calculadora, mais 4 real. Amanhã eu dou a resposta! **[começa a guardar o material, dizendo]** Já guardei, são 4 e meia, vou me embora.

P: Não dá tempo de a gente corrigir hoje?

A1: Não, já era pra eu ter saído às 4h, ainda tô com visita lá em casa.

P: Tá, pessoal, quem não terminou, amanhã quando a gente chegar a gente corrige. |

[SS379] Comentário: 6 I, 4 I

A1: Tá bom!

Todos começam a guardar os seus materiais. A1 pergunta onde colocar a faca, a professora diz para deixá-la em cima de sua mesa. Antes de sair, A1 vai até o câmara e diz:

A1: Obrigada! Você é um amorzinho!

C: Muito legal a senhora!

A1: É muito boa minha máquina.

C: Dá uma olhada ali, têm bastante foto ainda.

Os alunos saem da sala, o/a professor/a continua sentada com A2, a filmagem acaba.

2ª TRANSCRIÇÃO – P4

Ambiente: *Ao fundo percebe-se que todas as paredes contêm cartazes com trabalhos a partir de recortes de revistas, vários desenhos pintados de um mesmo modelo de uma cuia de chimarrão, um papel pardo com as famílias silábicas [BRA, BRE, BRI, BRO, BRU; CRA, CRE, CRI, CRO, CRU; DRA, DRE, DRI, DRO, DRU; FRA, FRE, FRI, FRO, FRU; GRA, GRE, GRI, GRO, GRU; PRA, PRE, PRI, PRO, PRU; TRA, TER, TRI, TRO, TRU; VRA, VRE, VRI, VRO, VRU] e outro também [BLA, BLE, BLI, BLO, BLU; CLA, CLE, CLI, CLO, CLU; FLA, FLE, FLI, FLO, FLU; GLA, GLE, GLI, GLO, GLU; PLA, PLE, PLI, PLO, PLU; TLA, TLE, TLI, TLO, TLU]. Ainda é possível ver as vogais com letra cursiva coladas separadamente na parede: a, e, í de um lado da sala e o e u do outro. Sob um armário encontra-se um vaso transparente com as letras em E.V.A. (material emborrachado). Acima do quadro é possível perceber (agora mais de perto) que o alfabeto referencial possui acompanhado de cada letra um desenho que começa com aquela letra, daqueles bem conhecidos: Q de QUEIJO, S de SAPO, T de TARTARUGA. Está faltando a letra C.*

Contexto desta aula: Mesma sala de aula. **Data no quadro com letra cursiva.** **A gravação começa e o primeiro problema matemático da aula anterior já está resolvido, com a letra do/a professor/a, no quadro.** **Ela diz:**

[SS380] Comentário: 2 C

[SS381] Comentário: 4 A

P: Muito bem! A segunda, então: “Seu Carlos comprou para sua filha: uma mochila, um globo terrestre e um arquivo. Ele pagou suas compras, parcelando-as com 3 cheques do mesmo valor. Qual foi o valor de cada cheque?”

[SS382] Comentário: 7 A, 3E

T (turma): 15.

O/A professor/a vira-se para o quadro e faz o cálculo.

P: Que que ele comprou mesmo? Uma mochila [escreve 26,00 no quadro], um globo, 15 reais e um arquivo, 4 reais [escreve esses valores no quadro, armando o cálculo e efetuando a operação com auxílio verbal da turma]. Tá, 45 reais. Ele vai pagar esse valor em 4 cheques. Não, em 3 cheques do mesmo valor. Boa tarde! [entra um aluno na sala, não filmado]. O que que a gente vai fazer agora?

A10: Dividir por 3.

P: Concordam com a Júlia?

A10: E aí da Dona Edite se ela não concordar comigo!

[SS383] Comentário: 3 C, 6 A, 9 A2, 2 D, 4 D, 3 E

O/A professor/a arma no quadro: 45 dividido por 3 e pergunta “e, agora?”. A turma vai respondendo, o/a professor/a questionando e resolvem juntos a operação.

P: Então, vai pagar 3 cheques de 15 reais. Tem o último, né? Vou apagar aqui o primeiro. Número 3: “Dona Nilza tem 6 filhos e 9 sobrinhos. Nesse início de ano escolar, ela comprou para cada sobrinho um arquivo e para cada um de seus filhos uma calculadora. Quanto Dona Nilza gastou ao todo com suas compras?” Que que nós vamos fazer?

[SS384] Comentário: 3C, 7 A, 9 A, 2D, 3E

A10: 9 vezes 4.

P: Por que 9 vezes 4?

A10: Porque ela tem 9 sobrinhos e pagou 4 reais.

P: É isso aí, se calculou o valor dos arquivos.

O/A professor/a escreve no quadro 9,00 vezes 4,00. Ela diz: “ela tem 6 filhos vezes as calculadoras”.

A10: 8.

P: 8 o quê?

A10: 8 reais.

O/A professor/a resolve essa operação com a turma. Parece ter concluído o problema 3 quando A10 diz: “falta calcular”. Ela olha para o quadro e diz: “claro! 36 reais mais 48”. Faz a soma com os alunos, cujo resultado dá 84,00. Um aluno diz:

A11: Que que você tá fazendo?

P: Tô corrigindo o tema de ontem, Ricardo. Certo, turma?

[SS385] Comentário: 1 F

O/A professor/a, concluída a atividade, passa distribuindo outra folhinha. Explica somente para a Ana (A9) e outra senhora, dizendo que elas devem escrever o nome e a data na parte superior da folha. E lê: “pinte a primeira sílaba da palavra”. Tem várias sílabas iniciais, vocês vão pintar a sílaba que inicia o nome deste e deste animal. Que bicho é esse aqui primeiro?

[SS386] Comentário: 2 C, 7 A, 9 A 2

A9: É JACARÉ!

P: Então, cadê o JA aqui? Cadê essa letra? O J e o A, tá?

Percebe-se que essas 2 alunas receberam uma folha de atividades diferente das que estão sendo distribuídas para os outros alunos. O câmara chama o/a professor/a:

C: [apontando para um aluno e questionando a prof^a] Ele não quer aparecer?

P: Ricardo! Não quer? Senta ali no cantinho, então. Ricardo, a filmagem não vai aparecer na televisão, lembra que o/a professor/a falou para vocês.

Ricardo senta num canto da sala. O/A professor/a diz:

P: Tá olha aqui, pessoal [com a folha na mão]. É um trabalho com ortografia, tá? Dona Edite, presta atenção, o/a professor/a vai ler junto: “o uso do MAL com L, MAU com U, MÁ e MÁ S”. Então, aqui tem alguns exemplos: “não seja MAU, peça desculpas a sua irmã!”. Olha, aquele MAU ali é com U, né? “Eu MAU? Ela é que é MÁ”. “Ai, ai, estou passando MAL desde ontem”. Tá, então ali embaixo tem a explicação prá vocês: “MAL com L é o contrário de BEM e MAU com U é o contrário de BOM”. “MÁ é o feminino de MAU e MÁ S é o plural de MÁ”. Vamos tentar fazer a primeira ali: “complete as frases com as palavras abaixo”. Então, “MAU, MAL, MÁ ou MÁ S”. Letra A: “Quando um amigo procede “pontinhos” demonstra que não é confiável”.

[SS387] Comentário: 2 C, 7 A, 9 A 2,

A turma se divide entre MAU e MAL nas respostas. A professora questiona:

P: É aí? MAL com L ou com U? Edite, MAL com L ou com U? “Quando um amigo procede MAL” com L? Tá, mas MAL com L é o contrário de BEM e MAU com U é contrário de

BOM. Então, vocês tentem ali na frase colocar o BOM ou o BEM quando vocês tiverem dúvida, muita dúvida. Ai vocês depois trocam. Vamos tentar gente? “Quando um amigo procede BEM ou quando um amigo procede BOM?” Demonstra que não é confiável. Com L, tá!? Tão acompanhando? Letra A. Tá!? Vou ler as outras com vocês. “Antenor anda em... companhia, por isso se deu... nos estudos”. Letra C. “Antes só do quê? acompanhado”. D. “Não seja ... assim, Janáina! Cuide dos animais!”. E. “Cuidado! Ele parece ser um (espacinho) sujeito”. E letra F. “Hoje acordei com um... humor danado”. MALLL humor ou MAUUU humor? É com L. E no exercício 2, formar frases, então, vai ser 2 frases com cada uma, tá!? Duas frases com MÁ, duas com MÁS, duas com MAU e duas com MAL. Certo?”

[SS388] Comentário: 2 C, 7
A, 9 A 2, 1F

A professora senta-se com A2 e diz, apontando para a folhinha dele, que MAL com L é o contrário de BEM e MAU com U é o contrário de BOM. MÁ é o feminino de MAU, ou seja, se eu disser assim, “O Antoninho é MAU”. É MAU com U. Mas se eu disser que a Lourdes é MÁ, vou usar o MÁ. Não vou dizer que a Lourdes é MAU. “A Lourdes é MÁ”. Quer dizer, quando eu for falar de uma pessoa do sexo feminino, que é uma mulher, usamos o MÁ. E MÁS é o plural de MÁ, tá!? Ou seja, se eu disser assim: “A Lourdes, a Ana, a Edite e a Miranda são MÁS”. O aluno demonstra dificuldade em preencher as lacunas, mesmo com a professora lendo frase a frase o exercício, atrapalhando-se inclusive para escrever a palavra MAL, tendo a professora que soletrar para ele. Ao fundo, na parede, percebe-se a presença de cartazes feitos pela professora com o alfabeto na letra cursiva, minúscula e minúscula: um cartaz vermelho com a letra minúscula amarela e ao lado um cartaz amarelo com a letra maiúscula em vermelho, e assim por diante. Também outro cartaz com as famílias silábicas contendo o seguinte título em letras de E.V.A. (Dígrafos Consonantais): CHA, CHE, CHI, CHO, CHU, CHÃO; QUA, QUE, QUI, QUO, QUÃO; LHA, LHE, LHI, LHO, LHU, LHÃO; NHA, NHE, NHI, NHO, NHU, NHÃO. Tem um papel pardo também escrito “Alimentos” com letra cursiva no título onde os alunos colaram figuras recortadas de revistas. Hoje tem 10 alunos na sala, sendo que 3 deles não estavam na aula anterior. A professora auxilia alguns outros alunos e depois senta com a Ana e outras duas colegas que estão fazendo a atividade diferenciada, emprestando-lhes uma lata de lápis de cor, e pergunta para Ana, apontando a folha: “V com O?”; “Como fica o V com O?”; “B com A é BA”. “E como fica o V com O? VO”. E o VO? É a inicial do GATO? GA-TO, será que é essa a inicial? E o G com A? Como é que fica?”

[SS389] Comentário: 2 C, 7
A, 9 A 2

A9 (Ana): JA

P: O G e o A?

[SS390] Comentário: 1 F

A9: JA

P: Como é que é a inicial desse bicho? GA! GATO! GA! Olha aqui, o JA é o J e o A, de JACARÉ, como nós vimos antes. GATO, GA é o G e o A, e o som fica GA, GA.

[SS391] Comentário: 1F, 3F

A professora continua passando no semicírculo e auxiliando os alunos na resolução da atividade. A prof^a vai pegando uma folha por uma para olhar e devolver. Numa delas, chama a atenção para a ausência do acento do MÁ: “Cadê o acento do MÁ?” e a aluna coloca. Os alunos passam o tempo todo ajudando-se uns aos outros.

A10 [Júlia]: Tá passando a novela, sora!

A6: Vale a pena ver de novo.

P: Não quer mais nada, né?

P: [dirigindo-se para A2 e organizando as folhas da sua mesa] Terminou, Antoninho?

A professora senta na sua mesa e alguns alunos entregam a folha. Ela parece corrigir e escrever algo na folha e as deixa guardadas sob sua mesa. Volta a passar nas mesas e senta com Antoninho, que confunde MÁS com MAS, a professora explica para ele que “MÁS são as pessoas. É quando é mais de um”. Ele repete para si mesmo as palavras, mas parece muito confuso em relação à atividade. A professora levanta-se, abre a porta e chama uma aluna para conversar com alguém que a estava chamando lá fora. Fecha a porta. Nesse momento, é possível perceber que do lado de fora da porta estão coladas letras de E.V.A. que formam “SALA DE AULA”. Ricardo já está se deixando filmar. Os alunos freqüentemente saem da sala para ir ao banheiro e voltam. Duas duplas já estão conversando sobre outros assuntos: novelas (A10 e A6) e unhas (A5 e A7). Após, os quatro começam a conversar sobre time de futebol, aguardando que os outros terminem a atividade. A professora continua passando nas classes, fazendo atendimentos individualizados e recolhendo as folhinhas para corrigir e redistribuir.

P: Vamos lá, então, corrigir? Quem quer ler a primeira frase?

[SS392] Comentário: 3 E

A5: “Quando um amigo procede MAL demonstra que não é confiável”.

P: Como é que é este MAL, Lúcia?

A5 [Lúcia]: MAL?

P: É.

[SS393] Comentário: 1 F

A7: É M, A, L.

P: É MAL com L. Muito bem! MALLL com L.

[SS394] Comentário: 1 F

A6: A primeira?

P: É, a primeira é MAL com L. Letra B.

[SS395] Comentário: 1 F

A8: Posso ler?

P: Pode ler, Lourdes.

A8: “Antenor anda em MÁ companhia, por isso se deu MAL nos estudos”.

P: MAL, esse MAL é com L ou com U? É com L, viu Ricardo e Toninho? “Antenor se deu MALLL nos estudos”. MAL com L.

[SS396] Comentário: 1 F

P: Quem quer ler a letra C?

A10: “Antes só do que MAL acompanhado”. MAU com U.

P: MAU com U? Todos concordam com a Júlia? “Antes só do que MALLL acompanhado”.

E se a gente tentasse colocar ali o BEM ou o BOM? Então, MAL acompanhado com L. A gente vai falar BEM acompanhado.

[SS397] Comentário: 1 F

A6: Eu coloquei MAU, achei que era “malvado”, MAU.

P: A letra D. Oscar, lê a letra D.

A6 [Oscar]: “Não seja MÁ assim, Janaína! Cuide dos animais!”.

P: Certo? Vocês concordam com o Oscar? “Não seja MÁ assim, Janaína!”. Muito bem! Letra E, Antoninho!

[SS398] Comentário: 4 F

A2 [Antoninho]: Eu?

P: Letra D. *[alunos corrigem, dizendo que é a E]* Letra E. “Cuidado! Ele parece ser um (pontinhos) sujeito”.

[SS399] Comentário: 7 A

A2: Ele parece ser um perigo!

P: O que que tu colocaste ali na letra E? Aqui ó. *[vai até a folha dele e mostra onde é]*.

A2: MAU?

P: MAU com L ou com U? Com U. MAU sujeito. E o Ricardo? Lê a última! Vamos Ricardo, lê a F, é prá ler a frase! *[aluno não consegue ler a frase]*

[SS400] Comentário: 1 F, 3F

[A FITA CORTA NESSE PONTO POR ALGUNS SEGUNDOS e parece que retorna já no 2º exercício que era o de formar frases]

P: Como é, que é frase é essa?

A7: Ah, professora, quer que eu leia?

P: Lê, com MÁ*S*.

[SS401] Comentário: 7 A

A7: “Eu vi um menino chorando muito porque ele estava com fome”.

P: Mas e cadê o MÁ*S*?

[SS402] Comentário: 5 F

A6: É, cadê o MÁ*S*? Tem que ter MÁ*S* ou no começo ou no fim, né!?

A7: Ah, é mesmo, o MÁ*S*!

P: É, a frase tem que ter o MÁ*S*!

[SS403] Comentário: 7 A

A7: Meu Deus do Céu, o MÁ*S* não tá aqui.

P: Quem é que fez uma frase com o MÁ*S*?

[SS404] Comentário: 5 H

A6: Eu, professora!

P: Lê, então!

[SS405] Comentário: 7 A

A6: Posso, professora?

P: Claro!

A6: “Se todas as pessoas fossem MÁ*S*, a Terra seria muito ruim” *[faz com a cabeça e com a mão o gesto de que sua frase está mais ou menos]*.

P: E a próxima?

A5: “Hoje eu vi uma menina MÁ que estava brigando com a mãe dela”.

P: Não é o MAU?

[SS406] Comentário: 3 F

A5: “Ontem encontrei um garoto muito MAU”.

P: E com MALL, MAL com L? Júlia!

[SS407] Comentário: 3 F

A10: Não devemos MALtratar as pessoas”.

P: É só essa? Tá, tá bom. *[com uma expressão de tolerância e um pouco de desapontamento]*.

[SS408] Comentário: 3 F

A7: “Não gosto de chegar tarde na aula, me sinto MAL”.

P: Muito bom! E com MÁ? Quem quer ler a frase com MÁ?

[SS409] Comentário: 2 G, 7 A

A7: Tá aqui, ó, mas tem que botá o MÁ, né!?. *[mostrando sua folha]*.

P: Ricardo, já fez a frase com MÁ?

A11: Só fiz uma!

P: A Lúcia tinha lido prá nós com MÁ. Então, lê de novo.

[SS410] Comentário: 7 A

A5: “Não gosto de ver ninguém MÁ com os outros colegas”.

P: Como é que é, Lúcia?

[SS411] Comentário: 5 F

A5: “Não gosto de ver ninguém MÁ com os outros colegas”.

P: Fez, Oscar?

A6: A senhora lê. *[alcançando sua folha para professora, essa diz que não]* Não, eu faço questão.

P: [pegando a folha para ler] Tu colocaste aqui “muitas mães MÁŠ”, mas MÁŠ é o plural. Tá boa essa frase! Mas aqui no caso é o MÁ. [devolve folha para ele]. Edite, fez a frase com MÁ?

[SS412] Comentário: 2 G, 7 A

A7: Fiz.

P: Lê, então.

A7: “Encontrei uma senhora muito MAL e prestei socorro”.

P: Tá, mas cadê o MÁ?

[SS413] Comentário: 3H, 4H, 6H

A7: [Edite levanta-se indignada para ir até a professora, mas é impedida por Lúcia] Tá aqui, ó, o MAL!!

P: Não, não é o MAL, é o MÁ.

A7: [relê outra frase] “Não gosto de chegar tarde na aula, me sinto MAL”.

P: Não, mas aí é o MAL, não é o MÁ.

[SS414] Comentário: 1 F, 3F,

P: Pessoal, vamos tomar um cafezinho, então, agora. Depois a gente continua. Quem é que pega ali o café pra gente?

[A imagem é cortada e recomeça quando a professora está distribuindo outra folha para a turma]

P: O xerox aqui tá ruim porque a gente tá sem xérox no prédio e está mandando fazer na rua. Então, eu fiz aqui pra vocês a explicação que é a do sujeito e do predicado. O resto eu vou passar no quadro, tá!? Combinado, Ricardo?

[SS415] Comentário: 7 A

A11: Combinado!

P: Então, tem aqui a explicação do sujeito e do predicado. Uma atividade, tá!? Alguém gostaria de ler? Alguém gostaria de ler?

[SS416] Comentário: 7 A

A10: As crianças ganharam presentes no Natal. Faça a si mesmo a seguinte pergunta: sobre quem se fala ou sobre quem ganhou presente no Natal. A resposta é: as crianças falam das crianças. Quem ganhou presente no Natal? Foram as crianças. As crianças é sujeito da frase.

P: Então, assim, nós temos a frase lá: “As crianças ganharam presentes no Natal”. Quem ganharam presentes no Natal?

T: As crianças.

P: Então, crianças é o sujeito. De quem nós estamos falando nessa frase?

T: Das crianças.

P: Então, crianças é o sujeito da frase.

[SS417] Comentário: 9 A 2

O/A professor/a escreve a frase no quadro com letra cursiva. No canto do quadro tem um cartaz escrito: “Favor desligar o celular em horário de aula”. O/A professor/a sublinha “as crianças” e faz uma flecha para escrever “sujeito”.

P: Quer continuar, Júlia?

A10: Ai, manda a Dona Lúcia agora.

A5: Onde é que parou? “Sujeito é o termo a respeito de quem ou de quê se fala, ou se faz uma declaração. Agora faça a si mesmo uma outra pergunta: o que se fala ou se declara sobre as crianças? A resposta é: declara-se que as crianças ganharam presentes no Natal. Ganharam presente no Natal é predicado da frase. Predicado é aquilo que se declara a respeito do sujeito.

P: Portanto, as crianças é o sujeito e ganharam presentes no Natal é o predicado.

[SS418] Comentário: 7 A, 9 A 2

O/A professor/a sublinha o predicado na frase do quadro.

P: Vamos fazer a atividade. Número 1: “sublinhe o sujeito das frases”. Sujeito, tá!? “Manoel viajou hoje cedo”. B: “A campainha está tocando”. C: “Esta senhora trabalha na loja”. D: “O leão é uma animal feroz”. E letra E: “Eles festejam o Ano Novo”. Na letra A, onde está o sujeito da frase? “Manoel viajou hoje cedo”. Quem viajou hoje cedo?

[SS419] Comentário: 7 A, 9 A 2

T: O Manoel.

P: Então, Manoel é o sujeito da frase, tá!? Enquanto vocês vão sublinhando eu vou passando no quadro.

O/A professor/a apaga o quadro e escreve o número 2 e ao lado a seguinte ordem com letra cursiva: “Ligue o sujeito ao predicado”. Na primeira coluna, escreve: O médico; O campo; O dinossauro; Meus colegas, e na outra escreveu: é um animal extinto; são muito legais; produz alimentos para a cidade; trabalha no hospital. Alguns alunos já começam a copiar do quadro a atividade. A professora senta-se com Ana para auxiliá-la:

[SS420] Comentário: 2 C, 5D, 7 A

P: R com O, RO. Que letra é essa? É o P. E o P com O?

O/A professor/a senta com A13 e começa a ajudá-la na folhinha que parece ser diferenciada das demais também.

P: PE-I-XE. BA-LE-I-A. MA-CA-CO. CO-BRA.

O/A professor/a vai ditando devagarinho para que a aluna vá pensando e escrevendo na sua folha o nome dos animais ao lado dos desenhos. O/A professor/a circula pela sala e comenta com os alunos que estavam sentados próximos à janela que estes se afastaram dela para fugir do sol: “fugiram daqui, então, tá quente!”.

P: Já acabaram? Já copiaram ali? Posso apagar? [dirigindo-se à A7 que aproximou sua classe do quadro para poder enxergar a atividade] Acabou o caderno grande? [apontando para o caderno da aluna].

A7: Não, é que eu fui no médico hoje.

P: Posso apagar, Ricardo? Antoninho?

A2 e A13: Pode!

O/A professora apaga o quadro e escreve o número 3. Ao seu lado põe a seguinte ordem: “Complete as frases com um predicado da sua preferência”. Logo abaixo escreve: *A comida; O rapaz; Meu amigo; Minha irmã; O aluno. Ela lê o que escreveu e os alunos começam a copiar novamente do quadro. O/A professora senta-se de novo com a Ana para ajudá-la a fazer aquela mesma folhinha dos animais que ela não está conseguindo terminar. O celular de A13 toca e ele atende dentro da sala, falando alto ao telefone. O/A professor/a continua fazendo com que Ana leia as sílabas dos nomes dos bichos. Ana pega uma cartilha ou o seu caderno (à distância não fica claro) e consulta para conseguir escrever os nomes, o/a professora a estimula para que faça isso mesmo. A8 mostra um desenho da folha para professor/a e este/a diz que é uma baleia.*

O/A professor/a vai caminhando na sala de aula e observando os trabalhos dos alunos. Senta-se na sua classe e corrige alguns trabalhos para redistribuir para os alunos. Escreve no quadro o número 4 ao lado escreve em letra cursiva: “Separe o sujeito do predicado”, colocando logo abaixo a letra A: “A Marília estuda muito”; letra B: “A festa estava animada”; letra C: “O café queimou minha boca”; letra D: “Antônia chamou o táxi na rua”. Dirigindo-se para os alunos, diz:

P: Se não conseguirmos acabar isso hoje, fica para tema e terminaremos amanhã no início da aula. Gente, o crachá!!!!!!

A6: Agora já acabou a aula.

[SS421] Comentário: 2 C, 7 A

[SS422] Comentário: 2 C

[SS423] Comentário: Novamente sem nenhum comentário por parte do/a professor/a.

[SS424] Comentário: 2 C

[SS425] Comentário: De repente a lembrança do crachá. Que mensagens implícitas esta fala traz para os/as alunos/as? Para que serve mesmo o crachá? É preciso usar...

O/A professor/a faz uma cara de desiludida porque esqueceu de distribuir os crachás. Os alunos começam a organizar seus materiais para ir embora.

[SS426] Comentário: Por que será? Pelo horário? Não foi sinalizado nada, apenas a frase acima: se não der tempo...

P: Querem colocar agora?

A 10: Quem colocar ele agora vai embora com ele no pescoço. É botar e tirar.

Uma aluna recolhe o seu material e sai da sala. O/A professor/a chama ela e diz: “Rose, quero falar um pouquinho contigo, estás com pressa?”. A aluna responde que só vai tomar água e já volta. O/A professor/a continua ajudando A9 na resolução da sua folha, pois parece que ela não está conseguindo nem mesmo escrever o seu próprio nome, pois a professora seguidamente dita letra por letra e sílaba por sílaba a palavra MARIA, parecendo que não está nem mesmo reconhecendo as letras do alfabeto.

Os alunos saem da sala e o/a professora apaga o quadro.

[SS427] Comentário: 4 1

3ª TRANSCRIÇÃO – P 4

Ambiente: Ao fundo percebe-se que todas as paredes contêm cartazes com trabalhos a partir de recortes de revistas, vários desenhos pintados de um mesmo modelo de uma cuia de chimarrão, um papel pardo com as famílias silábicas [BRA, BRE, BRI, BRO, BRU; CRA, CRE, CRI, CRO, CRU; DRA, DRE, DRI, DRO, DRU; FRA, FRE, FRI, FRO, FRU; GRA, GRE, GRI, GRO, GRU; PRA, PRE, PRI, PRO, PRU; TRA, TER, TRI, TRO, TRU; VRA, VRE, VRI, VRO, VRU] e outro também [BLA, BLE, BLI, BLO, BLU; CLA, CLE, CLI, CLO, CLU; FLA, FLE, FLI, FLO, FLU; GLA, GLE, GLI, GLO, GLU; PLA, PLE, PLI, PLO, PLU; TLA, TLE, TLI, TLO, TLU]. Ainda é possível ver as vogais com letra cursiva coladas separadamente na parede: *a*, *e*, *i* de um lado da sala e *o* e *u* do outro. Sob um armário encontra-se um vaso transparente com as letras em E.V.A. (material emborrachado).

Contexto: Data no quadro em letra cursiva [Porto Alegre, 7 de dezembro de 2005].

Inicia a gravação quando os 10 alunos com crachás no pescoço estão realizando uma

[SS428] Comentário: 2 C, 5 D

tarefa numa folha individualmente, sentados, como sempre, em semi-círculo. No decorrer da atividade chega A3 atrasado, é recebido pelo/a professor/a, senta e recebe a atividade, que, provavelmente, está relacionada com o uso de C, SS, Ç, S, X, Z, pois o/a professor/a refere-se a isso quando solicitada pelos alunos. A8, A9 e A12 estão novamente fazendo atividade diferenciada, constantemente mexem em cola e tesoura. A4 pede um calendário do CIEE que teria sido dado na aula de ontem, 06.12.05, o/a professor/a diz:

[SS429] Comentário: 1 A

P: Não! Quem não veio na aula de ontem perdeu! Vamos corrigir o tema! Quem não recebeu o calendário ontem? [e passa distribuindo para esses alunos, inclusive para A4].

[SS430] Comentário: 4 A

A10: Professor/a, o que tinha de tema ontem?

P: Sujeito e Predicado. Pegou, Edite, a atividade de ontem que ficou para tema? Pega prá gente corrigir! Tu não trouxeste? [A8 levanta para perguntar-lhe algo sobre a folhinha diferenciada, mas o/a professor/a continua questionando A7 sobre o tema] Mas tu não trouxeste?

A7: É que eu cheguei em casa fui fazer um bolo e uns salgadinhos. Não trouxe!

[SS431] Comentário: 3 E

A8 mostra a folha e professor/a diz que está muito bom. A7 vai até a mesa do professor/a e pega algo enquanto esta diz:

[SS432] Comentário: 2 G

P: “Sublinhe o sujeito das frases”. Lembram? Tá na folhinha! “Manoel viajou hoje cedo”. Qual é o sujeito da frase?

[SS433] Comentário: 2C, 7A

A10: “Manoel”

P: Manoel! [vai anotando no quadro da sala que é branco para escrita com caneta específica (sempre com letra cursiva) as respostas dos alunos]. Letra B: “A campanha está tocando”. Qual é o sujeito da frase?

A6: “tocando”

A10: “está tocando”

A5: “a campanha”, professor/a!

P: “a campanha”, né!? “Esta senhora trabalha na loja”.

[SS434] Comentário: 1 F, 3 F

A5: “esta senhora”?

P: “esta senhora”! [quando está escrevendo esta palavra no quadro A10 e A6 reclamam que ele/a não corrigiu esta frase na folha deles, pois não colocou certo, ele/a olha e diz que a resposta deles estava diferente na folha quando ele/a corrigiu, insinuando que eles

tivessem mudado a resposta, dizendo: “mas tava essa resposta?”. Mesmo os alunos dizendo que “sim” (sem muita segurança), ela **ignora**. “O leão é um animal feroz”.

[SS435] Comentário: 2 F

A5: “o leão”!

A10: [referindo-se novamente à folha corrigida] mas tá “leão” aqui, sora!

P: [olhando a folha] Não! Tu sublinhou “leão” e “feroz”!

A10: Não! Quando eu te entreguei era só “leão”!

O/O/ A professor/a faz uma expressão de reprovação para A10.

P: “Eles festejam o Ano Novo”.

A5: “Eles”

Ele/a anota a resposta no quadro. Apaga a data. Divide o quadro em dois com um risco, deixando lá as respostas. E diz: “número 2: é prá ligar, né!?” Não vou colocar no quadro, então. Vamos só dizer! **“Ligar o sujeito no predicado”**. Como é que vai ficar?

[SS436] Comentário: 2 C, 7ª,
9 A 2

A5: “O médico trabalha no hospital”; “O campo produz alimentos para a cidade”; “O dinossauro é um animal extinto” e “Meus colegas são muito legais”.

P: Muito bem! Exercício número 3: “Complete as frases com um predicado da sua preferência”.

[SS437] Comentário: 2 C, 7
A

A10: “A comida é muito gostosa”.

P: Quem mais quer ler? [pergunta e sai de sua mesa para entregar as folhas da aula anterior para que os alunos que não estavam presentes façam de tema] Tá, e as outras frases?

A6: “O rapaz é trabalhador”; “Minha irmã é linda”.

A5: Uma prá cada um. “O aluno é estudioso”.

P: Número 4: o que vocês tem que fazer?

A6: “Separe o sujeito do predicado”

P: Tá! E aí? “Marília estuda muito”. O que é sujeito e o que é predicado?

A3: Professor/a! O que é prá fazer aqui nessa atividade? [referindo-se à folha que recebeu da aula anterior para fazer de tema já que não veio]

P: No fim da aula eu explico, agora é outra atividade. E aí? O que que é sujeito?

A10: “Marília”!

P: E predicado?

A10: “estuda muito”.

P: Depois, "A festa estava animada". Sujeito?

A10: “festa”

P: “festa” ou “A festa”?

A10: “A festa”.

P: “A festa”! E o predicado?

A10: “estava animada”.

P: C: "O café queimou minha boca".

A5: “O café”

P: E o predicado?

A5: “queimou minha boca”.

P: E a última?

A7: "Antônia chamou o táxi na rua".

P: Sujeito?

A7: "Antônia chamou o táxi na rua".

A6: “Antônia”!

P: E o predicado?

A6: “chamou o táxi”.

P: Aonde?

A6: “na rua”.

P: “na rua”, tá!? Vocês não podem deixar nada de fora!

O/A professor/a apaga o quadro, dizendo:

P: Vou passar aqui no quadro, daí vocês copiam.

[SS438] Comentário: 2 C, 5 D

A4: E o que é prá fazer nessa folhinha aqui? *[referindo-se à mesma folha do tema que o colega anterior]*

P: Isso aí é de tema! Depois eu explico!

Ele/a começa a escrever no quadro [sempre copiando de um livro, como nas atividades anteriores]: MEIA/MEIO e logo abaixo “Comprei na feira uma melancia e meio melão”; “Ao meio-dia e meia tomei meia tigela de sorvete”. Logo depois: “Nessas frases, as palavras meia e meio são numerais, estão indicando metade de um. Como numeral, variam para concordar com o substantivo, nos exemplos, melancia, melão, hora e tigela.” Os

[SS439] Comentário: 2 C, 5 D

únicos alunos que não estão copiando do quadro são aqueles que estão com a folhinha diferenciada, recebendo atenção especial do/O/ A professor/a, nesse momento, novamente.

A7: *[dirigindo-se ao câmera enquanto copia do quadro]* Olha, eu tô sendo filmada eu quero aparecer na Globo, heim!?

A4: Nós não vamos vê essa fita?

A7: Claro que vamos, é só comprar depois.

P: Ah, não! Tem que pedir depois!

A4: Pode ver a fita? Pode pedir uma cópia?

A7: Claro que pode!

P: Eu não sei se o Alexandre faz!?

A7: Faz, sim! Né, Alexandre!

C: Eu tô vendo! Também os/as professor/as das outras turmas pediram cópias da fita pras turmas. Eu vou ver!

A7: Daí tu faz bem baratinho prá nós, né!?

P: Vamos ver se ele consegue fazer, de repente a gente compra, né!/?

C: Vou falar com O/ A professor/a Suzana. Se eu for copiar a fita, daí eu não vou cobrar nada, né!/? Daí é só dar a fita e eu copio.

P: *[conversando com alguns alunos: A10, A7, A5, A6 e rindo junto com eles]* É, acho que o Ricardo não veio hoje porque ele não queria ser filmado. Ele imaginou que ia passar num programa de televisão!

A4: É, mas daí era só ter usado a comunicação, né!/?

P: Mas eu falei, não adianta!

A5: Não, o Ricardo ele é assim, uma hora ele vem, uma hora falta.

[SS440] Comentário: Por que será?

P: *[aproximando-se de A14]* Tá conseguindo enxergar, Darci? *[apontando o quadro]*

A14: Tô.

A5, A10, A6, A4 conversando alto sobre suas contas a pagar. Professor/a auxiliando as 3 alunas que estão com outra atividade. A5 pergunta para A7 [que havia aproximado sua classe do quadro para copiar] se ela já acabou de copiar, pois achou que ela copiou muito rápido.

A5: Já copiou, Dona Edite?

A7: Sim.

A5: Os dois lados? Copiou tão rápido? *[olhando o caderno que A7 entregou para ela ver]*

A7: Sim, era bem pouquinho.

A5: *[comparando com o quadro]* Ela pulou. A “melancia” consta aqui, mas da “melancia” a senhora pulou prá “tigela”.

A5 lê o caderno de A7 em voz alta e pede para que esta vá acompanhando com a leitura do quadro para que verifique que realmente não copiou algumas palavras. Quando A7 percebe isso, diz pra ela: “ué, então copia pra mim”. Esta prontamente pega o caderno e começa a copiar.

P: Copiaram a primeira parte? *[e começa a apagar o quadro]*

A5: Só um pouquinho, professor/a, A Edite pulou umas partes.

A7: É que eu pulei uns melão, umas melancia.

A4: *[falando com a professor/a]* Calça nova! Pintou o cabelo!

P: Ah, pára! 5 meses com vermelho!

A10: Tá mais preto! Eu queria uns branquinhos!

P: Queria? *[enquanto escreve no quadro]*

A10: Eu queria! Adoro uns branquinhos!

A4: Olha só: “Favor fechar as janelas ao sair da sala”! *[referindo-se a um cartaz próximo à janela]*

P: Não, a Vera **[A4]** hoje! Tá reparando hoje coisas que ela nunca reparou! *[rindo com A10]*

A10: Não, é que ela tava guardando!

A4: Não, é que tá esse bilhete bem na minha frente!

A10: Mas ele tá ali todo dia! Mas ela pinta de preto todo dia!

P: Ai, que exagero!

O/ A professor/a escreveu no quadro: “Agora leia e observe”. Depois pôs tópicos: “Ela ficou meio aflita”; “Sílvia e Lenice estão meio desesperadas”. “Você notou que MEIO, nos exemplos dados, não foi flexionado? Como advérbio significa um pouco, um tanto; ele é um termo que é sempre irreversível”.

[SS441] Comentário: 2 C, 7 A, 9 A 2

A4: meia vida; meia boca; meia... *[enquanto lê o quadro]*

O/A professor/a senta para corrigir folhinhas. A7 senta próximo ao quadro novamente para copiar o que está escrito. Ela parece ler com facilidade as palavras, mas copia tendo que olhar sílaba por sílaba.

A3: Professor/a, o que está escrito ali?

P: Advérbio! Com D mudo.

[SS442] Comentário: 1 F

A14: O que é aquilo ali, professora? *[apontando o quadro, depois levanta-se e mostra mais de perto]*

P: “significa”.

[SS443] Comentário: 1F

O/A professor/a pede para A10 ir pegando os trabalhos que ela acabou de corrigir e ir entregando para os colegas. A7 avisa a professor/a que são 3 e 20. Ela levanta e junto com Vera vai buscar o chá.

[corta a imagem, reinicia quando o/a professor/a está dizendo]

P: Não, não na casa da minha mãe e do meu pai, Na minha casa.

Apaga o segundo lado do quadro e pergunta para todos:

P: Deu aqui, então? *[referindo-se ao último lado do quadro em que escreveu]*

Escreve do lado que apagou: “Atividades”. Logo abaixo põe o número 1 e ao lado escreve: “Complete as frases usando meio ou meia”.O/ A professor/a vai fechar a cortina da sala a pedido de alunas que estão no sol. Recolhe (a pedido delas) folhas das 3 alunas que estavam com atividades diversificadas.

[SS444] Comentário: 2 C, 7 A, 9 A 2

A3: Pode completar com qualquer palavra ali, professora?

P: Não! Só um pouquinho, já vou explicar!

[SS445] Comentário: 3 F

O/O/ A professor/a guarda a folha das 3 alunas e retorna logo à mesa delas para entregar-lhes outras folhinhas, explicando-lhes o que devem fazer.

P: Vamos lá, então, pessoal. MEIA e MEIO. Qual a diferença se o/a professor/a disser: “Vou comprar no mercado MEIA melancia” e “Hoje eu estou MEIO cansada”. Por que será que num se usa o MEIA e no outro o MEIO?

A5: MEIA cansada?

P: Não, MEIO cansada e MEIA melancia.

A6: MEIO cansado é estar só metade do todo, né!?

P: Se eu disser que eu comprei MEIA melancia, quer dizer MEIA, metade; mas, se eu disser que eu tô MEIO cansada, quer dizer que eu estou mais ou menos. Quer dizer que eu caminhei um pouco aí na rua e fiquei MEIO cansada, que eu estou um pouco cansada.

A6: A metade da melancia, então, mesma coisa que a metade da melancia.

P: E qual é a diferença? Nós vamos usar o MEIA quando a gente quiser indicar a metade, tá!? Já o MEIO não varia, o que é isso, não varia? Quer dizer que eu posso tanto falar de mim como do Oscar que eu vou sempre usar o MEIO. Eu estou MEIO cansada. De repente, a gente pensa porque é “cansada” ter que usar o MEIA. Se eu disser MEIA cansada é porque eu estou metade cansada e a outra metade não.

A6: Quando eu digo: “meio-dia e MEIO”.

P: Não! Meio-dia e MEIA.

A6: Ah, é MEIA!

P: MEIO dia porque é mais ou menos a metade do dia e MEIA porque é horário, MEIA hora. Uma hora, MEIA hora. É a metade da hora.

A6: É!

P: Tem um outro exemplo que O/ A professor/a passou: “Ela ficou MEIO aflita”. “Comprei na feira uma melancia e meio melão”; “Ao meio-dia e meia tomei meia tigela de sorvete”. Ou seja, só metade da tigela. “Sílvia e Lenice estão meio desesperadas”. Quer dizer que elas estão mais ou menos desesperadas. Vamos fazer o exercício de completar com MEIO e MEIA?

O/ A professor/a escreve no quadro: “a) Carla está _____ cansada, por isso dormiu cedo; b) Achei Eliana _____ triste na hora da festa; c) Estamos no _____ da viagem; d) Comi _____ banana e estou satisfeita; e) Ela, _____ surpresa, chorava de alegria; f) O ônibus sairá amanhã _____ noite e _____.” Os alunos copiam do quadro e O/ A professor/a senta para ajudar a A12 que está fazendo folhinha diferente e vai ditando sílabas para que ela escreva as palavras na folha, que parecem estar relacionadas com a família AM, EM, IM, OM, UM, pois O/ A professor/a dita BOMBOM, TAMBOR, CAMPO. Ao mesmo tempo, vai respondendo dúvidas dos alunos em relação à atividade do quadro. Conversa com A4 e A2:

[SS446] Comentário: 2 C, 7 A, 9 A 2

A4: Tu lava a louça, professora?

P: Claro, lavo a casa, passo aspirador.

A2: Que nada! Deve ter secretária. Faz isso! Traz cafezinho na cama!

A3: Ali, professora, é “eu comi MUITA banana” ou “eu comi banana”?

P: O que é prá fazer na atividade? Lê aqui.

[SS447] Comentário: 6H

A3: Ah, tá! Eu comi MEIA banana!

P: Isso aí, é a metade.

O/ A professor/a vai passando nas classes e olhando um por um os cadernos. Ao passar pelo A6:

P: Muito bem, Oscar!

[SS448] Comentário: 2G

A6: Obrigado, professora!

P: Vamos corrigir? Quem quer fazer a primeira?

A4: Antoninho!

A2: [recebendo caneta da mão dO/ A professor/a e levantando-se] Eu não falei nada!

A2 responde a a); A3 responde a b); A5 levanta-se e responde a c); A7 responde a d); A14 responde a e); A10 responde a última. Todos demonstraram muita satisfação em ir escrever no quadro. O/ A professor/a põe frases no quadro após essa correção e diz que é para copiarem para fazerem de tema: “g) Marcos foi à feira e comprou _____ dúzia de ovos; h) Claudia foi ao centro, mas estava _____ doente; i) Encontrei Luciana _____ chateada.”

Os alunos que terminam a cópia guardam o seu material, deixam os crachás em cima da mesa dO/ A professor/a e saem da sala, despedindo-se de todos.

[SS449] Comentário: 4 I

A) Início da aula	1A) EFA Espaço físico			2A) MPA Acolhimento e mobilização			3A) ECP Elaboração contrato			4A) SLC Significação lição de casa			5A) AC Ativação curiosidade			6A) ACP Ativação conhecimento prévio			7A) ACTIV Assinalar a atividade			8A) RL Relevância intrínseca			9A) AO		
	1		1							1	1		1			1			15	19	6				1 C	2 S	
P4																											21
B) Metas	1B) AP - aprendizagem			2B) EX - externa à aprendizagem			3B) AV - Avaliação			4B) CON - Comparação			5B) UT - utilidade			6B) SOC- sociais			7B) RS- responsabilidade social			8B) AUT - autonomia					
P4																											
C) Tipo de tarefa	1C) TL - tarefa livre						2C) TT- tarefa tradicional						3C) TS - tarefa significativa						4C) LM- leitura de mundo								
P4										4			9			8			3			3					
D) Desenho das tarefas	1D) COM - criar consciência dos problemas			2D) EXPL - explicação dos conceitos, procedimentos			3D) CP - Constrói pensamento			4D) CCP - contribui para construção do pensamento			5D) TR - Tarefas de repetição														
P4							1		2										1						1	1	3
E) Aspectos gerais da prática	1E) INCO - Incoerência						2E) EJC - Exemplos cotidianos						3E) CA - "Correção" das atividades														
	ISOC			IACTIV			IGRUP																				
P4																									4		1
F) Interação P-A	1F) C - Responde			2F) I - Ignora			3F) S - Sanciona			4F) IC - Incentiva			5F) PR - Pergunta			6F) AM- Amplia			7F) INT - Integra								

Sujeito P4 – As aulas: sistematizando a visão do todo

Nesta aula, em relação ao ambiente alfabetizador, percebe-se quadros com as famílias silábicas, o que já sinaliza para uma orientação paradigmática simplificadora, fragmentada, enfatizando as partes da palavra, de como se ensina e como se aprende a ler e a escrever.

A atividade inicial é solicitar que completem com uma palavra a frase “ser adulto é...”. Esta proposta demanda dois esquemas de pensamento diferentes: um para pensar em uma palavra que signifique ser adulto/a, o outro esquema de pensamento é voltado para o como se escreve a palavra pensada.

Tarefas de escrita como ditado e cópia [...] mobilizam processos cognitivos similares [...] Caracterizam-se por serem atividades de reprodução [...] mobilizará o domínio grafomotor e a atenção [...] A tarefa de escrita espontânea requer [...] utilizar componentes semânticos, sintáticos, fonográfêmicos e pragmáticos da linguagem (SILVA; OLIVEIRA; ANTONIUK; GUIMARAES, 2006, p. 116).

Em relação à atividade proposta (escrita de uma palavra), esta pode ser adequada para um/a professor/a que embase suas pautas de ação docente em uma concepção complexa de ensino e de aprendizagem que supõe a construção de pensamento para aprender, desta concepção dependerá também o tipo de intervenção que irá realizar com os/as alunos/as. Na descrição da aula, ocorre o seguinte: *P conversa com outro aluno, após escreve com letra cursiva no quadro-negro a palavra “responsável”*. Pode-se supor que o/a aluno/a pensou na palavra “responsável” como resposta à pergunta sobre ser adulto/a. Porém, a ação de pensar como se escreve a palavra foi substituída pela resposta direta do/a professor/a escrita no quadro para o/a aluno/a copiar, o que é incoerente com a concepção complexa de aprendizagem da leitura e da escrita.

A seguir, propõe que elaborem um cartaz com as palavras escritas. Dispensa a assunção da autoria quando afirma que não precisam colocar o nome ao lado da palavra (e nem no cartaz), não lê as palavras, não inclui o cartaz na continuidade do seu planejamento e, a seguir, demanda outra tarefa: *Agora cada um de vocês vai escrever uma frase com a sua palavra*, como fizera com a primeira, sem explicitar o objetivo, a meta, o significado. Este modo de agir do/a professor/a permite pensar que prioriza o *o que* fazer em detrimento do *para que* e do *como*. Neste modo de pensar, não explicita a relevância da tarefa, traz informações que considera prioritárias para sua execução. O sentido, significado, que

aprendizagens pretende construir, não parecem ser pensados, menos ainda refletidos criticamente.

A sucessão de atividades, sem um tipo de observação/explicação de como os/as alunos/as estão pensando para realizá-las, de que estratégias de ação estão utilizando, indica uma concepção simplificadora de como se ensina e como se aprende, enfatizando a quantidade de coisas feitas e não a qualidade destas ações, envolvendo nesta qualidade o sentido, o significado, a percepção de ser capaz de atender as tarefas propostas, etc. Cabe destacar que estratégias de ação referem-se ao conjunto de operações mentais que requerem planificação e controle consciente, intencional sobre como o sujeito encaminha os procedimentos para realizar determinada atividade (PORTILHO, 2006).

As perguntas que se seguem à solicitação da atividade sinalizam para a falta de clareza das questões especificadas anteriormente e da própria tarefa. Muitos/as alunos/as não anotaram suas palavras, manifestando preocupação com isso, o que permite pensar que não seria esta uma tarefa simples reescrever a “sua” palavra. Novamente, sinalizo para a falta de clareza de quais aprendizagens os/as professores/as intencionam construir ao solicitar algumas tarefas, consideradas pelo senso comum como inerentes às classes de alfabetização, principalmente, a questão básica, já referida, dos dois esquemas de pensamento diferentes (o que escrever e como escrever), precisa perpassar os planejamentos.

Se a demanda é em relação a uma palavra, como no início da atividade (o que é ser adulto?), a energia demandada encontrar-se-ia na intersecção entre o difícil e o possível, de acordo com os conhecimentos prévios destes/as alunos/as. Mas uma frase, ou um texto, como aconteceu em outras aulas, demandam energia diferentes, nos dois sentidos (o que e o como), muitas vezes, encaminhando para um “cansaço mental”, o que poderia ter como consequência que os/as aprendizes desistissem da tarefa, sentindo-se incapazes de realizá-la.

Uma frase ou um texto demanda pensar no que escrever e no como escrever várias palavras. É preciso pensar em um portador de texto com início, meio e fim, com sentido, concordância, etc. No entanto, nas classes de alfabetização, as atividades mais frequentes listadas são elaborar frases, ditados, cópias. Alguns demandam vários esquemas diferentes de pensamento, outros não demandam pensamento, apenas cópia, memorização, repetição. E o bom senso, descrito por Freire (1998) como qualidade fundamental de um professor, onde fica? Será que os/as professores/as percebem o que as atividades demandam dos/as alunos/as, que conhecimentos precisam já ter construídos para serem capazes de realizá-las, ou quando planejam, pensam no que fazer, sem se preocupar com o *para que*, *para quem* e nem com o

como? Pelo analisado até aqui, parece que se preocupam apenas com *o que* farão, quando o *para que* fazer, *para quem* e o *como* fazer deveriam ser prioritários.

A terceira atividade, solicitada sem nenhum comentário sobre a(s) anterior(es), complica um pouco mais o esquema de pensamento dos/as alunos/as. Agora a professora solicita que escrevam um parágrafo, e explica: *P: Formar um parágrafo é escrever um pouquinho mais. Não é só juntar uma frase na outra, ela precisa ter lógica, ter sentido.* E a seguir: *P: Agora, vocês vão ter que conversar sobre a frase de vocês pra poder juntar e formar um parágrafo. O que é um parágrafo? Não é uma produção textual, é uma oração. Parágrafo é escrever algumas linhas sobre essas duas frases que vocês escreveram, juntando elas. Tentar juntar essas duas frases em um parágrafo.* Pela própria fala do/a professor/a, percebe-se que ele/a tampouco tem clareza do que seja um parágrafo, o que não foi empecilho para tornar-se professor/a, o que encaminha a reflexão crítica sobre a necessidade ou não do conhecimento desta nomenclatura.

O final desta atividade também não foi sistematizado, nem socializado. Desta atividade, passaram para o lanche e, deste, para outra atividade que o/a professor/a introduziu avisando que *é de matemática*. Terminou a aula sem sistematizar o que foi trabalhado, avisando que iriam corrigir a atividade de matemática na próxima aula.

A segunda aula inicia, conforme o combinado na anterior, corrigindo a atividade. Após a correção, o/a professor/a distribui folhinhas de atividade para todos/as alunos/as. Parece que alguns/as recebem atividades diferentes. Em algumas salas de aula de alfabetização, acontece, em algumas ocasiões, que alguns alunos/as se encontram em hipóteses mais elaboradas da escrita, e outros/as, não. É adequado fazer atividades diferenciadas algumas vezes, desde que isso seja explicitado, não pode haver segredos neste tipo no grupo, sob pena de comprometer o clima de confiança necessário para o avanço das aprendizagens. Não foi o que aconteceu nesta aula. As folhas foram distribuídas e, pelos comentários do/a professor/a, supõe-se que há um acordo tácito de que alguns/as recebem atividades diferentes. Uma folha refere-se às sílabas iniciais da palavra (Jacaré?) e outra ele/a diz que é um trabalho de *ortografia*.

A próxima atividade, que tampouco tem relação com as anteriores, sinalizando para a fragmentação do planejamento e da ação docente, é introduzida com a seguinte frase: *Eu fiz aqui pra vocês a explicação que é a do sujeito e do predicado.* Então, assim, nós temos a frase lá: *As crianças ganharam presentes no Natal. Quem 'ganharam' presentes no Natal? Então, crianças é o sujeito. De quem nós estamos falando nessa frase?* Esta proposta de atividade também sinaliza para um desconhecimento das hipóteses já construídas dos/as

alunos/as, pois vários manifestam não estarem habilitados a ler, escrever e compreender, no entanto, a proposta está voltada para o que chamariamos de “detalhes de aprimoramento” da escrita, utilizando termos como sujeito e predicado e priorizando a aprendizagem desta nomenclatura. Além de planejar o *o que, para que, como, o/a* professor/a precisa partir do *para quem* estou planejando. Qual o perfil do grupo? Que saberes já construíram? Como posso desenvolver propostas que atendam à idéia de se situarem na intersecção entre o difícil e o possível para o grupo todo? Perguntas que este/a professor/a não parece poder responder. Esta aula segue enfatizando estas percepções, as propostas seguintes são: *Número 1: sublinhe o sujeito das frases; Número 2: Ligue o sujeito ao predicado; Número 3: Complete as frases com um predicado da sua preferência.* Todas as atividades com uma proposta voltada para a idéia de que, ao realizarem vários exercícios sobre o tema, os/as alunos/as aprenderão o que é sujeito, o que é predicado. O que traz a orientação paradigmática simplificadora implícita: repetir, treinar, copiar, são suficientes para aprender. Mesmo que alguns/as alunos/as estejam capacitados/habilitados para realizar este tipo de tarefas, qual o significado complexo de priorizar este tipo de aprendizagem de conceitos lingüísticos arbitrários em classes em processo de alfabetização de jovens e adultos/as?

Outro fato que ratifica a orientação paradigmática simplificadora das pautas docentes deste/a professor é o descrito a seguir: *o/a professor/a seguidamente dita letra por letra e sílaba por sílaba a palavra MARIA, parecendo que esta não está nem mesmo reconhecendo as letras do alfabeto.*

A terceira aula, além da correção do tema sobre sujeito e predicado, que ocupou um tempo considerável, abordou o tema sobre o uso de *meia/meio* [que confesso aprendi também, porém, dois dias depois já tinha esquecido, o que sinaliza para a necessidade de rever este conteúdo].

Após analisar as três aulas deste/a professor/a, é possível afirmar que foi evidenciado que as pautas docentes que explicitam suas concepções de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita caracterizam-se por orientações paradigmáticas simplificadoras de alfabetização e de motivação, embora, em alguns momentos, perceba e explicita fatores importantes para encaminhar as concepções complexas.

É importante sinalizar que, em relação às categorias elencadas no instrumento de análise dos fatores com potencial determinante para o clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem, o maior número de ocorrências concentra-se nas categorias que se referem à orientação simplificadora da atividade – assinalar a atividade concreta (7A), as tarefas simplificadoras (2C) e a responder diretamente as perguntas dos/as alunos (1F), por

exemplo, o que, juntamente com as análises realizadas e à luz do referencial teórico, parece evidenciar que este/a professor/a embasa suas pautas de ação docente em uma orientação paradigmática simplificadora de alfabetização e de motivação.

1ª TRANSCRIÇÃO – P 5

Ambiente: Cadeiras de braço, **semicírculo um pouco desordenado;** alfabeto referencial completo colado acima do quadro. Existe um todo em letra bastão com um desenho referência e outro com as letras maiúsculas e minúsculas em letra cursiva. Na porta da sala de aula está escrito SALA DE AULA com letras de E.V.A.. Abaixo do quadro existem cartazes com as 5 vogais em letra cursiva.

[SS450] Comentário: 1 A -

Contexto: 13 alunos sentados em semicírculo, professor/a à frente da **turma.**

[Z451] Comentário:

P: Boa noite a todos! Como foi o final de semana?

Alguns alunos vão entrando. O/A professor/a comenta o frio que está fazendo e vai cumprimentando aqueles que entram na sala.

P: Então, vamos colocar a data no caderno, bem bonito e organizado como sempre. **escreve a data no quadro com letra cursiva}** Hoje é Dia das Bruxas, mas lá nos Estados Unidos, eu não gosto dessas coisas.

[SS452] Comentário: 2C

O/A professor/a **escreve no quadro: “Roteiro de hoje”. Logo abaixo: “Trabalho sobre NOSSOS NOMES e SOBRENOMES”. E embaixo: “Estudo de ORTOGRAFIA: USO do U e do L”.**

[SS453] Comentário: 3 A -

P: Pra fazer a atividade sobre o nosso nome e sobrenome, a gente vai fazer recorte e colagem. Nós vamos usar revistas e tesouras e cada um vai recortar as letras de todo o seu nome.

[SS454] Comentário: 3 C, 7 A, 9 A 2,

O/A professor/a sai para buscar as revistas.. O/A professor/a volta e distribui as revistas para os/as alunos/as.

P: Por enquanto a gente não vai colar. A gente sempre pensa o nome, hoje é o nome e o sobrenome. O nome completinho, tá!? Vamos procurar as letras maiores. Todo mundo tem cola e tesoura?

[SS455] Comentário: 7 A, 9 A 2

O/A professor/a vai ajudar A10 e pede que ele procure no alfabeto referencial a letra inicial do seu nome que é Jorge. Ele a encontra no alfabeto referencial e diz o nome da letra. Logo, procura na revista e a encontra. Nesse momento, chegam 3 alunos, totalizando agora 11 alunos na sala, sendo 4 homens. O/A professor/a os cumprimenta e os acomoda na sala e explica-lhes o que devem fazer. Sugere que os/as alunos/as coleem o seu nome e sobrenome no caderno. Os/as alunos/as não estão de crachá. Ele/a vai passando nas classes e auxiliando os/as alunos/as na procura das letras.

P: Se alguém tiver dificuldade em encontrar alguma letra, pode pedir a minha ajuda. Quem sabe a gente não cola no caderno e vai colando num cartaz, vai ficar bonito, né!? O nosso nome começa com letra maiúscula ou minúscula? E o nosso sobrenome? Então, aí na revista a gente encontra letras maiúsculas e minúsculas. E a nossa Feira do Livro? O nosso tradicional passeio! Já começou. Então, eu pensei em duas datas. Eu tinha pensado da gente ir semana que vem. Na quinta da semana que vem, dia 10. Ou no penúltimo dia da feira, dia 14. Será que vai estar cheia?

A10: Amanhã!

P: Amanhã não! Vamos pensando, depois a gente decide.

O/A professor/a volta a ajudá-los. Chega mais um aluno homem, completando agora 12 alunos em sala. O/A professor/a auxilia A10 a juntar as letras que recortou e formar o seu nome e sobrenome. O/A professor/a explica para o aluno que chegou [A12] o que ele deve fazer. O/A professor/a ajuda A11 a achar a letra “I” maiúscula. A9 colocou seu nome no caderno, O/A professor/a e ele decidem que ele faça de novo, já que só tinha feito o primeiro nome. O/A professor/a distribui folhas de ofício e diz que não tem folha de pauta e pede para os/as alunos/as usarem a régua.

P: Quantos/as alunos/as têm nessa sala? Vamos contar!

A7: Tem 11, 12 comigo.

P: Agora 13, pra dar sorte, tá batendo a campainha [e vai abrir a porta. A aluna entra e senta.]. Olha só, a gente vai escrever o nosso nome completo. Até a sora vai escrever! Cada um vai escrever o seu nome com a letra bem caprichada 13 vezes pra dar de presente para os colegas [alguns alunos resmungam] Gente! Vocês sabiam que foi feita uma pesquisa que disse que o nome da gente é o nome que a gente mais gosta de ouvir. Vocês gostam do nome de vocês? Ai, gente! É um carinho, né!? Eu gosto muito de dizer o nome de vocês! Ai, o

[SS456] Comentário: 1 G

[SS457] Comentário: 3D

[SS458] Comentário: 4 C

[SS459] Comentário: Mudou a proposta? Antes era recortar as letras do nome e do sobrenome...

nome da gente é especial! Pode ter mil Flávios por aí, mas quando tu escuta “Flávio”, heim, Flávio? Tô exagerando? É bom, né!? Iglaci! Um nome bem diferente, né!?

A7: E o meu, então!?

P: É, né!? O comum é Sirlei, mas o teu é Serlei! Gente, quando o/a professor/a falou que vocês gostam de ouvir o nome de vocês, vocês concordam?

A10: Eu concordo!

P: Eu não tô inventando! Eu li uma reportagem! Que bonito isso!

A10: Eu acho bonito!

[SS460] Comentário: 3 C, 8 A, 2 G

O/A professor/a vai passando nas mesas e ajudando os/as alunos/as a juntarem as letras para escreverem seu nome, fazendo, através da leitura dela e deles, que eles percebam quando está faltando letra ou está trocada. A7 entrega o trabalho e vai embora. O/A professor/a despede-se dela e diz que irá recortar a folhinha dela para entregar o nome dela para os colegas. Agora que ela vai até A14 para explicar-lhe o que deve fazer. Distribui régua para aqueles que não têm.

[SS461] Comentário: Sem nenhuma justificativa para o grupo.

[SS462] Comentário: 1 D, 2 D, 3 D, 4 D, 3 E, 7F, 2 H, 5H

P: Gente! Cada um escreve como quiser. Com a letra emendada, com a letra separada. É pra gente ter o nome e o sobrenome do colega.

O/A professor/a ajuda A9 a escrever “Flávio Carvalho”. Vai soletrando as sílabas e ele vai escrevendo. Quando ela diz LHO, ele diz L-O. Daí, ela diz que parece, mas que tem o H no meio. Levanta, vai até o cartaz das famílias dos dígrafos e mostra o LHO para que ele copie. O/A professor/a alerta que deve existir um espaço entre as palavras que compõem o nome completo deles.

[SS463] Comentário: 1 F

[SS464] Comentário: 1 F

[SS465] Comentário: 5 D

P: Vamos ajudar a colega a escrever CARDOSO. Como faz o SO?

T: Com Z.

P: Olha, lembra que o Z é malandro. É um S com som de Z. Gente! A sora vai ter que fazer um chazinho! Vou preparar, então! [continua ajudando A8] Eu vou escrever meu nome também! Vocês não querem passar uma canetinha pra ficar mais colorido? Ou não? Quem quiser fazer com a canetinha pra entregar para o colega, eu vou deixar aqui. Eu vou fazer o meu todo colorido! Olha só, a gente sabe que a colega Maria e o colega Flávio saem um pouquinho mais cedo porque eles moram longe. Então agora, atenção, O/A professor/a quer

[SS466] Comentário: 3 C, 7 A, 9 A 2, 1 H, 6H

aproveitar esse momento de antes do nosso intervalo pra que a gente... posso apagar o quadro?

A(?-h): Não terminei ainda!

P: Não tem importância! [e apaga, sendo que o outro lado do quadro estava vazio para escrever] Primeira coisa que a gente vai fazer é conhecer o nome completo de cada colega. Ninguém vai copiar, é só pra gente prestar atenção e conhecer o nome completo do colega. Vou escrever aqui [na lousa]. Ela escreve: NOSSOS NOMES E SOBRENOMES.

[SS467] Comentário: 2 F - O que não tem importância? Copiar? O que ele/a escreveu? Para que serve, com que objetivo...

[SS468] Comentário: 3 E

A10: Eu já disse o meu, professora.

P: Bem alto!

A10: JORGE ROBERTO LOPES

P: Tá! Ah, eu vou fazer uma coisa! Vermelho do Inter na primeira letra de cada nome.

O/A professor/a vai escrevendo o nome e mudando a cor da caneta. Pede que ele vá conferindo a escrita dela.

P: O nome do Jorge, gente! É composto por quantas palavras?

A11: Três.

P: Vamos ver! [vai apontando para que os/as alunos/as leiam] Será que ROBERTO é nome ou é sobrenome, Jorge?

A10: Sobrenome!

P: O que é sobrenome? Sobrenome é nome de quem?

A1: Dos pais. Às vezes tem nome do pai e da mãe. Às vezes não tem. Eu só peguei do marido.

[SS469] Comentário: 6 H

P: Vocês sabiam que antigamente os nomes eram gigantes. Vou tentar pesquisar pra vocês uns exemplos. Lá na época do Dom Pedro se pegavam todos os nomes dos avós, dos bisavós, tataravós e ficava um nome assim gigante. Não era só da mãe e do pai. Vamos ver. Próximo nome. [os/as alunos/as vão dizendo e ela escrevendo um abaixo do outro no quadro] FLÁVIO CARVALHO DA SILVA. Mais um nome. AIDA LOURDES DA ROSA.

[SS470] Comentário: 2 E, 4C

A10: Que nomes grandes, professora!

P: Tu acha, Jorge? Ótimo! JOÃO BATISTA ALVES ORTIS. Com Z ou com S no final, João?

[SS471] Comentário: 1H, 6 H

A8: Com S.

P: ORTIS. Quem mais? LÍGIA GONÇALVES DE OLIVEIRA. ALZIRA DALMORO. Quem mais? ERONDINA PRADO PACHECO. IGLACI MENDES DA ROSA. JARBAS DE BRITO MAIA. Maria? MARIA DA SILVA. Nome muito difícil, gigante! MARIA APARECIDA DE SOUZA. LUIZA MARIA BAPTISTA.

O/A professor/a vai até a outra sala [aquela do café] e escreve num papel pardo NOSSOS NOMES E SOBRENOMES. E cola o cartaz na parede.

P: Então, agora a gente vai começar a colar os nossos nomes aqui e fazer um cartaz bem bonito. Lembra que num primeiro momento O/A professor/a pediu para colar no caderno. Daí, **eu** achei mais legal fazer o cartaz e deixar aqui na sala pra todos os colegas da manhã e da tarde ver o que a gente tá fazendo. Daí, a gente pode dar uma idéia pra eles.

[SS472] Comentário: 7 A, 9 A 2

A4 reclama de dor de cabeça e vai embora. O/A professor/a deixa e diz para ela se cuidar.

P: Então, assim, a gente já trabalhou bastante com os nossos nomes, mas tá faltando um trabalho mais forte com os nossos sobrenomes. Essa idéia O/A professor/a tirou de um livro bem legal, chamado *A Professinha Maluquinha*. *A Professinha Maluquinha* é um livro do Ziraldo. Aquele mesmo que escreveu *O Menino Maluquinho*. Sabe aquele que usa uma panela na cabeça? É legal que ao mesmo tempo em que a gente tá aprendendo a ler e a escrever cada vez melhor, a gente tá aprendendo o nome dos colegas e o nome e o sobrenome da gente que é importante, né!? A gente usa bastante quando vai assinar no dia-a-dia, assinar um papel, preencher uma ficha. Vamos lá, então. Só que a gente vai colar de qualquer jeito. A gente vai seguir a ordem alfabética. O alfabeto, ele está de qualquer jeito?

[SS473] Comentário: 8 A

[SS474] Comentário: 3 C, 1H, 6 H

A10: Não!

P: Não, né!? Ele está organizado! Em quantas letras?

A11: 23.

P: Em quantas partes?

A10: Duas.

P: Divididas em... *[aponta as vogais que estão abaixo do quadro em letra cursiva]*

T: Vogais.

P: Quais são as vogais? *[apontando para elas]*

T: A, E, I, O, U.

P: E as...

A10: Consoantes.

[SS475] Comentário: 7 H

P: Muito bem! Então, seguindo a nossa ordem alfabética e olhando aqui o nome de vocês escrito no quadro. Ai! Esqueci o meu!!! [e escreve lá] SÍLVIA (SOBRENOME). Seguindo a ordem do alfabeto, qual é a primeira pessoa que tem que vir aqui colar o seu trabalho?

A10 [Jorge]: Eu vou, professora!

P: Mas qual é a primeira letra do alfabeto? ALZIRA. Quem mais começa com A?

[SS476] Comentário: 1H

Aida [A1] levanta a mão. A turma não responde, com exceção de A10. A9 levanta e vai embora, despedindo-se do/a professor/a. Ele/a aponta o nome da Aida, mas alguns alunos lêem MARIA APARECIDA e LÍGIA. A6 [Alzira] levanta para colar o seu nome completo no cartaz. Cada pergunta que O/A professor/a faz não é respondida pela maioria dos/as alunos/as, pois conversam sobre outras coisas ou estão fazendo a atividade. A1 [Aida] levanta e cola o seu nome.

P: Vamos parar para fazer nosso lanchinho? Depois, a gente continua.

A gravação recomeça quando O/A professor/a está apontando o nome da ERONDINA no quadro. O/A professor/a lê sílaba por sílaba o nome completo dela junto com a turma. A14 [Erondina] levanta para colar as letras. O/A professor/a diz que não tem problema se faltar letra, pois os colegas ajudariam a recortar. O/A professor/a vai mostrando as sílabas do nome dela e questionando para a turma quais letras formam aquela sílaba. Ela mostra para a turma as que estão nos cartazes dos “Encontros Consonantais” e no dos “Dígrafos”: PRA de PRADO e CHE de PACHECO. Verifica que depois viria o Flávio no quadro, mas como este foi embora, diz para deixarem o espaço dele para que ele coloque o seu nome no dia seguinte. Pergunta se algum colega começa com G. Alguns alunos respondem JARBAS [A13]. Pergunta quem começa com H mudo. Diz que deixará um espaço para colocar o nome do HENRIQUE que não veio naquele dia. Chama o seu IGLACI [A11]. Lê o nome dele com a turma.

[SS477] Comentário: 2 F

P: IGLACI. Começa com vogal ou consoante? Vogal, né!? [pergunta como formar as sílabas do nome completo dele]

[SS478] Comentário: 1 F

Iglaci conta que seu nome era para ser Odacir, mas que o pai dele não soube pronunciar na hora de registrar. Duas alunas vão embora. O/A professor/a pede para explicar a história do nome dela.

P: O meu nome é Sílvia.. Quem deu Sílvia foi o meu pai e quem deu ... foi a minha avó. Eu sou de Santana do Livramento, vocês sabem. Quando eu vou lá todo mundo conhece a ..., ninguém sabe quem é a Sílvia. Mas aqui em Porto Alegre, todo mundo me conhece por Sílvia.

A1: Eu acho que hoje é bom porque a sociedade exige que a pessoa tenha estudo. Antigamente não era assim, não faziam as pessoas estudarem mais. Eu arrumei filho cedo e fui criar os filhos. Eu não quis que eles fizessem o mesmo que eu. Tenho 3 filhos e, graças a Deus, todos formados. Tudo honesto. *[levanta e vai embora. Quando está saindo da sala*
A10 diz: “boa noite! Te cuida na rua!”]

[SS479] Comentário: E este comentário? E a saída repentina? Nesta aula entra-se e sai-se quando se quer?

Seu Iglaci cola o seu nome. Busca o seu material e vai embora. Alzira levanta e vai embora também. O/A professor/a pede para que Jorge cole o seu nome no cartaz. Jorge vai colando as letras e O/A professor/a vai ajudando e questionando ordem das letras e quais compõem as sílabas.

P: Já começou o jogo? Já deu gol? *[fala isso porque ouve muitas buzinas na rua]*

A8: Acho que sim, pois começava às oito.

P: Temos mais 2 Jotas. Vamos colocar? O/A professor/a gostaria que todo mundo estivesse aqui, mas vamos aproveitar que vocês estão aqui e já vamos adiantando.

A13 [Jarbas] levanta e vai colando as letras do seu nome

A8: Eu não ganhei falta, né, sora?

P: Não! Tu ‘justificou’! Eu coloquei até no caderno de chamada, João, que tu ‘justificou’, que tu tinha ligado *[telefonado]*.

A10 diz que já escreveu seu nome por 13 vezes. O/A professor/a conta com ele e descobre que foram 9. Conta nos dedos com ele, quantas vezes ainda precisa escrever o seu nome para completar 13. Mesmo mostrando 4 dedos, ele conta 2. Quando repete a contagem, acerta. O/A professor/a pergunta se Jarbas [A13] está deixando espaço entre os nomes que está escrevendo no quadro. Ele diz que sim porque cada nome é separado do outro. O/A professor/a senta para conversar com A2. Nesse momento, têm 4 alunos na sala

[SS480] Comentário: 3 G

[SS481] Comentário: . O/A professor/a não está obedecendo a ordem alfabética, ou está priorizando só a inicial, pois ALZIRA viria depois de AIDA e JARBAS antes de JORGE.

[SS482] Comentário: 4H, 6H

[A10, A8, A2 e A13]. Os/as alunos/as foram embora deixando as revistas atiradas pela sala e cheia dos picotes que fizeram durante a atividade.

Termina a gravação.

[SS483] Comentário: 41

2ª TRANSCRIÇÃO – P5

Ambiente: Cadeiras de braço, semicírculo um pouco desordenado; alfabeto referencial completo colado acima do quadro. Existe um todo em letra bastão com um desenho referência e outro com as letras maiúsculas e minúsculas em letra cursiva. Na porta da sala de aula está escrito SALA DE AULA com letras de E.V.A.. Abaixo do quadro existem cartazes com as 5 vogais em letra cursiva.

[SS484] Comentário: 1 A -

Contexto: alunos/as sentados, professor/a à frente da turma.

P: Porque faltou luz no prédio, né!? Então, nós que estamos aqui não conseguimos ligar pra gente. A professor/a Cida não conseguiu ligar pra mim também, né!? Então, a professor/a Sílvia reconhece que vocês vieram com todo empenho, com toda vontade. Então, nós vamos trabalhar! Eu vou dar trabalho pra vocês, envolvendo leitura, escrita. De repente, a gente trabalha um pouco de matemática. Vamos ver se a gente aproveita bastante o dia de hoje pra trabalhar. E daí, o nosso trabalho aquele dos nomes a gente continua na quinta-feira, tá!?

[SS485] Comentário: 61

O/A professor/a escreve no quadro a data da mesma forma do dia anterior.

[SS486] Comentário: 2C

Abaixo, põe BOA NOITE com letra cursiva e “Vamos realizar atividades de leitura e escrita?”. Enquanto os alunos/as copiam isso, ela vai distribuindo folhas diferentes e diz para escreverem o nome e a data, e que depois leiam a folha. (COM EXCEÇÃO DE A10, TODOS OS ALUNOS/AS SÃO DIFERENTES DAQUELES DO DIA ANTERIOR. AH!!!! SÃO OS ALUNOS/AS DAS OUTRAS PROFESSOR/AS QUE NÃO FORAM DAR AULA, POIS FORAM AVISADAS DA FALTA DE LUZ. DAÍ, ELA FICOU TAMBÉM COM ESSES ALUNOS/AS. POR ISSO, A ATIVIDADE DIFERENCIADA). Ele/a escreve do

outro lado do quadro NÚMEROS ORDINAIS [desde que não seja a data e o roteiro da aula, tudo que ela escreve no quadro é com letra bastão].

P: [virando-se para alguns alunos/as] Pra ti, Júlio e a Tânia! Copiar pra poder fazer a atividade, então. [escreve no quadro os números ordinais no quadro, assim: 1º PRIMEIRO. Abaixo põe 2º SEGUNDO e assim por diante até o 20º VIGÉSIMO].

Tem um adolescente, sem nada nas mãos, sentado na sala, parece ser filho de uma das alunas da outra turma. A professor/a vai passando nas mesas e explicando as atividades individuais. Entre elas estão: a cópia dos números ordinais do quadro; uma folhinha sobre TROCA LETRAS, por exemplo: trocar o C de CAMA pelo L para formar outra palavra [essa atividade é para seus próprios alunos/as, A10 parece MUITO empolgado com essa atividade]; uma folhinha com separar as sílabas e pintar a sílaba tônica. Chega mais uma aluna da outra turma e senta ao lado de A10, pois já o conhece.

[SS487] Comentário: 2 C

[SS488] Comentário: 2 C

[SS489] Comentário: 2 C

[SS490] Comentário: 2 C

P: A gente combinou até as 8 e meia, né!? [lembrar que é noite véspera de feriado] Três horas todo mundo do prédio foi embora e aí os alunos/as porque estourou um negócio aí.

Iglaci chega e diz que esqueceu o caderno no dia anterior. A professor/a confirma e entrega, pois alguém guardou dentro do armário.

P: [mostrando uma folhinha] Iglaci! A gente já tinha feito esse trabalho?

A11: Não!

P: Então, vamos aproveitar pra fazer porque naquele dia não deu tempo. Assim, [dirigindo-se para todos] a professor/a tinha planejado pra hoje continuar o trabalho com os nomes e sobrenomes, Paulo [A15], Cenira [A16], que não vieram ontem! Daí, vários colegas foram avisados que não iria ter aula porque hoje às 3horas faltou luz e foi todo mundo embora. Então, hoje a professor/a está recebendo os alunos/as da professor/a Rita, com todo o carinho e vamos aproveitar esse momento! [mostrando os números no quadro, diz] Iglaci [A11]! Esse trabalho aqui com os números, a gente já fez, lembra? Passei isso para os alunos/as da profª Rita que está trabalhando com isso.

Explica para aluno JOÃO e aluna TÂNIA da outra turma. Mostra a folhinha de exercício que eles devem fazer após copiarem o quadro. Nessa folha aparece desenhado um edifício.

P: Os números ordinais indicam ordem. O primeiro da fila. Eu moro no... Qual é o nosso andar aqui?

T: Quinto (5°).

P: Nessa atividade é um prédio. Daí, vocês vão ordenar o primeiro, o segundo, cada andar. E pôr esse símbolo do número ordinal aqui [**levanta e mostra no quadro**]. O símbolo é esse aqui: o número, o tracinho e a bolinha, se eu tirar isso aqui, [**apontando tracinho e bolinha**] como é que fica?

A10: O 1 (um).

P: Muito bem! Fica um número cardinal. Que indica o quê?

A10: Quantidade!

P: Muito bem! Então, ele tem que ficar com esse símbolo aqui para indicar ordem.

[SS491] Comentário: 2 C, 7 A, 9 A 2

Senta-se com a única aluna que está fazendo a folhinha da sílaba tônica. Depois senta com A15 para ajudá-lo. Entra A13 [Jarbas] na sala. Alguns segundos depois, entra A14 [Erondina] na sala. A professor/a cumprimenta os dois pelo nome. A14 entrega folha em que escreveu seu nome por 13 vezes. Profª pede que ela guarde, pois colegas foram avisados que não teria aula e não vieram. Ela copia o quadro na parte da data, sem que a professor/a precise dizer pra ela fazer isso. A13 chegou e não está fazendo nada desde então. A professor/a explica para A11 a folhinha do TROCA LETRAS. A atividade para A14 é uma de “pintar as vogais”. Pergunta se A13 tem os números ordinais no caderno, ele diz que não. Ela pede que ele copie, então. Dois outros alunos/as chegam e surpreendem-se com a situação. A professor/a explica para eles o que aconteceu e diz que eles são bem-vindos. Eles ainda assim perguntam se podem ficar, ela confirma o desejo de que eles fiquem. A professor/a diz que está se ajustando à situação [referindo-se ao seu planejamento] porque não estava preparada para que aquilo fosse acontecer.

P: A professor/a sempre diz que gostaria de “clonar” para poder dar atenção pra cada um, mas vão fazendo, tenham um pouquinho de paciência e esperem um pouquinho pra professor/a chegar em cada um. Mas, vão fazendo, vão tentando porque é assim que a gente aprende, né!? A professor/a, na medida do possível, vai tentar ajudar todo mundo.

[SS492] Comentário: 4 F, 1 G

A professor/a pede que os alunos/as que chegaram, copiem também os números ordinais. Professor/a auxilia A11, depois A10, depois alunos/as da prof^a Rita, sempre lendo com eles o que devem fazer e questionando as letras que formam as sílabas.

P: O Jorge tá lembrando que a gente está sem chá nem café nem refri quente. Então, ele tá dando a sugestão de a gente ir direto até às 8 e meia.

A(?-m): Vai fazer diferença?

P: É que eu quero ir no aniversário da minha irmã hoje. Daí, a sora quer combinar com vocês também de a gente ir direto. A gente não vai fazer intervalo, daí a gente emenda.

Ela vai passando nas classes e ajudando individualmente os alunos/as, conforme as perguntas que fazem sobre as folhinhas diferenciadas. A professor/a senta com uma aluna da prof^a Rita e explica a diferença entre oxítone, paroxítone e proparoxítone para facilitar a realização da folhinha, alertando que se começa a contar as sílabas de trás pra frente. Uma aluna da outra professor/a a chama e os alunos/as riem por causa da tentativa dela de conseguir atender a todos. Ela diz que realmente queria fazer uma clonagem para se transformar em várias. Existem 13 alunos/as na sala neste momento, todos sem crachá, mais o adolescente que é filho da aluna. A professor/a vai fazendo um rodízio no atendimento. A sala está num extremo silêncio, só se ouve as explicações individualizadas da professor/a. Não ocorrem conversas paralelas, todos parecem muito concentrados em suas atividades. A professor/a não faz distinção no atendimento dos seus alunos/as e dos que não são, divide bem o tempo entre todos. Ela busca os dicionários para aqueles que quiserem usar. Uma aluna da outra professor/a apresenta dificuldade em escrever uma palavra, a professor/a pergunta se ela está com o alfabeto móvel dela e põe uma outra mesa para que a aluna possa distribuí-lo nela, visualizar e trabalhar melhor com as letras. A aluna vai montando e copiando na folha. Agora alguns alunos/as devem procurar no dicionário 10 palavras com CH e copiar na folha; outros devem ordenar palavras seguindo a ordem alfabética; os dela estão lendo lista de marcas de produtos, na qual devem pintar as vogais, copiar as consoantes, contar e escrever o número de letras, e copiar novamente a palavra ao lado; e ainda têm aqueles que estão nas primeiras folhas. Todos recebendo auxílio da professor/a. A15 vai embora. Uma aluna avisa que já são 8 e meia.

[SS493] Comentário: 2 C, 7
A, 9 A 2, 2 G

P: 8 e meia? Acabou o encanto? Bom feriado! Tudo de bom! Boa Noite! A professor/a quer destacar uma coisa: realmente a professor/a Sílvia não esperava receber os alunos/as da professor/a Rita. Então, a profª tinha preparado todo o trabalho pra gente continuar o trabalho de ontem. Então, a professor/a quer pedir desculpa por não ter dado a atenção merecida para cada um.

[SS494] Comentário: 41

Os/as alunos/as vão saindo. Acaba a filmagem.

3ª TRANSCRIÇÃO – P 5

Ambiente: Cadeiras de braço, semicírculo um pouco desordenado; alfabeto referencial completo colado acima do quadro. Existe um todo em letra bastão com um desenho referência e outro com as letras maiúsculas e minúsculas em letra cursiva. Na porta da sala de aula está escrito SALA DE AULA com letras de E.V.A.. Abaixo do quadro existem cartazes com as 5 vogais em letra cursiva.

[SS495] Comentário: 1A

Contexto: Uma aluna sentada numa cadeira de rodas está usando a mesa da professor/a, recortando uma revista. A professor/a de pé, dirigindo-se para a turma, posta atrás dessa aluna.

P: A professor/a Sílvia também não recebeu o recado porque deixou o celular em casa descansando. Não esqueci o celular, tá!? Às 3 horas tinha dado um baque na fiação do prédio. Daí, o que aconteceu? Todo mundo foi embora: os funcionários, os alunos/as que estavam em aula, e não ia ter aula aquele dia. Eu cheguei aqui, o porteiro me contou, daí eu liguei pra Renata, a nossa secretária, aí ela disse: “Não! Hoje tu não vai dar aula!”. Daí, me deparei com 2 olhinhos brilhando: os olhinhos da Tânia, lá da professor/a Rita, e os olhinhos da Lígia, nossa colega. [A10 ri muito] Daí, eu vi aqueles olhinhos brilhando, os meus começaram a brilhar também: “Vamos ter aula!”. Aí, no total vieram 14 alunos/as!! Imagina se a professor/a tivesse ido embora. Dei aula aqui mesmo porque aqui eu tinha o material. Daí, a professor/a Sílvia, né, Jorge?

A10: Tocou direto!

P: Foi um pouquinho pra cada um, né!? Realmente, eu não consegui dar aula como eu gosto porque eu sei que é muito importante, de se valorizar muito saber que vocês vêm aqui, mas daí tentei atender um por um, ser um pouquinho de cada um.

A10: Um por um.

P: Mas por causa disso a gente não pôde continuar o nosso trabalho sobre nossos nomes e sobrenomes. Então, a gente vai continuar hoje! Paulo, tu vai recortar as letras de todo o teu nome e sobrenome porque a gente está fazendo um cartaz!

[SS496] Comentário: 4 A, 3 C

A10: E o aniversário, professor/a, como é que foi?

P: Ai! Tava muito bom!

A10: Garanto que ela chorou!

P: Não! Eu que chorei.

A10: Viu? Eu sabia!

P: Cheguei lá com um bolo e comecei a chorar em cima. [A10 ri muito] Ai! Ela não esperava, né!?

A10: Não esperava!

P: Eu combinei com ela de me encontrar na porta, imagina a surpresa. Paulinho! Todas as letras do teu nome! Toma a tesoura! Bom! Ele vai filmar até as 9 porque tem que ter bastante material. Vai filmar bastante, né, Alexandre? Pra professor/a Suzana poder tirar as conclusões dela. Iglaci! Já recortou, né!? Tá com os teus nomes aí? [ele faz sinal de que sim] Gente! Hoje vieram alunos/as que não tinham vindo. [A8 sai da sala quando a profª começa a falar da Feira] O nosso passeio pra Feira do Livro... gente, nós estamos nas barbas da Feira. Vocês sabem quantos anos de Feira? Olha aqui, um número ordinal. [escreve no quadro 51º] Quinquagésimo primeiro. Há 51 anos a Feira [A8 volta pra sala] Flavinho, por que tu não quer ir na feira?

[SS497] Comentário: 4 C

A8: Boa Noite! É sempre igual!

P: Já foi? Tá!!

A1: Então, eu também já fui.

P: É? Ah! Mas é pra passear, pra gente ver as pessoas.

A10: Eu vou!

A17: Eu nunca fui!

P: Ai, que bom! Vai ser a primeira vez!

A17: Quando é? Amanhã?

P: Não! É pra gente ir pensando, tá!? Amanhã?

A10: É uma boa, professor/a!

P: Mas é que a gente tá pensando em ir junto com os alunos/as da professor/a Rita e amanhã eles não tem aula. Quinquagésima primeira Feira do Livro. Tá tão bonita a Feira, gente! Assim, segunda-feira a gente vai estudar a história da Feira do Livro que nós íamos estudar hoje, mas só que por causa do inesperado de terça, não deu! A gente vai ter que esperar mais um pouquinho, mas a Feira vai até o dia 15, dá pra esperar! A professor/a pensou 2 dias **[pega o calendário]**. Até a professor/a não falou com a professor/a Rita ainda, tô falando pra gente ir pensando. Eu pensei em irmos na quinta-feira da semana que vem.

A10: Dia 10.

P: Dia 10.

A10: É uma boa, professor/a! Pra mim é bom!

P: A gente vai no nosso horário de aula! É a nossa tradição! Ou dia 14, segunda-feira. Eu acho que segunda não vai estar muito cheia, pois como vai ter ponte eu acho que muita gente vai pra praia! Vou perguntar a opinião do Alexandre. Heim, Alexandre, eu acho que vai dar uma ponte legal, né!?

A17: E no domingo?

P: No domingo?

A10: Domingo é ruim!

P: Mas é que a gente vai junto com os alunos/as da professor/a Rita. O que parece melhor pra vocês: dia 10, quinta-feira, ou dia 14, penúltimo dia da Feira, é numa segunda?

A17: Vamos comer, beber alguma coisa lá, professor/a? Vamos só olhar direto!

P: Ah! A gente que decide. Vamos comer muito conhecimento. Tá, gente! Essas são as idéias, semana que vem, se Deus quiser, decidimos.

A10: Pra mim tá ótimo

P: A idéia inicial é a da gente se encontrar aqui. É um passeio tradicional já. Inclusiva, se eu disser pra coordenadora que a gente não quer ir, sabem o quê ela vai dizer: “Mas como? Uma classe de alfabetização, a questão do livro, da leitura é super importante”. Então, é muito importante mesmo que a gente vá. É uma vez por ano, é tradicional, tá!?

[olha para a aluna na cadeira de rodas e em relação ao posicionamento da câmera diz]

Eu tô te tapando? Como? Tô tapando a nossa estrela! Tá, queridos, vamos lá! Vamos colocar nossa data, deixar o caderno bem organizado. **[o cartaz dos nomes não está mais ao lado do quadro, onde estava na última aula]** Olha! Hoje era pra gente fazer também nosso calendário de novembro, mas também por causa do ocorrido de ontem, vamos deixar pra semana que vem. Que dia é hoje?

A(?-m): Três (3).

P: Olha só! Hoje minha irmã mais velha tá fazendo 32 anos. Ela mora lá em São Gabriel. Ela nasceu no dia 2 de Finados, que foi ontem, e meus pais como eram muito jovens na época ficaram com receio de registrar ela no Dia de Finados, daí registraram dia 3. E vocês sabem que dia nasceu a filha mais velha dela, minha afilhadinha?

A10: No mesmo dia!

P: Dia 2!! Mas até hoje ela comemora no dia 3.

A17: Eu tenho uma irmã também assim, professor/a!

P: Que dia?

A17: Dia 2. Daí a mãe e o pai registraram dia 3.

P: É porque a gente tem essa coisa com Dia dos Mortos. Daí a pessoa quer comemorar e vai ser num dia que a gente se recolhe, né!? Tem uma coisa interessante: eu na minha família, a gente tem a tradição de não ouvir música nesse dia. Alguém tem essa tradição na família?

A(?-m): Na Semana Santa também. Pode até me chamar de careta, mas...

A11: Os meus também são assim, respeitam, mas hoje em dia não tem mais isso!

P: E infelizmente tá pior, né, Iglaci!? E como as pessoas mudam, né, Luis? Eu cresci ouvindo minha mãe dizer, ela vai fazer 60 agora em dezembro, se Deus quiser, mas ela trouxe isso da minha avó e não muda.

A18 entra na sala.

P: Tudo bom, Henrique? Quanto tempo! Recebeu o meu recado na terça? De que não ia ter aula?

A18: Recebi.

P: Olha aqui, Henrique! Estamos sendo filmados! Só pra concluir, tô passando na sala da casa da minha irmã ontem, a Laurene, ouvindo um Cd, daí ela diz pra mãe: “Mãe! Hoje é Dia de Finados!”. E a mãe nada. Daí eu fiquei pensando naquela radicalidade da mãe quando era jovem em relação à música e hoje ela lá nem ligando para o Cd e cedendo mais, né!? [*a professor/a escreve a data no quadro, conforme o dia anterior*] Então, a gente sabe que a pressa é inimiga da perfeição, por isso cada trabalho a gente tem que fazer bem feito. Nesse primeiro momento, a gente vai fazer uma retomada dos estudos sobre nossos nomes e sobrenomes. *[vai escrevendo isso no quadro com letra cursiva, como de costume para esse roteiro]* Por que a gente já fez um estudo sobre a origem dos nomes. Foi um dia que a gente pegou um livrinho pra saber a origem dos nomes. A gente já trabalhou a sílaba tônica dos nossos nomes e já colocamos eles em ordem alfabética. Daí, a professor/a tava lendo um

[SS498] Comentário: 3 C, 7 A,

[SS499] Comentário: 6 A

livro muito legal *A Professor/a Maluquinha*, do Ziraldo. Até a professor/a quer começar a trabalhar com vocês o nome dos autores e tal. **E o que aconteceu? Lá tinha essa atividade aqui de cada um ter o nome e o sobrenome do colega no caderno, né!?** Daí, segunda-feira a gente começou a trabalhar com isso. Vou lá buscar o cartaz pra gente trabalhar.

[SS500] Comentário: 6 A

Uma aluna sai da sala. A professor/a a abraça e diz:

P: Tchau, Rita, passeia bastante!

A19: Pode me filmar bastante eu já apareci na televisão, eu gosto! **[falando com o câmera]**

A10: Ouvia? Te cuida na rua!

O/A professor/a cola o cartaz na mesma parede do outro dia e diz que deixou espaço para colar o nome daqueles que não tinham vindo.

[SS501] Comentário: 3G?

P: Vamos continuar hoje colocando nossos nomes de novo, começando pelas nossas damas. Vamos lá! A nossa estrela. **[apontando para a mulher na cadeira de rodas]** Diga todo o teu nome. **[a professor/a começa a escrever no quadro, marcando de vermelho as letras iniciais dos nomes e sobrenomes]** NAIR ALVES. Bem pequeno, né!? Vou colocar o meu aqui. SÍLVIA TATIANA UCHA RIBEIRO. O Nilo não tem vindo, né!? Será que ele já se mudou lá pro Shopping Total?

[SS502] Comentário: 3C, 7 A, 9 A 2, 3 G

A10: Eu acho que já! Ele disse que ia se mudar na quarta!

Os alunos/as vão falando seus nomes e ela vai anotando no quadro.

P: IGLACI MENDES DA ROSA. Luis!! Não! Luis, não! Jorge!! JORGE HENRIQUE CARDOSO.

A10: Pra não dar incomodação!

P: Tá ótimo! Parecido com o nome do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

[SS503] Comentário: 4 C

A10: Só que eu sou pobre!

P: Pobre nada! Cheio de riqueza no coração maravilhoso, uma cabeça privilegiada!

[SS504] Comentário: 2 G

A10: Obrigado, professor/a!

P: Aquela vez que ele perdeu aquele dinheiro e disse: “ah, professor/a, eu vou conseguir mais”. Isso é riqueza, né!? Riqueza de espírito! O que adianta um monte de rico por aí, cheio de dinheiro no bolso, e não é feliz. Claro! A gente não vai ser falsa e dizer que dinheiro... A

gente precisa, tudo é à base de dinheiro. Aliás, a primeira riqueza da vida é a saúde. A gente tendo saúde, a gente vai e luta e vence!

A17: A vida continua!

P: LUIZA MARIA BAPTISTA. LUIZ ELI PEDROSO. PAULO DE AZEVEDO TEIXEIRA. Paulo, xará do meu pai. Gente, como aqueceu, né!? Sr. Flávio! FLÁVIO CARVALHO DA SILVA. ANGÉLICO SANTOS DA CUNHA. Tem que pôr teu nome lá em cima. AIDA LOURDES DA ROSA. JORGE ROBERTO LOPES. *[a professor/a tosse e reclama do ar condicionado do ônibus]* Pronto, naquele dia tinha gente que não está hoje! Angélico, tu seria aqui, né!? Porque ele é com A também.

A professor/a vai fazendo um círculo ao redor dos nomes que estão no quadro e já colaram o nome no cartaz. Circula o do Iglaci, o da Aida e o do Jorge.

P: Ai, gente, a professor/a vai deixar aqui um espaço para outro colega que começa com Jota. O JOÃO BATISTA ORTIZ. Alves? *[ela escreve esse nome no quadro]*

A10: Ele vem hoje?

P: Não sei! Só sei que ele já deixou recortadinhas as letras. Voltou! Ele voltou! *[ela olha nome dele na chamada e volta a escrever no quadro]* JOÃO BATISTA ORTIZ ALVES. *[agora ela começou a escrever no quadro o nome dos alunos/as que não estão na sala]* ERONDINA DO PRADO PACHECO. Café Pacheco. Ai, falta muitos, não vai espaço no quadro! Tá faltando a colega MARIA DA SILVA. Ah! A colega MARIA APARECIDA DA SILVA. Quem mais tá faltando, gente? *[os colegas dizem os nomes de alguns que andam MUITO sumidos e ela não escreve]* Vamos lá! Com Jota, quem mais? O Jorge Roberto Lopes e o Jarbas de Brito já escreveram aqui. Alguém mais com Jota? *[circulou o nome da Erondina no quadro]* Tem mais algum Jorge na aula?

[SS505] Comentário: 2 F

A10: O Henrique!

P: O Sr. Jorge Henrique Cardoso. Recortem e depois vamos colocar o nome ali. *[Depois do Jota que letra vem? Quais colegas começam com L?]*

[SS506] Comentário: 1F

T: Tem 2.

P: Quais? A Luiza Maria Baptista. Esse daqui se chama o P mudo.

A11: A gente não pronuncia ele!

P: Tu pronuncia o teu, Maria? Luiza! Ele não tem outra vogal pra fazer o som da sílaba com ele. Se pronuncia bem rápido. *[]*

[SS507] Comentário: 6 H, 2D

A10: É que nem o Henrique, tinha que ser com E.

P: Olha, a Erondina chegou! A Cenira! Vamos pôr o nome dela aqui. A Alzira! **[A17 levanta para colar o seu nome]** Luiz! O nome do Luiz termina com Z. Mas o Z no final da palavra tem som de quê?

A10: De S.

P: Muito bem, Jorge! O que não acontece na Luiza. Na Luiza, o Z tem som de Z? Tem! Porque o Z ele tá sozinho aqui no final? Ele tá acompanhado do A. Então, se pronuncia bem com som de Z. Mas existe Luiza com S?

[SS508] Comentário: 2D, 1H, 6H

A10: Existe!

P: Existe, né, Jorge! O que muda?

A10: A letra. Só tira o Z e põe o S.

[SS509] Comentário: 1 H

P: Na Luiza... Erondina, não é pra copiar agora! A sora prefere que tu preste atenção pra aprender bastante! *[sinalizando a concepção de que só copiando não se aprende? A professor/a reconta para os alunos/as que não estavam na outra aula o porquê de estar trabalhando com os nomes, lembrando mesmos motivos que deu antes e contando da pesquisa que ela leu. Acrescentando que ela aproveitou para refletir sobre a nossa Língua, as letras e tudo mais].* Eu li também que se tu disseres o nome da pessoa que tu está conhecendo em voz alta, te ajuda a gravar esse nome, a memorizar o nome da pessoa. **[Luiza levanta para colar o seu nome no cartaz]** Vocês têm apelido?

A10: Eu tenho!

A1: Meu nome é Aida, mas todo mundo me chama de Ida.

P: Ida! Por quê?

A1: Não sei, meu pai, minha mãe, me chamam assim desde pequena.

P: Ida! Nome de uma colega minha lá da outra escola!

A10: E tu, Henrique? Fala o teu apelido!

A18: O meu é Negão!

A10: Não! É riquinho!

A4: O meu também é Nega! *[a professor/a a abraça dizendo]*

P: Olha aqui! A gente tem a Nega mais branca de todas!

A10: A neguinha mais bonita do Brasil!

P: Quem te deu esse apelido?

A4: Meu pai.

P: E tu, Nair? Nossa estrela da noite?

A20: Negrinha!

P: E tu, Jorginho?

A10: É Chico.

A11: O meu é Guri. [*ele é um senhor negro de cabelos brancos, muito elegante*]

P: Ah! Eu me lembro que lhe chamavam de Guri. Bem gaúcho! E tu, Erondina? E tu, Seu Paulo?

A15: Negrão!

P: Negrão! E tu, Angélico?

A21: Lélo.

A10: E o seu apelido, professor/a?

P: Vocês acreditam que alguém é chamado de SAPO e não tem vergonha disso?

A10: SAPO, professor/a? É que a senhora pulava muito!

P: Não! O meu pai ele não me chama de Sapo até hoje. Às vezes, ele me chama Sapo, Sapinho. Quando eu era pequeninha tinha uma marchinha de carnaval de Sapo. Daí eu fui cantar pra ele e cantei tudo errado. Daí virei SAPO, SAPINHO. E muito interessante: eu conheço meu noivo há bastante tempo e, às vezes, meu pai me chamava de SAPO na frente dele, mas eu nunca tive vergonha! Minha mãe dizia: “ai, não chama ela assim”. Mas não! Eu gosto! Mas, depois ficou Tati. Lá em casa depende do humor. Quando a minha mãe está braba é Sílvia Tatiana, nome completo. Agora, chega!

A10: Professor/a, tu ainda não perguntou quem deu nosso nome? Parou no Iglaci.

P: Tá! Antes do intervalo a gente vê!

[SS510] Comentário: 1 F

A11: Professor/a, eu tava vendo que LUIZA tem mais som que LUIZ.

P: É porque tem a vogal A. Faz ZAAAA. Muito bem, Iglaci! Luiza teu nome tem acento I?

[SS511] Comentário: 1 F, 2G

A4: Tem.

A17: Por que isso? O meu tem um pontinho!

P: Deixa eu explicar pra vocês. Existem as regras de acentuação. Tipo assim, tem que acentuar tal letra porque ela tá junto com outra letra.

[SS512] Comentário: 9 A 2, 1 F

A17: E tem I que não tem acentinho nenhum!

P: Ah! Na revista, né!? O que acontece no nome próprio? O nome próprio é o nome das pessoas.

A10: É! Da mãe, do pai.

P: Nome de cidade, nome das pessoas. Olha o que acontece! O meu nome SÍLVIA ele tinha que ter um acento agudo no I. Lembra que a gente estudou que todas as palavras têm uma sílaba tônica? E que toda sílaba tônica ela é a mais forte. Aqui é o SIL. O nome da professor/a Sílvia na hora que foi registrado ele foi registrado sem acento. Como é que a gente lê o meu nome sem o acento? SILVIA. Daí um dia eu falei com a minha professor/a, quando eu

[SS513] Comentário: 6 A

estava me formando pra ser professor/a, e ela me disse: “o que vale a regra que está na Gramática? Não! Vale a escrita que está na certidão de nascimento!”. Então, na hora que me registraram tinham que ter posto o acento.

A17: No meu também! Mas vai ver que o cara era burro lá do cartório!

P: Ai, Luiz! Se Sílvia e Luiz foram registrados sem acento, vale o que está na certidão.

A11: Vale o que foi registrado!

P: Tem que assinar como foi registrado.

O/A professor/a circula o nome da LUÍZA no quadro e lê com a turma o nome do LUIZ.

[SS514] Comentário: Com qual objetivo seria?

P: O nome próprio pode registrar como quiser. Com Y. Tanto que têm pais que exageram. Depois, fica mais difícil da criança aprender.

A17: Eu posso botar ELI com Y?

P: O ELI pode escolher colocar com Y no nome dele?

A10: Pode!

A1: Se for uma coisa sem importância pode!

P: O que a professor/a disse? Tem que manter o que está no documento. Tem que deixar com I, Eli.

A17: Eu fui buscar meu cartão lá no Bradesco e veio com S. Daí fui lá destocar e a mulher disse que não precisava. Perguntei se não tinha problema pro cartão, pra tirar dinheiro, pra dar cheque.

P: Não! É que pode dar problema de a pessoa trocar uma letra na outra de assinar. Eles não vão complicar assim.

A17: Mas daí eu fiz ela trocar, né!? Ela não queria.

P: Eu tenho que manter as letras do meu nome de acordo com o que tá na certidão. Mas faz de conta que o Eli virou escritor e quer colocar Eli com Y, aí tudo bem! Pode! Mas num documento tem que ser com I. E no teu dia-a-dia também: pra preencher uma ficha de emprego, pra fazer um cartão de crédito, sempre com I. Alguém mais começa com L? Qual letra vem depois do L? **[aponta alfabeto referencial, como de praxe]**

[SS515] Comentário: 4 C

T: M.

P: Quantos colegas começam com M?

T: Maria.

P: Vamos ler? MARIA DA SILVA. A colega não veio hoje vamos deixar um espaço pra ela! Quem mais começa com M?

A11: Maria Aparecida.

P: Vamos ler! MARIA APARECIDA DE SOUZA. Não veio a colega! Vamos deixar um espacinho pra ela. Quem é que vem com N? A nossa estrela! Como é que é o nome dela? NAIR ALVES. [*Nair é a da cadeira de rodas*] Nair, vai colar a tua ali!

A20: Ai, professor/a, cola ali pra mim!!!

P: Não! Nem sob decreto! Vai fazer um exercício ali.

A aluna vai e cola o seu nome sem encontrar dificuldades.

P: Algum colega começa com a vogal O? E depois do O? Quem começa com a letra P? É o Seu Paulinho. Como é sobrenome do Paulo? Onde está o nome do Paulo?

A17: Embaixo do meu!

P: Isso! Embaixo do Luiz! Vamos lá! PAULO DE AZE. Vamos! Todo mundo juntos! PAULO DE AZEVEDO TEIXEIRA.

A professor/a diz para A20 que agora só falta ela escrever as 13 vezes do seu nome, ela diz: “deixa pra segunda-feira, professor/a!”. A20 vai embora e A9 também. A professor/a deseja um bom fim de semana e que eles vão com Deus. A professor/a senta no semicírculo com os alunos/as e pergunta quem deu o nome deles e um pouco da história desses nomes. Daí, cada um vai contando e ela vai comentando junto com a turma. Depois de todos falarem. Paulo levanta e vai colar o seu nome no cartaz. A professor/a diz que agora sim eles irão copiar todos os nomes dos colegas do quadro, mas em ordem alfabética.

A1: Professor/a, hoje é o último dia da novela!

P: Não, é amanhã!

A10: Sim. Tem que ver o final do Boi Bandido.

P: Henrique, já recortou?

A10: Ele colou no caderno!

P: Colou, Henrique?

A18: Mas eu recorto aqui, professor/a!

P: Tá! Temos algum colega que começa com Q? E com R? Não copiem! A gente vai colocar em ordem alfabética primeiro.

A17: A professor/a. SÍLVIA.

P: Então, deixa um espacinho. E depois do S? Algum colega começa com T? *[eles vão acompanhando no alfabeto referencial, que aqui não está só servindo de enfeite]* Algum colega começa com U? E depois quem vem? Algum colega com a letra V? Alguém começa com a letra X? E com a letra Z?

A10: Sim! Nair!

P: Não! É com N de Navio. É que a gente confunde o lado da letra. Vamos copiar ALZIRA DALMORO. A professor/a queria pedir pra vocês colocarem a primeira letra do nome e do sobrenome colorida. Depois a gente vai ver o porquê desse colorido. Alguém mais com A? ANGÉLICO SANTOS DA CUNHA. *[ela vai reescrevendo na ordem e apagando do lugar onde elas estavam escritas]* AIDA LOURDES DA ROSA. Tem colega que comece com B? E com C? Tem! O que diz aqui? CENIRA LEMOS DE MORAES. *[ela vai lendo sílaba por sílaba com eles, como de costume]* Mais alguém com a letra C? Depois do C? Algum colega começa com D? Não tem, né!? Algum colega começa com a vogal E? Ah! ERONDINA DO PRADO PACHECO. Como vocês estão lendo bonito! *[A18 mostra pra prof^a que ela esqueceu de pintar os dois P das iniciais dos sobrenomes de vermelho. Ela arruma.]* O que vem depois do E? Tem o Flávio. FLÁVIO CARVALHO DA SILVA. Da Sílvia ou Da Silva? Que letra falta aqui pra virar Sílvia? O I, né!? Depois do F, quem vem? Algum nome começa com G? Com H? I? Seu Iglaci. IGLACI MENDES DA ROSA.

[SS516] Comentário: 1 F, 6 F e 7 F

[SS517] Comentário: 6 H

A(?-m): Professor/a, isso aí vai ficar aí até amanhã?

P: Por quê?

A(?-m): Porque eu quero ir pra casa ver a novela!

P: Ah! Tu quer ver a novelinha! Querida! Se tu quiser ir pra casa ver a novelinha, amanhã eu vou pôr de novo. Vai ficar feliz de ver a novelinha? Maravilha! Eu vou retomar pra quem não copiou! Mais alguém com I? Daí, começa os com Jota. JORGE ROBERTO LOPES. Qual outro Jorge? JORGE HENRIQUE CARDOSO. Jorginho, tá copiando? Henrique, tá fazendo colorido pra destacar? Mais alguém com Jota? JOÃO BATISTA ALVES ORTIZ.

A10: O primeiro nome que vem na minha cabeça é o seu!

A18: Ai, ai, ai!

A10: Por que tu não vai pra casa pra ver o teu irmão? O Feitosa! *[personagem da novela]* *[Jorge Henrique levanta pra colar o seu nome e despede-se da turma]*

A18: Tchau, pra todos!

A10: Vai, riquinho!

P: Vai ver a novelinha?

A18: Não, não! Vou fazer outras coisas!

P: Tem uns noveleiros que não assumem!

A18: Não! Se eu gosto, eu gosto! [e sai]

P: Alguém com L? A Luiza. LUIZA MARIA BAPTISTA. Depois vem o Luiz. LUIZ. Que letra é essa, Erondina? LUIZ ELI PEDROSO. Iglaci! Como é que tá a Ana Paula? E a esposa? E a aposentadoria?

A11: Vou pedir em janeiro.

P: Tomara que o senhor consiga!

A11 e A15 saem. Professor/a diz.

P: Paulo [A15] vê se dia 14 tu vai tá livre pra Feira do Livro! Quando é que tu fica sabendo?

A15: Semana que vem!

P: Tá legal! Mais alguém com L, além do Luiz e da Luiza?

A1 levanta e vai embora. Professor/a diz.

P: Tchau. Boa novela!

A10: Te cuida! Já bota a passagem no bolso!

A1: Não, é carteirinha!

A10: Então, tá bom!

P: Que tem com M? Maria e Maria Aparecida.

A10: Professor/a, não esquece de fazer a chamada!

P: Chamada? Depois a professor/a registra, MARIA APARECIDA DE SOUZA. E qual é a outra Maria? MARIA DA SILVA, né!? E depois do M? Temos colega com M? A Nair. NAIR ALVES. O colega que não veio hoje! O Nilo. Tomara que ele venha! NILO DA COSTA RODRIGUES. Eu vou ligar pra ele. A Lígia!! Vou ter que botar aqui pequenininho! Ai, o Jarbas!! Ah! O Paulo! PAULO DE AZEVEDO TEIXEIRA. Também tá sumido!

A10: Oh, professor/a! Tão tudo abandonando o colégio?

P: Não! Acontece! A nossa sala não está com poucos colegas! Tem uma média boa! Q tem alguém? E o R? E o S?

A10: Sílvia!

P: Sílvia (sobrenome). E tem uma colega que começa com S também! SERLEI.

A10: Como é teu sobrenome? U...?

[SS518] Comentário: Burocrática?

[SS519] Comentário: A fala do aluno poderia ser ampliada, explicitada, conversada, aproveitando o tema para questionar os motivos que alguns abandonam... Explicitar que medos são inerentes aos seres humanos...

P: U...! É de origem espanhola!

A10: É da mãe?

P: É da mãe!

A10: Teu pai é daqui mesmo, né!?

P: É. SERLEI DA SILVA ROLIM. Então, aqui estão nossos nomes e sobrenomes. Amanhã quem não veio, completa!

Tem 3 alunos/as na sala [A14, A17 e A10]. O/A professor/a senta com A17. A gravação

termina.

[SS520] Comentário: 4 1

A) Início da aula	1A) EFA Espaço físico			2A) MPA Acolhimento e mobilização			3A) ECP Elaboração contrato			4A) SLC Significação lição de casa			5A) AC Ativação curiosidade			6A) ACP Ativação conhecimento prévio			7A) ACTIV Assinalar a atividade			8A) RL Relevância intrínseca			9A) AO	
																					1 C	2 S				
P5							1					1						3	4	2	1	2				7
B) Metas	1B) AP - aprendizagem			2B) EX - externa à aprendizagem			3B) AV - Avaliação			4B) CON - Comparação			5B) UT - utilidade			6B) SOC- sociais			7B) RS- responsabilidade social			8B) AUT - autonomia				
P5																										
C) Tipo de tarefa	1C) TL - tarefa livre						2C) TT- tarefa tradicional						3C) TS - tarefa significativa						4C) LM- leitura de mundo							
P5										1		6				5					2	1				3
D) Desenho das tarefas	1D) COM - criar consciência dos problemas			2D) EXPL - explicação dos conceitos, procedimentos			3D) CP - Constrói pensamento			4D) CCP - contribui para construção do pensamento			5D) TR - Tarefas de repetição													
P5	1				1			2		1						1						1				
E) Aspectos gerais da prática	1E) INCO - Incoerência						2E) EJC - Exemplos cotidianos						3E) CA - "Correção" das atividades													
	ISOC			IACTIV			IGRUP																			
P5										1									2							
F) Interação P-A	1F) C - Responde			2F) I - Ignora			3F) S - Sanciona			4F) IC - Incentiva			5F) PR - Pergunta			6F) AM- Amplia			7F) INT - Integra							
P5	3			5	2		1						1									1	1			1
G) Clima	1G) CON - confiança						2G) AUE - auto-estima						3G) VAL - valorização da presença													

Sujeito P5 – As aulas: sistematizando a visão do todo

O/a professor/a P5 inicia sua aula dizendo: *vamos colocar a data no caderno, bem bonito e organizado como sempre*, o que permite pensar que as aulas iniciam da mesma maneira sempre. A maneira como está organizado o espaço físico é propício à interação (semicírculo), pois possibilita que todos/as se enxerguem enquanto interagem. Não distribuiu crachás ou desenvolveu uma estratégia que sinalizasse para importância da presença de todos/as alunos/as. Escreveu no quadro o roteiro, que foi categorizado como contrato pedagógico (incompleto): *“Roteiro de hoje “Trabalho sobre NOSSOS NOMES e SOBRENOMES”. “Estudo de ORTOGRAFIA: USO do U e do L”*. Neste contrato, estão presentes dois tipos de atividades, uma que parece indicar a necessidade de construir pensamento sobre palavras significativas e outra que encaminha para outro enfoque, a forma arbitrária da escrita. Estes dois tipos de atividades encaminham para uma reflexão paradoxal: se o grupo está constituído de sujeitos que já construíram e compreenderam o funcionamento do código (estão alfabéticos) e que, portanto, podem significar (de alguma forma) o trabalho com a ortografia, qual seria o significado do trabalho com o nome e sobrenome inicialmente? Por outro lado, se o grupo está constituído de sujeitos que ainda não estabilizaram a escrita do próprio nome e precisam trabalhar com ele, que significado teria o trabalho com a ortografia da forma como parece estar proposta?

Grande parte desta aula foi utilizada para a busca e recorte das letras dos nomes. Mais ou menos na metade da aula o/a professor/a afirma: *É legal que ao mesmo tempo em que a gente tá aprendendo a ler e a escrever cada vez melhor, a gente está aprendendo o nome dos colegas e o nome e o sobrenome da gente que é importante, não é!? A gente usa bastante quando vai assinar no dia-a-dia, assinar um papel, preencher uma ficha*. O que parece encaminhar para a relevância intrínseca da tarefa (8A), porém, novamente sinalizo para a incongruência de informações. Seria adequada esta intervenção se não considerássemos o início da aula, quando foi acordado com os/as alunos o trabalho com o estudo da ortografia. Mas, com esta informação adicional sobre as pautas de ação docente deste/a professor/a, pode-se pensar, em uma falta de clareza teórica, falta de conhecimento dos saberes já construídos dos/as aprendizes, falta de conhecimento científico de como se ensina e como se aprende a ler e a escrever, com suas prioridades inerentes aos processos e, finalmente, falta de clareza sobre alfabetização.

No final desta aula, não foi trabalhado o item dois do roteiro. Ficaram a aula toda recortando letras, alunos/as entrando e saindo em diferentes horários, e a aula terminou sem

nenhuma sistematização destas atividades e, conseqüentemente, das aprendizagens construídas (ou não).

O segundo encontro iniciou da mesma maneira do primeiro, com a escrita da data e da expressão “boa noite”. O/a professor/a explicou que não poderiam continuar hoje com a atividade com o nome e o sobrenome, pois, ao que tudo indica, estão reunidos alunos/as de outros/as professores/as, pois faltou luz no prédio e muitos não puderam chegar. Parece ser comum juntar duas turmas em uma mesma sala.

Na terceira aula, outro paradoxo. O/a professor/a anuncia: *A gente já trabalhou a sílaba tônica dos nossos nomes e já os colocamos em ordem alfabética*. Novamente, dois tipos de atividade destinada a dois perfis de alunos/as diferentes: o trabalho com sílaba tônica (que significado será que teve?) indica uma questão ortográfica, e colocar em ordem alfabética representa outro tipo de esquema de pensamento.

Este encontro também foi utilizado para a atividade dos nomes e sobrenomes e, mais uma vez, finalizou sem uma sistematização das aprendizagens, sem explicitação de metas e objetivos, sem avaliação e auto-avaliação do encontro. Nesta sala de aula, o clima entre os sujeitos é cordial e bem-humorado, o que não é suficiente para caracterizar o clima motivacional como propício para a construção de aprendizagens significativas. A orientação paradigmática que parece embasar as pautas pedagógicas são simplificadoras e demandam clareza teórica.

A) Início da aula	1 A) EFA Espaço físico			2 A) MPA Acolhimento e mobilização			3 A) ECP Elaboração contrato			4 A) SLC Significação lição de casa			5 A) AC Ativação curiosidade			6 A) ACP Ativação conhecimento prévio			7 A) ACTIV Assinalar a atividade			8 A) RL Relevância intrínseca			9 A) AO	
	1	1						1								1	3		2	5	5		2		1	2 S
P01								-																		
A) Início da aula	1 A) EFA Espaço físico			2 A) MPA Acolhimento e mobilização			3 A) ECP Elaboração contrato			4 A) SLC Significação lição de casa			5 A) AC Ativação curiosidade			6 A) ACP Ativação conhecimento prévio			7 A) ACTIV Assinalar a atividade			8 A) RL Relevância intrínseca			9 A) AO	
	1	1											1			4	1		2	5	3			1	1	4
P2													1			4	1		2	5	3			1	1	4
A) Início da aula	1 A) EFA Espaço físico			2 A) MPA Acolhimento e mobilização			3 A) ECP Elaboração contrato			4 A) SLC Significação lição de casa			5 A) AC Ativação curiosidade			6 A) ACP Ativação conhecimento prévio			7 A) ACTIV Assinalar a atividade			8 A) RL Relevância intrínseca			9 A) AO	
	1	1										1	1		1	5		3	6	1	3	1	3		5	2
P3												1	1		1	5		3	6	1	3	1	3		5	2
A) Início da aula	1 A) EFA Espaço físico			2 A) MPA Acolhimento e mobilização			3 A) ECP Elaboração contrato			4 A) SLC Significação lição de casa			5 A) AC Ativação curiosidade			6 A) ACP Ativação conhecimento prévio			7 A) ACTIV Assinalar a atividade			8 A) RL Relevância intrínseca			9 A) AO	
	1	1									1			1			1		15	19	6					21
P4											1			1			1		15	19	6					21
A) Início da aula	1 A) EFA Espaço físico			2 A) MPA Acolhimento e mobilização			3 A) ECP Elaboração contrato			4 A) SLC Significação lição de casa			5 A) AC Ativação curiosidade			6 A) ACP Ativação conhecimento prévio			7 A) ACTIV Assinalar a atividade			8 A) RL Relevância intrínseca			9 A) AO	
	1	1										1						3	4	2	1	2				7
P5							1					1						3	4	2	1	2				7

C) Tipo de tarefa	1C) TL – tarefa livre			2C) TT- tarefa tradicional			3C) TS - tarefa significativa			4C) LM- leitura de mundo		
P01				1	1	4	1	6		1		1
C) Tipo de tarefa	1C) TL – tarefa livre			2C) TT- tarefa tradicional			3C) TS - tarefa significativa			4C) LM- leitura de mundo		
P2				3	4	2		1		1	2	
C) Tipo de tarefa	1C) TL – tarefa livre			2C) TT- tarefa tradicional			3C) TS - tarefa significativa			4C) LM- leitura de mundo		
P3			1	1	1	1	4	9	2	12	6	1
C) Tipo de tarefa	1C) TL – tarefa livre			2C) TT- tarefa tradicional			3C) TS - tarefa significativa			4C) LM- leitura de mundo		
P4				4	9	8	3	3				
C) Tipo de tarefa	1C) TL – tarefa livre			2C) TT- tarefa tradicional			3C) TS - tarefa significativa			4C) LM- leitura de mundo		
P5				1	6		5		2	1		3

D) Desenho das tarefas	1D) COM – Criar consciência dos problemas	2D) EXPL – Explicação dos conceitos, procedimentos	3D) CP – Constrói pensamento	4D) CCP – Contribui para construção do pensamento	5D) TR – Tarefas de repetição			
P01		1	1		1		3	3
D) Desenho das tarefas	1D) COM – Criar consciência dos problemas	2D) EXPL – Explicação dos conceitos, procedimentos	3D) CP – Constrói pensamento	4D) CCP – Contribui para construção do pensamento	5D) TR – Tarefas de repetição			
P2	1	1	1		1	2		
D) Desenho das tarefas	1D) COM – Criar consciência dos problemas	2D) EXPL – Explicação dos conceitos, procedimentos	3D) CP – Constrói pensamento	4D) CCP – Contribui para construção do pensamento	5D) TR – Tarefas de repetição			
P3	2	2	1	2	2	4	3	1
D) Desenho das tarefas	1D) COM – Criar consciência dos problemas	2D) EXPL – Explicação dos conceitos, procedimentos	3D) CP – Constrói pensamento	4D) CCP – Contribui para construção do pensamento	5D) TR – Tarefas de repetição			
P4		1	2		1	1	1	3
D) Desenho das tarefas	1D) COM – Criar consciência dos problemas	2D) EXPL – Explicação dos conceitos, procedimentos	3D) CP – Constrói pensamento	4D) CCP – Contribui para construção do pensamento	5D) TR – Tarefas de repetição			
P5	1	1	2	1	1	1	1	

E)Aspectos gerais da prática	1E) INCO – Incoerência			2E) EJC – Exemplos cotidianos			3E) CA – “Correção” das atividades		
	ISOC	IActiv	IGRUP						
P 01				1	1	1		1	1
E)Aspectos gerais da prática	1E) INCO – Incoerência			2E) EJC – Exemplos cotidianos			3E) CA – “Correção” das atividades		
	ISOC	IActiv	IGRUP						
P2			1	2	1				1
E)Aspectos gerais da prática	1E) INCO – Incoerência			2E) EJC – Exemplos cotidianos			3E) CA – “Correção” das atividades		
	ISOC	IActiv	IGRUP						
P3				1	6	1	1	4	
E)Aspectos gerais da prática	1E) INCO – Incoerência			2E) EJC – Exemplos cotidianos			3E) CA – “Correção” das atividades		
	ISOC	IActiv	IGRUP						
P4								4	1
E)Aspectos gerais da prática	1E) INCO – Incoerência			2E) EJC – Exemplos cotidianos			3E) CA – “Correção” das atividades		
	ISOC	IActiv	IGRUP						
P5				1			2		

F) Interação P-A	1F) C – Responde			2F) I – Ignora			3F) S – Sanciona			4F) IC – Incentiva			5F) PR – Pergunta			6F) AM- Amplia			7F) INT - Integra			
P01	2	1						2				1	2		2	4				2		
F) Interação P-A	1F) C – Responde			2F) I – Ignora			3F) S – Sanciona			4F) IC – Incentiva			5F) PR – Pergunta			6F) AM- Amplia			7F) INT - Integra			
P2	6	2			1			1	1	1						1						
F) Interação P-A	1F) C – Responde			2F) I – Ignora			3F) S – Sanciona			4F) IC – Incentiva			5F) PR – Pergunta			6F) AM- Amplia			7F) INT - Integra			
P3	8			1							1	4	2			1	3	3	1	3		
F) Interação P-A	1F) C – Responde			2F) I – Ignora			3F) S – Sanciona			4F) IC – Incentiva			5F) PR – Pergunta			6F) AM- Amplia			7F) INT - Integra			
P4	9	10	3			1	4	7	2	3				1	1		3			2		
F) Interação P-A	1F) C – Responde			2F) I – Ignora			3F) S – Sanciona			4F) IC – Incentiva			5F) PR – Pergunta			6F) AM- Amplia			7F) INT - Integra			
P5	3	1	6	2		1					1								1	1		1

G) Clima	1G) CON – confiança			2G) AUE – auto-estima			3G) VAL - valorização da presença		
P01		4		5	6			1	
G) Clima	1G) CON – confiança			2G) AUE – auto-estima			3G) VAL - valorização da presença		
P2				1	2	1			
G) Clima	1G) CON – confiança			2G) AUE – auto-estima			3G) VAL - valorização da presença		
P3	1	4		3	3	1	3	1	5
G) Clima	1G) CON – confiança			2G) AUE – auto-estima			3G) VAL - valorização da presença		
P4					2	1			1
G) Clima	1G) CON – confiança			2G) AUE – auto-estima			3G) VAL - valorização da presença		
P5	1	1		1	1	2	1		1

I) Encaminhamentos finais	1I) PA – pensar sobre aprendido	2I) IC – incentivo	3I)DF – desfrutar das conquistas	4I) TER – termina	5I) RE- resume	6I) MCS – menciona próxima aula
P01	1			1 1 1		1 2
I) Encaminhamentos finais	1I) PA – pensar sobre aprendido	2I) IC – incentivo	3I)DF – desfrutar das conquistas	4I) TER – termina	5I) RE- resume	6I) MCS – menciona próxima aula
P2				1 1 1		
I) Encaminhamentos finais	1I) PA – pensar sobre aprendido	2I) IC – incentivo	3I)DF – desfrutar das conquistas	4I) TER – termina	5I) RE- resume	6I) MCS – menciona próxima aula
P3				1 1 1		2 1
I) Encaminhamentos finais	1I) PA – pensar sobre aprendido	2I) IC – incentivo	3I)DF – desfrutar das conquistas	4I) TER – termina	5I) RE- resume	6I) MCS – menciona próxima aula
P4				1 1 1		3
I) Encaminhamentos finais	1I) PA – pensar sobre aprendido	2I) IC – incentivo	3I)DF – desfrutar das conquistas	4I) TER – termina	5I) RE- resume	6I) MCS – menciona próxima aula
P5				1 1 1		1

J) Avaliação – reflexão – ação	1J) PGC – pergunta pela compreensão			2J) PRT – solicita a realização de uma atividade		
P01		1				
J) Avaliação – reflexão – ação	1J) PGC – pergunta pela compreensão			2J) PRT – solicita a realização de uma atividade		
P2						
J) Avaliação – reflexão – ação	1J) PGC – pergunta pela compreensão			2J) PRT – solicita a realização de uma atividade		
P3						
J) Avaliação – reflexão – ação	1J) PGC – pergunta pela compreensão			2J) PRT – solicita a realização de uma atividade		
P4	1					
J) Avaliação – reflexão – ação	1J) PGC – pergunta pela compreensão			2J) PRT – solicita a realização de uma atividade		
P5						

K) Auto-avaliação do/a aluno/a, do/a professor/a e da aula	1K) AE auto-avaliação do/a aluno/a	2K) EP – avaliação do/a professor/a	3K) EA – avaliação da aula
P01			
K) Auto-avaliação do/a aluno/a, do/a professor/a e da aula	1K) AE auto-avaliação do/a aluno/a	2K) EP – avaliação do/a professor/a	3K) EA – avaliação da aula
P2			
K) Auto-avaliação do/a aluno/a, do/a professor/a e da aula	1K) AE auto-avaliação do/a aluno/a	2K) EP – avaliação do/a professor/a	3K) EA – avaliação da aula
P3			
K) Auto-avaliação do/a aluno/a, do/a professor/a e da aula	1K) AE auto-avaliação do/a aluno/a	2K) EP – avaliação do/a professor/a	3K) EA – avaliação da aula
P4			
K) Auto-avaliação do/a aluno/a, do/a professor/a e da aula	1K) AE auto-avaliação do/a aluno/a	2K) EP – avaliação do/a professor/a	3K) EA – avaliação da aula
P5			

6.1 APRESENTANDO AS PARTES PARA A COMPREENSÃO DO TODO

As pautas de ação docente referentes às intervenções para a construção do clima motivacional propício para a aprendizagem e que intenciona alfabetizar jovens e adultos precisam considerar fatores com potencial determinantes de ordem contextuais, que incluem os procedimentais e conceituais, bem como os pessoais. O planejamento destas pautas precisa estar inserido em uma proposta didática – um conjunto de atividades cuja elaboração está embasada nas concepções de ensino, de aprendizagem, de aluno/a, de professor/a, de mundo/a, e, neste caso, de alfabetização. Em suma, na orientação paradigmática que embasa as pautas docentes alfabetizadoras.

Esta proposta didática inclui conteúdos que designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja construção e apropriação pelos sujeitos são consideradas importantes para a leitura e inserção no mundo. Neste caso, como os sujeitos implicados vivem em uma cultura escrita, há necessidade de conhecer o contexto e o uso social deste objeto conceitual: a escrita. A proposta didática precisa considerar que os saberes incluem prioridades e estas se referem a identificar, relacionar, situar, analisar, inferir, generalizar, comentar, interpretar, conhecer, explicar, pensar sobre os conteúdos que desejamos construir.

Para que estes conteúdos sejam trabalhados produtivamente, ensinados e aprendidos, significados e utilizados, algumas condições são necessárias. O ensino e a aprendizagem não são fins em si mesmos, mas um meio para a construção, a elaboração, o avanço e a instrumentalização para ser e estar no e para o mundo. Importa, então, que os/as alunos/as possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem.

Estas condições precisam ser explicitadas. As que se referem ao contexto estão articuladas com o modo como o espaço físico é organizado e a percepção de que ele também transmite mensagens não verbais. Então, é preciso que o/a professor/a tenha clareza disso. Os/as professores/as sujeitos deste estudo não apresentaram evidências dessa percepção. Três dos cinco sujeitos marcaram esta categoria, porém, apenas em relação à disposição das classes, mas não usaram crachás e nem referenciais do alfabeto.

Na concepção de ensino e de aprendizagem complexa, acredita-se que para aprender é preciso interagir com o objeto do conhecimento. Interagir significa manipular física ou mentalmente, construir pensamento sobre ele, ouvir outros pensamentos diferentes ou semelhantes, oportunizar o estabelecimento de relações entre hipóteses já construídas e outras diferentes.

Neste sentido, a organização do espaço físico coerente com esta concepção precisa potencializar a interação entre os sujeitos envolvidos e o conteúdo que se deseja trabalhar. Sugestões para isso são no sentido de organizar a sala, na maioria das atividades, em semicírculo, e, em atividades específicas, em grupos, duplas ou trios. Considerar e significar o uso de crachás diariamente, exposição de referenciais do alfabeto e desenvolver estratégias que demonstrem a importância da presença de todos/as para a construção de aprendizagens complexas não foram contempladas. No caso dos cinco sujeitos envolvidos neste estudo, não houve explicitação significativa de considerar importantes estes aspectos.

Os procedimentos que serão planejados, organizados e executados precisam considerar o ingresso, a permanência e a aprendizagem dos/as sujeitos envolvidos. No caso específico da alfabetização de jovens e adultos/as, em que os índices de evasão são muito significativos, estão geralmente sob o controle do/a professor/a a permanência e a aprendizagem, ambas dependentes-autônomas. Procedimentos são um conjunto de ações ordenadas, orientadas para a consecução de uma meta. Neste caso, a meta principal seria o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira a habilitar os/as aprendizes a ler, produzir e compreender qualquer tipo de texto que desejarem e/ou necessitarem. Os procedimentos realizados cotidianamente precisam refletir a coerência para o alcance destas metas.

Nas concepções de ensino e de aprendizagem complexas da leitura e da escrita, as hipóteses já construídas dos/as alunos/as, seus conhecimentos prévios precisam ser considerados no planejamento dos procedimentos, o que encaminha para a percepção da necessidade de um diagnóstico destas hipóteses. Este diagnóstico poderá ser realizado inicialmente com base na psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1981), e diariamente renovado com base nas observações realizadas pelo/a professor/a e refletidas criticamente.

Este é fator com potencial determinante e não pode ser dispensado no planejamento dos procedimentos. Para realizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, o/a professor/a precisará embasar sua prática nos conhecimentos cientificamente construídos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Se os sujeitos aprendem estabelecendo relações, resolvendo problemas, os procedimentos precisam considerar que relações estes sujeitos estão habilitados a estabelecer, e isso demanda saber o que ele/a sabe e não o que ele/a não sabe. Relações poderão ser estabelecidas entre um conhecimento já construído e um fato e/ou informação novo ou diferente. Fatos são objetos, acontecimentos, informações que se encontram articulados ou

relacionados através de conceitos. Para que os dados e os fatos adquiram significado, os/as alunos/as precisam dispor de conceitos que lhes permitam interpretá-los.

Para um sujeito compreender alguma coisa, precisa ativar uma idéia ou conhecimento prévio que lhe sirva de base para organizar esta situação e dar-lhe sentido. Tais conhecimentos prévios são construções pessoais, foram elaborados na sua interação cotidiana com o mundo. Neste sentido, para promover a aprendizagem sistematizada da leitura e da escrita, a partir dos conhecimentos prévios, é necessário diagnosticá-los e desencadear a percepção dos/as alunos/as em relação às idéias/pensamentos já construídos por eles/as, pois, assim, tornando-as explícitas, oportunizando o pensamento e o estabelecimento de relações entre elas, poderão (re)elaborá-las, promover avanços significativos.

No caso dos/as professores/as estudados/as, a categoria ativação dos conhecimentos prévios, embora apareça com certa frequência, ao analisar especificamente as ocorrências e considerando o todo das pautas de ação docente priorizadas pelos sujeitos, esta ativação pode ser percebida como perguntas corriqueiras, incentivadoras da participação de alguns/as alunos/as e não com a intenção clara de ativar, diagnosticar o conhecimento prévio dos/as aprendizes. A análise das ações indica que elas escapam à vontade de seu autor na medida em que entra no jogo das retroações onde acontecem. “Assim a ação corre o risco não somente de fracassar, mas também de sofrer desvio ou distorção de sentido” (MORIN, 2005, p. 41), o que sinaliza para a necessidade do diagnóstico dos conceitos já construídos, sua explicitação e a de encaminhar ações no sentido de fornecer matéria prima para construir outros conceitos.

No caso do diagnóstico do grupo de alfabetizandos/as ser de sujeitos com hipóteses iniciais pouco elaboradas sobre a escrita, os procedimentos precisam ser planejados no sentido de construir um repertório de palavras significativamente memorizadas para utilizar como matéria-prima para o pensamento. No início do trabalho, então, serão planejados procedimentos neste sentido. No caso da análise dos sujeitos aprendizes desta pesquisa, pode-se perceber que muitos não sabiam escrever os próprios nomes, porém, os conteúdos trabalhados não consideravam isso.

Outro aspecto a ser abordado quanto aos procedimentos é a necessidade de significá-los. Neste sentido, é preciso considerar que o objetivo da proposta, do procedimento planejado precisa ser explicitado e precisa ser investido de significado pelo/a aprendiz. No caso do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, os/as jovens e adultos/as precisam ter o seu interesse e sua curiosidade despertados pela tarefa proposta e estes sentimentos precisam ser mantidos ao longo da aula. Na maneira como vai iniciar a aula, o/a professor/a pode ou não mobilizar estes sentimentos.

Os/as professores/as sujeitos desta pesquisa parecem priorizar a escrita da data, em algumas vezes esquecendo de fazer no início, mas nunca terminando nenhum dos encontros sem proceder a isso. Esta cópia da data, nas concepções complexas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, não é investida de significado e, portanto, não produz aprendizagens, apenas ocupa tempo (precioso) e cansa a mão. Experimente professor/a copiar diariamente do quadro o nome da escola e a data em escrita japonesa. Durante três dias copie. No quarto dia, preste atenção onde está concentrada sua energia: se nas formas dos “desenhos” (letras) ou no estabelecimento de relações. Com o procedimento de copiar dias e dias as mesmas coisas, que aprendizagens estamos pretendendo construir? Que significado elas têm?

Na aula baseada na orientação paradigmática complexa, busca-se não planejar procedimentos sem sentido e sem significado. Sentido e significado precisam considerar a subjetividade inerente ao sujeito. Não posso considerar que sentido e significado sejam óbvios para todos, pois isso significaria acreditar na homogeneidade dos sujeitos. O paradigma da complexidade considera o uno/diverso, somos todos seres humanos, mas diferentes, desde a impressão digital, dos conhecimentos prévios, dos interesses, das motivações, e dos significados atribuídos à mesma tarefa.

Por isso, há necessidade de considerar sempre a explicitação do *o que* estamos pretendendo realizar, *para que* e *como*. Nesta explicitação sistematizada, se encontra o contrato pedagógico. Este contrato precisa ser estabelecido no início das atividades, a fim de explicitar *o que* viemos fazer neste espaço, *para que* pretendemos fazer isto e *como* pretendemos que seja realizado, conforme já foi explicitado neste estudo. Ele precisa ser realizado sempre.

Além de ser uma estratégia democrática de organização dos procedimentos, de esclarecimento do que nos espera no encontro, contribui para eliminar algumas ansiedades inerentes ao não saber o que vai acontecer, ele é também uma maneira de dar voz aos sujeitos. Uma forma de demonstrar que o que estamos fazendo ali, embora conduzido por alguém que já construiu a aprendizagem da leitura e da escrita, é uma ação grupal, na qual os sujeitos envolvidos precisam ser escutados. Contrato significa acordo mútuo.

6.2 APONTANDO ALTERNATIVAS ESPECÍFICAS

A descrição de uma aula de alfabetização de jovens e adultos/as que considera a orientação paradigmática complexa poderia ser a de uma aula que inicia com o/a professor/a

chegando e cumprimentando a todos/as bem humorado/a e entusiasticamente, porque sabe o que veio fazer e porque gosta do que faz. Olha seus alunos/as nos olhos, acolhe-os/as significativamente. Faz a chamada e se, por acaso, alguém não estiver presente, isto é quase motivo para escândalo, para protesto e para questionamento: “*Por quê? Porque será? O que terá acontecido para fulano não vir a um lugar tão prazeroso, tão significativo, tão importante?*”. Faltas não são naturais e nem inerentes a espaços educacionais. Aceitaríamos com naturalidade se convidássemos uma criança a ir ao parque de diversões comer sorvete e chocolate (quase consensuais no que se refere a gostar de) e ela dissesse que não estava a fim??? Por que, nas situações que incluem procedimentos de ensino e de aprendizagem, aceitamos naturalmente as ausências? Por que construímos culturalmente a relação entre aprender com uma coisa chata, cansativa, penosa, ruim? E por que será que construímos isso? A hipótese é a de que de fato a maioria é. E por que é? Porque estes procedimentos não são investidos de sentido e significado, não tem explicitado sua utilidade para a vida em geral, porque não vêm ao encontro de hipóteses já construídas, não são contextualizados, etc.

Após a chamada significativa, o/a professor/a distribui (sempre de uma maneira diferente) o crachá, que, no primeiro encontro, já foi investido de significado (serve para várias coisas, dentre elas, para fornecer matéria-prima para o pensamento, para contribuir na construção de pensamento sobre como se escreve alguma palavra, etc.). A seguir, escreve, no quadro de giz, o contrato pedagógico daquele dia, propondo as atividades, significando-as, indagando o que pensam, como percebem a proposta. Não é se querem fazer... *É vender o peixe!* É mostrar com entusiasmo o que pretende, por que pretende e como! E, para isso, o/a próprio/a professor/a precisa ter investido de significado seu planejamento. Como vou “vender” algo, seduzir o/a aluno/a para desejar se envolver, participar, se eu mesma não estou seduzida e nem desejosa?

Estabelecido o contrato pedagógico dos procedimentos planejados para aquele encontro (que o foram com base nos/as alunos/as reais que estão participando dele, considerando seus conhecimentos prévios), onde serão explicitadas as metas das atividades propostas, onde o tipo de tarefa planejada precisa ser coerente com as concepções complexas de ensino e de aprendizagem, sendo, portanto, significativas, e podendo incluir fatores que contribuam para a leitura de mundo, onde o desenho das tarefas e os aspectos gerais da prática se preocupam com o atendimento dos pressupostos teóricos em que são embasados, considerando a mobilização do grupo para a tarefa (e estabelecidas as orientações para o desempenho desta), o/a professor vai intervindo, refletindo, observando, agindo, e refletindo, buscando perceber a adequação da proposta e/ou a necessidade de modificá-la.

Neste momento, é importante explicitar alguns “sintomas” do clima motivacional da sala de aula considerado propício para a construção de aprendizagens significativas. Este clima precisa incluir fatores objetivos, evidentes, perceptíveis pelo olhar atento/a do/a professor/a, e outros nem tanto, mas que o conhecimento científico construído auxilia e contribui para este estabelecimento.

Os fatores perceptíveis são a atenção e a energia voltadas para o desempenho da tarefa, o envolvimento mental, corporal, ativo, que é evidenciado. Outros fatores que o clima propício demanda, e que são embasados pelo conhecimento científico, são a necessidade de acolhimento das hipóteses, da sua valorização, bem como do estabelecimento de condições objetivas de trabalho, onde as contribuições são valorizadas, incentivadas, ampliadas, quando necessário, mas onde é explicitado que para aprender é preciso tentar, ousar, e que estes procedimentos incluem a possibilidade de errar, e que o erro é a expressão de uma hipótese, de um pensamento, de uma elaboração inteligente. E, como tal, deve ser percebido, redirecionado, nunca recriminado, criticado, desdenhado.

Clima propício para a construção de aprendizagens significativas precisa incluir a sensação de pertencimento, de acolhimento, de percepção de limites e possibilidades, de busca de objetivo comum, da valorização da presença de todos. A sensação de pertencimento ocorre quando os envolvidos no processo percebem-se aprendendo, avançando, modificando suas hipóteses iniciais. Quando vão (re)construindo a percepção de ser capaz de, de ser um sujeito pensante, ativo, cooperativo, parte do grupo.

Considerando estas idéias sobre o que considero uma aula ideal, iniciei a análise das informações coletadas nos filmes, da elaboração dos translaços, da categorização das falas e das ações dos sujeitos da pesquisa.

Quanto aos fatores específicos inerentes ao clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, percebi alguns aspectos comuns às aulas e outros específicos. Os específicos detalhei caso a caso. Os comuns referem-se aos inícios das aulas que, quase unanimemente, iniciam com a escrita no quadro da data e do nome da escola e a correspondente cópia mecânica pelos/as aprendizes. Estes inícios de aulas são centrados no comentário das atividades a serem desenvolvidas, sem a preocupação de significá-las, de explicitar seus objetivos e nem suas metas, sem ativar o conhecimento prévio dos/as alunos/as, e o desenho das tarefas são, geralmente, de repetição, não incluem pensamento sobre como se escreve e para que se lê.

O espaço físico não parece ser considerado fator com potencial determinante para este clima, pois não foi priorizado por nenhum dos sujeitos. Além disso, a chamada como

instrumento de valorização da presença de todos/as não é utilizada em nenhuma sala, o contrato pedagógico é inexistente, e percebe-se, em quase todas as aulas, um equívoco conceitual entre a priorização da leitura do mundo em detrimento da leitura da palavra. Não é por acaso que o índice da frequência nestas aulas é bem baixo, e as faltas e saídas mais cedo, comuns.

O equívoco conceitual é pensar que discutir com os/as alunos/as notícias de jornal sobre, por exemplo, o sal na alimentação, é importante ao ponto de utilizar toda uma aula para tal, sem considerar a necessidade de priorizar também atividades que conduzam o pensamento sobre a escrita e a leitura, especificamente.

Outra questão importante a destacar é a percepção de que os/as alunos/as parecem ser considerados/as alfabetizados/as, embora todas as classes filmadas sejam denominadas de alfabetização. O que quero dizer com o termo “considerados/as alfabetizados/as” é que as tarefas propostas não consideram a diversidade de saberes que os/as aprendizes trazem. Assim, em uma mesma classe, onde ficou evidente a existência de pessoas que não estabilizaram ainda a escrita, nem a do próprio nome, são trabalhados conteúdos, nos quais estes sujeitos são considerados leitores e escritores, ou seja, sujeitos que já construíram a compreensão de como o código funciona e já fazem uso dele. Percebem-se, também, atividades voltadas simplesmente para a questão da ortografia, o uso da letra L ou U, sendo que a adequação destas atividades, para os sujeitos que descrevi acima, pode ser questionada.

No que se refere à análise global dos sujeitos da pesquisa, os/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as não parecem ter uma concepção clara de alfabetização, nem de como se ensina e de como se aprende a ler e a escrever. Na maioria das aulas, são repetidos procedimentos usuais em classes de alfabetização, contumazes nos anos 60 e início dos 70 (não que não sejam agora), onde o conhecimento científico construído sobre como se ensina e como se aprende era com base na cópia e na repetição, sendo os procedimentos filmados, provavelmente, uma repetição de como estes/as professores/as foram alfabetizados/as.

INSTRUMENTO DE PESQUISA PAUTAS DE AÇÃO DOCENTE, MOTIVAÇÃO & ALFABETIZAÇÃO (SCHWARTZ; ALONSO TAPIA, 2005)

A) INÍCIO DA AULA

1A) EFA – Espaço Físico Adequado para Interação (Ambiente Alfabetizador)

Codificar-se-á esta categoria quando o/a professor/a organizar o espaço físico adequadamente com a atividade que pretende desenvolver, buscando potencializar a interação dos/as participantes. Exemplos: limpeza e organização do espaço; possibilidade de todos se enxergarem ao longo do desenvolvimento das tarefas.

2A) MPA – Acolhimento e Mobilização para Aprendizagem

Codificar-se-á esta categoria quando o/a professor/a comece a aula com a identificação das pessoas que estão presentes (sinalizando para a importância da presença de todos (alunos e alunas)), e com a distribuição (de maneiras diferenciadas) do crachá de cada aluno/a, que deverá ficar visível para todos.

Exemplos de ações codificáveis nesta categoria podem ser:

Antes de começar, o professor/a faz a chamada oral para demonstrar aos/às alunos/as que importa saber quem está (mesmo que possa saber isso sem fazer a chamada). Se alguém faltou, o/a professor/a reage, demonstra sua preocupação, pergunta: *“Que será que aconteceu? Por acaso, sabem por que Fulano não veio? Que podemos fazer para descobrir?”*

3A) ECP – Elaboração do Contrato Pedagógico

Codificar-se-á esta categoria quando o/a professor/a comece a aula explicitando o **que, como e para que** vão fazer neste encontro.

4A) SLC – Significação da Lição de Casa

Codificar-se-á esta categoria quando o/a professor/a inicie a aula com a retomada da lição de casa que (se) foi solicitado aos alunos/as ³¹.

Exemplos de tipo de ações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Vamos iniciar a aula com o que foi solicitado para fazerem em casa ontem...”

“Quem fez a lição de casa?”

5A) AC – Ativação da Curiosidade

Codificar-se-á esta categoria quando o/a professor/a comece atividade propondo ou dizendo algo que por **seu caráter de surpresa ou novidade** capte a atenção dos/as alunos/as. Codificar-se-á igualmente se o/a professor/a começa perguntando questões cujas respostas não saibam de antemão, mas que possam deduzir pensando nos conhecimentos que possuem sobre o objeto/fato questionado. Sempre que uma ou ambas as pautas apareçam se codificará esta categoria.

Exemplos de tipo de ações codificáveis nesta categoria podem ser:

No início de uma atividade sobre um texto que vai ler, perguntar: *“O título deste livro é Mulheres de Coragem. Qual pode ser o tema desta história? Por quê?”*

6A) ACP – Ativação do Conhecimento Prévio (Consciência do Problema)

Codificar-se-á esta categoria se o/a professor/a pergunta ou propõe tarefas com o objetivo de investigar o conhecimento que os/as alunos/as possuem, construídas em suas experiências cotidianas.

Exemplos de ações codificáveis nesta categoria:

Nos primeiros dias de aula: questões relacionadas com as hipóteses que os/as alunos/as tenham sobre a escrita e a leitura. A opção de solicitar que todos/as escrevam uma mesma palavra, e depois escrevam no quadro de giz as diferentes hipóteses seria uma boa estratégia para começar a diagnosticar seus conhecimentos prévios.

³¹ As tarefas para realizar em casa dos alunos/as em processo de alfabetização precisam ter certas características, tais como: a possibilidade de realizar sem ajuda de outros; a oportunidade de continuar a produzir pensamentos sobre as aprendizagens sistematizadas em aula; coerentemente com estas características, devem ser retomadas no encontro seguinte.

Nos outros dias, pode ser sinalizada por estratégias como: *“Lembram do jogo de bingo? Lembram quais são as regras? Quem ganha? Como? Quais são os objetivos do jogo?”*

7A) ACTIV – Assinalar a Atividade Concreta

Codificar-se-á esta categoria quando o/a professor/a mencione unicamente a(s) atividade(s) a realizar sem fazer referência às metas nem aos objetivos da mesma.

Exemplo:

“Hoje vamos escrever uma carta. Carta é um tipo de texto. Escrevam uma carta para alguém ou para algum órgão oficial, por exemplo”.

8A) RL – Relevância Intrínseca (da atividade específica) – Significado

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a, no início da atividade ou da aula, explicitar aos/às alunos/as o significado/objetivo/necessidade do conteúdo que pretende trabalhar.

*No caso da alfabetização, como a aprendizagem a ser construída é, principalmente, a da escrita e da leitura, na primeira aula, o/a professor/a deve assinalar as características desta aprendizagem, as mudanças que aconteceram no que se refere ao modo de ensinar e de aprender, desde que os/as alunos/as fizeram outras tentativas de aprendizagem da leitura e da escrita. **Explicitar que não se aprende copiando, nem memorizando coisas sem significado** (ba-be-bi-bo-bu) e explicitar a importância de se pensar sobre como se escreve e lê. Assim, quando introduz uma atividade, o/a professor/a deve recordar aos/às alunos/as a importância de pensar, de estabelecer relações com o que já sabem, sem se preocupar com o erro.*

Exemplo: O/a professor/a pergunta por algum colega que está faltando. Pergunta se os/as alunos/as sabem o motivo da ausência. Questiona como podem descobrir os motivos da ausência do colega. Sugere que se escreva uma carta para este colega com o objetivo de descobrir o motivo da ausência. Explica para que serve a carta, como se faz, e explicita seu objetivo. Desenvolve com o grupo estratégias para descobrirem o endereço do colega, traz um envelope, etc.

9A) AO – Orientações para a Realização da Atividade

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a oriente como será a atividade que pretende iniciar:

9A.1) AO complexa: se codificará como orientação complexa se o/a professor/a fornecer sugestões/roteiros/encaminhamentos que contribuem para o desenvolvimento da atividade.

9A.2) AO simplificadora: se codificará como orientação simplificadora se o/a professor/a apenas mencionar o que é para fazer na atividade, mas sem proporcionar nenhum tipo de esquema, ou roteiro para organizar a atividade.

Exemplo de atividade: **Sopa de letras**

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

GATO

CACHORRO

GALINHA

ELEFANTE

CAVALO

→ **AO simplificadora** : encontre e marque os cinco nomes de animais na “sopa de letras”.

→ **AO complexa**: encontre no quadro os cinco animais que estão listados abaixo, Sugiro que para realizar esta atividade vocês pensem:

- Com que letra começa o nome do animal que estão procurando?
- Quantas letras têm?
- Com que letra termina?

Observem estas questões cada vez que iniciam a busca da palavra...

B) MT – EXPLICITAÇÃO DAS METAS DA ATIVIDADE

1B) AP –Aprendizagem

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a mencione explicitamente que a importância de atender os conteúdos é a própria aprendizagem dos mesmos e/ou os avanços que esta aprendizagem supõe.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Vamos fazer uma lista de compras para o supermercado? Quantas vezes vocês já foram ao supermercado e esqueceram de coisas que precisam comprar? Pois, se fizermos uma lista, podemos evitar que isto aconteça. Para que serve, então, fazer uma lista de compras (para não se esquecer de algo que precisa; para que não se compre o que não precisa...)”

2B) EX – Externa à Própria Aprendizagem

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a mencione explicitamente que a importância dos conteúdos se deve ao alcance de algum benefício externo à própria aprendizagem, como algum tipo de recompensas ou a evitação de castigos imediatos – positivos, privilégios na aula, etc. – ou a longo prazo – trabalhar em determinada função com prestígio social, etc.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Vamos fazer uma lista de compras para o supermercado. Vou escrever no quadro e vocês precisam copiar bem certinho. Vamos ver quem consegue escrever corretamente! Para se conseguir um bom emprego é preciso escrever bem certinho!”

3B) AV – Avaliação

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a mencione explicitamente que a importância dos conteúdos é a de que “vão cair na prova”. É um tipo de meta externa, mas se considera relevante diferenciá-la, pois que é uma causa externa que costuma ter um impacto motivacional considerável nos/as alunos/as.

4B) COM – Comparação/Competição

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a mencione explicitamente que a importância de aprender os conteúdos encaminha para uma valorização social positiva no caso de aprendizagem e negativa, no caso de não aprendizagem. Da mesma maneira, codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a fizer referência ao fato que se deve atentar para os conteúdos porque seu conhecimento supõe algum tipo de vantagem em relação aos seus companheiros, em alguma situação de competição.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“... quem conseguir aprender isto vai...”

5B) UT – Utilidade

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a mencione explicitamente que a importância dos conteúdos repousa em ser um conhecimento prático/útil para sua vida cotidiana atual ou futura.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Hoje vamos conhecer um formulário para solicitar abertura de crediário em uma loja. Sabem que podem comprar uma televisão e pagar em várias vezes, não é? Mas, para isso, precisam saber preencher o formulário. Saber preencher este formulário vai ajudá-los a conseguir comprar bens que não teriam o dinheiro para comprar à vista...”

6B) SOC – Sociais

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a mencione explicitamente que a importância dos conteúdos está na sensação de pertencimento a um determinado grupo social.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Tem muitas coisas escritas pelas ruas da cidade. Vamos caminhar por elas e anotar tudo que vemos de escrita e observar para que servem as coisas escritas. Quando vocês aprenderem a ler e a escrever, farão como a maioria das pessoas que circulam pelas ruas, lendo tudo que encontram e precisam...”

7B) RS – Responsabilidade Social

“Todos precisam tentar realizar a atividade. Para que estamos aqui? Todos desejamos aprender a ler e a escrever, não é? Se nos recusamos a fazer algo, estamos nos negando a contribuir para a aprendizagem de todos e não apenas a nossa, pois estaremos deixando de interagir, de contribuir com idéias para o pensamento do outro...”

8B) AUT – Autonomia

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a mencione explicitamente que os processos de ensino e de aprendizagem incluem a possibilidade de escolha.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Vamos escrever um livro sobre os animais. Quais são os animais que vocês conhecem? Vamos fazer uma lista deles. Depois de fazer esta lista no quadro, todos poderão escolher um deles para realizar a atividade proposta. Depois que escolherem, deverão procurar matérias sobre o animal escolhido e também sempre que encontrarem materiais sobre os animais que os colegas estiverem trabalhando podem trazer para eles...”

C) TIPOS DE PROCEDIMENTOS³²

1C) TL – Livre

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a proponha atividades que encaminhem a percepção de que sua prática pode ser qualquer uma, que os/as alunos/as aprenderão de qualquer maneira, quando estiverem prontos, maduros para isso.

Exemplo: *“O que querem fazer hoje? Cada um pode fazer o que quiser: ler um livro, fazer um desenho, jogar um jogo...”*

³²A clareza de concepções teóricas sobre o que é ensinar, o que é aprender a ler e a escrever o que é escrita, o que é leitura, são questões indispensáveis para o/a alfabetizador/a que deseje alfabetizar todos os alunos e alunas e que embasa e direciona suas pautas de ação docente, que incluem os procedimentos, para a construção do clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem. Toda ação docente é fundamentada em uma teoria mesmo que o/a professor/a não saiba qual.

2C) TT – Simplificador

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a proponha atividades que encaminhem a percepção que sua prática prioriza a cópia do quadro ou do livro, e, no parecer, julgar importante a interação entre eles e nem a construção de pensamento, da compreensão.

Exemplo: *“copiem o texto do quadro. Quando terminarem de copiar, marquem todas as letras A que encontrarem”*.

3C) TS – Complexo

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a proponha atividades que encaminhem a percepção que sua prática prioriza a construção de pensamento, a interação entre os/as alunos/as, a compreensão.

Exemplo: trabalhar com os nomes dos/as alunos/as uma atividade que faça com que pensem sobre como se escreve, com que letras, com quantas letras, que outras palavras conhecem que começam com o mesmo som, etc.

Obs.: Para que a categorização da atividade não se fundamente unicamente na opção da pesquisadora, será importante assinalar qual é a atividade que está sendo desenvolvida.

4C) LM – Leitura de Mundo (Atividades Sociais e Culturais)

A alfabetização de jovens e adultos supõe mais que aprender a ler e a escrever. Supõe também a inserção na cultura escrita, o que pressupõe transitar pelo mundo, conhecer o mundo onde vive, refletir criticamente sobre ele, ampliar este conhecimento. Portanto, o/a professor/a necessita trazer para a aula “coisas” deste mundo: jornais, filmes, outdoors, e, se possível (e é possível!), promover passeios a lugares como cinema, teatro, shopping centers, feiras, museus, jogos esportivos, etc.

Codificar-se-á esta categoria sempre que a atividade proposta esteja relacionada com a vida cotidiana, ou seja, que o/a professor/a traga para a aula conteúdos que contribuam para a construção de pensamento sobre a cultura escrita onde os/as alunos/as estejam inseridos/as.

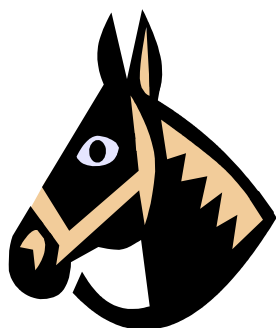
Exemplos: um filme, uma notícia de jornal, carteira de identidade, certidão de nascimento, documentos necessários para a vida cotidiana, receitas de comidas, bulas e remédios, promover passeios, etc.

D) DESENHO DAS TAREFAS³³

1D) CON – Criar Consciência dos Problemas

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a, antes da apresentação de determinado conteúdo, proponha uma tarefa ou situação que faça com que os/as alunos/as percebam a incompletude de seus conhecimentos prévios, e, portanto, a necessidade de elaborar mais complexamente uma hipótese, um tema.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria seria propor a necessidade da escrita de uma determinada palavra complementando a informação com o número de letras que esta palavra precisa ter³⁴. Por exemplo, em um jogo ou lista como abaixo:



2D) EXPL – Explicação dos Conceitos, Procedimentos ou Estratégias

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a proponha a explicação dos procedimentos necessários para solucionar um problema ou atividade. Consideramos importante destacar esta categoria porque, embora seja algo que se pressupõe que o/a professor/a faça, existem casos em que o/a professor/a dá por explicado determinados procedimentos, já realizados anteriormente em aula, o que pode ter repercussões motivacionais negativas.

³³ Priorizam a construção de pensamento? A percepção do sentido? A mobilização de conhecimentos já construídos? Apenas fazem uma atividade? Ocupar o tempo da aula?

³⁴ A idéia aqui é que alunos/as que já tenham, por exemplo, construída a hipótese silábica, que acreditam necessitar uma letra para cada sílaba. Ao perceberem o número de traços necessários para escrever a palavra, vão se deparar com um tipo de problema.

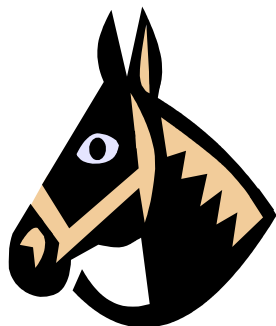
3D) CP – Constrói pensamento junto com o uso dos conhecimentos

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a, através de uma explicação, resolva ele/a mesmo/a uma atividade ou problema proposto ou realize um tipo de raciocínio sobre os conceitos propostos que sirva como exemplo para os/as alunos/as de como pensar ou desenvolver uma estratégia de solução de problemas.

4D) CCP – Contribui para a construção do pensamento dos/as alunos/as

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a, através de alguma explicação, ajudar um/a aluno/a a pensar sobre os conteúdos de modo que sirva também de exemplo, sugestão para ele/a e para os/as colegas, de maneiras de pensar e de enfrentar as atividades e/ou problemas propostos.

Exemplo: uma atividade em que todos os/as alunos/as precisam escrever a mesma palavra (Cavalo). Como, geralmente, cada um/a pensa de maneira diferente do/a outro/a, dependendo das hipóteses já elaboradas, depois de escreverem no caderno, o/a professor/a pode pedir que quem desejar escreva no quadro de giz. Assim, cada um/a que escreveu diferente vai ao quadro colocar sua hipótese.



CVO
CAVLO
CO
C

A seguir, o/a professor/a pode utilizar os escritos, lendo um por um com toda a classe, para concluírem como se escreve nos livros.

5D) TR – Tarefas da Repetição

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a propor tarefas que não demandam pensamento, apenas cópias, repetições, fazer a tarefa.

Por exemplo: escrever todos os dias a data e/ou nome da escola, “boa noite”, etc.; copiar do quadro frases escritas pelo/a professor/a.

(As categorias 3D e 4 D podem integrar uma única)

E) ASPECTOS GERAIS DA PRÁTICA

1E) INCO – Incoerência

Codificar-se-á esta categoria sempre que, no discurso do/a professor/a, existam incoerências, ou seja, ele diz uma coisa e faz outra.

Exemplos:

1.1E) ISOC: diz que a presença de todos/as os/as alunos/as é importante sempre, mas não se dá conta ou não demonstra nenhuma surpresa ou inquietação quando alguém não vem à aula, se esquece de perguntar se sabem o que aconteceu, etc.

1.2E) IACTIV: após assinalar a importância de realizar o dever de casa, se esquece de retomar na aula seguinte.

1.3E) IGRUP: ao propor uma atividade que deve ser realizada em pequenos grupos, o/a professor/a distribui uma folha para cada componente do grupo, uma atividade que não supõe nenhum tipo de interação, e solicita que cada aluno/a realize a sua folha, em silêncio.

2E) EJC – Exemplos Cotidianos

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a, ao longo da realização das atividades, apresente exemplos cotidianos que se relacionam de alguma maneira com o conteúdo que está sendo trabalhado.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Para saber o preço de algum produto no supermercado, como podem fazer?”

3E) CA – “Correção” das Atividades

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a propor algum tipo de correção para o que estão realizando em aula.

Exemplos: estão em grupos construindo um tipo de loja, supermercado. O/a professor/a pergunta: *“quem gostaria de vir no quadro escrever o nome da loja que estão criando? Que produtos têm para vender nela???”*

F – INTERAÇÃO PROFESSOR/A – ALUNO/A

1F) C – Responde

O/a professor/a responde a pergunta formulada pelo/a aluno/a ou a alguma intervenção de maneira direta, apontando a solução do problema.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria: O/A professor/a diz: *“Se faz assim”*, mostrando como se escreve.

2F) I – Ignora

O/a professor/a não responde a pergunta e/ou intervenção do/a aluno/a, dando continuidade à aula.

3F) S – Sanciona

O/a professor/a, diante de um comentário do/a aluno/a, o recrimina por ter interrompido seus comentários ou por trazer uma informação que não é correta.

4F) IC – Incentiva

O/a professor/a menciona a adequação da resposta ou intervenção do/a aluno/a.

Exemplo: *“Me alegro que tenhas perguntado. Sempre que tiverem dúvidas ou alguma coisa a acrescentar ao que estou dizendo gostaria muito que vocês o fizessem...”*

5F) PR – Pergunta o motivo das respostas dos/as alunos/as

O/a professor/a, diante de um comentário/resposta inadequada de um/a aluno/a, investiga qual a hipótese que o/a aluno/a construiu, de onde se origina o comentário.

Exemplo: *“Por que tu pensaste isto? Lê o que escreveste! O que te parece?”*

6F) AM – Amplia

O/a professor/a, diante de um comentário/resposta de um/a aluno/a, retoma a mencionada por ele/a e amplia, complementa.

Exemplo: O/A aluno/a comenta que, na próxima semana, tem um feriado e a festa de algum santo. O/a professor/a concorda e aproveita para perguntar: *“O que é feriado? O que fez este santo para merecer um feriado com o nome dele?”*

7F) INT – Integra

O/a professor/a integra o comentário na sua fala, e explicita isso, salientando a contribuição do/a aluno/a e a importância da interação para a aprendizagem: *“fulano/a disse que..., o que nos levou a pensar que...”*

G) OUTROS ASPECTOS INERENTES AO CLIMA DA SALA DE AULA**1G) CON – Confiança**

O/a professor/a explicita que eles/as não têm que ter vergonha de participar da aula, dizendo o que pensam, como pensam, pois todos/as estão ali para aprender e, para aprender, é necessário que se explicita as hipóteses já construídas sobre o conteúdo trabalhado.

Exemplo: *“Se tiverem qualquer dúvida ou comentário falem para dividir as idéias com os/as colegas...”*

2G) QUE – Auto-estima e/ou Autoconceito

O/a professor/a utiliza toda oportunidade para aumentar a auto-estima, o autoconceito, a sensação de ser capaz de dos/as alunos/as, comentando os avanços que percebe, afirmando que são inteligentes, como estão aprendendo, etc.

3G) VAL – Valorização da Presença de Todos/as e de Cada Um/a

O/a professor/a utiliza as oportunidades para explicitar a importância da presença de todos/as e de cada um/a, relacionando esta presença com condição de aprender a ler e a escrever, explicitando o esforço que devem fazer para não faltar.

H – INTERAÇÃO PROFESSOR/A – ALUNO/A (Desenvolvimento da Tarefa)

1H) PS – Pistas ou perguntas para ajudar a pensar

O/a professor, diante de uma resposta do/a aluno/a, faz algum questionamento e lhe pede para refletir sobre sua própria atuação com o objetivo de fazer com que o/a aluno/a, por si mesmo/a, perceba seu erro e trate de refazer.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

O/a aluno/a escreve *cabado* (cavalo) e pergunta para o/a professor/a: “*Está certo?*”
O/a professor/a responde com outra pergunta: “*O que tu achas? Lê para mim o que tu escreveste...*”

2H) PRP – Solicita para revisar o procedimento

O/a professor/a, diante de um erro do aluno/a, incentiva que este revise os passos através dos quais chegou à conclusão inadequada.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

“*Olha, pensa como escreveste isto. Pensa em outras palavras que conheces que começam com o mesmo som que esta... Quantas letras pensas que vais precisar para escrever esta palavra...?*”

3H) OP – Orientação da Atenção para o Processo

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a, enquanto observa o/a aluno/a, realizar uma tarefa que afirme que o importante não é obter uma resposta, mas também perceber as estratégias para a solução do problema.

4H) IC – Incentivo – Retroalimentação

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a, enquanto observa o/a aluno/a, realizar uma tarefa que mencione explicitamente que está realizando de maneira adequada.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

“Muito bem! Como estás aprendendo!”

5H) RPE – Crítica por Falta de Esforço

O/a professor/a, diante de uma resposta inadequada do/a aluno/a, critica por este/a não ter se esforçado o suficiente para fazer a atividade adequadamente ou por não tentar compreender o que havia sido solicitado.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

O/a professor/a diz: *“Mas já te expliquei mil vezes isto! Por que não me escutas?”*

6H) RPH – Crítica por Falta de Habilidade

O/a professor/a, diante de um erro do/a aluno/a, critica a sua falta de habilidade em solucionar adequadamente o problema proposto.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

“Já sei que isto é muito difícil para ti... Já te conheço e toda a tua família... todos têm muita dificuldade...”

7H) ST – Substituir por Outro Colega

O/a professor/a, diante de um erro do aluno/a, solicita que outro/a colega dê a resposta, sem permitir que o/a aluno/a reflita sobre sua ação.

D) ENCAMINHAMENTOS FINAIS DA AULA**1I) PA – Pensar sobre o Aprendido**

Codificar-se-á esta categoria se o/a professor/a encaminhar a reflexão dos/as alunos/as sobre o que realizaram naquele dia de aula, o que aprenderam, o que avançaram, etc.

2I) IC – Incentivo

Codificar-se-á esta categoria se o/a professor/a mencionar explicitamente que muitas aprendizagens foram construídas nesta aula.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

“Estou muito contente... Todos investiram esforços nesta aula. Se continuarmos assim todos vão aprender a ler e a escrever...”

3I) DF – Desfrutar das Conquistas

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a, ao final de uma tarefa, explicita para o/a aluno/a como é gratificante avançar.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

Professor/a: *“Estão percebendo que estão aprendendo? Que bom que é?”*

4I) TER – Termina

O/a professor/a termina a aula sem mencionar os conteúdos trabalhados, as atividades realizadas, seus objetivos e as metas alcançadas (ou não).

5I) RE – Resume

O/a professor/a resume o que foi trabalhado.

6I) MCS – Menciona a Próxima Aula

O/a professor/a menciona o que será trabalhado na próxima aula, citando com que objetivo e onde quer chegar. O/a professor/a solicita uma atividade para ser realizada em casa relacionada com o que foi trabalhado em aula.

J) AVALIAÇÃO DA AULA – REFLEXÃO – AÇÃO**1J) PGC – Pergunta pela Compreensão**

O/a professor/a pergunta aos alunos/as se ficaram com alguma dúvida sobre o que foi trabalhado em aula.

2J) PRT – Solicita a Realização de uma Atividade

O/a professor/a sugere qualquer tipo de atividade especificamente com o objetivo de “comprovar” o avanço (ou não) dos/as alunos/as em relação aos conteúdos trabalhados até o momento.

K) AUTO-AVALIAÇÃO – AVALIAÇÃO DO/A PROFESSOR/A – DA AULA**1K) AE – Auto-avaliação do/a Aluno/a**

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a perguntar ou favorecer a interação para que o/a aluno/a explicita a percepção que tem de seu processo. Se este se percebe como “aprendente” ou não.

2K) EP – Avaliação do/a Professor/a

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a perguntar ou favorecer a interação para que os/as alunos/as explicitem a percepção que tem sobre a atuação do/a professor/a.

3K) EA – Avaliação da Aula

Codificar-se-á esta categoria sempre que o/a professor/a perguntar ou favorecer a interação para que o/a aluno/a explicita a percepção que tem da aula.

7 CONCLUSÕES INCONCLUSAS: PONTO DE PARTIDA PARA OUTROS QUESTIONAMENTOS

Há algumas décadas, a escola era uma alternativa educativa para uma demanda da elite. Uns poucos freqüentavam a maioria não, e dos que freqüentavam, uma parte começava e permanecia durante um ou dois anos e abandonava (ou era abandonado?). Esta escola era articulada com a cultura que se formava dentro da família e necessária para a vida pública para a qual o aluno ou a aluna estava destinado. Era como um “complemento” da educação familiar, sendo compreensível que a escola se ocupasse de conteúdos como a caligrafia, a oratória, pois o filho, geralmente era o filho e não a filha da família rica, adquiria em casa as bases culturais: o amor pelo estudo, o prazer de ler, de escrever, a história contemporânea, observando o comportamento dos pais, freqüentando a biblioteca da casa, escutando suas leituras e conversas, viviam em um ambiente alfabetizador. Era, então, papel da escola incrementar, enriquecer e sistematizar as bases culturais com conhecimentos e habilidades que seriam necessários para desempenhar papéis sociais, que correspondiam a estes/as alunos/as, por terem nascido nas famílias em que nasceram.

Com o desenvolvimento industrial, o surgimento das democracias ocidentais, a escola foi solicitada a cumprir outros papéis, voltados para uma formação elementar, uma alfabetização massiva que todos tivessem oportunidade de freqüentar. Porém, a escola que era da elite e se ampliou para toda a população seguiu sendo articulada com o contexto anterior, um “complemento”, sem considerar que a maioria dos alunos e alunas que nela ingressavam não possuía as experiências culturais primárias que justificavam que assim fosse. O problema é que, mesmo após as diversas reformas estruturais e metodológicas, a escola ainda não é para todos/as. Foi estendida para a maioria, mas ainda não conseguiu desenvolver condições e estratégias para o ingresso, a permanência e a aprendizagem de todos os sujeitos.

Quando quase todos têm acesso à escola, são poucos os que trazem a bagagem cultural que traziam os que a ela acudiam quando era seletiva, para poucos. Poucos são os que têm livros em casa, que vivem entre sujeitos que fazem usos cotidianos da leitura e da escrita. Se a escola é, todavia, um “complemento”, este não tem sido suficiente para os que não trazem experiências qualitativas de vivências na cultura escrita. Uma escola que queira ser de todos/as e para todos/as precisa se preocupar em oferecer a todos e a todas as pautas de ações docentes coerentes com as características dos sujeitos que nela ingressam, dentre estas, suas motivações, conhecimentos prévios, experiências e vivências. A orientação paradigmática dessa escola precisa considerar as mudanças históricas, sociais, políticas, econômicas,

culturais, contextuais, pessoais, que modificaram/modificam os sujeitos ensinantes e aprendentes. As demandas relacionadas ao ensino e à aprendizagem são coerentes com o momento histórico vivido e isso precisa ser considerado nos processos de ensino e de aprendizagem, pois a escrita, incluída dentre estas demandas, também é produção sócio-cultural do ser humano que passou/está passando por processos de transformação de acordo com as diferentes demandas que foram/estão surgindo ao longo da história.

Ensino-aprendizagem tem sido a relação na qual se baseia a maioria das escolas e quase parece representá-las, porém, tem produzido evidências de não ser adequada: o ensino não produz, ou não garante a aprendizagem. Se os que aprendem e alcançam “bons resultados” são os inteligentes, os “motivados”, os que têm lares estruturados, não passam fome nem frio, e os que não aprendem são os “desmotivados”, os menos inteligentes e não têm lares estruturados e pais e mães dispostos a ajudá-los, paradoxalmente, poderíamos afirmar que os que têm sucesso na escola são exatamente aqueles que não a necessitam. Ensino e aprendizagem são dois processos distintos. A partir desta compreensão, é preciso (re) significar as pautas de ação docente.

A escola, que deveria contribuir para a construção da igualdade entre as pessoas, ao contrário, tem alimentado as desigualdades. Aprende-se sem ensino escolar, pois o sujeito desenvolve potencialidades cognitivas antes da idade escolar obrigatória e muitos conhecimentos são gerados nas experiências que vive fora da escola. A demanda de conhecimentos elementares para as necessidades produtivas, existenciais e vinculadas à participação na vida democrática tem se modificado: o telefone, a internet e a televisão substituem, na maioria dos casos, a necessidade de correspondências através do correio, a leitura do jornal, ou as instruções para a utilização de máquinas. A maioria das escolas tem evidenciado não estar suficientemente instrumentalizada para oferecer propostas atualizadas, articuladas com as tecnologias e as linguagens modernas, desconsiderando-as, muitas vezes.

Assim, embora venha se tentando modificar este quadro desfavorável desta estrutura pública considerada indispensável, os esforços ainda não alcançaram seus objetivos. No caso específico da aprendizagem da leitura e da escrita, isso pode ser percebido pelos índices não satisfatórios de aprendizagem no que se refere à alfabetização e à compreensão leitora, o que tem contribuído para aumentar o número de adultos/as analfabetos/as. Isso é referendado pelos índices de leitura e escrita nos programas de avaliação, que têm revelado que a maioria dos/as alunos/as conclui o Ensino Fundamental sem alcançar níveis considerados adequados de leitura e de escrita. Este ensino parece oportunizar aprendizagens paralelas em relação à

vida real e não para ser utilizados e transformáveis em habilidades, em instrumentos, em competências, em atitudes.

Estou comentando aqui estes aspectos relacionados com a escola, com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita porque penso ser necessário refletir sobre eles para contribuir para encaminhar alternativas de solução. Não seria apenas para queixar-me, pois percebo que a queixa ocupa espaço/energia de pensamento produtivo. E é muito enganadora. Ela pode se disfarçar, por exemplo, de busca de alternativas de soluções. Porém, a diferença é que a queixa busca transferir a culpa, geralmente. Neste estudo, gostaria de explicitar, não busco culpados, mas alternativas de soluções.

Ao dar por finalizada a análise dos filmes, fiquei muito preocupada. Percebi que os sujeitos que faziam parte do estudo não evidenciavam, em suas pautas de ações docentes, a maioria dos itens do instrumento, e este tinha sido elaborado com base na fundamentação teórica sobre alfabetização e motivação, com base no conhecimento cientificamente construído sobre como se ensina/aprende a ler e a escrever e sobre que fatores contextuais e pessoais podem contribuir para este ensino e esta aprendizagem. Em um primeiro momento, pensei: será acaso? Os sujeitos que concordaram em participar do estudo, todos fariam parte de um recorte de professores/as que ignoravam este conhecimento científico? Impossível! Acaso não existe e os sujeitos da pesquisa trabalhavam em diferentes espaços, um/a inclusive havia sido recomendado por uma amiga que trabalha na Secretaria de Educação, que perguntou pelo “melhor professor/a alfabetizador/a de EJA!”. E assim ele/a foi indicado/a e concordou em participar.

Ainda preocupada (e triste, quase desamparada) com os achados da pesquisa, convoquei as alunas que estavam fazendo prática em alfabetização de jovens e adultos/as, solicitando que me enviassem cópias das observações participantes que haviam realizado em diferentes turmas de alfabetização de jovens e adultos/as. Estas observações revelaram o mesmo tipo de aulas que eu havia assistido nos filmes. Estas aulas estavam baseadas na preocupação voltada para *o que* fazer, no uso de muitas folhinhas, de muitas atividades, mas sem ouvir e nem dar voz aos sujeitos, sem parecer perceber que aprender demanda estabelecer relações entre o conhecimento prévio e a “nova” informação, e, para tanto, é preciso diagnosticar, saber o que sabe o/a aluno/a, promovendo intervenções que vão ao encontro destes saberes. Não, isso não parecia ser considerado, pois as intervenções eram no sentido de ditar as letras que eram necessárias para completar as “folhinhas” propostas, de escrever no quadro para os/as alunos/as copiarem, de dar respostas prontas.

Este relato, que pode ser considerado não adequado para uma tese de doutorado, tem por objetivo salientar que, ao perceber que os achados deste estudo me pareceram quase que a explicitação dos motivos dos índices de aprendizagem da leitura e da escrita, percebendo a gravidade e as conseqüências destas informações sinalizadas pelo estudo, mais evidências julgava necessário trazer para “comprovar a veracidade destes fatos”. Quando elaborei esta frase, percebi, então, que esta análise era a minha verdade! Com base nos meus conhecimentos prévios, nas minhas experiências profissionais e pessoais, olhei os filmes através das lentes da orientação paradigmática que embasa minhas pautas de ação docente e à luz da minha interpretação da fundamentação teórica, refleti criticamente, traduzi e (re)signifiquei o que vi. E estas são minhas conclusões inconclusas. Trago, porém, aqui, nesta tese, todos os indícios que recolhi para oportunizar que outros/as pesquisadores/as reconstituam este estudo e analisem, interpretem, expliquem, compreendam com base nos seus conhecimentos prévios, vivências, orientação paradigmática.

Ensino ou aprendizagem? Da simplicidade para a complexidade

Para poder modificar e se adequar às diferentes demandas, as pautas de ações docentes precisam redescobrir identidade própria, coerente com as solicitações atuais. Partindo da análise crítica e (auto) reflexiva dos processos de ensino e de aprendizagem, baseados na orientação paradigmática simplificadora, que é a que tem embasada a maioria das pautas de ações docentes alfabetizadoras. Resgatar o conhecimento prévio do/a professor/a, suas lembranças, sentimentos, positivos e negativos enquanto aluno/a e analfabeto/a, poderia contribuir para esta reflexão, encaminhando a revisão das prioridades em busca do objetivo de ensinar/aprender com todos os sujeitos, oportunizando ingresso, permanência e aprendizagens complexas.

Um dos pressupostos que tem embasado as pautas de ações docentes se refere à homogeneidade, o qual, simplificadamente, considera que os alunos e as alunas nada sabem sobre a leitura e a escrita e chegam à sala de aula iguais neste sentido e que o professor e a professora sabem e o seu papel é transmitir este saber acumulado. A concepção apoiada no Paradigma da Simplicidade percebe a inteligência como inata, um vazio, que se preenche (ou não) progressivamente por acumulação de informações. Com base neste pressuposto, seria até possível reconstituir coerentemente a organização escolar, desde seus aspectos mais simples, como a disposição das classes em fileiras, aos mais complexos, como a proposta dos conteúdos gradativos e fragmentados (definido sob o enfoque do olhar de quem “sabe” o

conteúdo, portanto, seguindo a lógica do ensino e não a da aprendizagem), do que é considerado mais fácil para o mais difícil, até as concepções de ensino e de aprendizagem (ensino-aprendizagem).

Os programas ou listagem de conteúdos trazem em comum a característica de não se aproximarem da realidade do/a aprendiz, não considerando os conhecimentos que este já traz para a escola, aos aspectos relacionados à motivação (algo que se tem ou não, é responsabilidade do/a aluno/a) e de alfabetização (codificar e decodificar). A estratégia principal que embasa as pautas de ação docente nesta orientação é a transmissão de conhecimentos acabados de quem os sabe para quem não sabe. Além disso, nesta orientação paradigmática a constituição do grupo não está prevista, nem é considerado prioritária a interação horizontal entre os sujeitos, coerente com a idéia de que estes não sabem nada.

Destes aspectos, origina-se uma avaliação coesa com eles, entendida como uma espécie de medição do/a aprendiz. Se eles/as nada sabem e se encontram em condições iguais no início, se a todos/as são oferecidas as mesmas oportunidades de aprendizagem, aprender ou não aprender dependeria, pois, do/a aprendiz ou de suas condições: não aprende o/a que não estiver “motivado/a”, o/a que não tem habilidades para fazê-lo ou que não possui um contexto familiar para incentivá-lo/a. O/A professor/a e a escola ficam sempre fora da avaliação. Trata-se de medir o quanto se preencheu o recipiente que estava inicialmente vazio.

Esta orientação paradigmática percebe o/a professor/a como o sujeito que tudo sabe, assim, a distância entre os conteúdos propostos pela escola com relação aos conhecimentos trazidos pelos/as aprendizes garante e “defende” o papel do/a professor/a: aquele/a que sabe ensina para os/as que nada sabem. Este não é um papel simples, pois a formação de professores/as não pode garantir que este/a saiba tudo, nunca se equivoque. Nenhuma formação poderia garantir isso. Estas condições provocam atitudes defensivas, fechamento para o externo à escola, ao conhecimento dos/as aprendizes e à confrontação cultural, além de dificultar o que é inerente a todo ser humano, o reconhecimento da incompletude, o que seria a base da reflexão crítica sobre as pautas de ação docente.

Ao se colocar em uma posição de “dono/a” do saber, quando percebe, e isso tem acontecido com frequência em classes de alfabetização de jovens e adultos/as, que os/as alunos/as não estão aprendendo a ler e a escrever com base nessas pautas de ação docente simplificadoras, este sentimento pode gerar nos/as professores/as o *desamparo aprendido*, como na teoria motivacional que se refere à percepção de falta de controle ou à desesperança em sua capacidade de atender às demandas do seu papel: ensinar todos/as alunos/as ler e a escrever.

A ausência de esperança relacionada com o alcance dos objetivos nos processos de ensino e de aprendizagem, a falta de percepção de eficácia da própria ação para mudar o rumo dos acontecimentos ou de alcançar os objetivos pode ser aprendida, neste caso, talvez, através da repetição de situações em que percebam que, embora estejam “ensinando”, os/as alunos/as não “conseguem” aprender a ler e a escrever. O sentimento de desamparo não se distingue entre alunos/as e professores/as. Assim como os/as alunos/as podem ter se “acostumado” a perceberem-se como não capazes de aprender, os/as professores/as também podem se acomodar nesta aparente incapacidade de ensinar.

Como este estudo investiga os/as professores/as, não vou me aprofundar, agora, em relação aos/as alunos/as. Deixarei isso para a próxima pesquisa que pretendo realizar. Em relação aos/as professores/as, este desamparo poderia se refletir em uma espécie de desistência, de aceitação simples da situação como está, de falta de coragem para ousar ou mudar o modo de ensinar. O medo de não conseguir ensinar/aprender pode gerar as desculpas “esfarrapadas” que já referi anteriormente. Para acomodar este sentimento de não ser capaz de, alguns/as professores/as precisam transferir a responsabilidade para o outro: pode ser para o/a aluno/a ou para as condições materiais do espaço de aprendizagem (salas pequenas, etc.), ou outras diversas e externas à situação de ensino e de aprendizagem, o que precisa ser refletido criticamente para ser possível equacionar a mudança deste quadro. Não estamos em busca de culpados/as, mas sim de alternativas de solução, sendo preciso cuidado com a queixa que pode ocupar o espaço de pensamentos construtivos.

Ao perceber que alguns alunos/as não estão aprendendo, o/a professor/a pode voltar sua energia e atenção para aqueles/as que percebe como aprendentes, abandonando os/as outros/as no reino da indiferença, que é onde os/as alunos/as geralmente não aprendem. Pois, o olhar do/a professor/a de crença e convicção na possibilidade da aprendizagem é fator com potencial determinante para a motivação adequada para ensinar/aprender, assim como a aceitação incondicional de todos/as também o é. Nesse caso, dois fatores com potencial determinante para o clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com o referencial teórico construído, não estariam sendo atendidos.

As pautas de ação docente são, portanto, dependentes-autônomas dos aspectos listados ao longo do estudo, além de outros desconhecidos-conhecidos. Mas, para que as pautas de ações docentes sejam planejadas e desenvolvidas com base nestes aspectos, é preciso que os/as professores/as tenham acesso ao conhecimento cientificamente construído para ensinar e aprender a ler e a escrever. Numerosos estudos têm sido realizados com frequência sobre os processos de ensino e de aprendizagem nas salas de aula. Este é um

espaço que possibilita a observação de amostras complexas e do acompanhamento de sujeitos num estudo longitudinal. Com frequência, a investigação científica tem se ocupado do processo educativo, porém, parece haver uma barreira entre o conhecimento construído nas academias e sua divulgação, utilização e conseqüente contribuição para mudanças qualitativas.

As pautas de ação docente dos/as professores/as investigados parecem privilegiar *o que fazer* em detrimento do *para quem*, do *como*, do *para que*, do *por que*. Ao assistir as aproximadamente quarenta e cinco horas de filmagens, vendo e revendo as aulas de alfabetização de jovens adultos/as, é possível perceber que **o que fazer** foi pensado pelos cinco sujeitos mesmo que sem a devida antecedência na maioria das vezes. Mas e os outros aspectos que precisam ser contemplados, são possíveis de ser descritos assistindo aos vídeos? Não, não são. Neste sentido, percebe-se que refletir criticamente sobre as pautas de ação docente que contemplem *o que trabalhar*, *para quem*, *para que*, *por que* e *como* poderia encaminhar mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita por jovens e adultos/as.

Os/as profissionais do ensino e da aprendizagem precisam gerar/serem gerados na reflexão crítica sobre suas pautas de ação docente, o que encaminha a percepção de que não basta conduzir o/a professor/a para a reflexão sobre os objetos do conhecimento que ensinam/aprendem, sobre as possíveis maneiras de fazer isso, ou mesmo sobre as concepções gerais sobre o papel da escola, da educação, do ensino, da aprendizagem, do conhecimento, da sociedade, dos sujeitos que nela precisam atuar. Os/as profissionais do ensino e da aprendizagem precisam, sobretudo, cultivar a reflexão crítica cotidiana sobre suas pautas de ação docente.

Para contribuir para mudar este quadro, este estudo sugere que se considere embasar as pautas de ação docente da alfabetização de jovens e adultos/as na orientação paradigmática complexa. Esta se baseia em pressupostos diferentes dos da orientação paradigmática simplificadora, que tem contribuído para manter as coisas como estão. A concepção complexa parte da idéia de que o/a aprendiz sabe, traz diferentes saberes para a sala de aula, e que para aprender precisa estabelecer relações entre o conhecimento já construído e as diferentes informações, refletir criticamente durante os processos, organizando, enriquecendo, percebendo avanços, interagindo no grupo, confrontando hipóteses, convivendo com as diferenças, construindo estratégias de solução de problemas. O ser humano, desde que nasce, está em interação com seu grupo social, inserido em determinada cultura. Esta interação está impregnada de elementos dos quais o indivíduo vai se apropriando e internalizando. Assim,

os diferentes contextos sociais e as possibilidades de interação propiciam processos diferenciados de aprendizagem e de formas de pensamento.

O/a professor/a que embasa suas pautas de ação docente na orientação paradigmática complexa, assim como os/as alunos/as, ensina e aprende (especialmente o que o/a aprendiz sabe, como organiza seu esquema de pensamento, ouve suas falas) e oportuniza, através da interação, situações em que o conhecimento possa ser desordenado, sistematizado, reflexionado, criticado, (re)organizado.

Nesta concepção, a inteligência é percebida como um processo, como inerente a todo ser humano, em que se fica inteligente aprendendo, estabelecendo relações, refletindo, interpretando, (re)construindo, traduzindo. O/a professor que embasa suas pautas de ação docente nesta orientação paradigmática complexa acredita na uno/diversidade do ser humano, dos processos de ensino e de aprendizagem e se baseia nela para agir. Este/a profissional está em constante busca, não acredita na finitude do conhecimento, muito menos na possibilidade do ser humano estar completo, saber tudo.

Todos/as sabem diferentes saberes e de maneiras diferentes, pois suas experiências prévias de aprendizagem, suas vivências, também o são. Basear-se na diversidade significa aceitá-la nas suas incertezas, considerando que todos/as possuem limites e possibilidades e que estas não são conhecidas. Todos/as são uno/diversos e o caminho é incerto.

Esta orientação paradigmática considera o acolhimento e a ruptura, percebe a didática como problematizadora, mas que precisa perceber o momento adequado para desordenar o sujeito. Assim, acolhe os sujeitos com seus conhecimentos, motivações, sentimentos, habilidades. Significa-os, envolve, responsabiliza-se, preocupa-se, interessa-se, importa-se, e faz com que se percebam capazes, mostra o que já fizeram, o que já construíram até aqui para só então pensar em estratégias para construir avanços qualitativos. Deseja contribuir positivamente para a vida.

A orientação paradigmática complexa considera ponto de partida o diagnóstico do conhecimento prévio dos/as aprendizes, todos/as e cada um, o que encaminha para trabalhar com conteúdos articulados, embasados em diferentes conhecimentos prévios para ir além. Percebe o grupo – alunos, alunas, professor/a – como o todo, com as partes que se articulam, todas importantes e fundamentais. Não se pode prescindir de nenhuma delas. Assim como não se prescinde do todo. O grupo constitui-se a referência para a identificação pessoal e para a elaboração dos conteúdos. Isto não significa que só serão abordados conteúdos que o grupo deseje, mas sim que se considera a importância da motivação adequada para a aprendizagem,

da construção do desejo de aprender, o que se alcança também significando os conteúdos trabalhados.

O/a professor/a alfabetizador/a é profissional comprometido com o ensino e a aprendizagem. É um/a aprendiz há mais tempo, reconhece-se incompleto/a, com humildade, (re)construiu e (re)significou o conhecimento científico sobre como se ensina, como se aprende, tem clareza de suas concepções de ensino, de aprendizagem, de alfabetização, de motivação, do papel do/a professor/a e da escola. É investigador/a da prática e sobre a prática, não percebendo o conhecimento como único, nem acabado. Sendo assim, não percebe coerência em uma avaliação que apenas meça a aprendizagem, nem em um planejamento que não responda implícita/explicitamente as cinco perguntas básicas: o que, para que, para quem, por que e como.

Precisa ter consciência da necessidade de renunciar ao ensino e à avaliação simplificadora de aprendizagens baseadas unicamente na memória e na capacidade de repetição de conteúdos considerados acabados, certos. O/a professor/a consciente da necessidade da visão de pesquisador/a de si mesmo/a, da própria prática, pesquisa, observa, documenta, avaliando a diversidade dos saberes de seus alunos/as, pois, cada um/a chega diferente na sala de aula, é preciso avaliar de onde partem e aonde chegam, o quê construiram. Ou, como diz Guimarães Rosa: o que importa (avaliar) não é a chegada nem a partida, e sim acompanhar a travessia. Que pensamentos produziu o/a aprendiz? Que avanços teve em suas hipóteses iniciais?

Os/As professores/as não somente ensinam/aprendem atualizando os conteúdos e as técnicas. Suas pautas docentes se baseiam também em suas origens, suas biografias, o tipo de aula e de professor/a que tiveram. As pautas docentes dependem do pensamento racional mobilizado por saberes específicos e também de reações originadas em esquemas menos conscientes, baseadas em sua história de vida, formação e experiência profissional.

Estes se articulam, coexistem, cooperam e, somente através da análise, da reflexão crítica, pode-se delimitá-los, mobilizá-los para intenções e metas definidas. O conhecimento do/a professor/a está constituído por uma trama de crenças, valores, idéias, princípios, regras de atuação, que utiliza para justificar sua ação profissional. São pautas de comportamento interiorizadas, construídas na experiência, e que constituem um marco de referência que implícita e/ou explicitamente orientam suas pautas de ação docente.

Portanto, pautas de ação docente complexas são práticas que podem sugerir meios para que os sujeitos possam decidir seu futuro, numa sociedade que precisam estar habilitados/as a modificar, se a realidade assim o demandar, contribuindo para o

desenvolvimento do senso crítico, oportunizando que o sujeito realize escolhas conscientes, que ocorram a partir da reflexão crítica dos limites e possibilidades não da sua aceitação.

Neste contexto, as pautas de ação docente acontecem com base no conjunto das representações, crenças, idéias que se ilustram de maneira exemplar e que não são neutras. Precisam ter clareza a serviço do que ou de quem estão.

No caso dos cinco sujeitos desta pesquisa, a orientação paradigmática configura-se como simplificadora, pois suas aulas parecem repetir pautas de ação com base em suas experiências como estudantes, fragmentando o objeto do conhecimento, não significando o conteúdo, não buscando diagnosticar e utilizar o conhecimento prévio dos/as aprendizes, não elaborando contrato pedagógico, não usando sistematicamente crachás, propondo a maioria das atividades com base na cópia, na repetição, sem sentido e sem significado explícitos.

Suas concepções de motivação também parecem estar embasadas em uma orientação paradigmática simplificadora, pois não percebem a articulação deste fenômeno com o contexto e os sujeitos nela envolvidos, não percebem a necessidade de recursividade e nem percebem que os sujeitos sempre estão motivados para algo, no caso, para se aproximar ou se afastar dos processos de ensino ou de aprendizagem, e que existe conhecimento cientificamente construído para oportunizar que os sujeitos desejem se aproximar do objeto do conhecimento, se envolvam, se comprometam com sua aprendizagem. Os/as professores/as, ao explicitarem nas entrevistas seu conceito de motivação, relacionaram com despertar o interesse e curiosidade, mas não sinalizaram para a necessidade/possibilidade de manutenção, de recursividade deste sentimento, o que poderia ser alcançado através da percepção da construção de aprendizagens, de se perceber aprendendo, como sujeitos capazes. Para isso, poderiam também utilizar o recurso de sistematizar as aprendizagens construídas ao final das aulas, o que não ocorreu com nenhum dos sujeitos pesquisados.

Quando foram questionados nas entrevistas que realizei posteriormente às filmagens, sobre o papel do/a professor/a como catalisador/a da motivação de seus alunos/as, afirmaram perceber a necessidade de conhecer o grupo para captar os interesses e sua *adaptação* à realidade. A palavra *adaptação*, neste contexto, sinaliza para a motivação como algo que se tem ou não tem, se adapta ao contexto ou não, o que não considera a interação dinâmica existente entre motivação, contexto e os fatores pessoais envolvidos, portanto, esta concepção de motivação está embasada no Paradigma da Simplicidade.

Motivação pode contribuir para explicar/compreender por que o sujeito decide fazer algo, quanto esforço vai investir e quanto tempo seu desejo vai sustentar esta atividade. Nos processos de ensino e de aprendizagem, a motivação precisa estar articulada à interação

dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que ocorrem as aprendizagens, pois mover-se em direção à aprendizagem supõe investimentos de várias ordens: temporais, físicos, mentais, emocionais, conscientes ou inconscientes, principalmente.

É importante ressaltar que a motivação para a aprendizagem não é problema exclusivo dos alunos e alunas, também o é dos professores e professoras, que precisam ter clareza que os/as alunos/as não chegam à aula “em posição de aprendizagem”, mas é papel dos/as professores/as mobilizarem os/as aprendizes, modificando suas prioridades iniciais, buscando assegurar que estes/as percebam o significado, a necessidade daquela aprendizagem, explicitando-os. Para isso, é preciso que os/as professores/as tenham construído para si mesmos/as este significado.

Este estudo buscou analisar/explicar/compreender as concepções de motivação que perpassam o ideário dos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as. Pretendo, mais tarde, dar continuidade a esta pesquisa, investigando as concepções de motivação que perpassam o ideário dos/as aprendizes. Nos contextos investigados, os sujeitos da pesquisa não priorizam a atribuição de significado às pautas de ação docente alfabetizadoras. Não explicitam de maneira contumaz qual o conhecimento que pretendem construir com seus alunos/as e nem para que poderia servir.

No clima das salas de aulas investigadas, que é composto pela configuração dinâmica das variáveis do contexto criado pelo/a professor/a que, ao atuar com as características pessoais dos alunos e alunas, influi/é influenciada na motivação (ou não) para aprender, percebeu-se que as concepções de motivação, implícitas ou explícitas, não consideram a complexidade deste fenômeno. O clima da sala de aula é estabelecido e construído no dia-a-dia, com a confiança conquistada e construída, com o acolhimento das hipóteses, oportunizando a explicitação de críticas e observações, com a humildade para escutar e ouvir. Para contribuir para o estabelecimento deste clima seria preciso dar voz aos sujeitos, acolher suas hipóteses, realizar intervenções que oportunizassem o estabelecimento de relações entre o conhecimento prévio dos/as aprendizes e os que se desejam construir. Isto não aconteceu nas salas de aula investigadas. As relações são estereotipadas, os/as mais idosos/as são tratados/as como se fosse falta de respeito contrariá-los/as, com expressões “carinhosas” como *vó*, e os/as mais jovens como incapazes de aprender em outro lugar. Sei que estas são afirmações contundentes e por si só merecem uma pesquisa aprofundada, mas o capítulo das conclusões permite percepções, conjeturas que estão sendo realizadas com base no processo de imersão deste estudo.

Nos términos das aulas, em nenhuma delas, foram sistematizadas as aprendizagens construídas, os acontecimentos dignos de notas daquele tempo em que ficaram juntos. Os/as professores/as não costumam fazer o fechamento das aulas, o que poderia contribuir para a percepção/sistematização das aprendizagens construídas durante o encontro.

A maneira como o/a professor/a planeja as aulas, as desenvolve, refletindo na e sobre a ação, pode contribuir para a criação (ou não) de um clima motivacional propício para a aprendizagem. Os/as professores/as contribuem e podem ter controle de suas ações para a criação de contextos de aprendizagem mais ou menos motivadores através do modo de apresentar globalmente as intenções e objetivos, da maneira específica com que organizam as aulas e as atividades, do modo como interagem com os/as alunos/as, da explicitação dos critérios de avaliação. Para que os sujeitos se envolvam nos processos de ensino e de aprendizagem, é preciso a intenção de aprender, encaminhando a percepção da necessidade de conhecer o que não conhecem. A concepção dos processos de ensino e de aprendizagem, no Paradigma da Complexidade, encaminha para o perfil de um/a professor/a que reflete na e sobre a ação, consciente da possibilidade de decidir o rumo de suas pautas de ação docente.

O estudo objetivou também descrever, analisar, interpretar, explicar e compreender contradições e mediações que permeiam a realidade investigada.

O pensamento complexo, ao afirmar que para ensinar/aprender é necessário traduzir, interpretar, reconstruir percepções, aprendizagens, ampliou também o campo de observação. Essa ampliação, contudo, não é garantia de que veremos tudo, nem tampouco de que as pistas não vistas não existem: significa apenas que não as vimos. Além disso, às vezes, nos deparamos com sinais semelhantes aos que o lobo ofereceu a Chapeuzinho Vermelho quando esta tinha pelo menos dois caminhos a seguir: nem sempre a opção que nos parece mais atraente é a mais adequada.

Ao privilegiar *o que* fazer, em suas pautas de ação docente, em especial no que se refere ao planejamento diário, os/as professores/as sinalizam para uma mediação entre a orientação paradigmática e o planejamento docente. Os sujeitos desta pesquisa sempre tinham muitas “folhinhas” preparadas para aqueles/as alunos/as que terminam antes a atividade programada. E, na configuração dos procedimentos, percebe-se a não adequação das atividades no sentido de encaminhar os sujeitos a pensar sobre a leitura e a escrita, seus usos, sua estrutura, seu funcionamento. O pensamento do/a aluno/a precisa ser direcionado para as características do sistema alfabético, esta aprendizagem contribuirá para um envolvimento autônomo nos eventos sociais, mediados pela escrita, e isto precisa ser explicitado como objetivo didático. É importante que os/as aprendizes percebam que a escrita representa

também a pauta sonora das palavras e não apenas seu significado. Sendo assim, é essencial o trabalho com palavras, seja ou não a partir de um texto lido. O trabalho sistemático de reflexão sobre a relação som-grafia pode ser realizado de diferentes formas: relações estabelecidas sobre palavras estabilizadas no repertório de palavras memorizadas e outras a serem construídas pelos/as alunos/as, enfatizando o número de letras, as letras utilizadas para escrever determinados sons, etc.

Ao privilegiar *o que* fazer em detrimento do *para que* e do *como* fazer na ação docente, compromete-se muitos outros aspectos relacionados, por exemplo: a construção do sentido e do significado da aprendizagem, aprender a sistematizar o pensamento, pensar sobre o pensado, o que já aprendeu, estabelecer relações. Ao privilegiar *o que*, em detrimento do *para quem*, *por que*, *para que*, *como*, contribui-se para formar o/a aluno/a cumpridor de tarefas, aquele/a que mais tarde vai perguntar: o que o/a professor/a quer que faça? E vai aprender a não perguntar também *por que*, *para que* ele/a quer que eu faça isto, quais são os objetivos, os custos, as expectativas com esta atividade? Faz por que tem que fazer! Suas motivações são outras (diploma, nota...) não a aprendizagem.

Outra mediação/contradição possível de sinalizar é a que se refere ao conhecimento científico sobre como se ensina e como se aprende a ler e a escrever que perpassa ou perpassou a formação docente destes professores/as, porém, nas salas de aulas, percebe-se a repetição de situações vivenciadas pelos/as professores/as em seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita que, muitas vezes, vão de encontro à formação, ao conhecimento cientificamente construído após estes/as professores/as terem vivido seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Estas repetições de comportamentos entram nas salas de aula e convivem pacificamente sem serem incomodadas com nenhuma espécie de reflexão sobre elas, crítica ou não. É assim, foi assim, assim será. Dizem que aprenderam assim, porque os/as alunos/as não aprenderiam?

O número de alunos/as em sala de aula também pode ser considerado como mediação entre os casos investigados. De maneira geral, as classes, em escolas públicas estaduais, iniciam o ano com vinte e cinco alunos/as em média. Terminam com três. Investiguei estatísticas oficiais de evasão na alfabetização de jovens e adultos/as e a única encontrada foi a do Banco Mundial que diz ser acima de 50%. Mas quem trabalha na área sabe, tacitamente, que é muito maior. Nos cinco espaços investigados, o número de alunos/as era de quatro a treze e, nas três aulas de cada professor/a, em nenhum caso aconteceu a frequência de todos/as os/as alunos/as nos três encontros filmados.

A maneira como se estabelecem as relações professor/a – aluno/a também é semelhante, podendo ser citada entre as mediações observadas. Os sujeitos mais velhos são chamados de *vó*, *tia*, e outros apelidos. Se os/as alunos/as querem sair mais cedo, por que não? Se não querem vir amanhã, não tem problema. São atitudes contumazes nas classes observadas. A percepção da Educação de Jovens e Adultos/as com o viés assistencialista, não profissional, perpassa estas ações. Porém, escola é espaço profissional. Professor/a é profissional, aluno/a é profissional. Seja em que modalidade de ensino for. Assim sendo, tem que ter contrato pedagógico estabelecido mutuamente entre professor/a e alunos/as. Neste contrato, precisa ser incluída a importância da presença constante, permanente, de todos/as. E isso precisa ser cumprido. Se não for assim, corre-se o risco de não atribuir/ser atribuído importância ao que queremos construir.

A alta rotatividade de alunos/as vai ao encontro da alta rotatividade de professores/as quando não se refere aos que trabalham em escolas públicas estaduais ou municipais. Estes ficam e explicitam a tranquilidade que é trabalhar com EJA: *“eles são quietos, gostam de tudo que trazemos, não reclamam”*. Mas, em outros espaços, ONGs, por exemplo, a rotatividade é grande, os/as professores/as ficam um ano em média e saem. Esta informação foi recebida quando, depois de um ano da realização das filmagens, fui procurar os/as professores/as para entrevistá-los e combinar a devolução dos achados da pesquisa e recebi a informação de que três professores/as, dos cinco pesquisados, não trabalhavam mais nestes espaços. “Coincidentemente”, os/as três que não trabalhavam em escolas estaduais, pois estes geralmente permanecem. Esta alta rotatividade dos/as professores/as contrasta também com as condições de trabalho oferecidas, com o estabelecimento de propostas claras e intencionais de ensino e de aprendizagem como objetivo prioritário.

A alfabetização que se pretende baseia-se na articulação do/a sujeito com o mundo, com a sociedade em que está inserido, com o momento histórico vivenciado, no conjunto das relações que os diferentes usos da leitura e da escrita possibilitam. Analfabeto/a não é apenas aquele que não sabe ler, mas o que, determinado pelas suas condições de existência, não necessita ler. A definição de analfabeto/a como o/a que não sabe ler nem escrever é linear e simplificadora. Refere-se a um fato específico, mas não pontua características subjetivas deste ser que conduz em si mesmo as causas de sua realidade. O/a adulto/a pode continuar analfabeto/a também porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver desta forma com um mínimo de conhecimento, que, na maioria das vezes, implica um mínimo de qualidade de vida também. Assim, a alfabetização precisa implicar mudanças na consciência do/a alfabetizando/a, na qual o conhecimento da leitura e da escrita possa ser

valorizado, percebido como necessário, fonte e alternativa de prazer. Nesta perspectiva, foram identificadas as contradições teoria/prática, fragmentação/totalidade e crítica/alienação articuladas às mediações de natureza política, ideológica e psicossocial, além das mediações sinalizadas.

As pautas de ações docentes com base na complexidade precisam considerar a criticidade, não desprezando a clareza das concepções sobre orientação paradigmática que as embasam, sobre a motivação para ensinar e para (re)aprender, a percepção da alfabetização e dos/as alfabetizandos/as como históricos, culturais e sociais, inseridos/as numa realidade singular.

Nesta perspectiva, buscando atender os procedimentos metodológicos explicitados no capítulo dois, utilizando, como pontos de referência para análise e interpretação da realidade, os sete princípios organizadores do conhecimento (MORIN 2000, 2001), destaco que estes se fizeram presentes neste estudo em diferentes momentos, sinalizados ao longo do relatório da tese. Aqui exemplifico alguns.

O **princípio dialógico** permeou, por exemplo, a idéia de que, entre intenção e ação, convivem forças antagônicas e complementares, caracterizadas pelo discurso de sujeitos da pesquisa, que explicitam a percepção da necessidade de trabalhar a leitura e a escrita como objeto conceitual, sem fragmentar os processos de ensino e de aprendizagem, e que na ação desenvolvem estratégias simplificadoras e reducionistas não condizentes com a intenção explicitada.

O **princípio organizacional** (liga o conhecimento das partes ao todo) está representado nos movimentos de contextualização do conhecimento na sala de aula que, associado ao **princípio holográfico** (o todo está inscrito nas partes e vice-versa), percebeu a motivação como processo que articula a necessidade (todo) – aprendizagem da leitura e da escrita (partes) – o contexto (partes) – sala de aula – e as expectativas (partes) – tornar-se leitor, escritor –, inserindo-se na cultura escrita (todo), direcionando o sujeito para agir no sentido de satisfazer a necessidade (todo). Isto não foi considerado pelos sujeitos deste estudo.

Pode ser exemplificado também através da concepção de alfabetização com base no Paradigma da Complexidade que percebe que tanto o todo quanto as partes são importantes e significativos. Neste caso, letras, palavras e textos precisam ser priorizados, pois fazem parte do todo relativo ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita na percepção complexa. Ao priorizar ora letras, ora sílabas, ora as questões relacionadas com a ortografia, os/as professores/as explicitaram que suas pautas de ação docente estão permeadas da concepção simplificadora de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

O **princípio do circuito retroativo** encaminha a percepção que, na interação com o outro, o comportamento é influenciado/influencia neste outro. Esta encaminha para a influência que as concepções de alfabetização e motivação, que perpassam o ideário dos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as, ocasiona na interação dinâmica entre o contexto e as características pessoais dos sujeitos, contribuindo ou não para a adequada motivação para os processos de ensino e de aprendizagem.

A este princípio associa-se o **princípio do circuito recursivo**, que compreende o movimento de auto-produção, em que o processo de formação avança ou não, modificando e sendo modificado. Assim, alfabetizadores/as, ao explicitarem orientações paradigmáticas simplificadoras de alfabetização e de motivação, contribuem para que os/as alfabetizados/as percebam ausência de significado na aprendizagem da leitura e da escrita, compreendendo que estes objetivos estão fora do controle de suas expectativas, motivações, e fazendo com que os/as alunos/as se evadam física ou emocionalmente das aprendizagens da leitura e da escrita.

O **princípio autonomia/dependência** se fez presente enquanto as pautas de ações docentes foram se desenvolvendo sem a reflexão crítica sobre a orientação paradigmática simplificadora que as embasava, porém, dependentes delas. A falta de compreensão de que a motivação é autônoma-dependente da interação dinâmica com o contexto e as características dos sujeitos envolvidos, o que originou o estabelecimento de um clima motivacional não propício, e que o ensino e a aprendizagem são autônomos-dependentes da intervenção do/a professor/a, que precisaria ir ao encontro das hipóteses já construídas pelos/as alunos/as, foi algo observado neste estudo.

O **princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento** implicou na concepção de alfabetização e motivação que, embora permeada de um discurso complexo, sendo (re)significada por mentes/cérebros, em um contexto específico, orientou-se para um caminho conhecido, a reprodução de situações de ensino e de aprendizagem simplificadoras. Também pela percepção de que, neste caso, não ocorreu que o sujeito que vive numa cultura escrita constrói conhecimento sobre esta anteriores à sua entrada em um ambiente formal de ensino e de aprendizagem.

Neste contexto, parece que uma das razões do que foi observado, descrito, interpretado, analisado, explicado e compreendido nestes cinco espaços de sala de aula, independente do ensino e de aprendizagem de conteúdos, tem a ver com uma compreensão simplificadora dos processos de ensino e de aprendizagem, de motivação e de alfabetização e de detalhes da rotina da sala de aula relativa às atitudes, aos gestos, e à organização do espaço

(ambiente alfabetizador), aos quais, geralmente, pouca atenção se dá, porém têm importância significativa nas pautas de ações docentes complexas.

No que se refere ao atendimento do último objetivo a que este estudo se propôs, sugerir pontos de referência para encaminhar possibilidades pedagógicas para a melhoria dos cursos de formação de professores/as alfabetizadores/as, apresento a seguir um itinerário possível.

Um itinerário possível

A fim de exemplificar as idéias apontadas para as pautas de ações docentes alfabetizadoras com base na orientação paradigmática complexa e visando atender o terceiro objetivo a que se propôs esta pesquisa, sugiro um caminho. Os passos deste são importantes, mas não são os únicos possíveis e nem deverão ser desenvolvidos de maneira linear, ordenada, pois seria incoerente com a concepção de ensino e aprendizagem que estamos tentando (re)construir. É uma alternativa, uma trajetória possível.

Para iniciar este trajeto, é preciso responder as cinco perguntas básicas: *para quem* estamos planejando (quais são os conhecimentos prévios destes sujeitos sobre a leitura e a escrita), *o que* (que conhecimento queremos construir), *para que* (com que objetivos), *por que* (qual a relevância deste conhecimento) e *como* (procedimentos, intervenções). Estas perguntas não podem ser respondidas sem o conhecimento do grupo com o qual o/a professor vai trabalhar, mas algumas suposições podem ser feitas, poucas, mas podem. Uma das suposições é que, em se tratando de um grupo de alfabetização de jovens e adultos/as, será preciso incluir na resposta da pergunta *o que* trabalhar, questões que oportunizem construção de pensamento sobre o que é escrita, o que é leitura, como e com que se escreve? Para que serve, onde se usa? Se vivi até hoje sem ela, para que preciso? No que ela pode contribuir em cada caso específico?

O *como* também é possível de ser respondido em alguns aspectos, conforme já foi relatado no que se refere ao contrato pedagógico. Mas o que é fundamental é que, antes de entrar na sala de aula, o/a professor/a precisa ter respondido estas cinco questões de maneira significativa e consistente para si mesmo/a. Esta é condição *sine qua non* para trilhar este itinerário possível.

Considerar que o/a aprendiz traz conhecimentos para a sala de aula significa aceitar, acolher este sujeito, fazer dele/a, do seu mundo, de seus conhecimentos, de suas motivações, metas, expectativas, medos, ponto de partida do processo educativo. Partir deste

conhecimento encaminha a idéia de que é preciso oportunizar experiências culturais primárias que se supõe também são patrimônio de poucos/as que procedem de famílias culturalmente ricas. O contexto da aula precisa ser ambiente culturalmente significativo, contribuir para que o/a aprendiz se sinta desafiado. Um exemplo prático de uma experiência cultural significativa é o/a professor/a ler para seus alunos/as. Ler pelo prazer de ler. Sem ser apenas como base ou introdução para uma atividade conhecida. Fato pouco habitual para a maioria dos/as aprendizes que alguém leia para eles/as. O/a leitor/a lê em primeiro lugar para si mesmo/a, portanto, o/a professor/a precisa gostar de ler. Os/as aprendizes sentem quando alguém gosta de ler, e que deseja contagiar os outros com esta paixão.

É preciso, então, que se leia algo, todos os dias para os/as aprendizes. Ao acompanhar a leitura, passando os olhos pelos símbolos que se encontram naquelas páginas, eles/as percebem que naquelas folhas de papel existem palavras que evocam pensamentos e sensações prazerosas. Esta é uma das experiências mais eficientes para despertar o prazer da leitura. A experiência de escutar alguém lendo deveria se prolongar ao longo da escolaridade. Porém, é preciso considerar que não pode ser “qualquer” leitura.

Para que estas vivências sejam produtivas e prazerosas, o/a leitor/a tem que se preparar, como um ator se prepara para representar, ensaiando, em voz alta, conhecendo o texto que vai ler e que goste muito dele. Isto se refere a diferentes portadores de texto: uma poesia, uma crônica, um texto informativo, receita, parlenda, etc. Um dos critérios fundamentais para a escolha do texto a ser lido é o de o/a professor/a ter gostado e/ou atribuído significado, importância a ele. Outros critérios para ler um texto, por exemplo, uma história, um conto, para alfabetizando/as jovens e adultos/as, poderia ser evitar adaptações, não considerar que algumas palavras possam ser difíceis, subestimando a compreensão do sujeito, e não escolher textos apenas vislumbrando o que se pode trabalhar com eles, muito menos buscando a moral da história. Ler precisa ser prazeroso por si mesmo.

O/a professor/a escreve, toma notas, porque necessita conservar o que os/as aprendizes dizem, fazem; servem de esboço para os textos elaborados pelos/as aprendizes, estes/as lhe ditam suas idéias e pensamentos. As histórias inventadas e ditadas pelos/as aprendizes são reproduzidas e distribuídas e aproveitadas em outras aprendizagens. Bilhetes e cartas escritas em classe cumprem funções, têm destinatários reais, são enviados e as respostas socializadas, trabalhadas. (Re)constróem-se na ação as funções sociais da escrita e da leitura.

É importante partir dos conhecimentos dos/as aprendizes para ir além, para tal, é preciso que as atividades da aula se caracterizem por momentos de acolhida e diagnóstico

destes conhecimentos. A avaliação dos avanços das construções dos/as alunos/as é processual, ela acontece nas interações de modo geral. É preciso que o/a professor/a planeje e oportunize que expressem seus conhecimentos. Este momento de acolhimento pode ser pensado de diferentes maneiras, pois é preciso considerar que, ao falar, expressar oralmente idéias, percebe-se pensamentos, elabora-se, reflete-se, desordena-se, reconstrói-se. Esta é uma tarefa importante: oportunizar que os/as aprendizes pensem sobre seus pensamentos, reflitam criticamente, e reelaborem, modifiquem, complementem.

Quando os/as aprendizes escutam uns aos outros/as, têm oportunidade de conhecer as opiniões e pensamentos do/a colega e de descobrir que sobre o mesmo problema pode haver conhecimentos, estratégias de soluções diferentes. Estes momentos servirão também para que o/a professor/a mantenha atualizado seu conhecimento sobre as hipóteses (re)construídas pelos/as alunos/as e também como matéria-prima para planejar o trabalho de desordenar e fazer avançar o conhecimento.

Oportunizar que os/as aprendizes falem não significa apenas dar-lhes a palavra, mas sim planejar condições produtivas para se expressarem. Para isso, é necessário considerar o uso de diferentes linguagens que permitam a cada um encontrar um meio expressivo adequado. Oportunizar que falem significa também educá-los/as para a escuta, uma das ações mais generosas que o ser humano pode desempenhar, e que demanda clima de respeito e de interesse pelo pensamento do outro. Para o/a professor/a significa demonstrar interesse pelo que dizem, considerar, utilizar este conhecimento para os avanços planejados. Os conhecimentos prévios precisam constituir material de trabalho, ser significados, valorizados.

Para tal, é preciso considerar o objetivo prático básico para uma classe de alfabetização de jovens e adultos/as: a construção do repertório de palavras memorizadas significativamente, que servirá de base para a construção de outras aprendizagens. Uma sugestão para o início desta construção é o trabalho com o nome próprio, palavra considerada mais significativa para os seres humanos. Após planejar procedimentos neste sentido e percebendo a estabilização desta palavra (a escrita estável do nome), o/a professor/a pode utilizar, nos procedimentos planejados, o nome dos/as outros/as colegas e/ou familiares. O importante é ter clareza da necessidade da construção do repertório de palavras significativamente memorizadas, pois, na concepção complexa, as aprendizagens não acontecem no vazio. Elas precisam permitir o estabelecimento de relações com os conhecimentos prévios.

A discussão, a argumentação, a interação e o diálogo serão instrumentos para elaborar diferentes opiniões, para descobrir possíveis diferenças e contradições, para propor

formas de superação ou escolha, de posicionamento diante destas aparentes contradições (hipóteses, propostas de trabalho), para encaminhar a autonomia.

As pautas de ação docente precisam se apoiar também nas estratégias de solução de problemas. Seu objetivo será o alcance de uma elaboração diferente, uma outra organização. Um dos exemplos para isto, em classes de alfabetização de jovens e adultos/as, são as diferentes confrontações das hipóteses da escrita de uma mesma palavra. Se o clima de confiança e respeito estiver construído no espaço da sala de aula, o/a professor/a pode oportunizar que os/as aprendizes escrevam no quadro de giz as diferentes hipóteses que possuem sobre a escrita de uma determinada palavra. A partir destas escritas, o/a professor/a pode promover análises, opiniões, reflexões e articulações sobre e com elas, a fim de chegar a uma hipótese mais elaborada, a maneira que se escreve nos livros. Este tipo de confrontação de hipóteses é um importante instrumento de construção de pensamento, precisando ser utilizada com frequência na sala de aula, pois constitui atitude incentivadora de desordens nas hipóteses já estabelecidas e que precisam avançar.

Estas sugestões e exemplos encaminham para a percepção da necessidade de situações em que se aprende fazendo, tentando, ouvindo, observando, interagindo com outros sujeitos, com diferentes pensamentos, confrontando hipóteses. A produção de conhecimentos, de pensamentos, entre os/as aprendizes, a discussão entre eles/as, o emprego de diferentes linguagens são exemplos eficientes de situações de imersão, nas quais a aprendizagem deriva da conscientização dos próprios pensamentos e dos outros.

É importante salientar que é papel do/a professor/a desordenar/acolher, pois, para (re)aprender a aprender, é preciso a organização das atividades, o planejamento, a sistematização, a intenção. Esta sugestão apresentada demanda um professor/a que se reconhece incompleto/a, que ensina e aprende, pois só ensina quem aprende, que é capaz de se colocar empaticamente no lugar do/a aprendiz, e que possui concepções claras e coerentes de ensino, de aprendizagem, de motivação, de alfabetização, cuja orientação paradigmática contemple a complexidade.

Assim, utilizando algumas pistas que fui privilegiando em detrimento de outras, pude compreender um pouco mais sobre o meu lugar nesta pesquisa: uma professora que deseja contribuir para que todos os alunos e alunas aprendam a ler e a escrever e que sejam habilitados/as a fazer uso deste conhecimento com toda riqueza, toda “boniteza”.

Com base no que foi apresentado, a tese que emergiu deste estudo é a de que as pautas de ação docente dos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as

caracterizam-se por orientações paradigmáticas simplificadoras de alfabetização e de motivação.

No entanto, esta tese desencadeou também a possibilidade de um paradigma em formação que pretende dar conta da complexidade existente nos processos de ensino e de aprendizagem, de alfabetização e de motivação para aprender. Este paradigma em formação, originado pelas fissuras do que embasa a maioria das pautas de ação docente alfabetizadora de jovens e adultos/as, pela percepção das não aprendizagens, considera não ser suficiente conduzir os/as profissionais em formação continuada a refletir sobre os objetos do conhecimento que ensinam/aprendem, sobre as melhores maneiras de ensinar/aprender ou até sobre a clareza das concepções sobre educação, ensino, aprendizagem, conhecimento, sociedade. É preciso que o/a professor/a encaminhe também a percepção da necessidade de cultivar atitudes contumazes de reflexão crítica sistemática antes, durante e depois da ação docente.

Finalizando esta pesquisa, percebo que quatro anos passaram, e que foram dedicados intensamente a este trabalho. Aprendi muito e aprendi também que sempre é preciso aprender mais. Pretendo continuar trabalhando neste tema, seguir com o meu grupo de estudos, pesquisando alfabetização, jovens e adultos/as, motivação, ensino, aprendizagem, complexidade, acreditando que é possível melhorar a qualidade da educação neste país, construindo pautas de ações docentes que procuram saber/explicitar o que queremos ensinar/aprender, para que, para quem, por que e como.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO et. col. **Avaliação e Erro Construtivo Libertador: uma Teoria – Prática** Incluyente em Educação. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AÇÃO EDUCATIVA/ MEC. Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa/MEC/UNESCO, 1996.

_____. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf03.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **A Alfabetização de Jovens e Adultos em uma Perspectiva de Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALEXANDER, P. A.; KULIKOWICH, J. M.; JETTON, T. L. The Role of Subject-Matter Knowledge and Interest in the Processing of Linear and Nonlinear Texts. In: **Rev. Educ. Research**, n. 64, 1994, p. 201-52.

ALMEIDA, L. S. Inteligência e Aprendizagem: dos seus Relacionamentos à sua Promoção. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, n. 3, 1992, p. 277-92.

ALONSO TAPIA, J. **Orientaciones Motivacionales y Estilos de Autorregulación: Análisis Empírico de las Relaciones entre Distintos Enfoques Conceptuales**. (no prelo). Madrid: Universidad Autónoma, 2004.

_____; ARCE SAEZ, E. Expectativas de Control e Motivación. El Cuestionário ECO. In: ALONSO TAPIA, J. (dir.) **Motivar en la Adolescência: Teoría, Evaluación e Intervención** Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma, 1992a, p. 135-75.

_____; LÓPEZ, G. Efectos Motivacionales de las Actividades Docentes en Función de las Motivaciones de los Alumnos. In: POZO, J. I.; MONEREO, C. (eds.). **El Aprendizaje Estratégico**. Madrid: Santillana, 1999a, p. 35-57.

_____; FITA, E. C. **A Motivação em Sala de Aula: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999b.

ALONSO TAPIA, J. **Qué es lo Major para Motivar a mis Alumnos? Analisis de lo que los Profesores Saben, Creen y Hacen al Respecto**. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1992b.

_____; IRURETA, L. Enhancing Learning Motivation. In: **Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction**. Turku, Finlandia: 1991a.

ALONSO TAPIA, J.; MATEOS, M. Atribuciones y Conducta. In: **Revista de Ciencias de la Educación**, n. 126, 1986a, p. 141-57.

_____.; GARCIA DOTOR, D.; MONTERO, I. Evaluación de las Expectativas de Control en Sujetos de Enseñanza Media: Estudio Piloto a partir del Cuestionario LUCAM. In: **Revista de Ciencias de la Educación**, n. 126, 1986b, p. 247-68.

_____.; ARCE SAEZ, E. Evaluación de las Expectativas de Control en Sujetos del Ciclo Superior de EGB. El Cuestionario ECO. In: ALONSO TAPIA, J. (dir.) **Entrenamiento Cognitivo y Enriquecimiento Motivacional**, v. 3, informe final. Madrid: CIDE, 1986c.

ALONSO TAPIA, J. Atribución de la Causalidad y Motivación de Logro. Estudio Evolutivo de la Utilización de Información en la Formación de Juicios de Atribución. In: **Estudios de Psicología**, n. 16, 1983b, p. 13-27.

_____. Efectos Motivacionales de las Actividades Docentes en Función de las Motivaciones de los Alumnos. In: POZO, J. I.; MONEREO, C. (eds.) **El Aprendizaje Estratégico**. Madrid: Santillana, 1999c, p. 35-57.

_____. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL et al (orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**, 2002.

_____. **Motivación y Aprendizaje en el Aula. Como Enseñar a Pensar**. Madrid: Santillana, 1991b.

_____. **Motivar en la Adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención**. Colección de Bolsillo. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma, 1992c.

_____. **Motivar para el Aprendizaje. Teorías y Estrategias**. Barcelona: Edebe, 1997.

_____. **Orientación Educativa: Teoría, Evaluación e Intervención**. Madrid: Síntesis, 1995.

ALVES, R.; DIMENSTEIN, G. **Fomos Maus Alunos**. São Paulo: Papirus, 2003.

ALVES, R. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br>>. Acesso em: 07 ago. 2004.

_____. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u14.shl>>. Acesso em: 07 ago. 2004.

ALVESSON, Mats & SKOLDBERG. **Reflexive Methodology – new vistas for qualitative research**, Londres, Sage, 2000.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Publication Manual of the American Psychological Association**. 3. ed. Washington: APA, 1983.

_____. **Thesaurus of Psychological index Terms**. Washington: APA, 1988.

AMES, C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 84, 1992, p. 261-71.

AMES, R.; AMES, C. (eds.) Research on Motivation in Education. Student Motivation. In: **Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction**. Turku, Finlandia: 1991.

AMES, R. Teachers Attributions of their Own Teaching. In: LEVINE, J.; WANG, M. (eds.). **Teacher and Student Perception: Implications for Learning**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1983.

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

AQUINO, J. G. In: **Revista Nova Escola**, ed. 149, jan/fev 2002.

ARCE, E. Papel de las Expectativas de Controle en el Rendimiento Escolar. In: **Boletín del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid**, n. 14, 1989, p. 45-64.

ASHTON, P. Motivation and Teacher's Sense of Efficacy. In: AMES, R.; AMES, C. (eds.). **Research on Motivation in Education**. The Classroom Milieu, v. 2. New Cork: Academia Press, 1985, p. 141-71.

BALTES; REESE; NESSELROADE. **Métodos de Investigación en Psicología Evolutiva: Enfoque del Ciclo Vital**. Madrid: Morata, 1981.

BANDURA, A. Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In: LOCKE, E. A. (ed.). **Handbook of Principles of Organization Behavior**. Oxford: UK, 2000.

_____. **Self-efficacy: the Exercise of Control**. Nova Iorque: Freeman, 1997.

_____. Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. In: **Psychological Review**, n. 84, 1977, p.191-215.

BATTLE, E. Motivational Determinants of Academic Competence. In: **J. Pers. Soc. Psychology**, n. 4, 1966, p. 534-642.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BEISEGUEL, C. R. A Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil. In: **Alfabetização e Cidadania**, n. 16. São Paulo: 2003, p. 19-27.

_____. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BELTRAN, J.; GARCÍA-ALCANIZ, E.; MORALEDA, M.; CALLEJA, F.; SANTIUSTE, V. **Psicología de la Educación**. Madrid: Eudema, 1987.

BERSTEIN, B. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**. London: Taylor and Francis, 1995.

BISQUERRA, R. **Métodos de Investigación Educativa. Guia Prática**. Barcelona: CEAC, 2000.

BOEKAERTS, M. Self-regulated Learning: a New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. In: **Learning and Instruction**, v. 7, n. 2, 1997, p. 161-86.

BOEKAERTS, M.; NIEMIVIRTA, M. Self-regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego Protective Goals. In: BOEKAERTS, M. et. al., 2000, p. 417-50.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORKOWSKI et al. Self-regulated Cognition: Interdependence of Metacognition, Attributions, and Self-esteem. In: JONES, B.; IDOL, L. (eds.). **Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction**, v. 1. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1990.

BORKOWSKI; MUTHUKRISHNA, N. Learning Environments and Skill Generalization: How Contexts Facilitate Regulatory Processes and Efficacy Beliefs. In: **Recent Perspectives on Memory Development**. Hilldale, N.J.: Erlbaum 1995.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A Motivação do Aluno**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; _____. **Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BREDO, E.; FEINBERG, W. **Knowledge and Values in Social and Educational Research**. Filadelfia: University Press, 1982.

BROPHY, J. E. Teacher Behavior and its Effects. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 71, 1979, p. 733-50.

BROPHY, J.; GOOD, T. **Teacher-student Relationships**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.

BUNGE, M. **La Investigación Científica**. Barcelona: Ariel, 1981.

BURON, J. **Motivacion y Aprendizaje**. 4. ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 2003.

CAMERON, J.; PIERCE, W. D. Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: a Meta-analysis. In: **Rev. Educational Research**, n. 64, 1994, p. 363-423.

CAON, J. L. **Serendipidade e Situação Psicanalítica de Pesquisa no Contexto da Apresentação Psicanalítica de Pacientes**. 1996.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVER, C. S.; SÉLLER, M. F. On the Structure of Behavioral Self-regulation. In: BOEKAERTS et al., 2000, p. 41-84.

CHIPMAN, S. F.; SEGAL, J. V. Higher Cognitive Goals for Education: an Introduction. In: SEGAL, J. V.; CHIPMAN, S. F.; GLASER, R. (eds.) **Thinking and Learning Skills**. Relating Instructions to Research, v. 1. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1985, p. 1-19.

CLIFFORD, M. M. The Effects of Quantitative Feedback on Children's Expectations of Success. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 48, 1978, p. 220-6.

CLIFFORD, M. M. Thoughts on a Theory of Constructive Failure. In: **Educational Psychologist**, n. 19, 1984, p. 108-20.

_____. Validity of Expectation: A Developmental Function. In: **Alberta Journal of Educational Research**, n. 21, 1975, p. 11-7.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COOPER, L. Pygmalion Grows up: A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence. In: **Review of Educational Research**, v. 49, n. 3, 1979, p. 389-410.

CONNELL, J. P.; WELLBORN, J. G. Competence, Autonomy, and Relatedness: a Motivational Analysis of Self-System Processes. In: **Minnesota Symposia on Child Psychology**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991.

_____. A New Multidimensional Measure of Children's Perception of Control. In: **Child Dev.**, n. 56, 1985.

CORNO, L.; KANFER, R. The Role of Volition in Learning Performance. In: **Review of Research Education**, n. 29. Washington: American Educational Research Association, 1993.

_____. The Best-laid Plans: Modern Conceptions of Volition and Educational Research. In: **Educational Research**, n. 22, 1993, p.14-22.

COVINGTON, M. V.; OMELICH, C. L. It's Best to be Able and Virtuous too: Student and Teacher Evaluative Responses to Successful Efforts. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 71, 1979a, p. 688-700.

_____. **La Voluntad de Aprender: Guía para la Motivación en el Aula**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

_____. As Failure Mount: Affective and Cognitive Consequences of Ability Demotion in the Classroom. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 73, 1981, p. 796-808.

_____. Effort: The Double-edged Sword in School Achievement. In: **Journal of Educational Psychology**, 1979b, p. 169-82.

_____. Task-oriented versus Competitive Learning Structures: Motivational and Performance Consequences. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 6, 1984, p. 1038-50.

COVINGTON, M. V. Achievements Motivation, Self-attributions, and the Exceptional Learner. In: DAY, J. D.; BORKOWSKI, J. G. (comps.). **Intelligence and Exceptionality**. Norwood, N.J.: Ablex, 1987, p. 355-89.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The flow experience and its significance for human psychology. IN: CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALY, Y. I., 1988, p. 15-35.

DE CHARMS, R. **Personal Causation: the Internal Affective Determinants of Behavior**. New York: Academic, 1968.

DE MIGUEL, M. Paradigmas de la investigación educativa. In: **II Congreso Mundial Vasco**, out. 1987 [paper].

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; KOESTNER, R.; RYAN, R. M. A Meta-analytic Review of Experimental Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. In: **Psychology Bulletin**, n. 125, 1999, p. 627-68.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DENZIN, N. K. **The Research Act**. 3. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1989.

DORNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge University Press, 2001

DUARTE, C. **Uma Análise de Procedimentos de Leitura Baseada no Paradigma Indiciário**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.

DUNKIN, M. J.; BIDDLE, B. J. **The study of teaching**. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

DWECK, C.; ELLIOT, D. S. Achievement Motivation. In: MUSSEN, P. H. (gen. ed.); HETHERINGTON, E. M. (vol. ed.). **Social and Personality Development**. Handbook of Child Psychology, v. IV. Nova York: Wiley, 1983, p. 643-91.

DWECK, C. Children's Theory of Intelligence: Implications for Motivation and Learning. In: **American Educational Research Association**. Washington, 1987.

_____. Motivational Processes Affecting Learning. In: **American Psychologist**, n. 41, v. 10, 1986.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage/Environment Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Early Adolescents. In: AMES, R. E.; AMES, C. (comps.) **Research on motivation in education**, v. 3. Nova York: Academic Press, 1989, p. 139-86.

_____. School and Family Effects on the Ontogeny of Children's Interest, Self-perception, and Activity Choices. In: JACOBS, J. E. (comp.) **Nebraska Symposium on Motivation: Developmental Perspectives on Motivation**, v. 40. Lincoln, N.E.: University of Nebraska Press, 1993, p. 145-208.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational Beliefs, Values, and Goals. In: **Annu. Rev. Psychol.**, 2002, p. 109-31.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A.; SCHIEFELE, U. Motivation. In: EISENBERG, 1998, p. 1017-95.

ECCLES et al. Expectancies, Values and Academic Behaviors. In: **Achievement and Achievement Motivation**. San Francisco: Freeman, 1983, p. 75-146.

ECCLES, J. S. Gender Roles and Women's Achievement-related Decision. In: **Psychology Women Q.**, n. 11, 1987, p. 135-72.

ECO, U. **Serendipities: Language and Lunacy**. New York: Harvest, 1998.

ELLIOT, E. S.; DWECK, C. S. Goals: an Approach to Motivation and Achievement. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 54, 1988, p. 5-12.

ENTWISLE, D.; HAYDUK, L. **Too Great Expectations: The Academic Outlook of Young Children**. Baltimore: John Hopkins Press, 1978.

ERIKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. **Handbook of Research on Teaching**. 3 ed. Nova York: Macmillan, 1986, p. 132-3.

FERNANDEZ, A. Os professores devem buscar a ressignificação de sua aprendizagem. In: **Pátio Revista Pedagógica**, ano I, n. 4, fev./abr. 1998, p. 26-9.

FERREIRO, E. et al. Los Adultos no Alfabetizados y sus Conceptualizaciones del Sistema de Escritura. In: **Cuadernos de Investigaciones Educativas**. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N, 1983.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os Processos de Leitura e Escrita, Novas Perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E. (org.) **Os filhos do analfabetismo: Propostas para Alfabetização na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Cultura Escrita e Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Alfabetización, Teoria y Pratica**. 5. ed. Mexico: Siglo Veintiuno, 2002b.

FLAVELL, J. H. Speculation about the Nature and Development of Metacognition. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (eds.) **Metacognition, Motivation and Understanding**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1987, p. 21-30.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, M. **Rotina: Construção do Tempo na Relação Pedagógica**.

FREIRE, M. Aspectos Pedagógicos do Construtivismo Pós-Piagetiano-II. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano: um Novo Paradigma sobre Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **O que é grupo?** In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (orgs.). **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, a. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SCHOR, I. **Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998a.

_____. **Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998b.

_____; CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**. [prefácio de Paulo Freire que se encontra na introdução desta tese]. 2. ed. 1999

GAMBRELL, L. B.; CODLING, R. M.; PALMER, B. M. Elementary students' motivation to read. In: **Research report**. College Park, MD & Athens, GA, National Reading Research Center, University of Maryland and Georgia, 1996.

GAMBRELL, L. B.; PALMER, B. M.; CODLING, R. M.; MAZZONI, S. A. Assessing Motivation to Read. In: **Reading Teacher**, n. 49, 1996, p. 518-33.

GEEMPA. **Alfabetização em Classes Populares**. Porto Alegre: Kuarup, 1986.

GIANETTI, Eduardo. **Auto-Engano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2. São Paulo: mar./abr.1995, p. 57-63.

GONZÁLES, M.; TOURON, J. **Autoconcepto y Rendimiento Escolar: sus Implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje**. Baraña in-Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1972.

GRAYBILL, D. **The Relationship of Individual Differences Internal-External, Perceived Competence, and Origin Pawn Beliefs to Typical Expectancy Shifts**. [Tesis doctoral no publicada]. Nashville: Vanderbilt University, 1977.

GROSSI, E.; WOLF, M. M.; BERTONI, M. Retrospectiva das Campanhas. Projetos e Programas de Educação e Alfabetização de Adultos no Brasil. In: **Revista do GEEMPA: Ensinando que todos Aprendem**, n. 6. Porto Alegre: Edelbra Indústria Gráfica, 1998, p. 73-81.

_____. Ensinando que todos aprendem. In: **Revista do GEEMPA: Ensinando que todos Aprendem**, n. 6. Porto Alegre: Edelbra Indústria Gráfica, 1998, p. 3-6.

GUBA, E. G. The Context of Emergent Paradigm Research. In: LINCOLN, Y. S.

HADDAD, S.; DI PIERO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14. Rio de Janeiro: 2000, p. 108-30.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 3. ed. Petrópolis, RJ: 1992.

HARTER, S. A New Self-report Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. In: **Dev. Psychology**, n. 17, 1981, p. 300-12.

_____. Cause, Correlates, and the Functional Role of Self-worth: A Life-span Perspective. In: STERNBERG, R. J.; KOLLINGIAN, J. (comps.) **Competence Considered**. New Haven, CT: Yale University Press, 1990, p. 67-97.

_____. Processes Underlying the Construction, Maintenance and Enhancement of the Self-concept in Children. In: SULS, J; GREENWALD, A. (eds.). **Psychological Perspectives on the Self**, v. 3. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1986, p. 137-81.

HEBB, D. O. Drives and the C.N.S.: conceptual nervous system. In: **Psychology Review**, n. 62, 1955, p. 243-54.

HERMAN, F. **O que é psicanálise, para iniciantes ou não...** São Paulo: Psique, 1999.

HERNANDEZ, F. A Importância de Saber como os Docentes Aprendem. In: **Pátio Revista Pedagógica**, ano I, n. 4, fev./abr. 1998, p. 8-13.

HIDI, S.; HARACKIEWICZ, J. M. Motivating the Academically Unmotivated: a Critical Issue for the 21st Century. In: **Rev. Educational Research**, n. 70, 2001, p. 151-80.

HUERTAS, J. A. **Motivación. Querer Aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2004.

INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2004.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2004.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JUVONEN, J. Outcome and Attributional Disagreements between Students and their Teachers. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 80, 1988, p. 330-6.

KERLINGER, F. N. **Investigacion del Comportamiento**. México: Interamericana, 1985.

KLEINGINNA, P. R.; KLEINGINNA, A. M. A Categorized List of Motivation Definitions, with a Suggestions for a Consensual Definition. In: **Motivation and Emotion**, n. 5, 1981, p. 345-79.

KLOOSTERMAN, P. Self-confidence and Motivation in Mathematics. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 80, 1988, p. 345-51.

KNOWLES, C.; PRESSWOOD, C. **Through Preservice Teachers'eyes: Experiences through Narrative and Inquiry**. New York: McMillan College Publishing Co., 1994.

KUHL, J. A Theory of Action and State Orientations. In: KUHL, J.; BECKMANN (ed.). **Volition and Personality: Action versus State Orientation**. Seattle: Hogrefe y Huber, 1994.

_____. Action Controls: the Maintenance of Motivational States. In: **Motivation, Intention and Volition**. Berlin: Springer-Verlag, 1987, p. 279-307.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LACERDA, M. P. **Quando Falam as Professoras Alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAKATOS, I. **História da Ciência e suas Reconstruções Racionais**. Lisboa: Edições 70, 1998.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry the Paradigm Revolution**. Beverly Hills, C.A.: Sage, 1985.

LOIZOS, P. Vídeo, Filmes e Fotografias como Documentos de Pesquisa. In: **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAC IVER, D. J.; STIPEK, D. J.; DANIELS, D. H. Explaining within Semester Changes in Student Effort in Junior High School and Senior High School Courses. In: **J. Educ. Psychology**, n. 83, 1991, p. 201-11.

MADSEN, K. B. **Teorías de la Motivación**. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MAGNO, M. *Presidente da Câmara de Ensino Superior e Educação Profissional do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro*.

MARECEK, J.; METEE, D. R. Avoidance of Continued Success as a Function of Self-esteem, Level of Esteem Certainty, and Responsibility for Success. In: **Journal of personality and social psychology**, n. 22, 1972, p. 98-107.

MARKUS, H.; WURF, E. The Dynamic Self-concept: a Social Perspective. In: **Annu. Rev. Psicol.**, n. 38, 1987, p. 299-337.

MATURANA, H. R.; VARELLA, F. J. **De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- McGUIGAN, F. J. **Psicología Experimental, Enfoque Metodológico**. México: Trillas, 1977.
- MEECE, J. L.; BLUMENFELD, P. C.; HOYLE, R. H. Students Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. In: **J. Educ. Psychol.**, n. 80, 1988, p. 514-23.
- MELLO, G. N. Que Pessoa Queremos Formar? In: **Revista Nova Escola**, ed.179, 2005.
- MORIN, E. **O Método I: a Natureza da Natureza**. Portugal: Europa-América, 1986.
- _____. **O Método II: a Vida da Vida**. Portugal: Europa-América, 1989.
- _____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- _____. Epistemología de la Complejidad. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 1994, p. 421-46.
- _____. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. **Sociologia**. Madrid: Editorial Tecnos, 1995.
- _____. **O Método IV: a Idéia das Idéias**. Portugal: Europa-América, 1998.
- MORIN, E. **O Método III: o Conhecimento do Conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- _____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. **A Cabeça Bem-Feita, Repensar a Reforma - Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- _____. **O Método V: a Humanidade da Humanidade: a Identidade Humana**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **Auto-imagem, Auto-estima e Auto-realização na Universidade**. Disponível em: <<http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/mourino/mourino.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2006.
- MOURA, T. M. M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.
- MURPHY, P. K.; ALEXANDER, P. A. A Motivated Exploration of Motivation Terminology. In: **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, 2000, p. 3-53.
- MYNAYO, M.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou Complementaridade. In: **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3. Rio de Janeiro: jul./set. 1993, p. 239-48.

NAVARRO, C. D. **La Oreja Verde de la Escuela**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1995.

_____. **Proyectando Otra Escuela**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

NEMIROVSKY, M. **Entrevista pessoal** gravada e transcrita em Madrid, mai. 2005.

NEWMAN, R.S. Alleviating Learned Helplessness in a Wilderness Setting: An Application of Attribution Theory to Outward Bound. In: FYANS JR, L. J. (ed.). **Achievement Motivation: Recent Trends in Theory and Research**. New York: Plenum Press, 1980.

NICHOLLS, J. G. The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding that Difficult Tasks Require more than Ability. In: **Child Development**, n. 49, 1978, p. 800-14.

NICHOLLS, J. G. What is Ability and Why Are We Mindful of it? A Developmental Perspective. In: STERNBERG, R.; KOLLIGIAN, J. (comps.) **Competence Considered**. New Haven, C.T.: Yale University Press, 1990, p. 11-40.

OCDE. Disponível em:

<http://www.mte.gov.br/EstudiososPesquisadores/observatorio/Publicacoes/Conteudo/Completo_OCDE.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2004.

O'FLAHAVAN, J.; GAMBRELL, L. B.; GUTHRIE, J.; STAHL, S.; ALVERMAN, D. Poll Results Guide Activities of Research Center Reading. In: **Today**, n. 10, 1992, p. 12.

OLABUENAGA, J. R.; ISPIZUA, M. A. **La Descodificación de la Vida Cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa**. Bilbao: Universidade de Densto, 1989.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PACHECO, J.A. **O pensamento e a acção do professor**, Lisboa - Portugal: Porto Editora, 1995.

PAIN, S. **A Função da Ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à História da Educação Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARIS, S. G.; WASIK, A.; TURNER, J. C. The Development of Strategic Readers. In: PEARSON, P. D. (ed.). **Handbook of Reading Research**. New York: Longman, 1990, p. 609-40.

PARSONS, J.; RUBLE, D. N. The Development of Achievement Related Expectancies. In: **Child Development**, n. 48, 1977, p. 1075-9.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Portugal: Dom Quixote, 1993.

_____. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

- _____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PINTO, A. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- PINTRICH, P. R. The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom. In: AMES, C.; MAEHR, M. L. (eds.). **Advances in Motivation and Achievement**. Motivation Enhancing Environments Greenwich, v.6. Jai Press Inc., 1989, p. 117-60.
- PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. In: **J. Educ. Psychol.**, n. 82, 1990, p. 33-40.
- PINTRICH, P. R.; MARX, R. W.; BOYLE, R. A. Beyond Cold Conceptual Change: the Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. In: **Rev. Educ. Res.**, n. 63, 1993, p.167-99.
- _____. An Achievement Goal Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. In: **Contemp. Educ. Psychol.**, n. 25, 2000a, p. 92-104.
- _____. The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. In: BOEKAERTS et al., 2000b, p. 452-502.
- PISA. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2004.
- POPPER, K. R. **La Logica de la Investigacion Cientifica**. Madrid: Tecnos, 1971.
- PORTILHO, E. M. As Estratégias Metacognitivas de quem Aprende e de quem Ensina. In: **Aprendizagem: Tramas do Conhecimento, do Saber e da Subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 47-59.
- POSTIC, M. **O Imaginário na Relação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a Nova Cultura da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- _____. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 176-97.
- PRADO, A. **Filandras**. São Paulo: Record, 2001.
- PRESSLEY, M. **Como Enseñar a Leer**. Barcelona: Paidós, 1999.
- _____. EL-DINARY, P. B.; MARKS, M.; BROWN, R.; STAIN, S. Good Strategy Instruction is Motivating and Interesting. In: RENNINGER, K. A.; HIDI, S.; KRAPP, A. (eds.). **The Role of Interest in Learning and Development**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1992, p. 333-58.

- PROT, B. **Pedagogia de la Motivación**: como despertar el deseo de aprender. Madrid: Narcea, 2004.
- QUINTANA CABANAS, J. M. Teoria da educação. Concepção antinômica da educação. Porto: Edições ASA, 2001.
- RENICK, M. J.; HARTER, S. Impact of Social Comparisons on the Developing Self-perceptions of Learning Disabled Students. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 81, 1989, p. 631-8.
- RENNINGER, K. A.; HIDI, S.; KRAPP, A. **The Role of Interest in Learning and Development**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1992.
- REUTERS LIMITED. Disponível em:
<<http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI418482-EI994,00.html>>. Acesso em: 27 jul. 2004.
- RHEINBERG, F.; VOLLMEYER, R.; ROLLETT, W. Motivation and Action in Self-regulated Learning. In: BOEKAERTS et al., 2000, p. 503-29.
- RICHARDSON, R. S. **The Stars and Serendipidity**. New York: Pantheon, 1971.
- ROBERTS, R. M. **Serendipity: Accidental Discoveries in Science**. New York: Wiley, 1989.
- ROSE, D. Análise de Imagens em Movimento. In: **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ROSENBERG, M. **Conceiving the Self**. New York: Basic Books, 1979.
- ROTTER, J. B. Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. In: **Psychol. Monogr.**, n. 80, 1966, p. 1-28.
- RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.
- SANSONE, C.; HARACKIEWICZ, J. M. **Intrinsic and Extrinsic Motivation**: the Search for Optimal Motivation and Performance. New York: Academic, 2000.
- SCHWARTZ, S. **Reaprender a Aprender**: o Desafio da Alfabetização de Adultos. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2001.
- SCHIEFELE, U. Interest and Learning from Text. In: **Sci. Stud. Read.**, n. 3, 1999, p. 257-80.
- SCHUNK, D. H. Self-efficacy and Cognitive Skill Learning. In: AMES, C.; MAEHR, M. L. (eds.). **Advances in Motivation and Achievement**. Goals and Cognition, v. 3. San Diego: Academic Press, 1989.
- _____. ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of Learning Performance**. Hillsdale, N.J.: Earlbaum, 1994.

_____. Goal Setting and Self-efficacy during Self-regulated Learning. In: **Educ. Psychol.**, n. 25, 1990, p. 71-86.

_____; EARTMER, P. A. Self-regulatory and Academic Learning Self-efficacy Enhancing Interventions. In: BOEKAERTS et al., 2000, p. 631-49.

SELIGMAN, M. E. P. **Helplessness: On Depression, Development and Death**. San Francisco: Freeman, 1975.

SHAH, J. Y.; KRUGLANSKI, A. W. Aspects of Goal Networks: Implications for Self-regulation. In: BOEKAERTS et al., 2000, p. 86-110.

SHIEFELE, U. Interest and Learning from Text. In: **Sci. Stud. Read**, n. 3, 1999, p. 257-80.

SHULMAN, L. S. Paradigms and Research Program in the Study of Teaching: a Contemporary Perspective. In: WITTROCK, M. **Handbook of research on teaching**. 3. ed. Nova York: MacMillan, 1986.

SILVA, E. T. **Os (Des)Caminhos da Escola**. São Paulo: Cortez, 1979.

SILVA, M. L.; OLIVEIRA, R. P.; ANTONIUK, S.; GUIMARAES, S. R. Instrumentos Psicopedagógicos de Avaliação e Diagnóstico. In: **Aprendizagem: Tramas do Conhecimento, do Saber e da Subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 112-30.

SIMON, J. **La Pedagogie Expérimentale**. Toulouse: Privat, 1972.

SIMON, T. **La Pedagogie Expérimentale**. Paris: A. Colin, 1924.

SKINNER, E. A.; ZIMMER-GEMBECK, M. J.; CONNELL, J. P. Individual Differences and the Development of Perceived Control. In: **Monogr. Soc. Res. Child**, n. 63, 1998.

_____. **Perceived Control, Motivation and Coping**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

SMILEY, P. A.; DWECK, C. S. Individual Differences in Achievement Goals among Young Children. In: **Child Development**, n. 65, 1994, p. 1723-43.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, I. Disponibilidad para el Aprendizaje y Sentido del Aprendizaje. In: COLL, C. et al. **El Constructivismo en el Aula**. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics, 1994.

SOODAK, L. C.; PODELL, D. M. Teachers' Thinking about Difficult-to-Teach Students. In: **Journal of Educational Research**, n. 88 (1), 1994, p. 44-51.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: a Triarchic Theory of Human Intelligence**. New York: Cambridge University Press, 1985.

_____. Principles of Teaching for Successful Intelligence. In: **Educational Psychologist**, v. 33, n. 2/3, 1998, p. 65-72.

STIPEK, D.; MAC IVER, D. Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence. In: **Child Development**, n. 60, 1989, p. 521-38.

_____. **Motivation to Learn: from Theory to Practice**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1988.

STIPEK, D.; HOFFMAN, J. M. Children Achievement-Related Expectancies as a Function of Academic Performance Histories and Sex. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 72, 1980, p. 861-5.

SWEET, A. P.; GUTHRIE, J. T. Teacher Perceptions of Student Motivation to Read. In: **Reading Research**, n. 29. Athens, GA and College Park, MD: National Reading Research Center, 1994.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão e de Interações Humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEBEROSKY, A. **Entrevista pessoal** em Barcelona, gravada e transcrita, abr. 2005.

TETLOCK, P. E. Toward and Intuitive Politician Model of Attribution Process. In: SCHLENKER, B. R. (eds.). **The Self in Social Life**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1985.

TFOUNI, L. V. **Adultos Não Alfabetizados: o Averso do Averso**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TOLCHINSKY, L. **Entrevista pessoal** em Barcelona, gravada e transcrita, abr. 2005.

TOURAINÉ, A. **Um Novo Paradigma para Compreender o Mundo de Hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UNESCO. Disponível em:

<http://www.unesco.org.br/noticias/opinioao/disc_mat/mgdiialfabetiza/mostra_padrao>.

Acesso em: 06 nov. 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: Epistemologia e Metodologia Operativa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o Novo Paradigma da Ciência**. São Paulo: Papyrus, 2002.

VOLI, F. **A Auto-Estima do Professor**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

WEBSTER'S ENCYCLOPEDIA UNABRIDGED DICTIONARY OF ENGLISH LANGUAGE. Hillsdale, N. J.: Gramercy Books, 2000.

WEINER, B. A Theory of Motivation for some Classroom Experiences. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 71, 1979, p. 3-25.

_____. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. In: **Psychol. Rev.**, n. 92, 1985, p. 548-73.

WEINER, B. **Human Motivation: Metaphors, Theories and Research**. Newbury Park, C.A.: Sage, 1992.

_____. **Theories of Motivation: from Mechanism to Cognition**. Chicago: Markhan, 1972.

WEINERT, F. W. Introduction and Over View: Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understanding. In: WEINERT, F. W.; KLUWE, R. H. (eds.). **Metacognition, Motivation and Understanding**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1987, p. 1-16.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. F. The Teaching of Learning Strategies. In: WITTRICK, M. C. (ed.). **Handbook of research on teaching**, 1986, p. 315-27.

WEISZ, J. R.; STIPEK, D. J. Competence, Contingency and the Development of Perceived Control. In: **Human Development**, n. 25, 1982, p. 250-81.

WEISZ, T. **O diálogo entre o Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

WHITE, R. H. Motivation Reconsidered: the Concept of Competence. In: **Psychology Review**, n. 66, 1959, p. 297-333.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. **The Development of Achievement Motivation**. San Diego, C.A.: Academic, 2001.

_____. The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. In: **Development Review**, n. 12, 1992, p. 265-310.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T. Dimensions of Children's Motivations for Reading: an Initial Study. In: **Reading Research**, n. 34. Athens, GA & College Park, MD, National Reading Research Center, 1995.

WIGFIELD, A.; WILDE, K.; BAKER, L.; FERNANDEZ-FEIN, S.; SCHER, D. The nature of children's motivation for reading, and their relations to reading frequency and reading performance. In: **Reading Research**. Athens, GA & College Park, MD, National Reading Research Center, 1996.

_____. Expectancy-value Theory of Achievement Motivation: a Developmental Perspective. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 6, 1994, p. 48-79.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T.; MCGOUGH, K. A Questionnaire Measure of Children's Motivation for Reading. In: **Instructional Resource**, n. 22. Athens, GA & College Park, MD, National Reading Research Center, 1996.

WINNE, P. H.; MARX, R. W. A Cognitive-Processing Analysis of Motivation with Classroom Tasks. In: AMES & AMES, 1989, p. 223-37.

WITTRUCK, M. **La Investigación de la Enseñanza, II: Métodos Cualitativos y de Observación.** Barcelona: Paidós, 1989.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas,** Lisboa-Portugal: Educa, 1993.

ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive View of Self-regulated Learning. In: **J. Educ. Psychol.**, n. 81, 1989, p. 329-39.

_____. Attaining Self-Regulation: a Social-Cognitive Perspective. IN: BOEKAERTS et al., 2000, p. 13-39.

_____. MARTINEZ PONZ, M. Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. In: **Journal of Educational Psychology**, n. 82(1), 1990, p. 51-9.

GLOSSÁRIO DE TERMOS UTILIZADOS NO ESTUDO, A FIM DE EXPLICITAR O POSICIONAMENTO TEÓRICO DA PESQUISADORA

Aqui apresento o glossário com as definições das concepções que julgo necessário esclarecer para que, ao longo da leitura deste relatório de pesquisa de doutorado, o/a leitor/a, com quem pretendo dialogar, possa compreender em que ideário embasa esta tese.

ALFABETIZAR: processo de inserção na cultura escrita.

ALFABETIZADO: estar habilitado a produzir, ler, compreender qualquer tipo de texto que deseje/necessite.

ALFABETISMO FUNCIONAL: a definição do que é analfabetismo tem passado por revisões significativas, como reflexo das mudanças sociais. Em 1958, a Unesco definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples. Vinte anos depois, a Unesco sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar estas habilidades para continuar aprendendo. Seguindo recomendações da Unesco, na década de 90, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

AMBIENTE ALFABETIZADOR: diferentes portadores de texto, com sentido e significado para os alfabetizandos, que tem objetivos definidos: servir de matéria-prima para produção de pensamento.

APRENDIZAGEM: tradução, reconstrução, interpretação.

AVALIAR PARA AGIR: avaliação do processo, de onde partiu, onde chegou, para planejar como intervir para outras aprendizagens.

CLIMA PROPÍCIO PARA A APRENDIZAGEM: a configuração dinâmica das variáveis do contexto criado pelo/a professor/a que, ao atuar com as características pessoais dos alunos e alunas, influi na motivação (ou não) para aprender; clima onde os alfabetizandos e os professores sintam suas hipóteses acolhidas, sejam reconhecidos como sujeitos que ensinam e aprendem e que já trazem conhecimentos diferentes para a sala de aula, não mais nem menos, diferentes.

CONSTITUIÇÃO DO GRUPO: um grupo é uma reunião de sujeitos na mesma hora, no mesmo local, com objetivos comuns, neste caso, aprender a ler e a escrever, ser alfabetizado.

CONTRATO PEDAGÓGICO: instrumento elaborado grupalmente, onde ficam explicitados a que viemos, o que vamos fazer para alcançar nossos objetivos, como será desenvolvida esta trajetória. Este instrumento será elaborado, escrito e utilizado diariamente, e está a serviço de todos e dos objetivos a serem alcançados.

CULTURA ESCRITA: utilizo a expressão *cultura escrita* com base em Ferreiro (2001, 2002), percebendo que o ato de ensinar/aprender a língua escrita deve possibilitar aos alunos e alunas a construção das possibilidades de ler, produzir e compreender textos de diferentes gêneros, que circulam socialmente e que estão presentes no cotidiano das sociedades letradas, a fim de que possam, sempre que desejarem/necessitarem, fazer uso destes conhecimentos.

DEFINIÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PERFIL DA TURMA: estratégia de solução de problema por parte do professor/a para saber quais são os conhecimentos prévios que os alunos trazem sobre a leitura e a escrita e o planejamento, observação, sistematização e explicitação de seus avanços (ou não).

DESAMPARO APRENDIDO: através de experiências frustrantes ou traumáticas, uma pessoa poderia aprender que seus comportamentos e esforços são insuficientes ou inúteis para mudar ou controlar os fenômenos a que se vê exposto. De acordo com Seligman (1975), tal estado de desamparo levaria a pessoa à motivação para evitação, passividade, falta de agressividade, deficiências sociais e apatia geral.

ERRO CONSTRUTIVO: todo erro é construtivo se a intervenção do/a professor/a for ao encontro das hipóteses já elaboradas/construídas pelo/a aprendiz, oportunizando produção de pensamento reflexionado criticamente e novas construções/reconstruções de conhecimento significativo.

ESQUEMAS DE PENSAMENTO: tem a ver com o processo de aprender. O ato de aprender/ensinar consiste também na elaboração de esquemas de pensamento e ações que possuem uma dinâmica subjetiva de reconhecimento e sustentação. Esquemas de pensamento

são hipóteses que os sujeitos elaboram em direção aos conceitos em pauta, sendo que tais hipóteses não são dadas para sempre, mas conformadas às circunstâncias contextuais, pessoais, sociais.

IMPRINTING: o *imprinting* cultural marca os humanos desde o nascimento, através da cultura familiar, escolar, profissional (MORIN, 2001). São idéias, pré-concepções, representações sociais, crenças não refletidas criticamente. É através da reflexão crítica sobre a existência destes *imprintings* que se pode criar alternativas de solução para modificá-los.

MOTIVAÇÃO: o que mobiliza, energia propulsora de ações canalizada para uma intenção, motor da ação.

ÓBVIO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: o que é óbvio, evidente para quem sabe ler e escrever, não o é para quem não sabe. O que é óbvio para um sujeito, não o é, simplificadamente, para o outro.

OLHAR DE CRENÇA/CONVICÇÃO DO/A PROFESSOR/A: aprender é inerente ao ser humano, todos/as podem aprender.

PRIVILÉGIO DA LÓGICA DA APRENDIZAGEM E NÃO A DO CONTEÚDO: lógica do conteúdo = linear, fácil para o difícil, menor para maior... – lógica da aprendizagem = subjetiva – o que é fácil para um não é para outro, os conceitos de menor e maior, fácil/difícil também são inerentes ao conhecimento prévio dos sujeitos.

REALIDADE DO/A ALUNO/A: partir do que o/a aluno/a já sabe (sobre a leitura e a escrita) para ir além.

REFERENCIAL DO ALFABETO: serve para fornecer matéria-prima para o pensamento.

REFLETIR NA AÇÃO: Zeichner e Liston (1996) distinguem ensino reflexivo de ensino técnico. Ensino reflexivo pode parecer redundância, pois é preciso pensar para ensinar. Pensar reflexivamente inclui pensar como pensam (com base em que concepções) e buscar soluções quando necessário for.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL: segundo Moscovici (1978), as representações sociais determinam a interpretação dos comportamentos, designam uma forma de pensamento social onde o conhecimento provém da observação. O conhecimento dessas representações oferece a compreensão de como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam as relações sociais.

RITMO DE APRENDIZAGEM: depende dos conhecimentos prévios e das relações oportunizadas, construídas, estabelecidas com as pautas de ação docente, não é inato.

ROTINA NÃO ROTINEIRA: **não** é expressão de algo que se arrasta tediosamente. Essa seria a expressão pura de rotina, de muita repetição, pouca variação, homogênea, autoritária. *Rotina*

não rotineira é entendida como a cadência seqüenciada de atividades diferenciadas que se desenvolvem com características próprias em cada grupo.

ANEXOS

ELOGIO DO APRENDIZADO

bertolt brecht *

APRENDA O MAIS SIMPLES! PARA AQUELES
CUJA HORA CHEGOU
NUNCA É TARDE DEMAIS!
APRENDA O ABC; NÃO BASTA, MAS
APRENDA! NÃO DESANIME!
COMECE! É PRECISO SABER TUDO!
VOCÊ TEM QUE ASSUMIR O COMANDO!

APRENDA, HOMEM NO ASILO!
APRENDA, HOMEM NA PRISÃO!
APRENDA, MULHER NA COZINHA!
APRENDA ANCIÃO!
VOCÊ TEM QUE ASSUMIR O COMANDO!
FREQUENTE A ESCOLA, VOCÊ QUE NÃO TEM CASA!
ADQUIRA CONHECIMENTO, VOCÊ QUE SENTE FRIO!
VOCÊ QUE TEM FOME, AGARRE O LIVRO: É UMA ARMA!
VOCÊ TEM QUE ASSUMIR O COMANDO.

NÃO SE ENVERGONHE DE PERGUNTAR, CAMARADA!
NÃO SE DEIXE CONVENCER
VEJA COM SEUS OLHOS!
O QUE NÃO SE SABE POR CONTA PRÓPRIA
NÃO SABE.
VERIFIQUE A CONTA
É VOCÊ QUE VAI PAGAR.
PONHA O DEDO SOBRE CADA ITEM
PERGUNTE: O QUE É ISSO?
VOCÊ TEM QUE ASSUMIR O COMANDO.

* Bertolt Brecht - dramaturgo e poeta alemão (1898-1956)

QUADRO SÍNTESE DO ESTUDO

PROBLEMA	OBJETIVOS	QUESTOES NORTEADORAS	TESE QUE EMERGIU DO ESTUDO
<p>Qual a orientação paradigmática que embasa as concepções de motivação que permeiam as pautas de ações docentes na alfabetização de jovens e adultos?</p>	<p>Geral: Construir um referencial metodológico, a partir da compreensão das concepções de motivação e alfabetização que permeiam as pautas docentes de professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos de Porto Alegre, que contribua para a reflexão sobre e nas práticas de alfabetização.</p> <p>Específicos a) Identificar, analisar, explicar e compreender os fatores pessoais e contextuais inerentes à motivação para o ensino e a aprendizagem que entremeiam as pautas de ação docente dos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as; b) Analisar contradições e mediações que permeiam a realidade investigada; c) Sugerir pontos de referência para encaminhar possibilidades pedagógicas para a melhoria dos cursos de formação de professores/as alfabetizadores/as.</p>	<p>1) Quais as concepções de motivação que entremeiam as pautas de ação docente de professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos/as?</p> <p>2) Que contradições e mediações permeiam a realidade investigada?</p> <p>3) Que pontos de referência podem ser sugeridos a fim de encaminhar possibilidades pedagógicas para a melhoria dos cursos de formação de professores/as alfabetizadores/as?</p>	<p>As pautas de ação docente dos/as professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos /as caracterizam-se por orientações paradigmáticas simplificadoras de alfabetização e motivação.</p>

PRINCÍPIOS DA COMPLEXIDADE	ARTICULAÇÕES COM AS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO
1) O princípio dialógico, que percebe a interação entre idéias antagônicas e complementares.	Intenção e ação; controle/descontrole; ordem-desordem-nova organização.
2) O princípio organizacional, que liga o conhecimento das partes ao todo; associado ao princípio holográfico (o todo está inscrito nas partes e vice-versa).	Letras/palavras/textos; Motivação – processo que articula a necessidade (todo) – aprendizagem da leitura e da escrita –, o ambiente (partes) – escola, sala de aula – e o objeto do desejo: – tornar-se leitor, escritor –, inserindo-se na cultura escrita instrumentalizado – (partes), predispondo o organismo para agir no sentido de satisfazer a necessidade (todo).
3) O princípio do circuito retroativo, que afirma que a causa age sobre o efeito e este sobre a causa.	Na interação com os outros, nosso comportamento influencia/é influenciado, bem como nosso comportamento influencia no dos outros. Este encaminha para a falta no sujeito motivado que para saciá-la desenvolve estratégias de resolução do problema e atinge a meta, ao atingi-la, o sujeito é modificado tanto pela aprendizagem quanto pela sensação de ser capaz de conseguir aprender, que é proporcionada pelo meio (recursividade – interação dinâmica com o contexto), mantendo o comportamento adequadamente motivado para aprender.
3) O princípio do circuito recursivo, que afirma que os produtos e os efeitos são também produtores e causadores do que os produz.	A percepção de “ser capaz de” encaminha a construção de outras aprendizagens. Do contrário, encaminha o desamparo aprendido.

4) O princípio da autonomia/dependência.	<p>Motivação: autônoma-dependente da interação dinâmica com o contexto;</p> <p>Aprendizagem: autônoma-dependente do estabelecimento/construção de relações entre conhecimentos prévios e novas informações;</p> <p>Ensino e Aprendizagem: autônomas-dependentes da intervenção do/a professor/a que precisa ir ao encontro das hipóteses já construídas pelos/as alunos/as.</p>
5) O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento, que afirma que todo conhecimento é uma reconstrução/tradução, que comporta a interpretação.	O sujeito que vive numa cultura escrita constrói conhecimento sobre esta cultura, anteriores ao ingresso na escola.

QUADROS SIMPLICIDADE & COMPLEXIDADE

1. ORIENTAÇÃO PARADIGMÁTICA

PARADIGMA	SIMPLICIDADE	COMPLEXIDADE
Finalidade da investigação	verificação	mudança
Visão de realidade	única	dinâmica
Papel dos valores	neutros	integrados
Contexto dos fenômenos	isolados	inter-relacionados
Aproximação com a realidade	simplificada	interativa/emergente
Estilo do investigador	interventivo	participativo
Condições de coleta de dados	controladas	controladas/livres/emergentes
Tratamento dos dados	estáveis e invariáveis	descrição/análise/interpretação/explicação/compreensão

2. ALFABETIZAÇÃO

	Simplificadora	Complexa
Epistemologia	Ensino-aprendizagem	Processos de ensino e de aprendizagem
Escrita	Representação da fala	Representação da linguagem
Procedimentos	Copiar, repetir, memorizar sem considerar significado.	Produzir pensamento, construir relações, investir as ações de significado.
Papel do/a Professor/a	Ensina Fala Transmite	Ensina e aprende Reflete criticamente sobre, na, e depois da ação.
Papel do/a aluno/a	Aprende Escuta, recebe, obedece, reproduz	Aprende e ensina Participa ativamente Reconstrói/interpreta/traduz

3. MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Motivação para aprendizagem	Visão Simplificadora	Visão Complexa
	Motivos racionais	Motor da ação
	Ou se tem ou não se tem	Construída na ação – precisa considerar o princípio recursivo
	Intrínseca	Intrínseca e extrínseca
	Consciente	Consciente e inconsciente
	Depende de fatores pessoais	Depende da interação dinâmica entre fatores pessoais e contextuais
	Movimento de aproximação	Movimento de aproximação e/ou evitação
	Quando se tem, “obviamente” contribui para o objetivo	Pode ser contrária ao objetivo, o que sinaliza para a necessidade da construção do desejo e da significação do objetivo.

QUADRO DOS CONCEITOS INICIAIS - Motivação - Início da revisão teórica

AUTORES	MOTIVAÇÃO	ENFOQUE
Disponível em: < http://www.educacional.com.br/enciclopedia/ >. Acesso em: 30 ago. 2002.	“Ato ou efeito de motivar – palavra popularmente usada para explicar por que as pessoas agem de uma determinada maneira”. Alguns cientistas vêem a motivação como fator que determina o comportamento, [...] energiza o comportamento, dinamiza-o. Quer dizer, a motivação incita o organismo e o leva a atuar [...] a motivação produz a energia inerente ao comportamento, mas os hábitos, as capacidades, as habilidades e as características estruturais do organismo fornecem a direção ou a orientação [...]”.	O que é?
DORNYEI (2001, p.6-7) [tradução livre].	“Motivação é um termo geral que se refere aos antecedentes (isto é, as causas e as origens) da ação”. A questão principal é [...] que antecedentes são estes [...] Como comportamento humano a motivação tem duas dimensões básicas: direção e intensidade, e ela é responsável pela escolha de uma ação em particular, pelo esforço despendido nela e a persistência. Assim, motivação explica por que o sujeito decide fazer algo, quanto esforço vai investir e quanto tempo seu desejo vai sustentar esta atividade [...] O comportamento humano é muito complexo, influenciado por um grande número de fatores, desde necessidades básicas, necessidades de bem estar, até valores e crenças (como o desejo de liberdade ou a fé em Deus)”.	O que é?

LA ROSA (2001)	“Os motivos dinamizam a personalidade, enquanto que a motivação é o processo através do qual os motivos surgem, se desenvolvem e mobilizam comportamentos”.	O que é?
FITA (1999)	“Motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo [...] Estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas empreender determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos”.	Motivação x comportamento
LA ROSA (2001)	“[...] compreender a motivação significa penetrar nas razões do comportamento”.	Motivação x comportamento
GAGNÉ (1985)	“A motivação é uma pré-condição para a aprendizagem”.	Para que?
FRYMIER (1970)	“A motivação para aprender dá direção e intensidade à conduta humana num contexto educativo”.	Para que?
ALONSO TAPIA (1999)	“[...] se quisermos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno [...] o contexto tampouco motiva ou desmotiva sem mais. Ele o faz na medida em que interage com determinadas características dos alunos – suas metas, expectativas, formas de enfrentar a tarefa [...]”.	Como motivar para aprendizagem?

HUERTAS (2001)	“[...] a atuação do indivíduo se explica por determinantes sociais, cognitivos e afetivo-motivacionais, com as regras e peculiaridades de cada um [...] o que constitui o componente energético do ser humano, o que o move e direciona, algo que nem sempre é tangível nem evidente”.	Motivação = energia da ação
----------------	--	--------------------------------

FOCO DA TEORIA	TEÓRICOS	PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS	ARTICULAÇÃO APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS
EXPECTATIVA 1. AUTO-EFICÁCIA 2. CONTROLE	Bandura	Social Cognitiva Baseada no papel da percepção da eficácia e da ação humana. Diferenciou 2 tipos de crenças: - Expectativas de resultado; - Expectativa de eficácia.	Sujeito com altas expectativas acadêmicas = provável desempenho e envolvimento produtivos. Para ter expectativas produtivas, é necessário que o sujeito tenha percepção de “ser capaz de”. Percepção (re)construída nos processos de ensino e de aprendizagem cotidianamente.
	Crandall; Rotter; Connell	Sujeito precisa sentir que controla seu sucesso e/ou fracasso. Desconhecer o que causa o sucesso e/ou fracasso diminui a motivação.	- sensações de controle são aprendidas (ou não) na trajetória de vida do sujeito. - não se sentir “capaz de” e a não explicitação de como será o processo = contribui negativamente para o estabelecimento do clima motivacional propício.
RAZÕES DO ENVOLVIMENTO Motivação Intrínseca 1. Autodeterminação 2. Fluxo	Deci; Ryan	Mesmo que se percebam capazes de realizar a proposta, os sujeitos podem não desejar se envolver nela.	Sinaliza para a necessidade de significar o conteúdo tanto em termos de utilidade quanto de possibilidade de prazer, de contribuição positiva para a qualidade da vida.
	Csikszentmihalyi	O “fluxo” só é possível quando o sujeito sente que a oportunidade para a ação numa situação específica combina com sua habilidade de enfrentar os desafios.	O nível ideal de desafio e de dificuldade da atividade precisa se situar na zona de desenvolvimento proximal do grupo de aprendizes e atender suas peculiaridades.

3. Interesse	Alexander; Hidi; Harackiewicz; Shiefele	Diferença entre interesses individuais e situacionais. O valor relacionado refere-se à atribuição pessoal de significado ou importância para um objeto ou atividade.	A importância de significar o conteúdo para despertar o interesse dos/as aprendizes.
4. Metas	Dweeck; Elliot	Metas de aprendizagem; Metas de execução.	Também estão relacionadas com a concepção de inteligência e a sensação de “ser capaz de”. Demandam, portanto, a consciência da necessidade de estes aspectos serem trabalhados de maneira explícita na sala de aula.
INTEGRAM EXPECTATIVA E VALOR a) Teoria da atribuição	Weiner	Centraliza o esforço no êxito. Processos cognitivos (relacionados ao pensamento) e não à antecipação emocional = responsáveis pelo êxito; Sucesso = priorizar o que pensa em vez de o que sente.	Provável pensamento inicial do/a alfabetizando/a jovem e adulto/a quanto à possibilidade ou não de desta vez obter êxito = muito tênue. Isto precisa ser considerado no planejamento das aulas e das intervenções cotidianas.
b) Teoria do valor pessoal	Rosenberg; Beery; Covington	Prioriza o sentido de capacidade do sujeito. Está embasada no pressuposto que os sentimentos de valor e de orgulho derivam da crença em si mesmo e na própria inteligência.	Reflete-se na alta taxa de evasão que esta modalidade de ensino enfrenta. Pois, a evasão se torna uma saída honrosa para este medo de investir esforços e fracassar, pois a maioria não se sente capaz e isto não é trabalhado explicitamente.

c) Sócio-cognitivas e auto-regulação e motivação	Zimmerman; Schunk et col.	Reciprocidade dos papéis das metas, da auto-avaliação e da auto-eficácia.	Quando as metas são adequadas (possíveis e desafiantes), são mais efetivas para motivar o comportamento dos sujeitos e para incrementar o senso de auto-eficácia.
d) Desamparo aprendido	Seligman; Smiley; Dweck	Crença que mesmo com esforço não se alcança os resultados desejados.	Sentimento comum nos relatos dos/as alfabetizando/as. Demanda trabalho diário no sentido de modificar esta percepção. Não pode ser ignorado nas pautas docentes complexas.

FOCO DA TEORIA	ESPECIFICIDADES	RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA
METAS	Direcionadas para { Ego ou relacionadas com o Ego Aprendizagem Controle Desempenho Tarefa Evitação da tarefa S o c i a i s	Sentir-se “capaz de”
		Desejar aprender
		Sentir que está aprendendo, alcançando as metas
		Desenvolver estratégias para solucionar problemas
		Realizar as atividades
		Dizer que não consegue
		Formar um grupo
INTERESSE	Individual – (Intrínseco)	Ler a bíblia, bulas de remédio, nome do ônibus
	Situacional – (Extrínseco)	Exigência do empregador
AUTOCONCEITO	Função, significado	Novas situações servem para confirmar ou desestabilizar
	Atribuição	Acontecimentos diferentes desestabilizam
	Competência	Jovens e adultos/as analfabetos/as, geralmente, não têm autoconceito de pessoas competentes, necessidade de construção
	Auto-eficácia	Idem à anterior, necessidade de construção