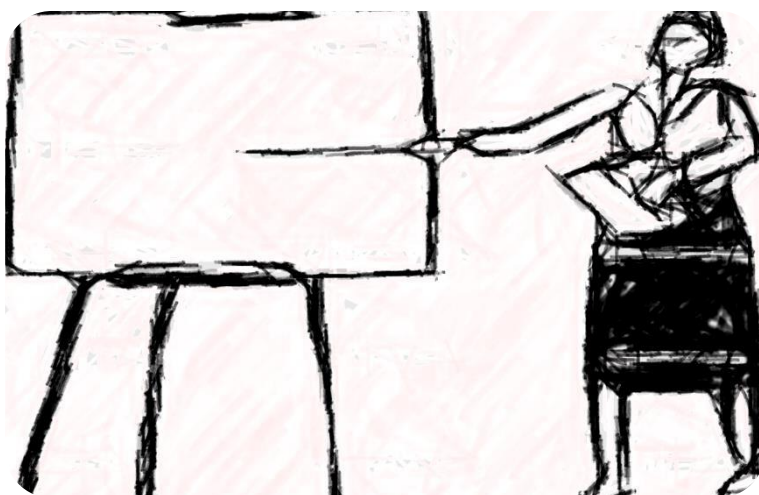




**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA**

FÁBIO PESSOA DA SILVA

**O AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE EJA: SABERES, GESTOS E
PRÁTICAS DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR**



**JOÃO PESSOA-PB
2015**

FÁBIO PESSOA DA SILVA

**O AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE EJA: SABERES, GESTOS E
PRÁTICAS DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título acadêmico de Doutor em Linguística.
Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais.
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.
Orientadora: Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

JOÃO PESSOA-PB
2015

S586a Silva, Fábio Pessoa da.
O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador / Fábio Pessoa da Silva.- João Pessoa, 2015. 275f. : il.
Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. ISD-Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Professor-alfabetizador - PBA. 5. Educação de Jovens e Adultos. 6. Gestos didáticos - agir pedagógico.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

FÁBIO PESSOA DA SILVA

**O AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE EJA: SABERES, GESTOS E
PRÁTICAS DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística – PROLING, da Universidade Federal da
Paraíba – UFPB, em cumprimento aos requisitos para a
obtenção do título acadêmico de Doutor em Linguística.
Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais.
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.
Orientadora: Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira
(ORIENTADORA – UFPB/PROLING/CNPq)

Regina Celi M. P. da Silva

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
(EXAMINADOR EXTERNO – UFGD/CNPq)

Adair Vieira Gonçalves

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
(EXAMINADOR EXTERNO – UFPB/PPGE/CÁTEDRA
UNESCO-EJA)

Timothy D. Ireland

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado
(EXAMINADOR INTERNO – UFPB/PROLING)

Betânia Passos Medrado

Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann
(EXAMINADOR INTERNO – UFPB/PROLING)

Carla L. Reichmann

Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa
(SUPLENTE INTERNO – UFPB/PROLING)

Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues
(SUPLENTE EXTERNO – UFPB/PPGFP)

João Pessoa, 09 de dezembro de 2015.

*À minha família – pai, mãe, irmãos, sem os quais
tudo teria menos sentido.
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e pelos dons a mim concedidos; toda honra e glória ao Senhor, hoje e sempre!

À minha mãe Severina Pessoa, cuja energia positiva e amor incondicional, a distância ou na presença, fortalecem o meu ser como a um antídoto enviado do céu.

Ao meu pai Benedito Silva, sempre com gestos sutis de carinho, mas que revelam o seu orgulho paternal pelo que me tornei.

À minha irmã Fátima Pessoa, pela companhia nos últimos anos; uma flor que veio perfumar a minha casa e a minha vida, movimentando e colorindo a rotina dos meus dias.

Ao meu irmão, Flávio Pessoa, com quem dividi o quarto e as brincadeiras da infância. Hoje trilhamos caminhos diferentes, mas o nosso elo fraternal sempre prevalecerá.

A todos os demais familiares que, direta ou indiretamente, ajudaram-me nesses tempos de conquistas e de renúncias.

Aos meus amigos, Francisco Aldenor e Ariosvaldo Mendonça, pessoas queridas com quem compartilho uma relação de amizade há muitos anos. Obrigado pelo carinho e pela cumplicidade em todos os momentos já vividos.

À minha amiga/irmã, Luana Farias, por tudo que representa, pessoal e profissionalmente, para mim. Nossas trajetórias se confundem, dada a relação harmoniosa que construímos ao longo da vida. Obrigado por me ouvir em todas as horas, por confiar nas minhas intenções e por respeitar as minhas escolhas.

À Regina Celi, por todos os gestos a mim dirigidos, sempre com muito respeito e atenção. Uma professora que inspira, na docência e na vida, cujos ensinamentos venho colhendo há alguns anos. Terei sempre o orgulho de trazê-la em minha história acadêmica, tanto pelas parcerias já consolidadas quanto por aquilo que ainda poderemos desenvolver juntos. Obrigado pela confiança.

Às professoras Betânia Medrado e Socorro Cláudia, pelas sugestões e contribuições à versão preliminar desta tese durante a banca de qualificação.

Aos professores Camilo Rosa e Denilson Matos, pela leitura atenta e avaliação criteriosa do artigo de primeira qualificação.

Aos professores do PROLING com os quais tive a satisfação de cursar disciplina, agradeço imensamente pela oportunidade de partilha e pela construção de saberes nessa minha trajetória de formação como pesquisador.

Aos dois alfabetizadores do PBA colaboradores desta pesquisa, Almir e Ana Paula, agradeço imensamente pelo aceite voluntário em participar de todas as etapas da constituição dos dados, tanto em casa quanto na escola, sempre com muita receptividade e confiança.

Aos meus colegas do Grupo GELIT, sem exceções, agradeço pelas troças de experiências e de leituras, e também pelos momentos de descontração, quando tomamos aquele cafezinho e falamos sobre nossas pesquisas.

Aos meus colegas da Escola Estadual Prof. Matheus Augusto de Oliveira, obrigado pela acolhida e pelo respeito àquilo que sou e que consegui realizar durante os anos em que atuei nessa instituição.

A CAPES, pela concessão da bolsa de estudos durante os três anos iniciais desta pesquisa; uma ajuda financeira que me possibilitou o envolvimento integral nas atividades do doutoramento.

Acreditei em mim e confiei naqueles que se dispuseram a ajudar. Trilhei o caminho. E, como fazem os destemidos, aqui cheguei. O corpo ainda sente o cansaço da jornada, mas a alma, leve; pois, “quem acredita sempre alcança*”, “quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida**”.

(Fábio Pessoa)

Em citação: * Renato Russo / Flávio Venturini.

** Fernando Brant / Milton Nascimento.

RESUMO

O agir docente, entendido como trabalho, é algo que requer uma compreensão da multidimensionalidade constitutiva da atividade de ensino, vista por uma ótica sociointeracionista, a qual permite avaliar as ações dos indivíduos como sendo reflexo de suas concepções/representações construídas e/ou adquiridas no social. A presente pesquisa centra-se nessa abordagem epistemológica e tem como principais aportes teórico-metodológicos o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, com os pressupostos de Bronckart (1999; 2006; 2008); as Ciências do Trabalho (Ergonomia e Clínica da Atividade), com os estudos de Clot (2007; 2010); de Nouroudine (2002) e de Amigues (2004); e as Teorias da Educação, especificamente, relativas à Didática, com os estudos de Tardif (2014); Chevallard (1991; 2013); Aeby-Daghé & Dolz (2008) e Schnewly (2000). O objeto de investigação é o agir do professor-alfabetizador de Jovens e Adultos atuante no Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O objetivo central é compreender a prática pedagógica dos professores-alfabetizadores em contexto de EJA, considerando a relação entre os gestos didáticos e os saberes docentes presentes em suas concepções e realizações do agir. Tal objetivo resulta da problemática que é investigar em que medida uma análise do agir docente do alfabetizador de jovens e adultos pode revelar saberes, gestos e práticas específicas desse professor. Participam da pesquisa dois professores colaboradores que atuam no PBA, no município de Jacaraú-PB, em escolas da zona urbana. O percurso metodológico adotado é composto de três momentos de análise, incluindo o trabalho representado/interpretado e o trabalho realizado. Assim, a constituição dos dados correspondeu necessariamente a tal percurso, a saber, primeiro, a realização de entrevistas semiestruturadas para verificar as concepções docentes e os saberes nelas implicados; segundo, a filmagem de três aulas de cada colaborador para verificar e categorizar os gestos didáticos por eles mobilizados; e terceiro, uma sessão de autoconfrontação simples com ambos os alfabetizadores a fim de obter as suas interpretações acerca do agir pedagógico implementado. De posse do conjunto dos dados, fez-se a análise de cada etapa, separadamente, utilizando como categorias o nível do conteúdo temático e o da materialização linguístico-discursiva propostos no quadro do ISD, conforme Machado e Bronckart (2009), além dos gestos didáticos fundadores definidos por Aeby-Daghé & Dolz (2008). Ao final, fez-se uma triangulação dos dados, reunindo todas as constatações, com o propósito de obter uma visão mais apurada do objeto investigado. Como conclusões, verificou-se a existência de oito concepções docentes evidenciadas no dizer dos alfabetizadores do PBA, as quais estão na base da realização dos seus gestos didáticos específicos. Além disso, as interpretações do próprio agir feitas pelos respectivos professores revelam que, quanto maior a experiência docente, mais o educador tende a evitar explicitamente autorreflexões que desvelem as fragilidades e os imprevistos do seu agir professoral. Portanto, como desdobramentos de todas as análises, após a triangulação, ficou constatado que os saberes experienciais oriundos da prática em sala de aula são o que perpassa e orienta tanto o conceber, quanto o fazer e o interpretar desses alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. Esse fato serviu para confirmar a tese de que a prática pedagógica do alfabetizador de jovens e adultos atuante no Programa Brasil Alfabetizado é permeada por gestos didáticos e saberes docentes adquiridos e (re)orientados, sobretudo, na/pela vivência em sala de aula.

Palavras-chave: ISD. Professor-Alfabetizador. PBA. Educação de Jovens e Adultos. Gestos didáticos. Agir pedagógico.

ABSTRACT

Teaching act, understood as a work, is something that requires an understanding of the multidimensionality constitutive of teaching activity, considered by a sociointeractionist view, which allows to evaluate the individual actions as a reflection of their conceptions/representations built and/or acquired in the social environment. This research focuses on the epistemological approach of the Sociodiscursive Interactionism (SDI) and its main theoretical and methodological contributions, with the assumptions of Bronckart (1999; 2006; 2008); the Work Sciences (the Ergonomy and the Clinic of Activity), the studies of Clot (2007; 2010); Nouroudine (2002) and Amigues (2004); and Education theories specifically regarding the Didactics, with studies of Tardif (2014); Chevallard (1991; 2013); Aeby-Daghé & Dolz (2008) and Schneuwly (2000). The investigation of this research is focused on the act of the literacy-teacher who works in the Brazil Literacy Programme (Programa Brasil Alfabetizado - PBA). The goal is to understand the teaching practice of literacy-teacher in the context of Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA), considering the relationship between the didactic gestures and teaching knowledge presented in their conceptions and their performances. This aim, based on this relation, is to investigate to what extension an analysis of literacy-teachers' act in teaching young and old students can reveal their knowledge, specific gestures and practices. In this research, there are two collaborators who work in the PBA at urban schools, in the municipality of Jacaraú-PB. The adopted methodological approach consists of three stages of analysis, including the represented/interpreted work and the performed work. Thus, the collection and provision of data necessarily were carried out through, firstly semi structured interviews to check the teachers' conceptions and their implied knowledge; secondly, filming three classes of each collaborator to check and categorize didactic gestures mobilized by them. Thirdly, a simple self-confrontation session with both literacy-teachers in order to get their interpretations of the implemented pedagogical act. With all the data, each stage was analyzed separately, using as categories, the thematic content and the linguistic-discursive materialization proposed by the SDI, in Machado and Bronckart (2009), in addition to the founding didactic gestures defined by Aeby-Daghé & Dolz (2008). In the end, there was a triangulation of data, bringing together all realization, in order to get a more accurate view of the investigated object. As conclusions, it was found that there are eight evidenced conceptions in the literary-teachers of the PBA, which are in the base of their specific didactic gestures' performance. In addition, the interpretations of their own act reveal that the higher is the teaching experience, the higher is the tendency of the educator to shield him/herself and avoid explicitly self-reflections that expose his/her weaknesses and unexpected actions in their pedagogical activity. Therefore, as a result of all the analysis after triangulation, it was found that experiential knowledge derived from practice in the classroom is what permeates and guides the generation, doing and interpretation of these literacy-teachers of young people and adults. This fact confirms the thesis that pedagogical practice of the literacy-teachers of young and adult students in the Literate Brazil Program is permeated by didactic gestures and acquired and (re)focused knowledge, mainly in / by the experience in the classroom.

Keywords: ISD. Literacy-teacher. PBA. Youth and Adult Education. Didactic gestures. Pedagogical action.

LISTA DE FIGURAS

1. Relações entre os gestos didáticos fundadores.....	91
2. Níveis de análise do agir de linguagem no ISD.....	114
3. As dimensões languageiras do trabalho e os textos gerados para a pesquisa.....	137
4. Plano de análise dos dados.....	139
5. O gesto de apelo à memória enquanto um recurso didático catalisador.....	195
6. Representação do funcionamento do agir pedagógico.....	207
7. Intersecção entre os domínios do agir docente analisados na pesquisa.....	251

LISTA DE QUADROS

1.	Breve trajetória da alfabetização de jovens e adultos no Brasil.....	47
2.	Elementos constitutivos do agir docente.....	110
3.	Síntese do modelo de análise dos textos/discursos no ISD.....	122
4.	Legenda utilizada na identificação dos dados.....	135
5.	Perfil dos dois alfabetizadores do PBA a partir dos questionários escritos.....	140
6.	Síntese das concepções docentes identificadas nas falas dos dois alfabetizadores do PBA.....	150
7.	Concepções docentes por alfabetizadores do PBA.....	174
8.	Gestos de introduzir e delimitar conteúdos na aula de alfabetização.....	184
9.	Gestos de formulação de tarefas e de uso de dispositivos didáticos.....	190
10.	Síntese dos gestos de regulação empregados pelo alfabetizador Manoel.....	202
11.	Síntese dos gestos de regulação empregados pela alfabetizadora Amanda.....	204
12.	Notações adotadas nas análises das autoconfrontações simples.....	209
13.	Resumo dos temas presentes nas autoconfrontações simples.....	212

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 TEMÁTICA DA PESQUISA.....	15
2 OBJETO DE ESTUDO.....	17
3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	20
4 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
5 JUSTIFICATIVAS PARA O ESTUDO.....	22
6 BREVE ESTADO DA ARTE.....	23
7 ORGANIZAÇÃO GERAL DA TESE.....	26
 CAPÍTULO I: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SITUANDO O OBJETO.....	 28
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	29
1.2 A EJA NA PARAÍBA: CONTEXTUALIZANDO O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	49
1.3 O ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS: UMA DOCÊNCIA PECULIAR.....	53
1.3.1 Construção identitária do professor-alfabetizador de jovens e adultos.....	53
1.3.2 Formação docente e profissionalização em EJA.....	60
 CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA ANÁLISE DO AGIR DOCENTE.....	 76
2.1 A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO AGIR DO PROFESSOR.....	77
2.2 OS GESTOS DIDÁTICOS: INSTRUMENTOS DE LINGUAGEM A SERVIÇO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	83
2.2.1 Sobre a Transposição Didática: uma visão geral.....	86
2.2.2 Sobre os Gestos Didáticos Fundadores.....	88
2.3 A PROPOSTA DO ISD PARA UMA INTERPRETAÇÃO DO AGIR DOCENTE.....	93
2.3.1 Bases epistemológicas.....	93
2.3.2 Agir docente e trabalho educacional à luz do ISD.....	98
2.3.3 Linguagem e trabalho: o foco na produção linguageira do trabalhador- professor.....	105
2.3.4 Os elementos da atividade docente e a configuração do gênero profissional.....	108
2.3.5 O modelo de análise dos textos/discursos no quadro do ISD.....	112
 CAPÍTULO III: DESENHO METODOLÓGICO: O LIMIAR E O DESENROLAR DA PESQUISA.....	 123
3.1 DELINEAMENTO DA PROPOSTA INVESTIGATIVA.....	124
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS.....	126

3.2.1 A seleção dos professores colaboradores.....	127
3.2.2 Os instrumentos de pesquisa.....	128
3.2.2.1 Questionário escrito.....	128
3.2.2.2 Filmagem de aula.....	129
3.2.2.3 Autoconfrontação simples.....	130
3.2.2.4 Entrevista semiestruturada.....	132
3.2.3 O processo de constituição dos dados.....	134
3.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	135
3.4 PERFIL DOS PROFESSORES-COLABORADORES.....	139

CAPÍTULO IV: CONCEPÇÕES DO AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE EJA: SABERES DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR.....	143
4.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	144
4.1.1 O espaço/tempo da produção linguageira e os interlocutores envolvidos.....	145
4.1.2 O lugar social ocupado pelos dois alfabetizadores e os papéis assumidos.....	146
4.2 CONCEPÇÕES DO AGIR DOCENTE POR ALFABETIZADORES DO PBA.....	148

CAPÍTULO V: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS GESTOS DIDÁTICOS.....	176
5.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS GESTOS NAS FILMAGENS DE AULA.....	176
5.2 OS GESTOS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS MOBILIZADOS EM AULAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	178
5.2.1 Gestos de presentificar e elementarizar os conteúdos das aulas.....	180
5.2.2 Gestos de formulação de tarefas: um espaço para o uso dos dispositivos didáticos.....	185
5.2.3 Gestos de apelo à memória: um recurso catalisador.....	191
5.2.4 Gestos de institucionalização: uma estratégia para generalizar e recontextualizar conteúdos durante a aula.....	196
5.2.5 Gestos de regulação para avaliar a aprendizagem dos alfabetizandos.....	200

CAPÍTULO VI: INTERPRETAÇÕES DO AGIR PELA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES: O ALFABETIZADOR DA EJA DIANTE DE SEUS GESTOS DIDÁTICOS.....	208
6.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES.....	209
6.2 TEXTUALIZAÇÕES DAS ACS: OS ALFABETIZADORES DISCUTINDO OS SEUS GESTOS DIDÁTICOS.....	210
6.2.1 Temas focalizados por Manoel.....	212
6.2.2 Temas focalizados por Amanda.....	230

CONCLUSÕES DA PESQUISA.....	244
------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	253
ANEXOS.....	268

INTRODUÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerse se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. [...] Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Paulo Freire)

1 TEMÁTICA DA PESQUISA

O ensino-aprendizagem na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA) é uma seara de investigação ainda pouco explorada pelo universo das pesquisas em Linguística Aplicada (doravante, LA), conforme demonstrarei mais adiante. Em princípio, este é um dos fatos que me motiva a buscar estudar e entender melhor, como linguista aplicado, as peculiaridades do processo de ensino da língua escrita na alfabetização da EJA; sendo este, portanto, o ponto de partida para todas as discussões apresentadas nesta tese.

Segundo dados atuais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO¹, o Brasil tem um índice populacional de mais de 13 milhões de adultos analfabetos; o que coloca o país no 8º lugar entre os dez países do mundo com o maior número de pessoas jovens e adultas analfabetas. Esses números refletem, dentre outras coisas, a pertinência e a necessidade de realizar estudos que tratem do tema, principalmente no tocante à formação de professores (sobretudo, os alfabetizadores) para atuar junto a essas demandas de adultos não escolarizados; isto porque o ensino na EJA representa, atualmente no Brasil, a oportunidade de milhares de pessoas aprenderem a ler e a escrever, o que torna esse segmento da educação básica um espaço relevante (e oportuno) de discussão e de investigação científica².

¹ Relatório anual de Monitoramento Global de Educação para Todos. Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>. Sobre isso, conferir também no link: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>

² No capítulo I, tratarei especificamente da docência na EJA, momento em que essas questões serão retomadas.

Entretanto, pesquisar sobre esse ensino requer algumas delimitações por se tratar de uma área abrangente e com diferentes possibilidades de apreciação/investigação³. Neste caso, a proposta é direcionar o olhar para a *alfabetização*, especificamente, para o *agir do professor-alfabetizador* atuante nessa modalidade de ensino cujas especificidades são flagrantes e devem, desde já, ser enfatizadas⁴:

- Os alunos jovens e adultos procuram as salas de aula da EJA para se alfabetizar porque não tiveram, quase sempre, a oportunidade de estudar quando crianças, em decorrência de diversos fatores, principalmente do acesso à escola e das condições socioeconômicas da família;
- As diferentes demandas de letramento(s) apresentadas por esses sujeitos requerem maior atenção do professor ao planejar as tarefas;
- As necessidades intelectuais e/ou expectativas individuais dos alfabetizandos são fatores que influenciam em sua permanência no curso;
- A faixa etária dos alunos da EJA acarreta ao educador algumas observâncias, como flexibilizar o tempo de duração das aulas (de entrada e de saída na classe) e ter uma atenção às possíveis limitações dos alunos (quase sempre homens e mulheres trabalhadores e/ou idosos aposentados);
- O espaço físico onde funcionam as turmas costuma ser improvisado, nem sempre em salas de aula convencionais, principalmente, na zona rural dos municípios brasileiros;
- O histórico de vida que cada sujeito/aluno traz consigo para a sala de aula é um aspecto a ser considerado, o qual se interpõe, de maneira decisiva, em sua aprendizagem escolar;
- A falta de incentivo profissional tem sido um agravante histórico para que não se tenham professores habilitados em EJA e devidamente locados nessas salas de aula.

Todas essas características são suficientes para demonstrar o quanto o agir docente em contexto de EJA é complexo e merece a atenção dos pesquisadores da LA interessados no assunto, especialmente aqueles que estudam e pesquisam o ensino de língua materna e os letramentos. Particularmente, o meu interesse em pesquisar a atuação do professor de língua

³ Atualmente, as salas de EJA no Brasil contemplam desde a alfabetização até o ensino fundamental e o médio; estes últimos cursados em regime intensivo (no modelo de supletivo), ou seja, cada semestre equivalendo a um ano letivo. O objetivo é que os jovens e adultos egressos da alfabetização, caso desejem, deem continuidade nos estudos em turmas da mesma modalidade de ensino.

⁴ Certamente essa lista é apenas um demonstrativo; ela não esgota todos os fatores que particularizam o ensino-aprendizagem em contexto de EJA, tal como aprofundarei no capítulo I.

portuguesa nasceu ainda na graduação, com a monografia de fim de curso (PESSOA, 2005); depois, esse trabalho adquiriu outros contornos com a dissertação de mestrado (PESSOA, 2008). E agora, com esta pesquisa de doutorado, venho consolidar uma incursão ainda recente na temática da EJA, visto que desde o ano de 2009 tenho estudado e discutido essa modalidade de ensino, com ênfase na figura do alfabetizador e nas práticas de leitura e escrita por ele desenvolvidas em turmas desse segmento educacional (cf. PESSOA, 2010). Ademais, minha trajetória profissional iniciou-se justamente com turmas da EJA do ensino fundamental, o que torna esse contexto de docência um ambiente familiar e que me possibilita um olhar “de dentro”, de quem já o vivenciou no cotidiano da sala de aula.

Por tudo isso, acredito que tal temática se inscreve em uma “nova agenda de pesquisa” que a LA vem buscando consolidar, tanto no Brasil quanto no exterior, desde o início dos anos 2000 (cf. MOITA LOPES, 2006; 2013). Com ela, fortalece-se cada vez mais o interesse por temas da contemporaneidade, e os chamados linguistas aplicados críticos passam a olhar “as histórias locais do camponês e da educadora popular” e a atribuir-lhes “estatuto de teoria com epistemes que coabitam o mesmo tempo e o espaço do interlocutor que representa o conhecimento legítimo” (KLEIMAN, 2013, p. 54)⁵.

É nesse cenário que esta pesquisa busca construir sua legitimidade, pois entendo que o professor-alfabetizador de jovens e adultos é, sobretudo, um sujeito/trabalhador cuja importância social deve ser reconhecida, e também por ser um legítimo representante das vozes que ecoam do sul, no sentido outorgado por Moita Lopes (2006).

2 OBJETO DE ESTUDO

A proposta de investigação aqui delineada foi sendo construída desde a elaboração do projeto de pesquisa para a seleção de doutorado, momento em que o objeto de estudo adquiriu os primeiros contornos. Conquanto, no transcurso das leituras e no amadurecimento das ideias, principalmente durante as discussões compartilhadas com os pares do grupo de pesquisa GELIT (Grupo de estudos em Letramentos, Interação e Trabalho – UFPB/CNPq),

⁵ A proposta deste estudo não é, eminentemente, uma investigação em LA crítica, a qual tem adentrado, por exemplo, em discussões sociológicas, antropológicas (sexualidade, gênero, identidade etc.). Mas, como disse, inscreve-se em uma perspectiva de tentar dar voz a atores sociais nem sempre prestigiados, tratando-os como sujeitos produtores de saberes igualmente legítimos. Ao investigar o agir docente dos alfabetizadores da EJA, busco focalizar criticamente aspectos que dizem respeito à formação e à atuação desses professores em um contexto de ensino bastante específico e ainda pouco explorado.

essa proposta inicial foi sendo redefinida e absorvendo outros elementos, em especial, devido aos rumos que a temática me possibilitou tomar. Por isso, o resultado de todas essas reconfigurações, próprio de quem lida com uma perspectiva sociointerativa e sociodiscursiva da linguagem, é o que apresento a seguir, sem perder de vista o caráter flexível intrínseco às pesquisas em LA.

Desde o princípio, procurei delimitar o tema e o objeto de estudo em função daquilo que me traz inquietações, que me impulsiona a pesquisar e produzir repostas possíveis para perguntas igualmente possíveis. Assim, dentro do contexto educacional mencionado, decidi focalizar a figura do professor-alfabetizador por acreditar ser um caminho viável para adentrar o universo de pesquisa proporcionado pelas salas de aula da EJA. Por isso, instituí como objeto de pesquisa *a atuação do professor-alfabetizador, o seu agir frente à tarefa de alfabetizar pessoas jovens e adultas*, o que implica considerar a prática pedagógica desse educador e os saberes nela implicados, ambos revelados na/pela linguagem, neste caso, através das (re)concepções docentes e dos gestos didáticos⁶.

Entendo com isso que a atividade de ensino do alfabetizador (seu fazer pedagógico em sala de aula) engloba múltiplas ações cujo foco é a construção de um *ambiente* favorável à aprendizagem dos alunos jovens e adultos. Logo, os modos de agir desse professor são representativos dos movimentos discursivo-pragmáticos (ações de linguagem) e corporais (paralinguísticos) por ele instaurados para alcançar os objetivos de sua ação didática. Por isso, a meu ver, um dos caminhos para analisar, via linguagem, todos esses elementos é a interpretação da multiplicidade dos gestos evocados pelo docente durante a realização de seu *métier*, em interface com a análise das representações e saberes que motivam e dão significado a tais gestos.

Esse entendimento acerca do ambiente pensado para desenvolver competências e habilidades na escola dialoga com a noção de *meio-aula* apresentada por Amigues (2004), segundo o que, um dos desafios da atividade docente é a construção permanente de um “ambiente de trabalho singular” em que seja possível aos alunos e ao próprio professor, através de ferramentas semióticas, *fazer* em sala de aula, tendo domínio dos recursos necessários para o *saber fazer* ou *como fazer* (op. cit., p. 48). Esse conceito proposto por Amigues aplica-se a toda e qualquer atividade de ensino, em suas diferentes dimensões e áreas do conhecimento; por isso, a pertinência de associá-lo, particularmente, ao ensino da língua escrita na alfabetização da EJA, entendendo que as ações necessárias à tarefa de

⁶ As partes que compõem o todo desse objeto serão devidamente conceituadas e justificadas ao longo do texto.

ensinar a ler, escrever e contar exigem a criação de um espaço cuja ambientação seja favorável a tal ensino.

Entretanto, é certo que os elementos que compõem essa ambientação são bastante complexos e multifacetados, em função, principalmente, das peculiaridades de cada situação e do espaço-tempo em que se desenvolvem essas relações de ensino. Por isso, esta pesquisa se compromete, em princípio, a não emitir juízos sobre aquilo que não seja passível de verificação empírica, à luz dos dados levantados.

Ademais, o intuito é analisar o agir do professor-alfabetizador, considerando a sua compreensão sobre o trabalho e tentando interpretar as suas ações mediante o que conseguiu/consegue realizar com o que lhe foi/é concedido (ou não), em termos de formação, de condições materiais de trabalho e de orientação teórico-metodológica para exercer a função docente. Ressalto essa postura na maneira de olhar o objeto, porque reconheço ser o ensino na EJA uma realidade profissional bastante peculiar, especialmente no tocante à formação, tal como aprofundarei no capítulo I, quando será discutido o Programa Brasil Alfabetizado (doravante PBA) do qual fazem parte os professores colaboradores desta pesquisa.

No entanto, por se tratar igualmente de um processo escolar de letramento, o reconhecimento de tais particularidades não isenta o professor-alfabetizador de elaborar/pensar estratégias de ensino que permitam ao aluno jovem e/ou adulto ter condições de ir se apropriando das significações associadas à aprendizagem da língua escrita de maneira produtiva; o que supõe uma formação docente voltada a essas questões do letramento enquanto prática social (cf. KLEIMAN; SIGNORINI, 2000), especialmente focalizando o texto como unidade comunicativa para o ensino (cf. BRASIL, 1998; PESSOA, 2010) e desmitificando a ideia de uma alfabetização apenas baseada no código linguístico – a escrita enquanto código –, sem o (re)conhecimento das funções e dos usos desses códigos dentro do funcionamento discursivo e sociocomunicativo da língua – a escrita enquanto modo de enunciação – (cf. CORREA, 2012).

Assim, para compreender como tudo isso se resolve no cotidiano da sala de aula, é preciso consultar o professor, acompanhar de perto, mesmo que brevemente, sua rotina de trabalho, utilizando, para isso, instrumentos de pesquisa adequados e um aporte teórico que consiga dialogar com essa variedade de fatores constitutiva do agir docente. Entendo, como o faz Bronckart (1999; 2006; 2008), que a linguagem é o principal recurso por meio de que é possível interpretar o agir humano. Dessa forma, a atividade languageira do professor nos revela determinados gestos, posturas e concepções que servem de subsídio para recuperar e entender os elementos que constituem, e em alguns casos particularizam, a atividade docente.

Além disso, à medida que o profissional se permite falar sobre si, desvelando os seus modos de agir (e as representações neles veiculadas), é possível que ocorra um desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, aprendizagens (BRONCKART, 2008; 2013), uma vez que os discursos vão sendo reconfigurados e as práticas estabilizadas adquirem novos sentidos, impulsionadas pelo esforço da autorreflexão acerca das potencialidades e fragilidades do ofício (CLOT, 2007).

Portanto, consoante esse objeto de estudo, pretendo nesta pesquisa defender a tese de que *a prática pedagógica do alfabetizador de jovens e adultos atuante no Programa Brasil Alfabetizado é permeada por gestos didáticos e saberes docentes adquiridos e (re)orientados, sobretudo, na/pela vivência em sala de aula.*

3 PERGUNTAS DE PESQUISA

As motivações para delimitar o tema desta pesquisa remetem a uma problemática percebida *in loco* durante as vivências do pesquisador com a formação inicial de professores para a educação básica, e também com a formação continuada e oficinas pedagógicas ministradas para os alfabetizadores da EJA. Considero relevante fazer esse registro, porque reflete o meu compromisso pessoal com o objeto e também por acreditar na funcionalidade das pesquisas que nascem dessas vivências com a realidade social, as quais, sendo originais/inéditas ou não, sempre trazem uma contribuição direta ou indireta para todos os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento (pesquisador e colaboradores). Costumo defender as “coisas” que me parecem significativas e verdadeiramente funcionais para um determinado grupo social; por isso, tenho preferência pelos temas e problemas que emergem do contato mais imediato; no que concordo integralmente com Moita Lopes (2006, p. 103) ao afirmar que, na construção do conhecimento e na produção de significados, “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado”.

Durante essas minhas experiências profissionais, foi possível presenciar relatos de professores-alfabetizadores da EJA acerca das dificuldades e limitações que, aparentemente, comprometiam a produtividade e a atuação profissional desses educadores; mas também ouvi testemunhos daqueles que demonstravam a satisfação de estar ajudando pessoas jovens e adultas a saírem do analfabetismo. As próprias falas dos colaboradores desta pesquisa vão

revelar um pouco desse contexto de insatisfação, mas também de alegria e de bem-estar misturando-se na realidade profissional de um educador popular.

Diante desse cenário inquietante, nasce o desejo de estudar e de entender melhor o universo do agir docente desses alfabetizadores, perseverantes, mas, ao mesmo tempo, sensíveis aos (e afetados por) desafios impostos diariamente pela realidade de suas salas de aula. Em vista disso, a problemática desta pesquisa surge como uma *pergunta de investigação mais ampla*, a saber:

- Em que medida uma análise do agir docente do alfabetizador de jovens e adultos pode revelar saberes, gestos e práticas específicas desse professor?

A fim de contemplar essa problemática maior, faz-se necessário percorrer um caminho de investigação que sugere a reflexão sobre outros pontos conceituais e de interrogação estreitamente associados a essa pergunta anterior, quais sejam:

- Que saberes docentes podem ser evidenciados nas concepções do alfabetizador acerca de sua atuação em sala de aula com alunos jovens e adultos, tendo em vista esse contexto de ensino e a formação do professor?
- Quais gestos específicos caracterizam as ações de transposição didática interna realizadas pelo alfabetizador em sua prática pedagógica?
- De que maneira o alfabetizador avalia e/ou reconcebe os seus gestos didáticos e o que isso pode revelar sobre os saberes docentes que fundamentam as práticas desse professor?

Como se sabe, todos esses questionamentos são objetos de validação em consonância com os dados da pesquisa; logo, é necessário estabelecer os objetivos (geral e específico) traçados para o desenvolvimento dessa problemática. É sobre isso que exponho a seguir.

4 OBJETIVOS DA PESQUISA

O *objetivo geral* desta pesquisa é investigar a prática pedagógica do professor-alfabetizador de jovens e adultos atuante no Programa Brasil Alfabetizado, considerando a relação entre os gestos didáticos e os saberes docentes.

Aliados a esse objetivo mais amplo, há outros mais *específicos*, a fim de assegurar a clareza dos propósitos e definir os aspectos mais pontuais que convergem para a concretização desse objetivo maior, a saber:

- Analisar as concepções dos alfabetizadores do PBA acerca de sua formação e atuação na EJA com vistas a revelar os saberes docentes que perpassam o agir desses profissionais;
- Identificar e analisar os gestos didáticos específicos mobilizados pelos alfabetizadores em sua prática pedagógica nas salas de aula do PBA, observando a presença e a funcionalidade desses gestos no processo de transposição didática em contexto de EJA;
- Interpretar as avaliações e/ou reconfigurações dos alfabetizadores acerca de seus gestos didáticos, analisando a interferência dos saberes docentes nesses movimentos de reconcepção de práticas.

Todos esses objetivos estão ancorados, basicamente, no *pressuposto*⁷ de que os saberes docentes encaminham a realização dos gestos didáticos, e estes desvelam os modos pelos quais os alfabetizadores do PBA concebem e realizam a sua prática pedagógica em contexto de Educação de Jovens e Adultos.

5 JUSTIFICATIVAS PARA O ESTUDO

As razões para a escolha dessa temática e, conseqüentemente, do objeto de estudo aqui delimitado convergem, de modo geral, com um projeto mais amplo de interesse acadêmico que visa pesquisar, investigar e discutir o trabalho do professor e suas multifacetadas, mediante uma abordagem interpretativista do agir humano pela linguagem (cf. MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009). Um dos principais objetivos das pesquisas desenvolvidas acerca do agir docente é buscar entender a multiplicidade e a complexidade dos elementos que compõem o *métier* do professor, visto nesse cenário como um profissional do ensino.

Já as motivações mais particulares dizem respeito ao entendimento de que o professor tem um papel determinante em todo o processo de ensino ocorrente na escola, e que as suas ações reverberam em quaisquer domínios das práticas de linguagem ali vivenciadas, por ele e pelos alunos. Isto me é evidente quando penso nas relações produtivas e também nos conflitos comuns ao contexto de sala de aula, momento em que a figura do professor (e suas ações)

⁷ Por ser uma pesquisa qualitativa, não seria adequado estabelecer hipóteses a priori (VASILACHIS DE GIALDINO, 2006); todavia, indutivamente, é possível partir de uma ideia a ser ratificada ou não a posteriori.

pode(m) influenciar tanto positiva quanto negativamente esse espaço social de interação. Em se tratando do ensino-aprendizagem na alfabetização da EJA, especialmente, julgo oportuna e relevante uma proposta de investigação que, olhando para a complexidade do trabalho educacional, se preocupa em discutir o agir do alfabetizador com vistas às suas práticas e ao que elas podem favorecer na aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, imagino que a relevância desta pesquisa remete a domínios que extrapolam os limites da sala de aula, por se trata de um assunto que diz respeito às políticas de formação de professores para EJA e também àquelas de garantia da inserção/participação plena dos indivíduos em sua cultura letrada. Logo, é algo que vai além dos interesses estritamente acadêmicos e contempla questões relativas à organização/institucionalização dessa modalidade de ensino e ao direito de cada cidadão, pertencente a uma comunidade linguística, de aprender a ler e a escrever em sua língua materna. Além do mais, o interesse pela temática tem me possibilitado, enquanto pesquisador, adentrar em um universo de investigação ainda pouco explorado pelas pesquisas na área da Linguística Aplicada, o que torna a proposta desafiadora e, ao mesmo tempo, instigante, sobretudo, pelo fato de estar contemplando uma categoria de análise recém-inaugurada nos estudos sobre o agir docente, a abordagem dos gestos didáticos, em particular, com professores-alfabetizadores de jovens e adultos.

Então, por tudo isso, entendo que a natureza intervencionista das pesquisas aplicadas faz-se contemplada nesta tese, a qual, através da concretização dos objetivos, espera oferecer aos leitores interessados no assunto mais uma demonstração de como o campo da EJA é um segmento da educação básica propício a investigações qualitativas, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas das ciências do humano.

6 BREVE ESTADO DA ARTE

Segundo mencionado, os estudos em torno da EJA ainda são pouco expressivos entre os pesquisadores da LA. Porém, já existem linguistas brasileiros bastante interessados nesse tema, dentro os quais, menciono as pesquisas do professor Cosme Batista dos Santos, que tem desenvolvido e publicado alguns trabalhos envolvendo a temática da alfabetização e dos professores-alfabetizadores (entre esses, o/a alfabetizador(a) de pessoas jovens e adultas)

desde a sua tese de doutorado (SANTOS, 2005)⁸. Há também as pesquisas da professora Cláudia Lemos Vóvio, cuja tese versa sobre o assunto, e que tem continuado a se interessar pelas questões da EJA, especialmente, por aquelas relativas às representações sociais veiculadas nos discursos dos alfabetizadores e à construção identitária desses profissionais do ensino básico (cf. VÓVIO, 2007)⁹.

Ademais, deve-se reconhecer que há atualmente em funcionamento, em universidades públicas de diferentes regiões do país, alguns núcleos de pesquisas e centros de referência dedicados, também, ao ensino na EJA (cf. UNESCO, 2008). Em decorrência disso, já existem muitas publicações sobre o tema, sobretudo, nas áreas da Educação e da Psicologia, apresentando resultados de pesquisas concluídas e de estudos em andamento – a exemplo da coletânea de livros intitulada “Estudos em EJA” a qual vem sendo publicada, desde o ano de 2004, pela Editora Autêntica¹⁰. Na Pedagogia, tal temática ocupa um lugar privilegiado, por isso, já é possível encontrar inúmeros trabalhos de graduação e de pós-graduação focalizando diferentes possibilidades de investigação em EJA: concepções docentes (cf. SILVA, 2009); emprego de ferramentas didáticas (SILVA, 2011), currículo (cf. FEITOSA, 2012), só para citar alguns.

Entretanto, a maioria desses trabalhos, sejam eles oriundos da Educação, da Psicologia ou da Linguística Aplicada, precisa de uma continuidade e, sobretudo, de mais iniciativas que tomem o ensino da língua escrita na EJA e a atividade do professor-alfabetizador como frentes de investigação tal qual se tem feito com os demais segmentos e sujeitos da educação básica. A meu ver, precisa-se de mais linguistas estudando o tema e voltando olhares para o início do processo de letramento escolar na EJA, especialmente, para aquele/a que ensina na alfabetização de adultos. Nisso talvez esteja uma das principais contribuições da presente tese, uma vez que terei a possibilidade de dialogar, enquanto linguista aplicado, com trabalhos que versam acerca da formação de professores em geral, mas priorizando a figura do alfabetizador do PBA, a fim de fomentar uma reflexão sobre a maneira como esses educadores vêm sendo formados e convidados para atuar nesse Programa, o qual vigora atualmente em muitos municípios brasileiros e é mantido e gerido pelo Ministério da Educação (cf. no cap. I).

⁸ Santos também publicou, dentre outros textos, um livro contemplando algumas das questões por ele apontadas na tese (cf. *Letramento e Senso Comum: a Popularização da Linguística na Formação do Professor*. Editora Mercado de Letras, 2011).

⁹ Ambos os pesquisadores mencionados nesse parágrafo integram o Grupo de Pesquisa *Letramento do Professor*, vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas-SP (IEL/UNICAMP), e liderado até então pela profa. Angela B. Kleiman. Atualmente, com a aposentadoria da professora Angela, esse grupo passou a ser liderado pela professora Ana Lúcia Guedes-Pinto.

¹⁰ Alguns desses trabalhos serão referenciados no capítulo I sobre a docência na EJA.

Assim, no tocante às pesquisas envolvendo o PBA, posso listar alguns trabalhos já desenvolvidos em diferentes universidades do país, a saber: a tese de Moraes (2015), em que ela faz um estudo comparativo entre as políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela entre os anos de 2003 a 2013. As dissertações de Aguiar A. (2005), de Moreira (2010) e de Santos (2012) – a primeira sobre o contexto de atuação do PBA no Estado do Piauí; a segunda sobre o processo de inclusão social dos alunos atendidos pelo Programa; e a terceira sobre o impacto do PBA para as políticas públicas de EJA em municípios do sertão paraibano. Cito ainda a monografia de Freitas (2009) na qual ela discute de que maneira a incapacidade institucional dos órgãos executores pode interferir na efetividade do Programa.

Em se tratando dos gestos didáticos, tem-se registro de algumas pesquisas de programas de pós-graduação de universidades brasileiras que trazem essa categoria enquanto ferramenta teórico-metodológica para uma interpretação do agir docente. Cito aqui três teses de Doutorado já concluídas que versam sobre o tema, a de Barros (2012), a de Oliveira (2013) e a de Messias (2013). Além dessas, há também as dissertações de Mestrado já defendidas – Carnin (2011) e Torini (2012) – cujas análises focalizam, em parte, a questão dos gestos didáticos.

A tese de Eliana M. D. Barros (2012), defendida na Universidade Estadual de Londrina – UEL, trata, em termos gerais, dos gestos didáticos do professor quando da utilização de sequências didáticas para ensinar/aprender gêneros textuais em sala de aula do ensino fundamental. Já a tese de Márcia Andreia A. de Oliveira (2013), defendida na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, versa sobre os gestos profissionais do professor de língua portuguesa do ensino fundamental (6º e 9º anos), especificamente sobre a implementação do livro como um dispositivo didático em sala de aula. E a tese de Carla Messias R. da Silva (2013), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, discute o agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação, trazendo os gestos como constitutivos das intervenções desse professor durante o desenvolvimento de sequências didáticas com gêneros textuais do eixo do narrar.

A dissertação de Anderson Carnin (2011), defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, discute o modo como a produção textual escrita é transposta como objeto de ensino em sala de aula por alunos estagiários de Letras, os quais também se valem de gestos didáticos para realizar esse trabalho. Já a de Natalie A. B. Torini (2012), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, aborda o gesto didático de regulação a partir do trabalho

de uma alfabetizadora da educação infantil, focalizando a sondagem como o momento de aula em que esse gesto de regulação se efetiva.

Além dessas teses e dissertações concluídas, há alguns artigos já publicados em periódicos brasileiros e anais de congressos abordando a questão dos gestos do professor em diferentes contextos educacionais, por exemplo, Gomes-Santos (2010), Nascimento (2011; 2012), Barros (2012; 2013), Oliveira (2012), Lima (2013). Vale antecipar que essa abordagem dos gestos didáticos ou profissionais provém originalmente de estudos desenvolvidos por pesquisadores europeus, principalmente franceses ou da Suíça francófona, cuja obra mais recente e de destaque entre os brasileiros (ainda sem tradução para o português) é o livro organizado por Bucheton e Dezutter (2008). Há também os estudos de Anne Jorro, da Université de Toulouse, sobre os gestos profissionais para o ensino e o agir professoral (cf. no cap. II), os quais podem servir de subsídio teórico para alguns trabalhos acerca do tema aqui no Brasil.

No caso da presente pesquisa, além daquela contribuição almejada, o que a diferencia em relação a todas essas citadas é, especificamente, o *contexto de intervenção* em que serão observados os gestos didáticos e os saberes do professor, isto é, em turmas de alfabetização de jovens e adultos vinculadas ao PBA. Além disso, trago o emprego do instrumento de autoconfrontação simples enquanto um procedimento, simultâneo, de geração de dados e de espaço de reconfiguração de práticas (PEREZ; MESSIAS, 2015), na medida em que possibilito ao alfabetizador avaliar e/ou reconceber as suas ações pedagógicas, levando-o a operar com possíveis transformações em seu trabalho, a partir da reflexão acerca dos gestos didáticos implementados na aula de alfabetização (cf. no cap. VI). Sobre esse último aspecto incide, a meu ver, o caráter original desta pesquisa¹¹.

7 ORGANIZAÇÃO GERAL DA TESE

Além dessa introdução, cujo objetivo é explicitar as linhas gerais da pesquisa, o texto da tese segue estruturado da seguinte maneira:

¹¹ Na tese de Messias (2013), a autora também se utiliza do instrumento da autoconfrontação (simples e cruzada), todavia ela analisa os gestos didáticos em outro contexto de pesquisa – aulas de língua portuguesa em turmas do ensino fundamental.

- No capítulo I, faço uma contextualização do objeto de estudo, dissertando sobre o ensino-aprendizagem na EJA, com enfoque na alfabetização e na figura do professor-alfabetizador. Nesse momento também situo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no qual atuam os dois colaboradores da pesquisa.
- No capítulo II, trago as bases teóricas, evidenciando os principais conceitos e os fundamentos epistemológicos que subsidiam a proposta investigativa, unindo nesse capítulo abordagens que dialogam e que se encontram ancoradas em um mesmo paradigma – o sociointeracionista.
- No capítulo III, apresento o desenho metodológico da pesquisa, situando as suas características e a tipologia, tomando por base o método e os instrumentos utilizados no percurso de constituição dos dados. Além disso, explico e justifico as respectivas categorias analíticas a serem observadas.
- No capítulo IV, explico as concepções e os saberes docentes dos alfabetizadores do PBA, fazendo uma análise de dados a partir das entrevistas semiestruturadas, a fim de demonstrar como isso aparece concretamente nas falas desses educadores.
- No capítulo V, apresento a discussão sobre os gestos didáticos de alfabetizar jovens e adultos, analisando a prática pedagógica dos professores através de suas textualizações oriundas das filmagens de aulas.
- No capítulo VI, finalizo as análises com a interpretação das avaliações e/ou reconcepções do agir evidenciadas por meio das autoconfrontação simples, quando os alfabetizadores verbalizam sobre os seus gestos didáticos.

Após todos esses capítulos, trago as conclusões da pesquisa com as considerações finais, mostrando uma triangulação de dados de modo que se possam recuperar os objetivos e as perguntas de pesquisa, no intuito de ratificar a tese ora defendida. Por fim, elenco todas as referências citadas no texto e os anexos.

CAPÍTULO I

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SITUANDO O OBJETO

“Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros.”

(Miguel Arroyo)

O objetivo deste capítulo é discutir a docência em contexto de EJA, notadamente, a figura do alfabetizador, fazendo uma incursão nos aspectos que caracterizam o agir desse professor e considerando a trajetória sócio-política e cultural que acompanha historicamente o ensino de pessoas jovens e adultas no Brasil. A intenção é abordar a temática de modo que seja possível traçar um panorama acerca das principais mudanças que marcaram e marcam temporal e pedagogicamente esse ensino, através de uma leitura tanto das causas quanto das consequências estabelecidas no interior dessas mudanças.

Nesse sentido, alguns aspectos teóricos serão retratados para dar sustentação às informações elencadas, especialmente porque o foco é o agir do professor cujas dimensões são sempre complexas e em favor de uma ação didática situada, seja qual for o segmento educacional. Todavia, tenho com este capítulo o compromisso de promover uma discussão que transcenda os limites do teórico e estabeleça um constante diálogo com as práticas, alinhando-me ao caminho de investigação proposto pela Linguística Aplicada, lugar que ocupo nesta pesquisa¹².

Para começar, apresento uma seção acerca do percurso histórico da EJA no Brasil, de maneira que o leitor possa acompanhar, resumidamente, uma cronologia que vai desde as primeiras experiências de alfabetização de adultos no período colonial até os dias atuais, sempre tentando pontuar o papel social e a representação do alfabetizador em meio às transformações por que tem passado essa modalidade de ensino no país. Em seguida, trago uma contextualização da EJA na Paraíba, a fim de delimitar o alcance e os interesses da

¹² Julgo importante esse registro para reafirmar o domínio discursivo de onde ecoam minhas vozes neste estudo. Conforme prenunciado na introdução, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento já se debruçaram sobre o tema (especialmente da Educação e da Psicologia), e essa mestiçagem é aqui absorvida de maneira positiva e produtiva e será subsídio para discutir a temática segundo o meu olhar de linguista.

pesquisa no que diz respeito ao *locus* de investigação. Após isso, concluo o capítulo abordando especificamente a figura do professor-alfabetizador e as peculiaridades de sua docência.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Pelo que se sabe, a história da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil corresponde a um conjunto diversificado de experiências formativas com características próprias e desenvolvidas em diferentes momentos e espaços sociais. Entretanto, todas as ações realizadas nesse âmbito têm em comum o caráter sócio-político, em função do seu público-alvo, e conservam os objetivos centrais de qualquer processo de alfabetização: ensinar a ler, escrever e contar. Seja no domínio da educação popular ou das práticas formais de ensino, a EJA tem cumprido historicamente um papel de relevância social dentro do cenário educacional brasileiro, pois intervém junto a uma população ainda numerosa de jovens, adultos e idosos que busca adquirir e ampliar conhecimentos básicos disponíveis na vida social.

Para se entender como essas experiências se iniciaram e evoluíram no transcorrer das práticas formais e informais de ensino de jovens e adultos no país, é importante pontuar os períodos e os movimentos de alfabetização correspondentes a cada um deles, fazendo uma breve descrição do contexto histórico e das concepções e finalidades pedagógicas assumidas em tais períodos.

No *Brasil Colônia*, as primeiras iniciativas de educar crianças e adultos foram conduzidas pelos religiosos jesuítas, os quais aqui chegaram no início do processo de colonização portuguesa, no século XVI, trazendo consigo a missão de expandir o catolicismo junto aos povos conquistados. A atuação dos padres da Companhia de Jesus como agentes educativos perdurou pelo menos até o ano de 1759, quando foram expulsos da colônia em função dos novos anseios político-econômicos da Coroa portuguesa. Além de ensinar os preceitos religiosos e de comportamento cristãos aos índios e, posteriormente, aos negros escravos (HADDAD; DI PIERRO, 2000), os jesuítas também repassavam conhecimentos relacionados aos diferentes tipos de trabalho a que eram submetidos os nativos e os escravos, com vistas a assegurar o funcionamento econômico da nova colônia. Por isso, essas práticas

educativas jesuíticas atendiam uma função eminentemente missionária, apresentando um caráter menos educacional e mais doutrinário.

A iniciativa dos padres, a exemplo de José de Anchieta, de aprender a língua tupi como estratégia para facilitar a catequese dos indígenas é a prova desse esforço de transmitir a fé cristã entre os colonizados. Alguns manuscritos foram produzidos, como o esboço de uma gramática da língua tupi e os catecismos em formato de livretos, os quais passaram a ser de grande utilidade para o processo de formação dos índios catecúmenos, tanto que a frequência de uso da língua indígena entre religiosos e nativos fez as autoridades da Coroa portuguesa proibirem as práticas educativas em tupi e exigir o uso apenas da língua portuguesa. A chamada reforma pombalina, instituída pelo ministro Marquês de Pombal, foi a responsável por essa proibição e pela posterior expulsão dos padres jesuítas do Brasil.

Após essas primeiras práticas educativas do período colonial, tem-se a fase do *Brasil Império*, quando também há registros de ações no campo da educação de pessoas adultas. Em 1824, foi promulgada a primeira Constituição brasileira, a qual previa um ensino primário para todos os cidadãos; entretanto, o seu efeito prático, no que se refere a este item, ficou aquém do prescrito na lei, posto que grande parte da população constituída por negros livres, índios, homens e mulheres pobres era excluída desse direito à cidadania. Para piorar a situação, a reformulação constitucional de 1834 atribuiu às Províncias a responsabilidade pela educação dos mais carentes, o que dificultou a concretização de um sistema de ensino mais amplo e eficaz, em decorrência da limitação de recursos econômicos destinados à organização provincial. A consequência disso foi um alto índice de analfabetismo no fim do Império, com 82,3% da população com idade superior a cinco anos analfabeta (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 182¹³).

Logo, percebe-se que, embora no Período Imperial tenham ocorrido os primeiros avanços no campo da educação brasileira, pelo menos no tocante à legislação, a realidade escolar da época ainda ficou muito distante do previsto na lei constitucional, devido à organização social vigente, a qual privilegiava uns em detrimento de outros. O acesso ao ensino público e gratuito por crianças, jovens e adultos, ao menos até o fim do Brasil Império, era determinado pelos interesses de uma elite com vocação colonialista. É justamente neste período que o ensino noturno para adultos adquire um caráter de regenerador dos mais necessitados, sendo os analfabetos considerados incapazes e os alfabetizadores tidos como missionários com vocação para a caridade, para a filantropia. Essas representações acerca do

¹³ Esse texto de Ferraro e Kreidlow (2004) apresenta dados quantitativos sobre o analfabetismo no Brasil com base em censos realizados em diferentes épocas e regiões do país até os anos 2000.

analfabetismo foram asseveradas durante a Primeira República e serviram de justificativa para a exclusão de direitos, conforme se lerá a seguir.

No período da *Primeira República*, o processo de estruturação da rede de ensino continuou a privilegiar os cidadãos mais abastados, geralmente pertencentes às oligarquias regionais, uma vez que, com a Constituição de 1891, adotou-se um modelo de federalismo em que a União assumiu uma “presença maior no ensino secundário e superior”, ficando a cargo das Províncias e dos Municípios a responsabilidade pelo ensino básico (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Além de manter essa lógica cultivada desde o Império de garantir uma melhor formação para os mais ricos em detrimento de um ensino amplo e gratuito para as camadas sociais mais pobres da população, a primeira Constituição Republicana também instituiu a proibição do voto pelos adultos analfabetos, o que fez emergir o retrato de uma realidade educacional vergonhosa a qual veio sendo delineada desde o tempo colonial, conforme o relato abaixo de Galvão e Soares (2010, p. 36, grifo dos autores):

O censo de 1890 mostrava que mais de 80% da população brasileira era analfabeta o que gerou, entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de “vergonha”, diante dos países “adiantados”. Isso significava que de cada 10 brasileiros só dois conseguiam ler uma carta, um documento, um jornal ou um livro. Os demais dependiam de alguém para decifrar o que estava escrito em qualquer texto ao redor.

Dado esse cenário alarmante de analfabetismo, o fim do século XIX e, sobretudo, as primeiras décadas do século XX foram marcados por iniciativas e/ou movimentos no campo da educação elementar com o objetivo de amenizar esse quadro de “vergonha nacional”. Educadores e membros de organizações não governamentais passaram a reivindicar do Estado maior participação no ensino básico, cobrando, especialmente, melhorias na estrutura das escolas já em funcionamento, construção de novas unidades e implementação de políticas públicas de educação de jovens e adultos no país. Em função dessas reivindicações e aliado à preocupação das autoridades em diminuir os baixos índices de escolarização no Brasil, quando comparado aos demais países da América Latina, iniciou-se um novo processo de institucionalização do ensino público escolar brasileiro, desta vez com a preocupação de como se daria a instrução formal das pessoas, principalmente daquelas oriundas das camadas populares.

No que se refere à alfabetização de adultos, as mobilizações passaram a ocorrer em diversas frentes e regiões do país com o intuito de eliminar, em curto prazo, a “praga” da ignorância e de erradicar o analfabetismo. Assim, ao mesmo tempo em que essas ações tinham um caráter positivo de ensinar as pessoas adultas a ler e escrever, fizeram emergir outra postura negativa em relação ao indivíduo não escolarizado, ou seja, àquela concepção de analfabeto como alguém incapaz, improdutivo, carente de ajuda intelectual, instituída desde o Brasil Império, somou-se outra de degenerado, viciado, de modo que, paradoxalmente, essa instrução em massa poderia representar uma ameaça social; por isso “a necessidade de, ao lado de alfabetizar, fornecer uma formação moral, que transformasse o analfabeto em alguém produtivo, livre de vícios” (GALVÃO; SOARES, 2010, p. 39).

Todavia, com a Constituição de 1934, já no Período de Vargas, o Estado passou a assumir uma postura diferente diante da educação, posto que propôs o primeiro Plano Nacional de Educação, determinando as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios no tocante a essa matéria, e instituiu uma receita de obrigatoriedade constitucional para o Governo Federal manter e desenvolver o ensino no país (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Por isso, só em 1940 foi quando, no Brasil, a educação de adultos passou a ser considerada uma questão de política pública nacional e não apenas uma prática de assistencialismo. Isto coincidiu com o que já estava sendo praticado em outros países da América Latina (BRANDÃO, 1989), onde as iniciativas de educação de adultos eram vistas como um ensino formal destinado principalmente ao homem do campo. Neste caso, o caráter assistencialista era amenizado em prol de uma educação mais promocional, no sentido de que o objetivo era preparar e formar as pessoas com vistas às suas atividades de trabalho, oportunizando-lhes melhorias na vida social como um todo (BRANDÃO, op. cit.).

Nesse ensejo da primeira metade do século XX, o surgimento da UNESCO, em 1945, veio reforçar a urgência de se ensinar a população adulta mundial ainda analfabeta a ler e escrever; dentre essa, a brasileira. Poucos anos antes, em 1938, o INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, foi criado como órgão do Governo Federal destinado a desenvolver estudos e pesquisas em educação; o que resultou na implantação, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual delegava recursos para a educação elementar, incluindo o ensino supletivo para jovens e adultos.

Com isso, foi instalado o SEA – Serviço de Educação de Adultos – vinculado ao Ministério da Educação e Saúde e idealizado para gerir as atividades desse Fundo Nacional no tocante à coordenação dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Os exames supletivos já estavam previstos na primeira Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional – LDB, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961¹⁴, que apresenta em seu art. 99, na seção das “Disposições Gerais e Transitórias”, o seguinte texto:

Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza após estudos realizados sem observância de regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Ou seja, pelo descrito nessa lei, os jovens e adultos poderiam se alfabetizar e ter a certificação do Ensino Primário caso fossem aprovados nos exames supletivos¹⁵. Nesse mesmo período de vigência da LDB de 1961, foi lançada a primeira *Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos* – CEAA – que durou até 1963 e teve uma contribuição significativa na estruturação desse ensino em âmbito nacional. A proposta do CEAA foi a de tentar alfabetizar as pessoas em até três meses, seguido de um curso primário organizado em duas etapas de sete meses cada: uma de formação profissional e outra de “desenvolvimento comunitário” (PORCARO, 2007, p. 1). Essa é considerada, segundo a UNESCO (2008), a primeira política pública brasileira dedicada à instrução de pessoas jovens e adultas. Nessa primeira campanha nacional, foram criadas aproximadamente dez mil classes de alfabetização em quase todos os municípios brasileiros (GALVÃO; SOARES, 2010). Além disso, segundo informam tais autores,

Houve também a produção de vários tipos de materiais pedagógicos, como cartilhas, livros de leitura e folhetos diversos sobre noções elementares de higiene, produção e conservação de alimentos. O *Primeiro guia de leitura* [...] tinha como base de sua elaboração o método silábico. Pequenas frases e textos de conteúdo moral e com informações sobre higiene, saúde e técnicas de trabalho compunham a parte final do livro (op., cit., p 42, grifo do original).

¹⁴ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

¹⁵ Aqui não se pretende fazer uma discussão aprofundada sobre os aspectos funcionais e pedagógicos desses “exames de madureza”. O texto de Brandão (1989) apresenta uma descrição detalhada acerca do que ele chama de “as formas primitivas da educação popular”.

Entretanto, apesar desses avanços percebidos no contexto da CEAA, ainda persistia, até aquele momento, o caráter “redentor, missionário e assistencialista” da educação de adultos. Em decorrência disso, muitas críticas foram lançadas ao modelo de alfabetização proposto e aos materiais pedagógicos desenvolvidos à época, já que apresentavam “um caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de tempo” e também os materiais e os modelos pedagógicos “não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional” (UNESCO, 2008, p. 21). Igualmente, entendia-se que a atuação dos alfabetizadores, embora organizada segundo um sistema específico de ensino, reproduzia os mesmos procedimentos e as características da educação para crianças.

Por isso, entre os anos de 1959 e 1964, esse descontentamento em relação ao modelo pedagógico adotado nessa primeira Campanha de Alfabetização somado aos reflexos sociais ocasionados pelo cenário político-econômico brasileiro que absorvia cada vez mais a estrutura capitalista internacional, fizeram com que diversas campanhas e programas não vinculados diretamente ao Estado fossem implantados e adquirissem um papel relevante na alfabetização de adultos durante esses quatro anos que antecederam o Regime Militar. Diferentes entidades como a Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Cultura Popular do Recife, A Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, dentre outros (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000), desenvolveram atividades de educação de adultos nos mais variados contextos.

O Estado, além de apoiar grande parte dessas iniciativas, também não ficou de fora e, aproveitando essa fase de fortalecimento da educação vinculada aos movimentos populares, convidou o educador pernambucano Paulo Freire para idealizar o Programa Nacional de Alfabetização a ser ofertado pelo MEC após o fim da CEAA. Esse convite se deu em função principalmente das experiências bem sucedidas de educação de adultos realizadas por Freire na Região Nordeste, onde desenvolveu suas atividades docentes e de pesquisador na Universidade do Recife, e de sua concepção de alfabetização cujos preceitos passaram a ser amplamente adotados pelos educadores populares da época (cf. FREIRE, 1974).

A filosofia freiriana defende basicamente a ideia de uma educação libertadora, entendida como um instrumento de conscientização política por meio do qual os indivíduos constroem a sua autonomia no mundo social. Isto seria alcançado pela valorização da cultura popular, do conhecimento local, numa relação dialógica de troca de experiências, e não através de um modelo “bancário” de ensino previamente estabelecido. Esse pensamento da Pedagogia de Paulo Freire foi o responsável por ampliar definitivamente a concepção de EJA que vinha sendo construída no Brasil desde a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização;

entretanto, com o Golpe Militar de 1964, esse processo foi interrompido e as vozes dos movimentos sociais e/ou populares foram silenciadas, inclusive a do próprio educador pernambucano, exilado fora do país.

Com o início do Regime Militar, o Programa Nacional de Alfabetização criado por Freire e em pleno desenvolvimento nas classes de educação de adultos foi interrompido, seus responsáveis presos e os materiais pedagógicos censurados. Nesse momento inicial do Regime, apenas o Movimento de Educação de Base – MEB, vinculado à CNBB, foi poupado pelos órgãos de repressão; embora, com o passar dos anos, tenha-se transformado mais em um canal de evangelização do que em um espaço de educação popular (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000). O fato é que qualquer ação pedagógica que veiculasse uma conscientização política e que fosse entendida como ameaça à ordem recém-imposta era prontamente combatida pelo atual Regime, em todos os níveis e segmentos educacionais brasileiros.

No entanto, era preciso oferecer educação para as pessoas e, no âmbito da escolarização de adolescente e adultos, havia a urgência de diminuir os altos índices de analfabetismo tidos como um empecilho ao projeto socioeconômico pensado e prometido pelo Governo Militar. Logo, foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – como resposta às cobranças do direito à cidadania e ao ensino gratuito a ser ofertado pelo Estado. Esse programa só foi posto em prática dois anos após a sua criação e passou a servir basicamente aos interesses políticos do autoritarismo instituído pelos militares, “nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção” (UNESCO, 2008, p. 24), e sustentando uma concepção de alfabetização como um “exercício de aprender a desenhar o nome” (GALVÃO; SOARES, 2010, p. 45).

No geral, toda a estrutura do MOBRAL estava a favor, conforme já mencionei, de um esvaziamento de qualquer sentido que levasse à problematização e/ou a uma visão crítica da realidade social. Porém, alguns grupos ainda conseguiam alfabetizar adultos em uma perspectiva mais criativa, através de campanhas criadas no interior da sociedade civil e praticadas em igrejas, associações comunitárias e sindicatos (PORCARO, 2007). Isto é, em algumas salas de aula que funcionam com recursos do Governo, havia certo tipo de resistência, pois as práticas do MOBRAL eram mescladas a outras ações pedagógicas as quais levavam, mesmo que timidamente, a uma leitura mais problematizadora da realidade.

Alvo de muitas críticas quanto ao modelo de gestão empregado no Programa, tanto pela opinião pública nacional quanto internacional, o MOBRAL passou por reformulações no final da década de 1970, incluindo, por exemplo, o ensino infantil e a formação para o trabalho; porém, os objetivos pretendidos inicialmente para diminuir o baixo nível de

escolaridade no país não foram alcançados. Mesmo com convênios firmados com órgãos públicos e da iniciativa privada – Secretarias de Educação, SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e outros – a estimativa de sanar em dez anos o problema do analfabetismo ficou apenas no discurso do Governo Militar e não passou de mais uma tentativa de melhorar, perante a crítica mundial, o retrato de uma sociedade atrasada e de pessoas ignorantes, a exemplo do que se pretendeu com a primeira Campanha de Alfabetização antes da ditadura.

Não obstante, foi também nesses mesmos anos da década de 1970 que o Ensino Supletivo passou a vigorar no Brasil, através da promulgação da LDB nº 5. 692 de 11 de agosto de 1971, a qual reorganizou as diretrizes do ensino de primeiro e segundo graus¹⁶ e criou a oportunidade de muitos adultos conseguirem concluir o ensino básico de maneira mais rápida. Nesta lei, o Ensino Supletivo consta do Capítulo IV e o texto a ele referente encontra-se distribuído em cinco artigos, os quais versam, respectivamente:

- Sobre a finalidade desse ensino (Art. 24) – suprir a não formação em idade própria;
- Sobre a sua abrangência (Art. 25) – da alfabetização à educação profissional, presencial ou a distância, através do rádio e da TV;
- Sobre a sua base curricular (Art. 26) – tendo como referência o currículo do núcleo comum;
- Sobre os níveis ou séries (Art. 27) – considerando a idade escolar do aluno;
- Sobre a certificação para os aprovados nos exames e cursos supletivos (Art. 28) – a qual deveria ser emitida pelas instituições em que esse ensino fora ofertado.

Porém, mesmo com todo esse detalhamento da referida Lei que regulamentou o Ensino Supletivo no país, os seus fundamentos e as suas características só foram documentados em dois textos produzidos posteriormente: o Parecer n. 699 do Conselho Federal de Educação, publicado em 28 de julho de 1972; e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, elaborado por uma equipe e enviado ao MEC em 20 de dezembro desse mesmo ano. Em síntese e conforme a descrição de Haddad e Di Pierro (2000), esses dois documentos apresentaram o Ensino Supletivo como um novo modelo de escolarização, capaz de promover, de maneira aligeirada, a formação básica daqueles cidadãos que não a obtiveram no tempo adequado.

¹⁶ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Segundo Porcaro (2007, p. 3, grifo meu), “esta lei limitou o dever do estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país”.

Após esse período de pouco mais de duas décadas em que vigorou a política de educação implantada pelo Regime Militar, em 15 de março de 1985, deu-se a retomada do poder nacional pelos civis, iniciando-se o processo de redemocratização do Brasil. Com isso, vieram novas mudanças na história educacional do país; e a primeira delas, no campo da alfabetização de adultos, foi a extinção, nesse mesmo ano, do MOBRAL e, em seu lugar, a criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – conhecida como Fundação Educar.

Nessa fase inicial da Nova República, buscou-se um distanciamento daquele modelo de educação posto em prática pelo Governo Militar; todavia, essa Fundação limitou-se a ser um órgão da União que supervisionava e/ou apoiava os programas e as iniciativas de alfabetização de adultos já existentes no país, só que agora incorporando algumas reformulações especialmente no campo político-pedagógico. A isso se atribui a principal contribuição da Educar e também a sua diferença em relação ao MOBRAL, ou seja, mesmo atuando numa estrutura pré-existente, interveio como um órgão de apoio técnico e financeiro subordinado ao MEC que dava suporte a iniciativas diferenciadas de educação de jovens e adultos, tanto no âmbito das Secretarias quanto das organizações não governamentais.

Nesse ínterim, a atual Constituição da República foi promulgada, em 05 de outubro de 1988, e veio consolidar, em seu Artigo 208, a conquista principal da EJA até aquele momento, isto é, a garantia, na Lei, do amplo direito ao ensino fundamental público e gratuito, independente da idade. Esse artigo tornou-se o fundamento legal para a consolidação, posteriormente, da educação de jovens e adultos como uma modalidade do ensino básico, na LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996; fato considerado um marco dessa nova legislação em relação à anterior no que concerne à EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Não obstante, a Fundação Educar durou até o ano de 1990, considerado pela UNESCO o Ano Internacional da Alfabetização. Nesse tempo, o então presidente Fernando Collor de Mello extinguiu essa Fundação e criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania) o qual tinha objetivos ambiciosos – alfabetizar 70% da população em apenas cinco anos. Porém, suas atividades durou menos de um ano (BRASIL, C., 2014). Após isso, esse mesmo Governo passou a não mais articular e financiar políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, pelo menos de maneira direta. Isto, segundo os especialistas, tornou-se algo contraditório e problemático, uma vez que a Constituinte de 1988 havia outorgado recentemente a garantia do direito de todos à educação básica pública e gratuita¹⁷.

¹⁷ Outra garantia da Constituinte de 1988 foi a restituição ao adulto analfabeto do direito de votar, em caráter facultativo.

Assim, com a saída do Governo Federal como o principal indutor de políticas voltadas à educação de adultos, os municípios brasileiros passaram a ampliar a oferta desse ensino e, juntamente com a sociedade civil organizada (os movimentos sociais, as organizações não governamentais – ONG etc.), intensificaram a atuação junto às demandas de pessoas jovens e adultas que ainda não sabiam ler e escrever. Logo, a extinção da Fundação Educar pelo Governo Federal e a consequente quebra dos convênios existentes entre essa e os outros órgãos e/ou instituições espalhados pelo país representou, na prática, uma descentralização do ensino de jovens e adultos, pois transferiu aos estados e municípios da Federação a incumbência de instituir programas de alfabetização e de pós-alfabetização de adultos.

Com essa descentralização de responsabilidades, algumas iniciativas de alfabetização de adultos foram sendo idealizadas, sobretudo, as parcerias entre entidades sociais e órgãos estatais, a exemplo das universidades públicas. Os projetos MOVA (Movimentos de Alfabetização) criados no início dos anos 90, inicialmente na cidade de São Paulo, quando Paulo Freire esteve à frente da Secretária Municipal de Educação (UNESCO, 2008); e o PAS (Programa Alfabetização Solidária), implementado em 1997 durante o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso teve atuação, até o ano de 2002, em quase todo o país. Após essa data, o PAS passou a se chamar AlfaSol e, atualmente, funciona como uma ONG (Organização Não Governamental) voltada para a alfabetização de pessoas jovens e adultas (BRASIL, C., 2014). Todos esses são exemplos de iniciativas pós-Fundação Educar.

As ações dos MOVAs estão ligadas diretamente aos movimentos populares e apresentam, ainda hoje, uma influência marcante da concepção de alfabetização e da filosofia de seu idealizador, Paulo Freire, aproximando ao máximo as relações entre educação, cultura e política, ou seja, Estado e Sociedade (GALVÃO; SOARES, 2010). Já o Programa Alfabetização Solidária e/ou AlfaSol tem como principal característica poder contar com a ajuda financeira mista, oriunda tanto do poder público quanto de empresas e de membros da sociedade civil¹⁸.

No que diz respeito à Legislação educacional, esses anos de 1990 marcaram, segundo já mencionei, a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 a qual instituiu a EJA como um segmento da educação básica, tornando inevitável a responsabilidade do Governo enquanto provedor também desse ensino. Essa conquista foi

¹⁸ Sugiro a leitura do artigo “*História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje*”, de Cristiane Costa Brasil. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>. Nesse texto, há uma cronologia resumida sobre todos os movimentos populares e os projetos governamentais e não governamentais de educação de jovens e adultos desenvolvidos no Brasil até hoje. Já especificamente sobre o PAS, recomendo a consulta às teses de Traversini (2003) e de Batista (2005) e à dissertação de Carvalho (2003).

muito relevante, porque passou a assegurar uma continuidade, por lei, na oferta desse ensino, criando uma estrutura nos estados e municípios em que o estudante poderá iniciar e concluir os seus estudos de educação elementar em um mesmo segmento, isto é, Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio EJA.

No documento da LDB de 1996, a seção V do Capítulo II referente à Educação Básica traz os dois Artigos que referendam essa decisão, os quais seguem transcritos abaixo:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (LDB 9.394/96, p. 15).

Como se vê, a segunda metade do século XX, notavelmente a última década, foi marcada por ganhos inéditos no âmbito da educação de adultos e pela criação de diferentes programas que representaram, em maior ou menor grau, um avanço no caráter político-pedagógico do ensino na EJA, bem como uma acentuada evolução nas relações entre o Governo e a sociedade civil organizada no que se refere ao tema. Entretanto, quase todas essas iniciativas de alfabetização de jovens e adultos registradas ao longo dos últimos cinquenta anos no Brasil carregaram e carregam, ainda hoje, claro ou tacitamente, um sentido de Campanha diluído em meio a outros tantos estereótipos resistentes à virada do século e às atuais maneiras de conceber o papel da escolarização básica na construção da cidadania.

Mesmo assim, não se pode negar as conquistas nesse campo, as quais são fruto de um permanente esforço de pessoas preocupadas em fazer valer o verdadeiro sentido do *slogan* constitucional “Educação para todos”.

Assim, com a chegada dos anos 2000, século XXI, foram elaboradas e aprovadas outras regulamentações para o ensino de jovens e adultos, as quais vieram se somar às já existentes, ampliando ou modificando-as, com o objetivo de promover cada vez mais melhorias na oferta e na legitimação desse ensino no país. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica é um exemplo dessa preocupação em estabelecer orientações gerais para a EJA. Esse Parecer determina as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* e passou a servir de base legal para as formulações posteriores, incluindo os Planos Estaduais e Municipais de Educação no tocante à oferta desse ensino. Tal parecer apresenta um conjunto de informações sobre as diretrizes da EJA tomando como subsídio a LDB de 1996, e seu conteúdo, distribuído em 68 páginas, elenca alguns pontos principais, a saber:

- Os Fundamentos e as Funções da EJA, incluindo conceitos norteadores do tema em seus aspectos político e pedagógico;
- As Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, recuperando a legislação educacional brasileira desde a primeira Constituição, passando pelos diferentes Decretos, pelas Leis de Diretrizes e Bases, até chegar ao momento atual, com as bases legais vigentes;
- Os cursos e Exames ofertados, situando o *modus operandi* da EJA conforme as prescrições oficiais;
- O lugar ocupado pela EJA no Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 4.155/98;
- As bases históricas desse ensino no Brasil, rememorando os diferentes Movimentos e Campanhas de EJA já ocorridos no país ao longo do século XX;
- Alguns indicadores estatísticos, focalizando os índices de analfabetismo registrados em diferentes épocas;
- A formação docente para o educador de jovens e adultos, enfatizando claramente a relevância de uma formação específica para os professores poderem atuar nesse segmento educacional;
- As áreas do conhecimento a serem contempladas pelo currículo da EJA, corroborando o que está posto na LDB de 1996 no tocante à necessidade de vincular a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, oferecendo

uma base comum de conteúdos a todo o ensino básico, mas resguardando as especificidades de cada segmento.

Todas essas informações presentes no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foram aqui destacadas, mesmo que em resumo, porque elas nortearam e norteiam as principais ações do MEC concernentes ao ensino de jovens e adultos desde então; por esse motivo, tanto ao dissertar sobre EJA na Paraíba, na próxima seção, quanto ao explicitar a seguir o atual Programa de Alfabetização implementado pelo Governo Federal, estarei necessariamente dialogando com as prescrições contidas nesse Parecer.

Após as eleições de 2002, com a mudança de Governo, a alfabetização de jovens e adultos ressurgiu no país como política de Estado em um “novo” programa vinculado a uma agenda de políticas públicas nacionais para a educação básica. Também organizado em função das parcerias entre os poderes (Federal, Estadual e Municipal) e com metas semelhantes às que vinham sendo estabelecidas para os programas anteriores, no ano de 2003, foi instituído oficialmente pelo MEC o *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA), o qual passou a ser implantado progressivamente em todo o território brasileiro, principalmente naqueles Estados e Municípios das regiões Norte e Nordeste com alto índice de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000, conforme os objetivos e as diretrizes do Programa constantes do Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007¹⁹.

O PBA foi lançado no segundo semestre de 2003, no primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e recolocou a alfabetização de pessoas jovens e adultas como uma das prioridades da agenda educacional brasileira, segundo relata o documento produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade vinculada à Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e adultos do Ministério da Educação (MEC/SECAD/2011). Pensado enquanto política pública de EJA, esse Programa foi idealizado para fazer valer o direito constitucional à educação fundamental por aqueles cidadãos jovens e adultos que, por algum motivo, não conseguiram se alfabetizar na idade adequada. Com isso, atualmente, pretende-se desmistificar a ideia da alfabetização de pessoas jovens e adultas como uma ação apenas compensatória ou periférica, tratando-a, sobretudo, como um direito assegurado pelo Estado brasileiro.

O PBA apresenta algumas características que o diferenciam das iniciativas governamentais anteriores, especificamente por conta dos avanços nessa área após a

¹⁹ Vale ressaltar que, pelo fato de os dois professores colaboradores desta pesquisa serem alfabetizadores do PBA, tal como informei na introdução, as informações acerca desse Programa precisam aqui ser mais bem detalhadas a fim de esclarecer ao leitor algumas questões relativas aos contextos institucional e pedagógico a que pertencem esses educadores e de onde ecoam as suas vozes.

aprovação da LDB de 1996. Em um documento sobre a avaliação de programas de alfabetização no Brasil, publicado pelo MEC em parceria com a UNESCO, Mariano (2006, p. 16-17) afirma que o PBA possui cinco grandes focos: “gestão participativa, descentralização e controle social, preocupação com a continuidade da alfabetização, transversalidade da EJA e prioridade na avaliação”. Mesmo assim, segundo avaliam alguns especialistas, o Programa ainda conserva certos traços que, aparentes ou implícitos, o aproximam de tudo o que já foi realizado até o momento em termos de política pública para a EJA. As principais críticas incidem sobre o fato de que o PBA possui uma organização que parte de algumas suposições historicamente adotadas para o ensino de jovens e adultos no Brasil, conforme apontam Galvão e Soares (2010, p. 55, grifo meu):

Embora alguns de seus idealizadores neguem, o programa tem um aspecto geral de campanha, na medida em que sua tônica está em baixar estatística, na concepção de que em seis meses é possível alfabetizar um adulto, no pressuposto de que qualquer pessoa é capaz de alfabetizar, na disseminação do discurso de que o analfabetismo é um mal em si mesmo, uma mazela social semelhante à escravidão. Por consequência, acaba por identificar o analfabeto à dependência, à incapacidade, à menoridade.

Não obstante, no meu entendimento, o fato de o Governo Federal, através desse Programa, ter voltado a se preocupar com a alfabetização na EJA, investindo recursos e operacionalizando esse segmento de ensino para que as pessoas analfabetas tenham a oportunidade de estudar em salas de aula noturnas acessíveis a elas, já representa um ganho social significativo, tanto no que se refere à garantia desse direito ao cidadão quanto à possibilidade de aprofundar a discussão sobre o tema do analfabetismo, problematizando-o e oferecendo possíveis melhorias no âmbito estrutural e, sobretudo, no pedagógico.

Do ponto de vista da gestão financeira, a partir de 2007, o PBA passou a contar com recursos oriundos do Fundeb (Fundo de Financiamento da Educação Básica), e sua execução nos estados e municípios depende necessariamente da adesão do respectivo Órgão, o qual deve se dispor a cumprir com as normas estabelecidas para o Programa, segundo determina o Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Diferente do que ocorria em Programas anteriores, no PBA é vedada a adesão direta ao MEC de ONG e Entidades Cíveis ou Privadas, com ou sem finalidade lucrativa.

De acordo com esse documento de 2007, é condição para o recebimento de assistência técnica e financeira da União que o Órgão interessado em implantar o PBA elabore um plano plurianual de alfabetização, contendo basicamente:

- I - metas de alfabetização de jovens e adultos, relacionadas:
 - a) à demanda;
 - b) à taxa de analfabetismo; e
 - c) aos indicadores educacionais específicos;
- II - metodologia de formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas;
- III - diretrizes pedagógicas de alfabetização;
- IV - sistema de acompanhamento e gestão do Programa;
- V - sistema de avaliação dos resultados do Programa.

Após o fornecimento dessas informações, o MEC seleciona o ente federado a receber o apoio técnico e financeiro, o qual deverá firmar o termo de adesão ao Programa e prestar esclarecimentos concernentes ao cadastramento dos sujeitos envolvidos (alunos, professores e coordenadores de turma) e ao compromisso de oferecer turmas da EJA no ensino fundamental para os educandos egressos do PBA (DECRETO nº 6.093/2007).

A ajuda financeira da União estabelece convênio com o órgão executor local, que também oferece a sua contrapartida, disponibilizando os espaços físicos para o funcionamento das turmas de alfabetização bem como selecionando os agentes para atuarem no Programa. Os recursos oriundos da União destinam-se necessariamente ao custeio das seguintes ações:

- I - bolsa para alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores intérpretes de LIBRAS;
- II - formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas;
- III - transporte para os alfabetizandos;
- IV - aquisição de gêneros alimentícios destinados, exclusivamente, ao atendimento das necessidades de alimentação escolar dos alfabetizandos;
- V - aquisição de material escolar;
- VI - aquisição de material pedagógico;
- VII - assistência técnica, compreendendo formulação, monitoramento e avaliação do Programa (DECRETO nº 6.093/2007).

Nesse sentido, o acesso ao Programa pela entidade executora (EEX), incluindo as orientações para o seu funcionamento, o canal para a solicitação de adesão a cada novo ciclo ou exercício do Programa Brasil Alfabetizado e a prestação de todas as informações

necessárias para os repasses financeiros da União, é feito via *internet* através do portal do MEC, o que centraliza e facilita o controle de todas as ações referentes ao PBA²⁰.

Do ponto de vista da organização estrutural e pedagógica das salas de aulas, o Programa Brasil Alfabetizado segue as Diretrizes já regulamentadas, mas também apresenta as suas particularidades. Dentre essas, gostaria de enfatizar aquelas cujos preceitos ligam-se diretamente ao trabalho do professor-alfabetizador²¹:

- A formação inicial e continuada dos alfabetizadores, tradutores de Libras e coordenadores de turmas é de responsabilidade de cada entidade participante, o que pode se dar diretamente ou por meio da contratação de uma instituição formadora, a qual prestará assessoria técnico-pedagógica. Na formação inicial, esses agentes participam de um curso com quarenta horas de duração, o qual deverá ser concluído antes do início das aulas. Já a formação continuada para os professores-alfabetizadores e tradutores de Libras é obrigatória e ocorre durante todo o processo, com duração mínima de duas horas semanais ou quatro horas quinzenais. Esse momento é conduzido pelos coordenadores de turma e se constitui como um espaço de troca de experiências, com relatos de práticas e planejamento coletivo.
- A remuneração dos alfabetizadores, tradutores de Libras e coordenadores de turmas é concedida por meio do pagamento de uma bolsa que varia de quatrocentos a setecentos e cinquenta reais²².
- Todos esses sujeitos envolvidos no PBA participam inicialmente de um processo de seleção local, conforme as regras do Programa, e poderão desenvolver atividades distribuídas da seguinte maneira: alfabetizadores e tradutores de Libras – até duas turmas, desde que não haja simultaneidade de horários; coordenador – até 15 turmas situadas em diferentes localidades do município.
- Aos coordenadores de turmas é atribuída, principalmente, a seguinte função: acompanhar todo o processo de alfabetização durante o semestre letivo, o que inclui – orientar pedagogicamente os alfabetizadores e tradutores de Libras nos planejamentos semanais ou quinzenais; controlar e supervisionar a frequência de professores e alunos, preenchendo um relatório mensal a ser enviado ao MEC.

²⁰ O acesso ao sistema do PBA é realizado pelo *site*: <http://brasilalfabetizado.fnnde.gov.br/>, quando a EEX já está cadastrada no SBA.

²¹ Tais informações estão contidas em um documento disponibilizado no *site* da SECAD intitulado “Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado”.

²² Conferir em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=19002:programa-brasil-alfabetizado-saiba-mais>

- O número de alfabetizandos por turma obedece as seguintes regras: na zona rural, mínimo de sete e máximo de vinte e cinco alunos por turma; na zona urbana, mínimo de quatorze e máximo de vinte e cinco alunos.

Além desses esclarecimentos e por julgar relevantes à discussão proposta nesta pesquisa, ainda gostaria de acrescentar alguns dados pontuais em relação aos *elementos norteadores para a formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas do PBA*. Trata-se de orientações elaboradas pela SECAD/MEC (2011) fruto de diálogos estabelecidos entre instituições formadoras e gestoras que já atuaram e/ou atuam no Programa. Como exemplos, cito a parceria entre a Secretaria de Educação do Recife e a Universidade Federal de Pernambuco, que resultou na elaboração de um projeto de formação pedagógica voltado para os alfabetizadores do PBA do referido município, com total acompanhamento de suas ações durante todo o processo em que estiveram em sala de aula alfabetizando jovens e adultos (cf. SILVA et al., 2010). O material didático “Jovens na alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos”, produzido pela ONG paulista Ação Educativa, no ano de 2007, a pedido do MEC e da Secretaria Nacional de Juventude e destinado aos coordenadores e alfabetizadores do PBA (cf. UNESCO, 2008).

Assim, como resultado produtivo desses diálogos, em um texto intitulado “Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores²³”, têm-se orientações destinadas aos gestores locais das entidades executoras com o objetivo de guiá-los, especificamente, quanto ao processo de formação inicial e continuada desses agentes do PBA. Antes, gostaria de explicitar a concepção de formação que norteia todo o texto, a qual se apresenta bastante ampla e, ao que está posto, não foi delineada pensando-se apenas no alfabetizador do PBA, mas na docência em EJA como um todo, segundo pode ser inferido da citação a seguir:

A formação de educadores para a EJA é um campo vasto e heterogêneo, com múltiplos sujeitos, com atuações e trajetórias de formação variadas que incluem tanto educadores populares como profissionais do ensino com elevada escolaridade formal. A instituição formadora, ao elaborar a proposta para formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas do PBA, deverá considerar a heterogeneidade presente no grupo, sua diversidade de experiências, de histórias de vida e expectativas (SECAD/MEC, 2011, p. 13, grifo meu).

²³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817

Nesse prisma, destaco resumidamente alguns pontos do documento que partem dessa concepção de processo formativo a qual serve de orientação para o trabalho dos agentes educativos no Programa Brasil Alfabetizado:

- O *caráter contínuo* atribuído à formação dos agentes atuantes no Programa, de modo que as suas experiências pedagógicas e culturais sejam “incorporadas como elementos de reflexão sobre a ação” (SECAD/MEC, op. cit., p. 13). Aqui é importante destacar que, na proposta do Programa, quando se fala em formação inicial, não se está referindo necessariamente aos cursos de licenciaturas e/ou do magistério em nível médio, mas àquele curso de formação/“treinamento”²⁴ de quarenta horas já mencionado, o qual é obrigatório a todos os agentes (alfabetizadores, tradutores de Libras e coordenadores) antes de iniciarem as suas atividades.
- A postura “dialógica e pró-ativa” esperada dos coordenadores de turma para poderem conduzir os momentos de planejamento e de formação contínua dos alfabetizadores, ajudando-os a (re)pensar as suas ações em sala de aula, especialmente no atendimento das especificidades dos estudantes, na seleção dos conteúdos e na elaboração das tarefas escolares. Neste caso, o coordenador não só estimula a reflexão coletiva como também prescreve determinadas ações e/ou atividades aos seus alfabetizadores.
- A importância atribuída à seleção e ao emprego dos materiais didáticos pelos professores, sobretudo, do livro de alfabetização disponibilizado pelo MEC ao PBA já no ano de 2007, quando foi criado o Programa Nacional de Livro de Alfabetização – PNLA, com o objetivo de possibilitar aos alfabetizandos e alfabetizadores cadastrados o acesso a “livros didáticos adequados aos seus interesses e necessidades” (SECAD/MEC, 2011, p. 19). Só dois anos depois, em 2009, foi aprovada a resolução CD/FNDE nº 1 criando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA, que hoje prevê a distribuição de livros desde a alfabetização até o segundo segmento da EJA²⁵.

²⁴ A palavra *treinamento* é empregada, inclusive, pelos professores-alfabetizadores entrevistados nesta pesquisa, como será mostrado e problematizado na última seção deste capítulo.

²⁵ O principal objetivo desse PNLD é “avaliar, adquirir e distribuir boas obras para todos os alunos do ensino fundamental do sistema educacional público e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)” (GUIA PNLD-EJA 2011, p. 8). A exemplo dos demais, ele ocorre a cada três anos; e, na edição de 2014, além da avaliação das obras didáticas para a EJA, contemplando desde a Alfabetização até os anos finais do Ensino Fundamental, “duas novidades foram acrescentadas ao processo de seleção: a inclusão de coleções voltadas para o Ensino Médio e a inserção de materiais virtuais como objeto de análise” (GUIA PNLD-EJA 2014, p. 9).

Para concluir essa panorama histórico da alfabetização de pessoas jovens e adultos no Brasil, trago a seguir um quadro síntese para o leitor visualizar a trajetória desse ensino, associando as datas aos principais acontecimentos e/ou fatos até aqui relatados:

Quadro 1: Breve trajetória da alfabetização de jovens e adultos no Brasil

TEMPO HISTÓRICO	PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS	CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO
Brasil colonial (1536 a 1821).	- Catequese jesuítica para crianças e adultos.	Início do processo de colonização brasileira com ações educativas dos Padres da Companhia de Jesus, os quais desenvolveram as primeiras práticas de ensino voltadas aos nativos, com uma finalidade estritamente doutrinária e de instrução para o trabalho.
Brasil Império (1822 a 1889).	- Promulgação da primeira Constituição brasileira a qual tornou lei o Ensino Primário para todos os cidadãos.	Governo voltado para as elites, o qual atribuiu às Províncias a responsabilidade pela instrução formal dos mais pobres, o que resultou em alto índice de analfabetismo ao fim desse Regime, com 82,3% da população sem saber ler e escrever.
Primeira República ou República Velha (1889 a 1964).	- Promulgação da Primeira Constituição Republicana (1891), que manteve a lógica elitista adotada no Regime Imperial quanto à oferta do Ensino Primário; - Proibição do voto pelos adultos analfabetos; - Promulgação da Segunda Constituição Republicana (1934); - Proposição do primeiro Plano Nacional de Educação, transformando o ensino de adultos, a partir de 1940, em uma questão de política pública nacional e não apenas um assistencialismo; - Criação da UNESCO (1945); - Criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos); - Instalação da SEA (Serviço de Educação de adultos); - Aprovação da Primeira LDB, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a qual legitimou os Exames Supletivos para jovens e adultos; - Lançamento da CEAA (Campanha Nacional de Educação de	Adoção de um modelo de federalismo com distribuição das responsabilidades pela educação: a União assumiu o ensino secundário e o superior; e as Províncias e os Municípios, o ensino básico. Porém, mesmo com a garantia de recursos oriundos da União para a educação básica, com a promulgação da Segunda Constituição Republicana, as campanhas governamentais de alfabetização não conseguiram o êxito esperado, o que fortaleceu a atuação dos Movimentos Populares e das ONG, os quais passaram a ocupar cada vez mais espaço junto às demandas de alfabetização de adultos espalhadas por diferentes regiões do país.

	Adolescentes e Adultos – 1947 a 1963); - Fortalecimento das iniciativas não governamentais voltadas à educação de adultos (CNBB, Movimentos Populares etc.); - Convite do MEC ao educador Paulo Freire para elaborar o Programa Nacional de Alfabetização.	
Regime Militar (1964 a 1985).	- Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL (1967); - Firmação de convênios com diferentes órgãos para também atuarem na educação de adultos (SENAC, SENAI etc.); - Promulgação da LDB nº 5. 692 de 11 de agosto de 1971, pela qual o Ensino Supletivo passou a vigorar no Brasil.	Vinte e um anos em que o Brasil foi governado pelos militares através de uma política de repressão a tudo aquilo que fosse de encontro aos interesses do estado. O autoritarismo em todos os domínios era tido como um modelo de manutenção do poder e da ordem anticomunista.
Nova República (1985 aos dias atuais).	- Criação da Fundação Educar (1985); - Promulgação da atual Constituição da República em 5 de outubro de 1988, a qual assegurou à EJA a condição de modalidade de ensino básico; -Extinção da Fundação Educar (1990) e mais participação dos estados e municípios na oferta do ensino na EJA; - Surgimento dos Projetos MOVA (Movimentos de Alfabetização); - Criação do PAS (Programa de Alfabetização Solidária em 1997); - Aprovação da atual LDB nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996; -Implantação do PBA (Programa Brasil Alfabetizado no ano de 2003).	Fase de redemocratização do país com a retomada de políticas mais participativas nos diferentes setores do Governo e da Sociedade. Reestruturação dos organismos sociais pós-ditadura, com o fortalecimento da democracia republicana consolidando o modelo federativo vigente no Brasil.

Consoante essa breve exposição do cenário ocupado pela EJA na história educacional brasileira, especialmente no tocante às práticas escolares e não escolares de alfabetização de pessoas jovens e adultas, já é possível voltar a atenção para o contexto sócio-político e geográfico em que esta pesquisa se desenvolveu, buscando demonstrar em que medida alguns daqueles Programas e Movimentos se reverberaram no Estado da Paraíba, sobretudo, no que diz respeito às políticas públicas do Governo Federal.

1.2 A EJA NA PARAÍBA: CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

A inclusão da EJA como modalidade da educação básica, na LDB de 1996, não garantiu recursos do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) para a criação e manutenção das salas de aula noturnas do ensino de Jovens e adultos. No Estado da Paraíba, como nos demais entes federados, o valor empregado pelos órgãos para custear as despesas era remanescente dos gastos com a educação infantil, no caso dos municípios, e dos gastos com o ensino médio, no caso dos estados (HADDAD, 2007). Isso só mudou com a implantação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) no ano de 2007, o qual veio substituir o anterior e passou a incluir uma receita destinada à EJA a ser aplicada por estados e municípios mediante os respectivos Fundos de Participação dos Estados (FPE) e de Participação dos Municípios (FPM)²⁶.

Por essa organização, as Secretarias elaboraram seus Planos Estaduais de Educação, distribuindo as responsabilidades tal como se vê atualmente: os municípios se encarregam do ensino fundamental na EJA (equivalente aos quatro primeiros anos – antiga 1ª a 4 séries), e os estados assumem os quatro últimos anos do ensino fundamental (de 6º a 9º ano – antiga 5ª a 8ª séries) e os três anos do ensino médio. Portanto, a alfabetização de jovens e adultos, diante dessa estruturação, passou a depender exclusivamente de iniciativas do Governo Federal, como é a realidade hoje do PBA em todo o país.

Na Paraíba, existe a COEJA (Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos), e sua Gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), setores ligados à Secretaria de Educação do Estado (SEE) e responsáveis por organizar e acompanhar a oferta local desse ensino. Segundo o Parecer nº 247/2002 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), o acesso ao ensino de jovens e adultos no Estado é destinado às pessoas que não puderam cursar o ensino fundamental e o médio em tempo regular e/ou não tiveram a oportunidade de continuar e concluir os seus estudos para garantir o seu direito constitucional à educação. Além desse Parecer, há a Resolução 229/2002 do CEE/PB que regulamente a oferta desse ensino nas escolas públicas paraibanas e/ou, facultativamente, em instituições privadas de ensino devidamente autorizadas pelo CEE/PB. As aulas devem ocorrer preferencialmente no turno da noite, e a organização das turmas/séries seguem as orientações

²⁶ Conferir em: <http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-funcionamento>

dessa Resolução, tal como publicado no documento das “Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino” (SEE/PB, 2015, p. 21-22, grifo do original):

Ensino Fundamental - EJA

1º Segmento do Ensino Fundamental.

Ingresso com, o mínimo, de **15 anos completos**;

Matrícula anual e está organizada em 2 fases;

Cada fase tem duração de um ano letivo.

2º Segmento do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries.

Ingresso com, o mínimo, de **16 anos** no ato da matrícula;

Matrícula semestral;

Organizado em quatro semestres letivos;

Cada semestre, com todos os componentes curriculares.

Ensino Médio – EJA

Ingresso com, o mínimo, de **18 anos** completos no ato da matrícula;

Matrícula semestral;

Organizado em três semestres letivos;

Cada semestre, com todos os componentes curriculares.

Além dessa estruturação dos cursos presenciais, o Estado, até então, oferece também a modalidade EJA em cursos semipresenciais, ofertados pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) e voltados exclusivamente para os cursos do 2º segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Neste caso da metodologia semipresencial, não há frequência diária obrigatória para o estudante, mas as avaliações são sempre presenciais. A idade mínima para ingresso nos CEJAs é de 16 anos completos para o Ensino Fundamental, e 18 anos completos para o Ensino Médio (SEE/PB, 2015).

Outra possibilidade de educação de jovens e adultos na Paraíba é o *Projovem Urbano* cujo objetivo é “promover a reintegração, ao processo educacional, dos jovens de 18 a 29 anos, que não tenham concluído o Ensino Fundamental, garantindo-lhes a escolarização em nível do Ensino Fundamental, a qualificação profissional e a participação cidadã” (SEE/PB, 2015, p. 22). Nesse curso é ofertada, com duração de 18 meses, uma formação integral, incluindo as áreas de conhecimento da educação básica (Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), de Qualificação Profissional (Arco Ocupacional Telemática) e de Ação Comunitária. Ao todo são 2.000 horas aulas, sendo 1.440 presenciais e 560 semipresenciais (cf. SEE/PB, op. cit.). Há ainda o *Projovem urbano*

prisional, ofertado nas unidades prisionais dos municípios de João Pessoa e Campina Grande, que tem a duração de 18 meses e atende jovens de 18 a 29 anos privados de liberdade; e o Exame de Certificação Estadual (*Supletivo*) para alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental (com idade mínima de quinze anos) e do Ensino Médio (com idade mínima de dezoito anos).

Logo, toda essa estruturação proposta pela SEE/PB é seguida pelos municípios paraibanos, os quais também deliberam, por meio dos Conselhos Municipais de Educação, as suas organizações internas com base nessas orientações gerais. É o caso do município de João Pessoa, capital do Estado, que passou a organizar o ensino fundamental de jovens e adultos em Ciclos, mediante a aprovação da Resolução 015/2007, quais sejam: Ciclo de Alfabetização (1 ano letivo); Ciclo I (1 ano letivo), referente aos dois anos iniciais do primeiro segmento; Ciclo II (1 ano letivo), referente aos dois anos finais do primeiro segmento e Ciclos III e IV (2 anos letivos), referentes aos anos finais do segundo segmento²⁷.

Ainda em João Pessoa e para ilustrar brevemente a atuação dos *Movimentos Populares* de alfabetização de adultos na Paraíba, quero citar o *Programa Escola Zé Peão* (PEZP), uma iniciativa em plena atividade nos canteiros de obras da região metropolitana da capital²⁸. Esse projeto foi idealizado em 1983 pelo Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção Civil e Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM), ao se constatar que grande parte dos operários tinha baixo nível de escolaridade e que isso estava atrapalhando o rendimento no trabalho²⁹. Porém, somente sete anos depois, em 1990, o Programa saiu do papel e virou realidade, mediante parceria entre o referido Sindicato e o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. No ano seguinte, foram montadas as primeiras salas de aulas nos próprios canteiros de obras, e os alfabetizadores eram os alunos do Curso de Pedagogia, orientados e coordenados por uma equipe do Departamento responsável pelas ações do PEZP (cf. IRELAND, 1996; 2000). Atualmente, alunos de diferentes licenciaturas podem se candidatar a alfabetizadores, os quais se submetem a uma seleção e, uma vez aprovados, passam por uma formação de sessenta horas e começam a atuar no Programa.

²⁷ Para um maior detalhamento sobre a EJA no município de João Pessoa, sugiro a consulta às dissertações de Aguiar, C. (2011) e de Silva (2006).

²⁸ Poderia citar também outras iniciativas, a exemplo do Serviço de Educação Popular – SEDUP, através do PAJAS – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos realizado na região do brejo paraibano durante as décadas de 80 e 90 do século passado (cf. MOREIRA, 2011/2012), do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados e que também tem atuação no Estado da Paraíba (cf. COSTA, 2012), dentre outros. Todavia, por uma questão de foco, deter-me-ei em comentar brevemente apenas sobre o PEZP, sem desmerecer, claro, a importância dos demais Programas já realizados ou em execução no Estado.

²⁹ Conferir em: <http://www.sintricomjp.com.br/projeto-escola-ze-peao/nossa-historia/>

Desde a sua criação, o PEZP objetiva oferecer programas de alfabetização e de educação continuada para operários da construção civil que, por algum motivo, não puderam frequentar a escola antes de ingressar no mercado de trabalho. Para isso, disponibiliza dois programas interligados: (i) A Alfabetização na Primeira Laje (APL), destinado àqueles trabalhadores analfabetos ou com pouco domínio da leitura e da escrita; e (ii) Tijolo sobre Tijolo (TST), destinado aos operários que já sabem ler e escrever com certa proficiência. A metodologia de ensino empregada baseia-se na proposta pedagógica defendida por Paulo Freire, segundo a qual aulas devem partir das experiências de mundo/vida dos alfabetizandos, tentando fazê-los perceber a significação das “coisas” através da linguagem.

Portanto, há vinte e cinco anos o Programa Escola Zé Peão vem fazendo história na Paraíba, sendo espaço de docência para muitos educadores que por ele iniciaram as suas atividades de sala de aula e também alfabetizando grande número de jovens e adultos operários da construção civil (cf. UNESCO, 2008). Um dos principais desafios para o futuro, segundo consta no próprio *site* do PEZP, é o de sua institucionalização e da transformação em um programa regular, estável e “economicamente sustentado no seio da UFPB e demais instituições públicas que têm como seu objeto a formação de educadores e a organização e execução de políticas específicas para a EJA³⁰”.

Não obstante a existência desses projetos de educação popular, no que se refere às práticas escolares atuais de alfabetização de pessoas jovens e adultas, o foco deste estudo, na maioria dos municípios brasileiros, como é o caso do Estado da Paraíba, especificamente do município de *Jacaraú*, local onde os dados deste estudo foram gerados (tal como explicitarei posteriormente no capítulo metodológico), vigora o Programa Brasil Alfabetizado enquanto modalidade de ensino para o início do processo de escolarização de pessoas jovens e adultas.

Em Jacaraú, as salas de aula do PBA têm funcionado tanto em escolas da zona urbana quanto da zona rural, distribuídas conforme a demanda de alunos e a disponibilidade de espaço físico nos prédios mantidos pela prefeitura. No período desta pesquisa, segundo informações da respectiva Secretaria municipal de Educação, as aulas de alfabetização para jovens e adultos estavam sendo ofertadas exclusivamente via tal Programa. Trata-se de uma orientação geral, como já dito, segundo a qual os municípios devem aderir ao PBA, no tocante à alfabetização, e assumir integralmente a responsabilidade pela oferta de turmas do ensino fundamental para os alfabetizandos darem continuidade nos estudos. Pelo que pude observar durante minhas visitas às escolas, isso tem ocorrido no referido município.

³⁰ Disponível em: <http://www.sintricomjp.com.br/projeto-escola-ze-peao/desafios-futuros/>

1.3 O ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS: UMA DOCÊNCIA PECULIAR

A proposta de investigação que desenvolvo está delimitada na atuação do professor-alfabetizador, considerando as suas concepções sobre o agir em contexto de EJA e a multiplicidade de gestos didáticos que aparece constituindo a prática pedagógica desse professor. Por conta disso e para fazer jus ao título que abre esta seção, destacarei dois pontos fundamentais na caracterização da docência nesse contexto: (i) a construção identitária e (ii) a formação e profissionalização do educador de jovens e adultos. Trata-se de dimensões inter-relacionadas, tendo em vista que as ações do professor em sala de aula estão intimamente associadas a dois fatores preponderantes no agir docente – o modo como cada um se vê diante do trabalho de ensino, do dia a dia da profissão; e os saberes que domina para exercer a função escolhida (TARDIF, 2014).

1.3.1 *Construção identitária do professor-alfabetizador de jovens e adultos*

A identificação com as atividades profissionais do meio social não é algo que acontece aleatoriamente ou de maneira imotivada. Acredita-se que é preciso o envolvimento dos sujeitos em determinadas vivências e práticas para que os modelos de agir, historicamente construídos, passem a identificar determinadas estruturas de organização e de atuação social. Nessa linha, Dubar (1997, p. 4), ao caracterizar a identidade humana, diz que esta é construída ao longo da vida e que é “produto de sucessivas socializações”. Além disso, esse autor reitera o caráter sociológico da construção identitária profissional, pois a entende como produto de um processo interativo, alicerçado basicamente entre as autodefinições e os julgamentos alheios, os quais fazem com que o indivíduo *venha a ser o que é* em sua trajetória de vida.

Dubar apresenta um conceito de identidade que contempla tanto a dimensão sociológica quanto a psicológica e, por isso, bastante apropriada, a meu ver, para uma análise do agir docente³¹. Segundo ele (op. cit., p. 90),

³¹ Há um estudo de Faria e Souza (2011) intitulado “Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores”, em que os autores comentam pesquisas de mestrado e de doutorado cujo foco é o processo de construção identitária do professor. Neste caso, analisam que conceitos de identidade são mais recorrentes nesses trabalhos consultados e concluem que autores da Sociologia, a exemplo de Dubar, e também da Psicologia são os mais requisitados para a compreensão do fenômeno.

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Ou seja, os mecanismos que constroem as identidades profissionais estão articulados, sobretudo, aos processos de socialização, os quais são permanentes e concomitantemente inacabados (DUBAR, 1997; SANTOS, 2005). Logo, é nessa perspectiva que interpreto a construção identitária do professor-alfabetizador da EJA, em princípio, motivada por um conjunto de fatores (organização político-institucional, currículo, formação inicial e continuada) que tende a caracterizar de maneira diferenciada a identificação do docente com esse segmento de ensino.

Trazendo para o campo da LA, a questão da construção identitária tem sido pauta de muitas discussões acerca do letramento docente e/ou da formação do professor. Kleiman (2006) defende que os processos identitários fazem parte da constituição profissional e são construídos nas diferentes práticas sociais com que o professor se envolve para se formar e atuar em sala de aula. Segundo ela, “as representações sociais nascidas desse processo de formação identitária na academia podem, então, em princípio, orientar a prática do professor” (op. cit., p. 79). Nesse prisma, Tápias-Oliveira (2005, p. 172) afirma que a identidade “permite a organização, a reorganização e a reconciliação dos foros íntimos dos sujeitos (como eles se veem a si mesmo) com seus foros públicos (como os outros o veem)”.

Por isso, considerando tais postulados (sejam oriundos da Sociologia, sejam da Linguística Aplicada), entendo que muitos alfabetizadores são convidados a atuar no segmento da EJA sem ter a plena consciência do que irão representar (da sua importância social) para os sujeitos aprendizes jovens, adultos e idosos, e sem dominar consideravelmente os saberes específicos desse campo pedagógico. Quase sempre, ao se depararem com a realidade escolar é que começam a perceber tais especificidades e passam a construir uma postura didática e a dominar um *modus operandi* favorável à tarefa cotidiana de alfabetizar essas pessoas (tornam-se efetivamente alfabetizadores). Tal processo tende a ocorrer no transcurso mesmo da própria docência, à medida que o trabalho vai sendo desenvolvido e o educador se deparando com os desafios, os fracassos e os sucessos que emergem naturalmente nas salas de aula noturnas do ensino de jovens e adultos. Não é raro encontrar depoimentos de educadores ansiosos por conta da insegurança de lidar com a maneira pela qual os alunos

adultos enxergam e recebem os ensinamentos em classe, especialmente se o docente não tem clareza de como deve proceder diante disso.

A pesquisa de Laffin (2012) corrobora esse posicionamento ao constatar, dentre outros aspectos, que a constituição da docência em contexto de EJA é consolidada na prática, no fazer cotidiano da sala de aula e no processo de formação continuada. Segundo essa autora, inicialmente, muitos alfabetizadores de jovens e adultos tomam como referência teórico-metodológica “um processo formativo pensado e materializado para o exercício do trabalho nos anos iniciais para crianças” (2012, p. 217); o que tem se configurado em mais um desafio (ou empecilho) para quem lida com o ensino escolar de adultos, visto que o tratamento didático nesse contexto deve se distanciar daquelas práticas consideradas de “infantilização”, tanto no que se refere às atividades implementadas quanto ao comportamento do professor em relação aos alfabetizandos. Com efeito, nas análises realizadas com dados oriundos dos dizeres e dos escritos de professores desse segmento, Laffin destaca alguns pontos relevantes a esta discussão, os quais trazem desdobramentos com o que pretendo discorrer a seguir. Conforme descreve a autora,

Uma constatação relevante na pesquisa foi a de que o *tornar-se professor/a é uma condição permanente da docência*, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades. Inscreve-se em um “vir-a-ser”, marcado pela produção do próprio trabalho docente e por uma configuração de carreira na EJA (2012, p. 224-225, grifo do original).

Essa conclusão de Laffin não apenas corrobora o ponto de vista anteriormente aludido como encaminha algumas exemplificações e discussões mediante os dados desta pesquisa, especificamente, no que diz respeito a esse processo de identificação do alfabetizador com a sua atividade docente.

Durante as entrevistas semiestruturadas (cf. no capítulo metodológico posteriormente), introduzi a conversa com os dois professores-alfabetizadores do PBA justamente abordando questões relativas ao ingresso na profissão e a temas que deixassem transparecer, em maior ou menor grau, a maneira como representam e concebem a sua identidade de educadores de jovens e adultos. Isto porque existe a premissa de que a superação das dificuldades e a própria satisfação do professor estão associadas geralmente a uma postura subjetiva de gostar daquilo que faz.

Convém destacar já aqui as respostas à indagação lançada a esse respeito:

EXCERTO 1 (ENTREVISTA)³²:

P: Muito bem... e: você gosta de ser alfabetizador/a de Jovens e Adultos?

Manoel: [...] eu mesmo num pensei... nunca assim... de: ensinar Jovens e Adultos né?... nunca veio na minha mente isso né?... mas já tô:: aqui/aqui... fazendo essa parte assim... no começo mesmo eu num gostava não né?... mas agora depois da /.../ *fui pegando o macete... e eu tô gostando... tô achando maravilhoso pra mim...* [[ensinar Jovens e Adultos. Eu amo... tô amando... num é /.../ eu não amava... mas agora estou amando... porque é um prazer que eu/que eu tenho de ensinar Jovens e Adultos... você pegar uma pessoa que num sabe nem fazer seu nome... e ele terminar:... fazendo o nome né?... ler:... escrever:... *isso é uma coisa muito boa... eu acho muito bo/bonito... esse/esse.. acho /.../. va/valoriza muito... o professor... e a gente como professor... eu me sinto assim... um prazer grande né?... de:... ensinar... uma pessoa que ele num sabia nem do O... e hoje tá sabendo escrever e ler... você passa numa cidade... ler uma placa né?... diz “rapaz foi fulano que me ensinou:...” né um prazer...* (Anexo E, p. 1).

Amanda: sim... com certeza ((ri)). Na minha área assim... específica... pra mim a profissão é professor. Houve a influência... até da minha família mesmo... assim... não a maioria... mas assim... *partindo da minha mãe né?... que é professora...* então eu sempre acompanhava as aulas e assim... fui me acostumando com isso... quis seguir a profissão de professora mesmo. Gosto... muito... bastante. Eu imaginava... que ia encontrar bastante dificuldade na frente né?... *porque meu primeiro ano...de/de início do EJA... então assim “meu Deus como vai ser”... né?... de início... então eu imaginava... uma turma bastante grande...né?...que todas também né?... poderiam ir... mas no decorrer do tempo eu vi que não era bem assim* (Anexo E, p. 78).

Essas falas servem para discutirmos a ideia da constituição identitária do alfabetizador se consolidando na prática. No geral, isso não deve ser entendido como uma exclusividade da docência na alfabetização de jovens e adultos; mas, com tais professores, até mesmo por conta de todas as peculiaridades desse segmento de ensino, veja-se o caso do PBA, há um conjunto de fatores que reforçam essa tese. Observem-se as textualizações em (1), nelas é possível identificar duas características, a meu ver, basilares relacionadas à docência na alfabetização da EJA.

Primeiramente, tais falas ratificam algo que será amplamente enfatizado neste estudo que é *o saber experiencial moldando e fundamentando a prática do professor-alfabetizador* (TARDIF, 2014). O “fui pegando o macete” ao longo do trabalho como uma condição para se sentir bem, para estar confiante em sala de aula, segundo Manoel; e o “no decorrer do tempo vi que não era bem assim” expresso por Amanda remetem à concepção de que ensinar na EJA tem adquirido historicamente uma dupla funcionalidade: a autoformação do professor à medida que alfabetiza seus alunos jovens e adultos; no sentido de que grande parte desses educadores, veja-se a declaração de Amanda, passa a conhecer as peculiaridades desse

³² Os dois professores colaboradores serão identificados pelos nomes de Manoel e Amanda. No capítulo III, retomarei e explicarei todas as siglas/terminologias e opções metodológicas empregadas na pesquisa.

segmento apenas depois de ingressar na atividade de ensino. Isto potencializa a importância dos saberes experienciais, tal como defendidos em Tardif (2014), e reitera o entendimento de que nenhum professor, de quaisquer modalidades da educação básica, já chega “pronto e autossuficiente” na escola, mesmo nos casos em que há uma formação inicial obrigatória em nível superior, o que não se aplica, por exemplo, a esses alfabetizadores do PBA. Logo, são as socializações promovidas pela/na sala de aula, no sentido atribuído por Dubar (1997), que possibilitam tanto essa autoformação quanto a construção de uma identidade docente articulada às especificidades desse contexto profissional.

Outra característica que aparece marcada nessas falas transcritas em (1) diz respeito à *representação positiva do papel social desempenhado pelo alfabetizador junto aos seus alunos*, o que leva a uma identificação pessoal do professor com esse contexto de ensino e resulta no “gostar de ser” educador de jovens e adultos. Geralmente, os docentes que atuam na EJA, especialmente nas séries iniciais, tendem a se ver como agentes capazes de modificar para melhor a vida dos alfabetizandos. Manoel corrobora isso ao mencionar o prazer e a importância de ser reconhecido por estar ajudando uma pessoa a desenvolver as habilidades de leitura e escrita (ver *itálicos*); de modo que esse sentimento tende a retroalimentar as suas motivações para agir em sala de aula, visto que o reconhecimento social por aquilo que executa como alfabetizador, principalmente vindo dos alunos, no plano dos determinantes externos³³ (*“foi fulano que me ensinou”*), leva a uma satisfação pessoal, no plano das motivações subjetivas (*“eu me sinto assim... um prazer grande né?... de:... ensinar... uma pessoa que ele num sabia nem do O... e hoje tá sabendo escrever e ler...”*), e os reflexos disso incidem provavelmente no desempenho e na permanência desse professor no ensino noturno de jovens e adultos.

A respeito das falas em (1) ainda gostaria de chamar atenção para o discurso de Amanda, ao atribuir à sua mãe, também professora, a inspiração para o seu ingresso no magistério. Essa influência externa adquirida com a convivência é, sem dúvida, um fator que contribui para a construção da identidade profissional, na medida em que os modos de agir vão sendo percebidos e reconhecidos, criando uma sensação de *“déjà vu”*, o que pode levar, no caso da atividade docente, a um “gostar de” antes mesmo da atuação em sala de aula.

Segundo relata a própria Amanda, mesmo gostando, os medos e as inseguranças (*“meu Deus como vai ser”...*) emergem naturalmente a partir do confronto com a realidade

³³ Esse noção de determinantes externos será detalhada no próximo capítulo (subseção 2.3.2) e diz respeito a elementos do contexto social imediato que interferem no agir do professor (ambiente, pessoas, recursos materiais e/ou financeiros etc.).

escolar, o que no caso do PBA, especialmente, são reforçados em virtude do modo como esses agentes se tornam alfabetizadores do Programa e em função também da política de EJA que, no geral, ainda não tem uma organização efetiva, em termos de legislação, que garanta e/ou institucionalize o lugar do alfabetizador de jovens e adultos na carreira profissional do magistério. Ou seja, embora não haja ainda cargo público para tal função, existe o *locus* de atuação desses professores cuja valorização tem ficado à margem do sistema educacional, o que prejudica, notadamente, a formação (inicial e continuada). Ainda hoje a EJA é marcada “pelo âmbito e pela lógica social do voluntariado e do assistencialismo e pela necessidade da luta pela constituição de políticas públicas” (LAFFIN, 2012, p. 225). Isto interfere sobremaneira no modo como os alfabetizadores se veem enquanto professores (sua identidade) e na sua perspectiva de se firmar nesse âmbito e de se tornar especialistas em ensino de jovens adultos (conforme discutirei na próxima subseção).

Essa falta de organização acaba, portanto, não garantindo estabilidade profissional ao alfabetizador, que ora ensina a adultos ora a crianças; não permite uma continuidade no processo de formação desses profissionais para atuar na EJA, tampouco favorece a desmitificação da ideia de que o ensino noturno não pode ser considerado um “bico” para complementar a renda.

Nesse prisma e igualmente discutindo a construção da identidade docente em EJA, Fernandes (2002) analisa as representações sociais de alfabetizadoras e constata que muitas delas concebem o seu agir como um “sacerdócio”, “uma missão importante” e reconhecem que estão “realizando uma obra que tem profundo significado humanitário e cuja realização lhes traz prazer pessoal” (op. cit., p. 101). Porém, esse autor aponta uma contradição nas falas dessas professoras, pois, segundo ele, em alguns momentos, se colocam nostálgicas em relação ao tempo em que alfabetizavam crianças e atribuem certa negatividade e/ou dificuldade ao ato de alfabetizar adultos. Nisso, Fernandes (2002, p. 101, grifo do autor) conclui que

Se para as alfabetizadoras o ato de alfabetizar adultos assume um caráter humanitário e nobre, revestido com o *status* de “missão” e de “sacerdócio”, levando-as a construírem uma representação positiva sobre a sua profissão, este ato se esvai de sentido no momento em que essas, em suas verbalizações, demonstram não alimentar expectativa positiva quanto ao seu sucesso e nem dos seus alfabetizados no processo de alfabetização, ou seja, a missão alfabetizadora não chega a se concretizar.

Pelo que se observa, ainda há uma concepção de improdutividade atribuída ao aluno jovem e adulto em processo de alfabetização. Alguns professores pautam suas ações em função desse pensamento e acabam por não se verem como agentes capazes de tornar esse processo produtivo e de fazer valer uma atividade profissional em que os sacrifícios e as dificuldades são as mesmas de qualquer labor. Talvez um dos empecilhos seja justamente essa *profissionalização* que é pouco reconhecida em contexto de EJA e tende a ofuscar o que os alfabetizadores têm realizado cotidianamente em suas salas de aula. A meu ver, um ponto forte da presente pesquisa é exatamente o de valorizar aquilo que os alfabetizadores já fazem e sabem, e no que isso pode se converter em produção de novos conhecimentos para o campo pedagógico da EJA, tal como preconiza Machado (2008).

Nessa linha, Kleiman (1995, p. 49), nos lembra de mais uma peculiaridade desse ensino, isto é, “a interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante”. Disso decorre que o professor da EJA, quase sempre, deveria assumir o papel de agente de um espaço de aprendizagem em que se sobressaem diferentes vozes, conscientes e carregadas de saberes, as quais merecem ser ouvidas, no intuito de minimizar os impactos de um modelo (autônomo) de letramento escolar substitutivo e/ou excludente (KLEIMAN, 1995).

Talvez seja essa a dificuldade de as professoras consultadas por Fernandes (2002) lidarem com a alfabetização de adultos; ou seja, com as crianças, em princípio, sempre vai prevalecer a voz da professora, e o espaço de sala de aula tende a ser mais homogêneo, em especial porque as dificuldades de aquisição da língua escrita por jovens e adultos são de outra natureza, mesmo que os métodos empregados sejam semelhantes aos aplicados com as crianças em processo de alfabetização.

Análogo a isso, Barbosa (2007) discute a constituição identitária de alfabetizadoras em formação continuada e reconhece que esse espaço de aquisição dos saberes pedagógicos e teórico-metodológicos é um lugar privilegiado para se pensar a docência “ao assumir as tensões e os conflitos inerentes ao processo da alfabetização de jovens e adultos” (op. cit., p. 68). Dizendo de maneira mais ampla, o ambiente da formação pode funcionar como um contexto de mediações positivas, de trocas interpessoais, que influenciam na identificação com o gênero profissional. Sob essa ótica, a autora ainda acrescenta:

[...] as experiências das professoras, tanto pessoais como as socioculturais – estas últimas não se relacionam apenas ao saber acadêmico, mas também às diferentes práticas discursivas com as quais as docentes se relacionaram e se relacionam em sua vida –, emergem no processo formativo e permitem ao formador tecer uma ponte entre a prática de ensino dos professores e a formação pedagógica (BARBOSA, 2007, p. 67).

Pelo que constata essa autora, as experiências do alfabetizador no âmbito de sua atividade profissional atuam como um dispositivo que o leva paulatinamente a um autorreconhecimento das potencialidades e fragilidades de seu trabalho, o que provoca um desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, maior identificação com aquilo que faz. Barbosa (op. cit.) ainda menciona outros aspectos importantes da formação do educador de EJA, como a necessidade de considerar os saberes do professor, bem como validar e reconhecer, já no espaço da formação, as especificidades do trabalho docente nesse contexto.

Portanto, todos os estudos anteriormente mostrados, inclusive os dados desta pesquisa, servem para reafirmar a ideia de que a identidade do alfabetizador da EJA³⁴ tende a emergir no transcurso mesmo de sua prática pedagógica; associada, claro, aos momentos de partilha e de aquisição de conhecimentos no processo de formação, seja ele inicial ou continuado. Este tema será debatido a seguir.

1.3.2 Formação docente e profissionalização em EJA

A formação inicial de alfabetizadores para a EJA ganhou espaço nas discussões e nas iniciativas institucionais só após a década de 80 do século passado. Antes disso, não havia, de fato, uma preocupação em sistematizar propostas curriculares voltadas a formar educadores de jovens e adultos no ensino superior. A Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – foi pioneira no Brasil ao criar, em 1986, a habilitação em EJA para os ingressos no curso de Pedagogia (cf. SOARES; SIMÕES, 2004). Essa ação, de certa forma, se antecipou à LDB 9.394/96 que, 10 anos depois, viria estabelecer a necessidade de uma formação adequada e específica para o professor que desejasse atuar nas salas de aula da EJA; permitindo, com isso, o espaço para a profissionalização do docente/trabalhador desse segmento do ensino.

³⁴ Lembrando-se de que isso não é uma exclusividade da EJA; demais professores, de outras modalidades de ensino, podem se incluir nessa perspectiva de construção identitária.

Após essa iniciativa da UFMG, algumas instituições públicas de ensino superior do país passaram a se dedicar também à formação de educadores de jovens e adultos, já em nível de graduação, sem falar nos cursos de pós-graduação, *lato sensu*, voltados ao tema (cf. UNESCO, 2008). Mas é, certamente, na formação continuada (e em serviço³⁵) que os professores da EJA têm tido a oportunidade de estudar e discutir sobre as especificidades de seu trabalho. Nisso, as Faculdades de Educação e os Centros de Pesquisas têm atuado significativamente nos últimos anos, a exemplo do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da UFMG e do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, um dos pioneiros no Nordeste em discutir o tema e em formar/orientar professores e educadores populares, seja através da extensão universitária, seja na pós-graduação.

Ademais, toda essa problemática acerca da importância da formação de professores para a EJA emergiu, sobretudo, das reflexões suscitadas nos eventos criados para (re)discutir o ensino de jovens e adultos no Brasil e no mundo, a exemplo das CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) organizadas pela UNESCO, e dos ENEJA (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) já em sua décima quarta edição. Tais eventos reúnem pesquisadores e estudiosos da área e têm a missão de discutir e estabelecer políticas voltadas para EJA, principalmente no campo pedagógico. Sem falar nos *Fóruns de EJA Brasil* que, desde 1996, vem debatendo localmente, nos estados da federação, as questões referentes à Educação de jovens e adultos, dentre elas, a da formação docente³⁶.

Em vista disso, e também como iniciativa de ampliação dos espaços institucionais (para pesquisa e ensino) e de elaboração de diretrizes para a formação de professores de jovens e adultos no Brasil, foi sugerida, ao final do VII ENEJA ocorrido em Brasília-DF, no ano de 2005, a realização de um *seminário temático* para debater a formação do educador de jovens e adultos. Tal sugestão foi encaminhada ao Ministério da Educação (MEC) e devidamente justificada pela relevância de se abrir mais espaços para o diálogo sobre a formação e a docência em EJA.

³⁵ A formação na modalidade *em serviço* é consequência também da LDB de 1996, uma vez que se fez urgente habilitar com licenciaturas aqueles professores formados nos cursos normais e/ou de magistério e que já atuam em sala de aula. *Em serviço*, porque tais cursos foram criados para atender exclusivamente os professores em plena atividade do magistério, com aulas ministradas aos sábados, dia da semana em que não estão trabalhando e podem estudar. Atualmente tal regra não é mais aplicada, visto que as licenciaturas cursadas nos fins de semana têm absorvido todos os interessados, independente de já ser professor/a.

³⁶ Para maiores informações sobre os Fóruns de EJA Brasil, bem como sobre os eventos aqui citados e demais políticas de formação de professores destinadas à EJA, sugiro a consulta ao site: <http://forumeja.org.br/node/2237>

Em maio de 2006, aconteceu em Belo Horizonte, na UFMG, o I Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos (SNF), com a participação de diversos pesquisadores e professores interessados no assunto. Após esse evento, foi publicada uma coletânea de textos contendo os principais trabalhos apresentados e discutidos naquela ocasião, os quais se constituem em um material teórico e metodológico consistente para quem deseja se aprofundar na temática³⁷. Com o sucesso do primeiro SNF, mais quatro edições já ocorreram desde então: a segunda em 2007, na Universidade Federal de Goiás, UFG – em Goiânia; a terceira em 2010, em Porto Alegre-RS; a quarta, em 2012, novamente em Brasília-DF; e a quinta e mais recente, em São Paulo, em maio de 2015. Ao final das duas primeiras edições, os trabalhos apresentados foram compilados, publicados e disponibilizados *online* com o apoio do MEC e das respectivas instituições promotoras. Só que após a terceira edição, passou-se a disponibilizar no *site* “Fóruns EJA Brasil” apenas os relatórios finais com a descrição das principais temáticas abordadas pelos pesquisadores no SNF, como também fotos e entrevistas com os expositores participantes.

Esses seminários serviram e servem para trazer à tona questões pertinentes e complexas no que diz respeito à formação e à profissionalização do professor de jovens e adultos, sobretudo, do alfabetizador. Por isso, já há na literatura especializada muitos trabalhos publicados sobre o tema, e alguns pontos de discussão são unânimes entre eles, como o de uma caracterização particular para a docência em EJA. É, pois, nessa linha, que ora problematizo a formação do professor de jovens e adultos, focalizando principalmente a figura do alfabetizador e as habilidades dele exigidas, isto é, seus saberes e gestos de alfabetizar (o que inclui a formação linguística e pedagógica desse professor). Não obstante, também julgo oportuno situar a questão da profissionalização e no que isso pode influenciar no agir docente, nos moldes aqui tratados.

Começo por destacar que, mesmo diante desse cenário de evolução na oferta de cursos de formação para professores de EJA, tal como anteriormente descrito, ainda há muitos alfabetizadores nas salas de aulas sem o mínimo preparo teórico-metodológico para lidar com turmas de alfabetização de jovens e adultos. O que corrobora isso são algumas pesquisas que objetivam, dentre outros fatores, analisar o alcance e a qualidade da formação dada aos professores-alfabetizadores nos cursos de Pedagogia pelo Brasil afora (cf. MACHADO, 2000; SOARES; SIMÕES, 2004). É notório que existem muitos desafios ainda postos acerca da formação de educadores de jovens e adultos no país, mesmo após alguns avanços nessa área,

³⁷ Alguns dos textos publicados nessa coletânea serão citados e referenciados neste trabalho.

como bem descreve a tese de Porcaro (2011). Como consequência desse descompasso, segundo Soares (2006), muitos educadores agem de maneira equivocada por não (re)conhecerem as peculiaridades do público-alvo de seu trabalho. Para esse autor,

A falta de atenção a essas especificidades tem levado muitos profissionais à mera transposição, para jovens e adultos, das atividades que desempenham no ensino regular com crianças e adolescentes. *Logo, o resultado de muitos desses trabalhos tem deixado a desejar: no lugar de potencializar as capacidades dos jovens e adultos, muitas vezes tratados com infantilização, tende-se a reduzi-los a “receptáculos”* (op. cit., p. 13, grifo meu).

Entretanto, essa lacuna na formação não deve ser atribuída apenas à (pouca) oferta de cursos para habilitar alfabetizadores de jovens e adultos. Há nesse entremeio uma questão, a meu ver, muito mais complexa que é a do *reconhecimento profissional* desses educadores, ou seja, ainda não se efetivaram no Brasil políticas públicas para garantir a inserção no mercado de trabalho dos profissionais habilitados em EJA, segundo já informei. Há certas restrições para os egressos dos cursos de Pedagogia com essa habilitação entrarem no mercado de trabalho, principalmente, no tocante à realização de concursos públicos específicos para a área, em face da histórica concepção de voluntariado que ainda persiste nas políticas de ensino de adultos no país, e também da falsa ideia de que a EJA é transitória.

Conforme constata Soares e Simões (2004), em um levantamento realizado com alunos formados no curso de Pedagogia com habilitação em EJA da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais,

Mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. *Não existe, assim, uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação.* [...] por outro lado, o próprio campo de atuação profissional de EJA, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial. Essa amplitude e “porosidade” da área dificulta, por outro lado, a própria ação da universidade que, através de algumas reformas curriculares, *busca aproximar a formação inicial do educador de EJA às demandas do campo de trabalho e, ao mesmo tempo, às necessidades colocadas, para a área, pelas pesquisas que vêm sendo realizadas* (op. cit., p. 36, grifo meu).

Pelo que se percebe, todos esses fatores incidem negativamente na formação e profissionalização do alfabetizador e, em consequência, acabam por determinar a (e interferir na) sua prática de ensino. Mesmo assim, não se pode negar que os professores atuantes nessa modalidade, em função de todas essas peculiaridades, ocupam um espaço privilegiado de desenvolvimento subjetivo, pois muitos deles conseguem, mesmo em condições precárias, firmar-se enquanto profissionais e fazer de seu ofício um lugar também de crescimento pessoal.

Seguindo o exposto por Arroyo (2006), deve-se pensar em que perfil de educador formar para EJA. Esse autor sugere que esse perfil, e também a própria formação do educador, estão ainda em construção, especialmente porque “se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos” (op. cit., p. 18). Sob esse prisma, gostaria de *problematizar* alguns pontos.

Primeiramente, em que medida a formação de professores para EJA tem considerado essa instabilidade em sua configuração profissional enquanto área da educação básica? Trata-se de um questionamento ainda de difícil resposta, uma vez que será necessário verificar junto aos agentes envolvidos (formadores e formandos) os reflexos disso na prática. Por ora, posso dizer que é preciso os educadores em formação nas universidades estarem cientes do modo como o ensino noturno de pessoas jovens e adultas vem sendo incorporado ao sistema educacional e por ele reconhecido. Também se faz urgente, sobretudo, pôr em prática as discussões e propostas de trabalho que considerem as especificidades do ensino-aprendizagem na EJA, em toda a sua multidimensionalidade³⁸. Só assim será possível encaminhar um debate consistente e fundamentado acerca do perfil desse educador, uma vez que a docência na EJA, conforme já reiterado neste trabalho, apresenta-se de maneira diferenciada, pois comporta tanto as iniciativas de educação popular quanto as do ensino escolar.

Arroyo (2006) defende que “[...] *o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal*. Se existe algo que possamos fazer, é deixar que esse perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar” (op. cit., p. 20, grifo meu). Embora, em função da atual conjuntura propiciada pela regulamentação da EJA como modalidade de ensino, não vejo muito sentido nessa diferenciação, posto que é muito

³⁸ Atualmente, tem-se falado em uma *Andragogia* que, diferente da Pedagogia, destina-se a discutir exclusivamente sobre o ensino-aprendizagem de adultos. Segundo Moraes (s/d, p. 1), é uma área da ciência que estuda “conceitos, princípios e pressupostos que se fazem requisitos na educação de adultos, com vistas a favorecer a escolha de melhores estratégias de mediação de atividades de ensino e de aprendizagem nessa etapa de vida”.

complicado aferir em qual contexto, se na escola ou na fábrica, associação, igreja etc., há mais pluralidades e/ou complexidades.

Assim, prefiro acreditar que essa pluralidade relativa à formação e ao perfil do educador diz respeito às questões socioculturais e políticas que acompanham os jovens e adultos e com eles chegam até a sala de aula, independe de onde esse ensino aconteça. Neste caso, concordo com Arroyo (2006, p. 22), ao afirmar que são alunos “com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”, constituindo uma diversidade a ser devidamente reconhecida e valorizada pelo professor. No geral, são pessoas ávidas por um conhecimento que se mostra acessível, mesmo não tendo sido apreendido no tempo regular. A diferença é que, agora, as necessidades são outras; e os indivíduos que buscam uma sala de aula da EJA, quase sempre, trazem consigo uma história de vida que merece ser respeitada, sejam eles oriundos do campo ou da cidade.

Logo, no cerne de todas as particularidades desse ensino, estão as diferentes histórias com que o professor vai se deparando cujos protagonistas são pessoas dotadas de saberes e de desejos acumulados cotidianamente; exigindo do educador a consciência de que o seu papel ali na sala de aula não é apenas o de ensinar um *saber escolarizado*, mas também o de educar os jovens e adultos com vistas às suas necessidades mais imediatas; isto porque há diversos fatores que se interpõem nesse espaço e condicionam a produtividade desse ensino, como a motivação pessoal do aluno, a aceitação de ideias novas, a busca de um objetivo profissional, só para citar alguns (nas análises do capítulo IV essas questões serão retomadas³⁹).

Não obstante, para concluir essa questão, quero citar mais uma vez as palavras de Arroyo (2006) as quais traduzem com propriedade a problemática acerca de que perfil de educador formar para o ensino de jovens e adultos, considerando os aspectos aqui aludidos:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. [...] São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (op. cit., p. 23, grifo meu).

³⁹ Nessas análises, explicitarei momentos, nas falas dos colaboradores, em que eles narram situações de sala de aula que se distanciam um pouco daquilo que se imagina acontecer em uma aula de alfabetização no ensino para crianças.

Associado a isso, outro ponto a ser problematizado diz respeito à organização curricular e sua influência na formação do educador, tendo em vista essa pluralidade atribuída ao perfil do professor de jovens e adultos. Essa questão do *currículo* também é central quando se pensa na formação docente, seja ela inicial ou continuada. No caso da EJA, tem-se que considerar a maneira como historicamente esse ensino foi sendo conduzido no país, isto é, uma trajetória marcada por diferentes momentos e por diversas iniciativas oriundas tanto do Estado quanto da sociedade civil organizada. Por conta disso, só nos anos 2000, com a aprovação da proposta curricular para a EJA, é que se começou a estabelecer Projetos de formação em que se procurou organizar uma base comum de conhecimentos a ser aplicada aos professores, como é o caso da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica proposta pelo MEC, em 2004, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino público, incluindo a EJA (cf. UNESCO, 2008).

Além disso, as diretrizes curriculares nacionais, a exemplo dos PCN (cf. BRASIL, 1998), exercem um papel norteador para as iniciativas de formação de professores no país, embora, em se tratando da alfabetização de pessoas jovens e adultas, nem sempre é adequado seguir orientações engessadas e/ou pensadas no geral, sem uma aproximação com as necessidades mais específicas desse ensino. Há programas populares, a exemplo do PEZP já citado, que tem conseguido satisfatoriamente estruturar uma proposta curricular de ensino que contemple a realidade social dos alfabetizando cursistas.

Logo, seguindo essa estratégia já amplamente utilizada pelos Movimentos Populares de ensino de jovens e adultos, a ideia é a de que, na educação escolar, tanto na alfabetização quanto nas séries posteriores, é preciso introduzir como objeto de estudo os saberes e os temas relativos ao dia a dia dos aprendizes, levando-os a enxergar certas relações entre os conteúdos estudados e a sua vida prática. Além disso, há de se considerar que a própria experiência do educando pode servir de auxílio na ZDP (VIGOTSKY, 1998) para ele apreender novos e variados conhecimentos, à medida que o professor consegue mesclar, nos momentos de aula, o saber dos livros com o saber experiencial, demonstrando não se tratar de domínios antagônicos, mas complementares. Sobre isso, Arroyo (2006, p. 31, grifo meu) se posiciona enfaticamente:

A EJA tem de fazer um currículo sério de conhecimento e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são os conhecimentos

coletivos que eles aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a ressignificar e a organizar à luz do conhecimento histórico.

Além desse consenso, quero ainda destacar outros aspectos mais pontuais que remetem ao currículo pensado atualmente para a formação do educador da EJA. Em se tratando da alfabetização, é imprescindível que o professor conheça e saiba operar com as estratégias de ensino da língua escrita cujo foco é o texto, uma vez que ensinar a ler e escrever requer a vivência com diferentes impressos. No caso da EJA, as orientações acerca dos letramentos são fundamentais para que o processo de alfabetização seja funcional e garanta ao aprendiz jovem e adulto as habilidades necessárias para dominar certas práticas sociais de linguagem mediadas por textos. Por isso, tais conceituações precisam compor o currículo de formação dos alfabetizadores, porque, para “alfabetizar letrando”, é necessário dominar determinados aportes teóricos e metodologias nem sempre fáceis de serem transpostos didaticamente.

Tenho dito em outras ocasiões (cf. PESSOA, 2010) que, aliado às experiências de vida dos sujeitos, o texto deve ser o ponto de partida e de chegada do processo escolar de alfabetização na EJA. Isto, por sua vez, não anula a ênfase que também deve ser dada ao ensino sistematizado do padrão fonético e ortográfico da língua; entretanto, o professor e o aluno precisam estar cientes de que se aprende a estrutura da língua materna para escrever e ler textos. Outrossim, o modo como se concebe atualmente o ensino-aprendizagem da língua escrita (cf. BRASIL, 1998; BRITTO, 2003; SOARES 2005a; 2005b; KLEIMAN, 1995; 2007; MORAES; ALBUQUERQUE, 2010; só para citar alguns) requer do alfabetizador de pessoas jovens e adultas uma substancial atenção aos usos sociais da língua(gem), sejam eles orais e/ou escritos, de modo que o aprender a ler, escrever e contar corre o risco de adquirir sentidos muito limitados se for conduzido de maneira fragmentada e sem o envolvimento real do aprendiz⁴⁰.

Esse tema relativo aos usos da língua deve ser visto como *sine qua non* na perspectiva sociointeracionista da linguagem aqui adotada. Para Cagliari (2009, p. 88, grifo do original),

⁴⁰ Soares (2005a) destaca a teoria da alfabetização proposta por Paulo Freire, a qual serve como exemplo para ilustrar a importância de fazer o aluno vivenciar e entender o aprendizado considerando a sua realidade social. Segundo ela, a proposta de Freire “não é, na verdade, a proposta de um *método*, pelo menos no sentido restrito que se dá a essa palavra na área da alfabetização. É, como se disse, algo muito além de um método de alfabetização, é uma nova e original concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia da educação” (SOARES, 2005a, p. 121, grifo da autora).

NÃO BASTA SABER ESCREVER PARA ESCREVER. É preciso ter uma motivação para isso. Grande parte da população das cidades trabalha em serviços que não exigem a escrita. Por isso, os programas de alfabetização – sobretudo de adultos – precisam ser elaborados não em função de uma cultura julgada ideal e excelente para todos, mas de acordo com as reais necessidades e anseios de cada um.

Quando se fala em *usos sociais da língua/linguagem*, em quaisquer domínios do ensino-aprendizagem, está-se referindo justamente a essa atenção aos aspectos que compõem a vida cotidiana dos aprendizes, para não ficar apenas na exposição de conteúdos cuja funcionalidade não motiva os indivíduos a aprendê-los. No tocante à alfabetização, Moraes e Albuquerque (2010, p. 75, grifo do original) concluem o seguinte ao propor uma mudança de metodologia em relação às práticas tradicionais ainda muito presas somente ao modelo do “ba, be, bi, bo, bu”:

Trata-se, agora, de garantir que as práticas escolares auxiliem o aluno a “pensar enquanto aprende o beabá” e a descobrir os ganhos e prazeres que se pode experimentar quando o aprendizado do sistema de escrita é vivido como um meio para, autonomamente, exercer a leitura e a escrita dos cidadãos letrados.

Com isso, é imprescindível compreender que tal “contextualização” não anula o ensinamento do “beabá, de modo que todo professor-alfabetizador precisa ter pleno domínio teórico-metodológico da base alfabética da língua (de como ensiná-la). Por mais que se defenda a inserção, na escola, de práticas de escrita cada vez mais situadas, como já frisado, isso só será possível à medida que o alfabetizando vai apreendendo o padrão alfabético de sua língua materna. Assim, escolher o melhor método a ser utilizado para fazer com que os jovens e adultos compreendam os princípios básicos do sistema de escrita adotado na língua portuguesa exige do professor um domínio sobre o objeto de ensino, de modo que os seus objetivos didáticos sejam adequados e proporcionem a aprendizagem desses alunos (cf. LEAL, 2010; CAGLIARI, 2009). Para Frade (2005, p. 8, grifo meu),

A prática de alfabetização é composta de modos de fazer assumidos por quem alfabetiza e também pelas teorias que vão se consolidando a cada época e, *seja com o nome de técnicas, de métodos, de metodologia ou de*

didáticas de alfabetização, o fato é que os professores sempre precisaram/precisam conhecer e criar caminhos para realizar da melhor forma o seu trabalho.

Por isso, concordo com essa autora ao defender que conhecer os métodos de alfabetização – sintéticos e analíticos – (cf. FRADE, op. cit), é a condição para o professor, seja ele de crianças ou de adultos, criar esses caminhos para ensinar a língua escrita. Essa é uma questão que tem a ver com a formação do alfabetizador, pois implica uma capacidade teórica e metodológica que inclui, necessariamente, saber planejar as atividades escolares a partir de objetivos pré-definidos, escolher e/ou organizar materiais condizentes com tais atividades e lançar mão de procedimentos gerais de ensino (gestos) adequados ao processo de transposição didática assumido.

Dito isso, gostaria também de destacar que a formação docente para EJA implica, ainda, um comprometimento político com a promoção do direito de ler e escrever a todos os cidadãos ainda analfabetos. Não bastam as instruções curriculares apreendidas na formação se o professor não estiver disposto a fazer delas uma prática de cidadania em sua sala de aula (o que implica também um comprometimento ético). Atuar na escolarização de pessoas jovens e adultas, além de pressupor uma formação particularizada, implica um envolvimento sócio-político e ideológico com essa prática educativa, entendendo que o alfabetizador se reveste do papel social de “ajudar o próximo” à medida que intervém em uma realidade em que os resultados devem ser vistos em curto prazo, pois os sujeitos ali envolvidos não têm mais “tempo a perder”. Para Britto (2003, p. 204, grifo meu),

A educação de adultos não deve ser pensada como um processo de recuperação de algo que tenha sido perdido ou não aprendido no momento adequado. Tampouco deve seguir os mesmos critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes. O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança e não aprendeu. Ele busca a escola para aprender habilidades necessárias para ele no momento atual. Sempre a partir daquilo que ele, enquanto sujeito histórico, sabe e é.

Em certa medida, parece-me que muitos professores atuantes na educação de adultos reconhecem essas questões evocadas por Britto, a exemplo dos colaboradores desta pesquisa. Porém, acredito que a formação e, conseqüentemente, a profissionalização do educador da

EJA são dois dos aspectos básicos a serem melhorados (e revistos) prioritariamente nesse segmento educacional; não desmerecendo, claro, todos os avanços já obtidos nos últimos anos. A formação de novos professores interessados em atuar na área talvez seja o maior dos desafios, considerando-se a dimensão geográfica e a diversidade do povo brasileiro. Por isso, problematizar essas questões é (assim desejo) uma maneira de construir (novas) teorizações e de contribuir com propostas viáveis à prática educativa em EJA.

Não obstante, para justificar e enriquecer toda esta discussão, apresento a seguir, tal como fiz na subseção anterior, alguns dados sobre os professores do PBA ora consultados cujos dizeres dialogam com tudo isso que destaquei acerca da formação e da profissionalização do alfabetizador. Começo explicitando as respostas dos dois alfabetizadores no tocante ao modo de ingresso na EJA e aos cursos de formação por eles vivenciados ⁴¹:

EXCERTO 2 (ENTREVISTA):

P: Professor:... você: fez algum curso... antes de começar a alfabetizar... Jovens e Adultos? E como você se tornou um alfabetizador da EJA?

Manoel: Fez... foi feito... em Brasília... passei vinte dias lá... na bra/era Brasil Alfabetização Solidária... na Universidade Católica de Brasília né?... foi na primeira vez... *a gente foi feito uma prova aqui... foi selecionado né?... as pessoas... aí fomos pra Brasília... passamos vinte dias lá... foi muito importante lá. [[aí aqui teve... todo os... capacitação tem né?... quatro semana... é:::... cinco... é quarenta hora... aulas... toda as capacitação tem... treinamento... planejamento* (Anexo E, p. 1-2).

Amanda: é:... *passei por uma seleção num é?... é:... no início... e depois... também tive... uma entrevista... com isso... a gente teve quando a gente passou... um planejamento... de uma semana... e... consegui... né?... passar no EJA* (Anexo E, p. 79).

Em princípio, essas falas traduzem o modo como os professores-alfabetizadores costumam ingressar na EJA, neste caso, no PBA. Como já dito, os agentes educadores dos Programas de Alfabetização são comumente submetidos a uma seleção local com critérios definidos pelas Secretarias de Educação Municipais com base na legislação outorgada para cada Programa. Isto facilita a execução das parcerias entre Governos no que concerne à oferta das salas de aulas noturnas de EJA distribuídas pelo país. O que quero destacar, a partir disso,

⁴¹ Utilizei durante as entrevistas o termo EJA, uma vez que o colaborador Manoel já atuou em outros Programas de alfabetização de adultos, a exemplo da Alfabetização Solidária; logo, não julguei conveniente especificar a pergunta apenas me referindo ao PBA, até porque, conforme se verá em suas falas ao longo das análises, ambos tratam do PBA como sinônimo de EJA indistintamente.

diz respeito à própria condição de *vir a ser* um professor-alfabetizador de jovens e adultos no Brasil, por se tratar de uma questão que envolve objetivamente a configuração histórica da docência nesse contexto, isto é, o “fácil” acesso à condição de alfabetizador por meio de uma formação aligeirada e descontínua, oferecida em “capacitações” e/ou “treinamentos”.

Quando me refiro a uma formação aligeirada, com base no excerto 2, não estou necessariamente desmerecendo a aprendizagem que é obtida nesses cursos de capacitação, apenas questiono, como já o fiz anteriormente, a organização desse sistema de ensino que favorece esse tipo de formação e inibe a tomada de consciência de que é preciso se aprofundar na área para dominar os conhecimentos específicos de como nela atuar. Ireland (2000, p. 1) ratifica esse meu entendimento ao dizer que, em termos gerais,

A história da formação de educadores para a educação de adultos – seja popular ou não popular – no Brasil tem sido marcada, na maioria das experiências – de grande ou pequena escala – pelo imprevisto. Basta boa vontade, um mínimo de compromisso político e uma semana de formação e o educador está preparado para enfrentar o grande desafio da educação da população adulta.

Já no tocante ao “fácil acesso”, remeto-me ao fato de que qualquer pessoa minimamente escolarizada (geralmente com o ensino médio completo) e que tiver interesse poderá se candidatar a ensinar pessoas jovens e adultas a ler e escrever. Esta é uma política que, nos tempos atuais, não deveria mais acontecer no Brasil, não só porque retrocede à LDB de 1996, mas também porque continua a reforçar o caráter assistencialista e de voluntariado atribuído à educação de adultos ao longo do tempo.

Pelo fato de Manoel e Amanda serem alfabetizadores do PBA e, conseqüentemente, estarem imersos nesse modelo de atuação profissional, suas falas no excerto 2 permitem também o seguinte posicionamento: o caráter assistencialista e de voluntariado atribuído ao professor de jovens e adultos pode neutralizar as reivindicações por melhores condições de trabalho e por políticas de formação e de valorização salarial. Em outras palavras, se o educador não recebe o devido apoio financeiro ou apenas conta com uma ajuda de custo mínima (como é o caso da bolsa paga aos agentes do PBA⁴²), então dele será cobrado o mínimo suficiente, sem tantas exigências, em consonância com uma ideologia da “docência

⁴² Essa questão do recebimento de uma bolsa e o que isso representa para o agir do professor aparece na fala do alfabetizador Manoel, tal como mostrarei posteriormente. Embora esteja previsto na resolução do Programa que os alfabetizadores do PBA sejam, prioritariamente, professores da rede pública de ensino.

do improviso”, da “doação”, da filantropia. A meu ver, isto parece uma estratégia intencionada para que os Programas e Campanhas de alfabetização recrutem educadores em massa dispostos a se submeterem às condições oferecidas e a atender em curto prazo os números estipulados/almejados pelos Órgãos Governamentais, sem preocupações com a qualidade e com o resultado do trabalho desenvolvido nas salas de aula. Tem sido assim no Brasil desde as primeiras iniciativas de alfabetização de adultos, ainda no século XIX, segundo mostrei na parte inicial deste capítulo.

Ainda em relação ao excerto 2, devo dizer que somente por meio dessas falas não é possível ter uma noção apurada acerca dos conhecimentos requeridos nas “seleções” do PBA, tampouco do que é apresentado nas “capacitações” e nos “planejamentos” a que esses dois educadores se submetem e/ou se submeteram. Todavia, constatar aqui que tais elementos intermedeiam o trabalho de Manoel e Amanda é uma forma de evocar e de buscar compreender o processo de constituição dos saberes docentes desses professores⁴³, visto que os seus gestos didáticos e, conseqüentemente, as suas práticas sofrem interferências tanto do *status* profissional assumido por esse/a educador/a quanto da experiência adquirida com o processo de seleção e com os momentos de formação inicial e/ou continuada (treinamentos, capacitações, planejamentos) oportunizados pelo Programa. Ou seja, seleções e cursos de formação são eventos que fazem parte do trabalho educacional e servem, em maior ou menor grau, para configurar o *gênero profissional* (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004; CLOT, 2007); uma vez que são propiciadores de saberes de diferentes ordens – experiencial, curricular, profissional – (TARDIF, 2014).

Por isso, gostaria de ilustrar esse debate com algumas palavras de Manoel e Amanda acerca da influência desses momentos de formação/planejamentos no PBA em suas ações de sala de aula, especificamente, no que diz respeito às dificuldades de planejar e de desenvolver certas atividades.

EXCERTO 3 (ENTREVISTA):

P: Você sentiu dificuldade de fazer essas atividades... de planejar essas atividades?

Manoel: Rapaz:... a gente procura fazer o melhor possível né?... sentar com eles... conversar direitinho... perguntar a ele... qual a dificuldade que ele tem né?... aí vamos trabalhar em cima da dificuldade dele... e pra isso a gente tem o planejamento de quinze em quinze dias... com os nossos coordenadores né?... o que vamos trabalhar... pronto a gente leva pra eles né... pra

⁴³No capítulo IV, aprofundarei a discussão sobre os saberes docentes vislumbrados a partir das concepções/representações e dos gestos dos dois alfabetizadores.

eles dá mais uma dica a gente... se caso né?... o planejamento... pra ajudar né?... roda de conversa né? [...] (Anexo E, p. 6-7).

Amanda: Algumas eu senti dificuldade sim... porque:... era meu primeiro ano e:... eu tentava buscar na internet... *alguma coisa assim com os meus coordenadores... pra ver quais as atividades que... podia repassar... se tinha a ver com o conteúdo deles... trabalhados... então... eu consegui né?... a partir do ano... com pouca experiência mas consegui ((ri)) (Anexo E, p. 83).*

As falas em (3) traduzem o lugar ocupado pelos agentes coordenadores de turma do PBA nas situações de planejamento com o coletivo de professores-alfabetizadores. Nelas, fica evidente que há, por parte destes, uma relativa dependência das orientações pedagógicas oriundas da coordenação; não que isso seja negativo, apenas indicia como a formação inicial é relevante para dar mais segurança às escolhas do alfabetizador e, neste caso, até para ele entender as estratégias prescritas pelo coordenador e (re)definir as que não estejam adequadas às necessidades de sua respectiva turma. Ou seja, as orientações externas, de quaisquer naturezas, devem sempre passar pelo filtro da adequação, pois é o professor quem conhece (ou deveria conhecer) o campo pedagógico em que atua bem como o ambiente e os alunos para quem deve se voltar. Tudo isso compõe os saberes do agir docente, em grande parte, adquiridos no processo de formação.

Na fala de Manoel em (3), quero destacar justamente a menção aos planejamentos quinzenais e o que isso representa para ele: uma “ajuda” importante para definir o que vai ser trabalhado com os alunos. Nessa lógica de “[...] a gente leva pra eles né... pra eles dá mais uma dica a gente...” me parece que o professor reconhece no coordenador a função de orientador, e isto é positivo, visto que se imagina haver um esforço por parte do alfabetizador em procurar planejar as tarefas autonomamente. Até porque, no funcionamento do PBA, não há garantias de que os coordenadores de turma sejam mais bem preparados teórico-metodologicamente do que os alfabetizadores, o que assevera a relevância dos momentos de partilha com o coletivo, envolvendo trocas de experiências e ajudas mútuas⁴⁴.

Já nas falas de Amanda, destaco a relação entre a sua inexperiência docente e a necessidade de orientação do coordenador⁴⁵. Quando ela expressa “*pra ver quais as atividades que... podia repassar... se tinha a ver com o conteúdo deles...*” isso fica bastante

⁴⁴ Neste caso, não foram observadas a formação nem a atuação do coordenador de turma, haja vista os objetivos específicos da pesquisa.

⁴⁵ Só para situar o leitor, no capítulo III da metodologia, apresentarei um quadro com o perfil de cada um dos colaboradores, e lá consta que Amanda estava vivenciando, no momento, a sua primeira experiência como professora.

evidente, uma vez que, mesmo planejando as tarefas, seja pesquisando na *internet* ou em outras fontes, a professora sente a insegurança de saber se aquilo que elaborou está adequado à sua turma de alfabetização.

Todavia, essa dificuldade encontrada por Amanda é bastante comum entre os alfabetizadores do PBA, porque muitos deles iniciam a profissão de docente nessas salas de aula; logo, tem-se um duplo desafio: (i) aprender a ser um/a professor/a, ter o domínio do gênero profissional e (ii) saber alfabetizar pessoas jovens e adultas, ter o domínio dos objetos de aprendizagem. Não é à toa que grande parte desses educadores segue “improvisando”, na tentativa de dar conta de uma tarefa para a qual ainda não estão devidamente preparados. Este é, salvo exceções, o retrato da formação de alfabetizadores de jovens e adultos no país, especialmente, no âmbito do atual Programa Brasil Alfabetizado; justamente porque essas campanhas de alfabetização acabam priorizando mais o aspecto político-social, servindo como oferta de emprego nas prefeituras, em detrimento da questão pedagógica, a qual, mesmo prevista nos Decretos e Orientações oficiais, acaba sendo negligenciada.

Portanto, para finalizar, elenco alguns posicionamentos os quais justificam, no meu entender, toda essa instabilidade profissional e na formação do professor de EJA discutida nesta seção:

- A concepção de que o ensino noturno para quem não se escolarizou na idade regular, sobretudo, na alfabetização, deve ter obrigatoriamente um caráter supletivo e, por isso, ser “aligeirado”, muitas vezes, sem uma perspectiva de continuidade em longo prazo;
- Igualmente, a formação do educador para EJA prescinde de uma preparação mais específica, tendo em vista esse cunho de superficialidade atribuído ao ensino noturno de pessoas jovens e adultas;
- O indivíduo escolarizado, não necessariamente habilitado para a docência, tem conduzido salas de aulas de alfabetização na EJA. Os critérios utilizados para selecionar quem deseja assumir essa condição, quase sempre e na maioria dos municípios brasileiros, não priorizam uma formação inicial para o magistério;
- Persiste a ideia do voluntariado e da “missão humanitária” como justificativa para a não valorização profissional dos alfabetizadores de jovens e adultos, dos quais não se é cobrada uma formação específica e, por isso, devem se submeter a condições trabalhistas nada favoráveis, incluindo uma remuneração sempre muito baixa;

- Na maioria das Campanhas e dos Programas de alfabetização de adultos implementados historicamente no país não se tem percebido uma efetiva preocupação com as instalações físicas ocupadas por essas salas de aula, relegando esse ensino a ambientes improvisados em diferentes espaços nem sempre apropriados para o funcionamento das turmas;
- A inserção da EJA como modalidade da educação básica não está sendo acompanhada de ações que possam garantir a eficácia da aprendizagem pelos alunos jovens e adultos, ou seja, o que se vinha fazendo nas igrejas, nas ONG, nos espaços improvisados das fábricas e associações de moradores passou a ser desenvolvido também nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras, sem se considerar as implicações disso para quem ensina e, sobretudo, para quem deseja aprender⁴⁶.

Dito tudo isso, veja-se o próximo capítulo em que explico as bases teóricas deste estudo, as quais subsidiarão as análises e discussões subsequentes.

⁴⁶ No caso do PBA, há esforços empreendidos no intuito de avaliar os resultados e repensar as metas (conferir, por exemplo, MARIANO, 2006). Refiro-me, especificamente, ao componente pedagógico, visto que é dever do Estado, enquanto órgão gestor, acompanhar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas de educação básica em todo o país.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA ANÁLISE DO AGIR DOCENTE

“Desaprender’ a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entre-espços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea é, assim, um grande desafio”.

(Branca F. Fabrício)

Este capítulo tem um viés epistemológico e introduz as orientações teóricas que pretendo desenvolver nas análises dos dados. Em princípio, tem-se uma releitura de fundamentos que embasam as discussões sobre a formação e a atuação do professor, vistas numa perspectiva inter(trans)disciplinar, com pretensões de apresentar algumas conceituações e abordagens que dialogam entre si e que pertencem a um mesmo paradigma, o *Sociointeracionista*. Como bem sinaliza a epígrafe acima, a mestiçagem deve ser encarada como uma estratégia positiva na produção do conhecimento, pois a dinâmica da vida moderna imputa cada vez mais um olhar plural do pesquisador sobre o objeto do saber.

Em se tratando do agir docente, essa pluralidade torna-se inevitável, posto que o trabalho do professor é notadamente multidimensional (NOUROUDINE, 2002) e sua análise extrapola os limites de uma teoria específica (MACHADO, 2007), o que abre espaço para uma efetiva hibridização nos modos de produzir conhecimentos (MOITA LOPES, 2006) como também impõe (ao pesquisador) a necessidade de conhecer e de estudar diferentes conteúdos produzidos historicamente, especialmente no âmbito das Ciências Humanas.

Por esse entendimento, inicio a exposição discutindo acerca da dimensão sócio-histórica do agir docente, tentando demonstrar alguns aspectos inerentes à constituição dos saberes do professor e do próprio gênero da atividade profissional. Em seguida, disserto sobre a categoria dos gestos didáticos, reconhecida como instrumento teórico-metodológico do processo de transposição didática em sala de aula. Depois, apresento a concepção de alfabetização ora contemplada, fazendo uma breve incursão pelos novos estudos do letramento. E, para finalizar, trago a proposta de análise de textos/discursos do Interacionismo

Sociodiscursivo (doravante ISD), explicitando as bases teóricas desse quadro e as suas categorias analíticas, com destaque para aquelas utilizadas nesta pesquisa.

2.1 A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO AGIR DO PROFESSOR

A docência é fruto de um construto social de normas, valores e saberes partilhados pelos indivíduos que se dispõem a atuar na atividade educacional (cf. ALVES, 2010). Logo, por conta dessa natureza sócio-histórica e cultural, o agir do professor apresenta-se sempre como algo “relativamente estável” (SOUSA-e-SILVA, 2004) porque, ao mesmo tempo em que conserva propriedades mais gerais, absorve e se modifica em função das necessidades e das características dos contextos de ensino-aprendizagem. Assim, tentar identificar e compreender os elementos desse construto é uma maneira de avançar na interpretação desse agir humano tão imprescindível na sociedade.

Em virtude disso, quero abordar a questão dos *saberes docentes*, defendidos por Tardif (2014) e colaboradores (cf. TARDIF; LESSARD, 2011) como sendo os responsáveis por orientar tudo aquilo que os professores conhecem e desenvolvem em sua profissão. Esta escolha pelas conceituações de Tardif justifica-se por conta do objeto de investigação e porque são pressupostos compatíveis com o paradigma ora adotado, isto é, tratar do agir docente em uma perspectiva sociointerativa, privilegiando o professor como o *ator* de suas ações. É justamente sob esse prisma que venho discutir a constituição sócio-histórica do agir, estabelecendo, inclusive, diálogos com outras noções como as de gênero da atividade, de pré-construídos e de mediações formativas, as quais se interpõem, a meu ver, na construção dos saberes do professor.

Conforme se presume, o *saber* é uma condição necessária para que alguém possa executar/desenvolver uma determinada ação de maneira consciente e objetivada. Isto vale para todas as atividades humanas, das mais corriqueiras àquelas mais complexas, principalmente as relacionadas ao trabalho. Saber como proceder diante de certa tarefa é o que, em essência, define a capacidade profissional de um indivíduo/trabalhador, visto que as habilidades laborais não são inatas, mas adquiridas ao longo da vida.

No caso do trabalho docente, os saberes exigidos do professor são decorrentes das múltiplas dimensões em que ele deve atuar em sala de aula (pedagógica, psicopedagógica, teórica, etc.) cujas características obrigam uma formação também multidimensional com foco

em diferentes domínios (curricular, metodológico, empírico). Portanto, essa diversidade de conhecimentos requerida dos docentes serve como justificativa para não se supervalorizar um saber em detrimento de outro, haja vista todos contribuírem para a formação do educador. Segundo Tardif (2014, p. 11, grifo do autor),

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Assim, com base nestas afirmações, vê-se que tais saberes emergem de diversas circunstâncias, as quais se revestem de algumas propriedades que lhes são definidoras:

A primeira delas é a *natureza social* do saber docente: o conhecimento da profissão é construído e partilhado historicamente por um coletivo de trabalho que se vai renovando ao longo do tempo. O mesmo acontece com as normas de funcionamento do agir educacional (programas de ensino, diretrizes curriculares, regras de conduta etc.) as quais garantem a sua legitimidade em decorrência de uma validação pelo social, ou seja, “isso significa dizer que nos ofícios e profissões [como a de professor] não existe conhecimento sem reconhecimento social” (TARDIF, 2014, p. 13, acréscimo meu).

Outra propriedade é a *natureza espacial e temporal* dos saberes do professor. O que se aprende e como se aprende em um determinado espaço-tempo evoluem inevitavelmente em função das mudanças sociais. No geral, não é possível estabilizar os programas escolares, tampouco as práticas pedagógicas, porque essa “temporalidade” faz com que as necessidades se renovem para acompanhar as demandas do conhecimento, ou seja, “os saberes a serem ensinados” e o “saber-ensinar” devem, via escola, se adequar permanentemente às transformações sociais. Como diz Tardif (op. cit., p. 13, grifo do autor), “no campo da pedagogia, o que era ‘verdadeiro’, ‘útil’ e ‘bom’ ontem já não o é mais hoje”.

Há também a *natureza subjetiva* da construção dos saberes, que corresponde ao que o indivíduo realiza e incorpora a si em decorrência daquilo que absorve do social. No caso do professor, tem-se a identificação de um sujeito/ator que constrói historicamente experiências de vida as quais lhe serão fundamentais em seu ofício profissional. Isto se revela, por exemplo, na constatação de que a imagem da docência começa a ser formatada desde a convivência inicial do indivíduo na escola, como aluno, momento em que os modelos

ideológicos vão sendo construídos e as identidades pessoal e profissional começam a se entrecruzar. Esse conhecimento oriundo da experiência, seja ela como aluno ou já como docente em serviço, tende a ser cada dia mais valorizado, especialmente porque, conforme assevera Tardif (2014, p. 20), “antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”.

Entretanto, esse *saber empírico*, conforme se verá, não deve ser interpretado apenas como uma *mimese* dos modelos de docência já interiorizados⁴⁷; pelo contrário, ele transcende essa dimensão mais superficial e reflete a configuração subjetiva (adaptações, rearranjos, interpretações etc.) que possibilita ao profissional de ensino evoluir e se desenvolver mediante aquilo que experiencia em seu cotidiano de trabalho. Ou seja, os conhecimentos adquiridos pelo professor devem ser vistos numa interface entre o individual e o social, em que o sujeito/ator e o sistema se interregulam. Citando mais uma vez Tardif (op. cit., p. 16, grifo do original),

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplina escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*.

Posto isso, a partir dessas ponderações, e à luz desse mesmo autor, tem-se a categorização de alguns *tipos de saberes docentes* cuja designação visa esclarecer e demonstrar essa multiplicidade de conhecimentos prevista para um profissional do ensino. Tardif (2014) sugere a existência de *quatro* tipos de saberes docentes, os quais apresento sumariamente a seguir: os saberes *disciplinares*, *curriculares*, *profissionais* e *experenciais*.

- i. Os *saberes disciplinares* são aqueles que provêm do conhecimento científico produzido e organizado na/pela academia. São saberes sociais relativos às várias áreas do conhecimento humano (biologia, história, literatura...) os quais são repassados ao professor via formação universitária. Para Tardif, (2014, p. 38),

⁴⁷ Essa ideia da *formação mimética* tem aparecido na literatura especializada, a exemplo de Guedes (2006). Segundo este autor, “nenhum outro profissional tem uma relação tão precoce, contínua e sistemática com seu trabalho e nenhuma outra profissão parece tão ao alcance de todos: todo mundo, ao longo de sua experiência de aluno, acaba acumulando alguma experiência de dar aula [...]” (p. 26).

esses “saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber”.

- ii. Os *saberes curriculares* correspondem ao domínio, pelo professor, dos conhecimentos necessários à condução plena do ensino-aprendizagem, ou seja, entender o modo como está organizada a estrutura escolar, o que implica reconhecer os métodos, os programas de ensino, os objetivos e conteúdos a serem empregados na situação de aula.
- iii. Os *saberes profissionais*, segundo Tardif (op. cit.), estão relacionados, no geral, aos conhecimentos “transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Dentre esses, destacam-se os *conhecimentos pedagógicos* que configuram a prática docente. Para esse autor, tais conhecimentos são apresentados “como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo” (TARDIF, 2014, p. 37), isto é, reflexões que orientam as questões metodológicas do ensino-aprendizagem.
- iv. Já os *saberes experienciais* são aqueles conhecimentos gerados, regulados e reconfigurados pelo próprio docente à medida que desenvolve seu ofício de professor. Em tese, são saberes originados no cotidiano do trabalho educacional, por isso, *práticos/empíricos*; e assumem, na construção identitária do professor, um papel relevante, pois refletem o modo como esse ator social se vê enquanto participante de um coletivo profissional. São os saberes oriundos da experiência, e por ela validados. Para Tardif (op. cit., p. 39, grifo do original), eles “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser⁴⁸”.

Não obstante, gostaria de ressaltar uma redundância percebida nessas conceituações. A meu ver, os saberes curriculares já estão contemplados no conjunto dos saberes profissionais, uma vez que estes devem dar conta não apenas dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos, mas também daqueles relativos a toda a organização do processo educativo/escolar (distribuição dos conteúdos e dos programas em suas respectivas séries/ciclos, os objetivos a serem atingidos em cada um dos segmentos de ensino etc.). Portanto, proponho uma análise em que os saberes docentes devam ser reagrupados em apenas *três* categorias: saberes disciplinares, profissionais e experienciais. O próprio Tardif sintetiza e apresenta uma

⁴⁸ É válido ressaltar que grande parte do programa de pesquisa e das discussões apresentadas por Tardif na obra citada gira em torno dos conhecimentos experienciais dos docentes.

definição de docência que converge com essa tríplice divisão dos saberes, conforme se lê na citação abaixo:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa [saber disciplinar], além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia [saber profissional] e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos [saber experiencial] (2014, p. 39, acréscimos meus entre colchetes).

Porém, apesar de todos esses esclarecimentos, algumas questões se colocam nesse entremeio e devem ser minimamente compreendidas para que essas categorias de saberes se tornem, de fato, relevantes à discussão sobre o agir docente. Destaco, por exemplo, (i) a necessidade de situar/contextualizar a origem desses saberes, (ii) a de se entender o modo como operam (a sua função) na constituição do profissional/professor e, principalmente, (iii) a de como viabilizar cada vez mais a formação docente a partir deles.

Situar a origem é justamente considerar que esses três tipos de saberes emergem de domínios discursivos diferenciados, embora todos pertençam a uma mesma formação sociodiscursiva e estejam a favor de um mesmo propósito: o ensino-aprendizagem. Os conhecimentos *disciplinares* e os *profissionais* fazem parte de um conjunto de saberes previamente estabelecidos que, até certo ponto, são impostos a quem desejar ser um profissional do ensino. Trata-se, no geral, de *pré-construídos* (BRONCKART, 2006) que vão sendo adquiridos/repassados nas *mediações formativas* cuja finalidade é “prover” os indivíduos de determinados conhecimentos que os habilitem a desenvolver certas ações em seu cotidiano.

O sujeito social, neste caso, o futuro professor, é convidado a se apropriar de um legado constituído por um coletivo de trabalho ao longo dos tempos, bem como a dominar uma disciplina produzida e organizada por outrem, isto é, a apreender um *gênero profissional* ou gênero da atividade (FAÏTA, 2004; CLOT, 2007), fator essencial na construção e no entendimento do percurso da formação docente⁴⁹. Esta é a condição de se tornar apto a ser um professor em uma dada área do saber. Nessa apropriação do gênero, os conhecimentos *experienciais* vão sendo originados, à medida que o indivíduo passa a conviver com sua

⁴⁹ Tanto essa noção de gênero da atividade quanto a de pré-construído e de mediação formativa serão mais detalhas na seção 2.4, quando apresentarei o modelo de análise de textos do ISD.

realidade de trabalho, enfrentando os desafios de traduzir para a prática todos aqueles ensinamentos que lhe foram repassados na formação. É nesse momento que a profissionalização se faz e que, de fato, o docente constrói o seu *estilo* (CLOT, op. cit.), a sua maneira de agir diante dos imponderáveis, desenvolvendo o “*habitus*” da profissão (BOURDIEU, 1980 apud DUBAR, 1997)⁵⁰.

Além dessa problemática da origem social dos saberes e de seu papel na constituição do gênero profissional, é importante também procurar compreender a função de cada um deles na formação inicial e continuada do professor. A princípio, parte-se do pressuposto de que os conhecimentos repassados durante a formação não são produzidos pelo professor, tampouco seu discurso costuma ser tido como condicionante para se repensar essa mesma formação. Historicamente, o professor tem sido o propagador/reprodutor de conhecimentos produzidos por outros. Não que isso seja totalmente negativo, mas é preciso considerar que os saberes disciplinares e profissionais, que têm uma função perante a docência tais quais os outros saberes produzidos pelo docente, principalmente pelos “práticos⁵¹”, poderia também ser objeto de negociação com o professor e não apenas impostos sem uma discussão acerca de sua eficácia nas situações de aprendizagem escolar. Por exemplo, quando se estabelecem mudanças nos currículos das disciplinas e os docentes são convidados somente a absorvê-la e efetivá-las em sala de aula.

Todavia, se conhecer a disciplina e saber como operar com ela na atividade de ensino é algo a ser necessariamente apreendido pelo profissional durante a formação; discorrer, por exemplo, acerca de estratégias de como melhor lidar com esses saberes em um contexto particular de aula é algo que só o professor poderá dizer, pois é um conhecimento produzido por si e para si diante daquilo que consegue realizar cotidianamente. Tardif (op. cit., p. 237, grifo meu) tem defendido duas teses importantes a esse respeito:

Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. *Segunda tese:* a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, *mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.*

⁵⁰ Essa ideia do *habitus* profissional, muito presente na obra de Tardif, é original de Bourdieu e corresponde a um “sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (op. cit., p. 88, apud DUBAR, 1997, p. 54).

⁵¹ Os *práticos* seriam aqueles professores de profissão que já atuam há tempos e detêm bastante experiência com a sala de aula, mesmo que ainda não tenham a formação acadêmica específica para tal (TARDIF, 2014).

É, portanto, considerando o amálgama de todos esses saberes que, no meu entendimento, o processo de formação inicial (e também continuada) se torna mais eficaz, no sentido de que sejam levados em consideração não apenas o que os professores devem (ou deveriam) apreender para ser, mas também aquilo que eles já são, que já fazem e sabem em termos de docência e de conhecimentos em geral⁵². É importante destituir a premissa de que os docentes desejam, quase sempre, receitas prontas, embora isso seja algo frequente nos cursos de formação. Tal premissa impede que o professor-formador tenha uma postura mais mediadora em relação à construção dos saberes docentes, deixando de provocar nos educadores em formação um senso de autoconhecimento capaz de fazê-los enxergar, na aquisição desses saberes, a possibilidade de eles mesmos produzirem maneiras de melhor conduzir determinadas ações em sala de aula. Claro que os referenciais guiam e validam essas mediações formativas, mas é preciso encará-los sem tantos engessamentos, avaliando as prescrições sob o ponto de vista da flexibilidade e da adequação⁵³.

2.2 OS GESTOS DIDÁTICOS: INSTRUMENTOS DE LINGUAGEM A SERVIÇO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A existência de múltiplos saberes docentes, agrupados em três categorias elementares, tal como mostrei na seção anterior, coaduna-se à multiplicidade de gestos que o professor geralmente mobiliza para pôr em prática esses diferentes conhecimentos. Com isso, cria-se uma engrenagem caracterizada pela mutualidade entre tais domínios, na medida em que os saberes impulsionam os gestos e por estes podem ser reconfigurados, ou seja, quando o docente para e reflete sobre o que fez e faz, pode alterar, de alguma maneira, a relação que tinha com os saberes já constituídos. É sobre essa abordagem teórico-metodológica, ainda pouco explorada entre os brasileiros, a dos gestos didáticos, que disserto a seguir, enfatizando

⁵² Paulo Freire (2013), em sua *Pedagogia da Autonomia*, aponta um conjunto de saberes, para ele, *necessários à prática educativa*. São lições que traduzem as competências, habilidades e posturas que o professor deve ter em sua vida profissional (e também pessoal). A meu ver, essas lições freirianas estão diluídas nesses saberes categorizados por Tardif, na medida em que perpassam os diferentes domínios e conhecimentos subjacentes à formação e atuação do docente.

⁵³ Um ótimo exemplo disso foi citado no capítulo anterior, quando disse que a Prefeitura do Recife convidou Universidades do Estado de Pernambuco para discutir e elaborar diretrizes pedagógicas para o PBA com base nos referenciais propostos pelo MEC, produzindo modificações necessárias para que se atendessem as demandas do contexto local em que se dariam as turmas de alfabetização (cf. ALBUQUERQUE; LEAL, 2010).

também a teoria da Transposição didática, elemento crucial nessa discussão acerca do agir didático.

De início, é oportuno registrar que Paulo Freire é o precursor dessa temática no Brasil, por ter enfatizado, já há bastante tempo, a importância dos gestos nas relações de ensino-aprendizagem. Conforme esse autor,

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. *Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim* (FREIRE, 2013 [1996], p. 43, grifo meu).

Mediante essa interpretação de Freire, digo que as ações de linguagem (na acepção de BRONCKART, 1999)⁵⁴, acrescidas dos movimentos paralinguísticos do professor (os quais também trazem uma significação dentro do contexto enunciativo) são duas dimensões inseparáveis do agir docente, complementares entre si, e que contribuem mutuamente para a eficiência das atividades de ensino no universo particular da sala de aula. A atividade de ensino entendida como trabalho (MACHADO, 2007) requer, sob este ponto de vista, que se compreendam e se especifiquem os gestos docentes, pelo menos aqueles que *fundam* e configuram, em termos de gênero da atividade, a ação pedagógica.

Associado a isso, há de se reconhecer que o *estilo* particular que cada professor vai projetando em sua rotina laboral tem muito a revelar sobre os modelos de gestos historicamente construídos, e pode apontar/oferecer um repertório de conhecimentos acerca da profissão capaz de orientar aqueles que estão iniciando no magistério (em formação inicial). Nessa linha, defendo que as experiências dos *experts* (TARDIF, 2014) reveladas pelas análises das práticas (BULEA, 2010) devem ser traduzidas em informações acerca da profissão e compartilhadas entre os seus membros, para que os “novatos” possam aprender com quem já fez e está fazendo ou mesmo evitar repetir certas ações consideradas improdutivas.

⁵⁴ Diz-se de tudo que o indivíduo realizar em termos de produção semiótica com vistas à comunicação/interação social. Na próxima seção, esse conceito será detalhado à luz do ISD.

Sabe-se que há certas atitudes de sala de aula que não podem ser prescritas e/ou previstas com fórmulas prontas, uma vez que elas dependem da sensibilidade e da perspicácia do professor. Essa face subjetiva da ação pedagógica é, muitas vezes, negligenciada pelos teóricos da Docência; entretanto, no caso dos gestos didáticos, as *especificidades* nascem justamente dos movimentos singulares de cada educador. Quase sempre, uma mesma ação adquire contornos e significados diferentes quando realizada por atores sociais diversos, ou seja, a *apreciação* de cada indivíduo define o produto da interação verbal estabelecida (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]). Veja-se mais este depoimento de Freire que revela muito disso que estou afirmando:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seuajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. *O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir* (2013 [1996], p. 43, grifo meu).

Este relato, como também o anterior, ilustra a representatividade dos gestos no espaço escolar, e chama a atenção para a necessidade de o professor estar em constante reflexão sobre os possíveis efeitos (positivos e negativos) de seus atos sobre o(s) aluno(s) à medida que conduz uma situação de aprendizagem. Isso é relevante, porque é no *contexto imediato* que se definem (ou se constroem) os movimentos de linguagem necessários e adequados a uma dada interação, com vistas aos efeitos de sentido (nem sempre conscientes e previsíveis) que poderão proporcionar no(s) outro(s).

Volochínov (2010 [1929], p. 128) diz que “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta”. Por isso, ele enfatiza que é justamente por conta dessa ancoragem na situação imediata que a “comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias etc.)” (op. cit., p. 128), de modo que a língua(gem) torna-se um “complemento” do todo que compõe a cena enunciativa. Desse modo, se os atos não verbais são inevitáveis e constitutivos da comunicação/interação humana, os formatos e os sentidos atribuídos aos gestos do professor emergem justamente do

contexto real da prática linguageira por ele conduzida (tal como exemplificam as palavras de Freire supracitadas).

Com efeito, antes de apresentar a categorização dos gestos docentes adotada para esta pesquisa, é fundamental discorrer sobre a teoria da Transposição didática (CHEVALLARD, 1991), porque é no interior do chamado *agir didático* que o professor constrói e põe em prática as suas ações pedagógicas, as quais devem incluir os três pilares de todo processo de ensino-aprendizagem: planejar, executar e avaliar.

2.2.1 Sobre a Transposição Didática: uma visão geral

A teoria da Transposição didática (TD), tal como se conhece atualmente, foi proposta pelo pesquisador francês do campo do ensino das matemáticas, Yves Chevallard, e nasceu para discutir e problematizar a transformação do conhecimento no interior dos sistemas didáticos (CHEVALLARD, 1991); ou seja, para lançar um olhar sobre os movimentos que tornam um dado objeto de conhecimento (relativo ao saber científico e às práticas culturais) em um objeto de ensino.

Esses sistemas didáticos, no caso, operam com um conjunto de saberes com vistas ao funcionamento dos processos escolares de ensino-aprendizagem, pensados, agora, para todas as disciplinas. Isto porque os conhecimentos não chegam à sala de aula tal como foram produzidos pelos cientistas, *posto que a escola e a comunidade científica têm objetivos diferentes*. Há, portanto, nesse percurso de escolarização dos objetos de conhecimento, um inevitável e sucessivo *processo de didatização* para que os saberes possam ser ensinados e, conseqüentemente, apreendidos no âmbito escolar.

Tal processo, todavia, tomado de maneira muito restrita, acaba comprometendo a qualidade e a validade daqueles conhecimentos transpostos. Halté (2008) questiona acerca disso e problematiza alguns aspectos da TD. Segundo ele, o próprio termo “transposição” já traz a ideia de que tira “o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o” (op. cit., p. 119). Para esse autor, isto mudaria o sentido e o valor desses saberes. E ainda acrescenta:

A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não é* o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição (HALTÉ, 2008, p. 119, grifo do original).

Não obstante, esse posicionamento restrito da TD, segundo o próprio Halté, não é a posição defendida por Chevallard, mas sim, uma incompreensão desta. Isto é, conforme orienta o criador da teoria, para que a transposição aconteça de maneira construtiva, é preciso considerar os aspectos contextuais em que ela se realiza e para os quais deve ser pensada; e não apenas se aplicar regras de transformação, como se estivesse tentando fazer uma miniatura/compactação de algo maior (cf. CHEVALLARD, 1991, 2013). A TD é, como já frisado, constitutiva das relações de ensino-aprendizagem e deve mais contextualizar do que des(re)contextualizar.

Sob esse prisma da contextualização, Chevallard (1991) esclarece que o processo de transposição didática se organiza basicamente em torno de dois níveis: um *externo*, que diz respeito aos órgãos e agentes que elaboram e instituem as prescrições que compõem o sistema de ensino; e um *interno* referente às ações didáticas do professor responsáveis pela transformação de um saber a ensinar em um saber efetivamente ensinado.

Neste segundo nível, o da transposição didática interna, conforme descreve Nascimento (2011) com base em Schneuwly (2000), o professor realiza uma *dupla semiotização*, na medida em que é levado a mobilizar gestos para delimitar e tornar um determinado conteúdo objeto de ensino. Ou seja, mediante o que lhe é prescrito, o professor faz adaptações, acréscimos, conformações e, muitas vezes, reconcebe as suas ações para atender favoravelmente ao processo de didatização em curso⁵⁵. Dizendo com as palavras da autora,

⁵⁵ Nisso se incluem todos os dispositivos e modelos didáticos elaborados e/ou reproduzidos pelo profissional de ensino para desenvolver com eficácia o seu trabalho em sala de aula, a exemplo da elaboração de enunciados para as listas de exercícios, do planejamento de sequências didáticas, dos comandos orais emitidos durante a exposição dos conteúdos etc. E é, justamente, nesse nível da TD interna, que é possível fazer uma análise dos gestos do professor.

Os gestos do trabalho nesse contexto demandam reflexões sobre as dificuldades do ofício de ensinar que envolvem diferentes saberes [na acepção preconizada por Tardif]: os saberes específicos da disciplina, o saber da didática da disciplina e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino (NASCIMENTO, 2011, p. 423, acréscimos meus entre colchetes).

Com efeito, é preciso ressaltar que todos esses recursos demandados durante as situações de aula, tanto os gestos do professor quanto os saberes neles implicados, só fazem sentido porque há uma *intenção didática* (CHEVALLARD, 2013, p. 7); isto é, uma “intenção de ensinar”, que diferencia “a relação didática” de outras relações humanas corriqueiras envolvendo trocas de conhecimentos e experiências. Logo, o que caracteriza essa relação didática é o fato de que “um dos dois protagonistas deve ter a intenção de ensinar o outro, e de ensinar-lhe *alguma coisa*, como por exemplo, matemática” (CHEVALLARD, 2013, p. 8, grifo do autor).

Portanto, consoante essa breve exposição sobre a TD, fica perceptível que não seria adequado tratar dos modos de agir do professor sem uma incursão por esse viés conceitual, uma vez que toda a organização da prática educativa encontra-se necessariamente voltada para a consolidação dos sistemas didáticos, protagonizados pelos professores, os alunos e os objetos de ensino-aprendizagem.

2.2.2 Sobre os Gestos Didáticos Fundadores

Mediante esse entendimento acerca da dupla semiotização intrínseca aos processos de transposição didática, é preciso agora esclarecer a quais gestos didáticos estou aqui me referindo e que designações lhes são atribuídas. De maneira geral, as conceituações de *gestos didáticos* (*gestes didactiques*) e *gestos profissionais* (*gestes professionnels*) são originárias dos estudos desenvolvidos por pesquisadores francófonos (dentre os quais, SCHNEUWLY 2000; JORRO, 1998; 2006; AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; BUCHETON, 2008) e surgem como possibilidades de ampliação dos pressupostos teórico-metodológicos para analisar as práticas docentes, no caso do agir educacional.

Porém, é uma abordagem que também se aplica a análises de diversas atividades laborais, de outros ofícios, na acepção de Clot (2007); e nisso reside, a meu ver, uma sutil

diferenciação conceitual entre aquelas duas terminologias, às vezes tratadas indistintamente, como em Oliveira (2012). Ou seja, os gestos profissionais denotam algo mais amplo e dizem respeito a ações mais gerais no âmbito das profissões (como selecionar materiais, fazer anotações, planejar e organizar rotinas de trabalho etc.); já os gestos didáticos remetem a acontecimentos restritos à atividade do professor em uma dada aula e sobre um dado conteúdo, por isso, seus contornos estão sempre associados aos elementos do sistema didático – professor, aluno(s) e objetos de aprendizagem (NASCIMENTO, 2011). Logo, nesse entendimento, os gestos profissionais do professor é o que possibilita caracterizar o gênero da atividade, com suas funções gerais e tarefas; já os gestos didáticos são “os gestos do professor quando consideramos a matéria de ensino e o conteúdo a ser ensinado – o objeto de ensino” (MESSIAS, 2013, p. 73).

Por conta disso, adoto a conceituação de Aeby-Daghé & Dolz (2008) que definem os gestos profissionais do professor (portanto, didáticos) como sendo um conjunto de movimentos pensados com finalidade pedagógica. Segundo eles, esses *gestos de ensino* “são movimentos observáveis no contexto de trabalho que contribuem para a realização de atividades visando a uma aprendizagem⁵⁶” (op. cit., p. 83). Tais movimentos são repletos de significações constituídas no social e estabilizam um quadro de práticas que traduzem historicamente a atividade docente, isto é, “esses gestos se integram ao sistema social complexo da atividade de ensino que é orientada por regras e códigos convencionais, estabilizados pelas práticas seculares constitutivas da cultura escolar⁵⁷” (op. cit., p. 83).

Outrossim, Bucheton (2008), utilizando a terminologia gestos profissionais, diz que estes podem ser compreendidos como os saberes construídos, (re)conhecidos e partilhados pelo coletivo da profissão. Nesse sentido, a autora adverte que a palavra *gestos* engloba tanto os movimentos linguageiros quanto os corporais empregados pelo professor durante uma ação didática específica (op. cit.). Nesses termos, Jorro (1998) também enfatiza que os gestos não podem ser compreendidos somente como um movimento corporal, mas também em sua dimensão interpretativa, dada a face linguageira/simbólica que acompanha tais movimentos.

A categorização em *gestos didáticos fundadores* foi proposta inicialmente por Schneuwly (2000) ao identificar e conceituar dois gestos que, segundo ele, *fundam* o sistema

⁵⁶ “[...] des mouvements observables dans le cadre de leur travail qui contribuent à la réalisation d'un acte visant un apprentissage” (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

⁵⁷ “[...] ces gestes s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire” (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

de atuação do professor na criação de um *meio*⁵⁸ favorável à execução de sequências de atividades didáticas (apud NASCIMENTO, 2011), a saber:

- Os gestos didáticos de *presentificação* (la *présentification*) e de *elementarização* (le *élémentarisation*)⁵⁹. O primeiro corresponde a apresentar aos aprendizes, por meio de instrumentos/dispositivos adequados, os objetos de ensino a serem apreendidos. Já o segundo consiste em delimitar e evidenciar as dimensões ensináveis/particulares do objeto (o conteúdo propriamente dito).

A partir dessas formulações de Schneuwly (2000), Aeby-Daghé & Dolz (2008) entenderam que tais gestos fundadores se desdobravam em outros cinco, igualmente fundamentais, com vistas a contemplar as diferentes dimensões ensináveis dos objetos de aprendizagem. Desse modo, sugerem a observação dos seguintes gestos que, segundo eles, também estão na base do processo de transposição didática interna:

- *A Formulação de tarefas* (la *formulation des tâches*): corresponde aos enunciados produzidos, aos “comandos de trabalho” (NASCIMENTO, op. cit.) por meio de que o professor presentifica um dado objeto de aprendizagem. Para Barros (2013, p. 113), esse gesto é “a porta de entrada para os dispositivos didáticos”.
- *A Implementação de dispositivos didáticos* (la *mise en place de dispositifs didactiques*): produção e utilização de materiais didáticos (textos, exercícios e objetos pedagógicos diversos resultantes do planejamento e/ou das autoprescrições do professor ou do uso de dispositivos a ele disponibilizados – como o livro didático).
- *O Apelo à memória* (l'*appel à la mémoire*): mobilização de gestos para enquadrar temporalmente o objeto de estudo, proporcionando *links* entre os conhecimentos construídos sobre ele (entre o dado e o novo), de modo que possam ser recuperados no transcurso da aprendizagem.
- *A Regulação* (la *régulation*): gestos que servem para acompanhar e verificar o desenvolvimento das capacidades e a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Aeby-Daghé & Dolz (2008) apontam a existência de regulações *internas* e *locais* (ambas servindo para diagnosticar as dificuldades dos aprendizes de compreender/produzir certas informações em um momento específico da atividade

⁵⁸ A noção de *meio* definida por Schneuwly (2000 apud NASCIMENTO, 2011) é compatível com a de *meio-aula* (AMIGUES, 2004) por mim já mencionada neste texto. Ambas pressupõem a criação de um ambiente de aprendizagem em que o professor consiga proporcionar ao aluno a aquisição de novos conhecimentos (em uma Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotski), utilizado mecanismos e ações adequados aos participantes da ação educativa e ao objeto de ensino almejado.

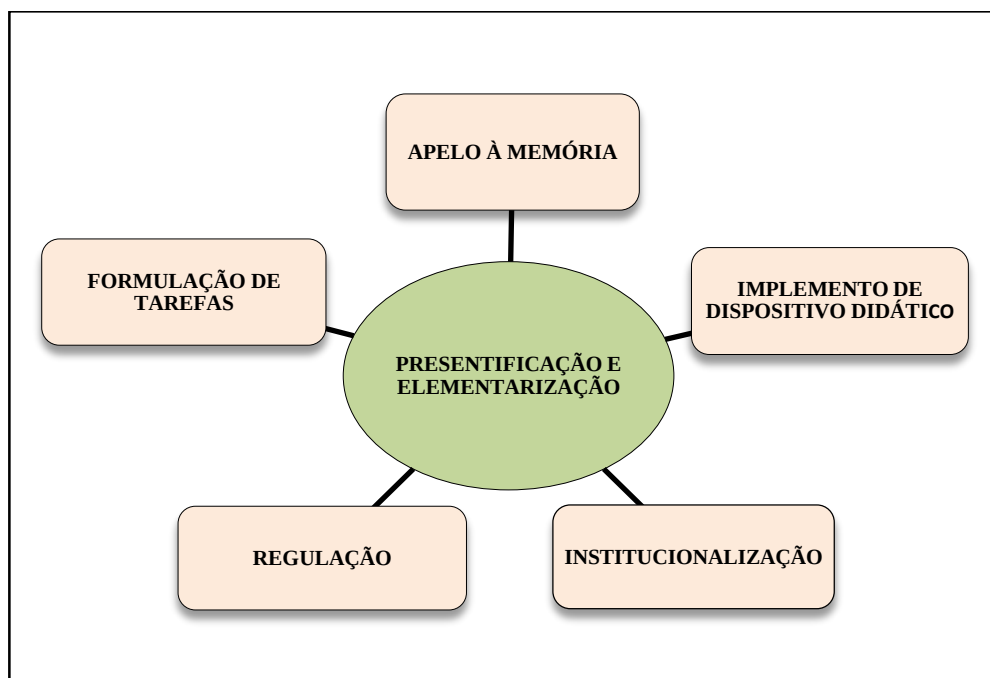
⁵⁹ Nascimento (2011) preferiu traduzir esses termos por gestos de “delimitação”.

didática). Para esses autores, a avaliação deve ser considerada originalmente como um gesto didático específico de regulação (op. cit.)⁶⁰.

- *A Institucionalização* (l'institutionnalisation): corresponde aos gestos que apresentam “uma generalização das informações sobre o objeto” (OLIVEIRA, 2012, p. 8), levando o aprendiz a perceber os aspectos do objeto de ensino que eles “devem internalizar para serem (re)contextualizados na tarefa apresentada pelo professor” (NASCIMENTO, 2011, p. 427).

Ao propor todos esses gestos, Aeby-Daghé & Dolz (2008) enfatizam as inter-relações existentes entre eles, no sentido de que todos convergem para atender os objetivos de uma situação de aprendizagem. Isto significa dizer que as atitudes e as escolhas do educador, ao planejar, executar e avaliar uma ação didática, acarretam, em maior ou menor grau, na utilização desses gestos fundadores, os quais caracterizam/delimitam constitutivamente o gênero profissional (CLOT, 2007). A figura abaixo tentar representar essas inter-relações de maneira ilustrativa.

Figura 1: Relações entre os gestos didáticos fundadores



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Aeby-Daghé & Dolz (2008).

⁶⁰ “L’évaluation est considérée comme une forme spécifique de regulation” (op. cit., p. 85). A dissertação de Torini (2012) é um exemplo de estudo já desenvolvido no Brasil cujo foco é o gesto didático de regulação, a partir das ações de sondagem (um tipo de avaliação escolar) realizadas por uma professora alfabetizadora de crianças da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Através dessa figura 1, visualiza-se que os chamados *gestos fundadores* (de Presentificação e de Elementarização) estão no centro do esquema, porque são o ponto de partida para se instaurar a situação de ensino-aprendizagem em uma dada aula. Entretanto, não são suficientes, pois ao apresentar um conteúdo e delimitar suas dimensões ensináveis é preciso, simultaneamente, que o docente recorra a outros gestos também basilares (apelo à memória; regulação; implementação de dispositivos didáticos; formulação de tarefas e institucionalização) como forma de viabilizar o canal de comunicação e de tornar acessível ao aluno o conhecimento a ser apreendido.

Em termos práticos, o professor mobiliza uma rede de ações pedagógicas (de gestos) com a estrita finalidade de fazer os alunos aprenderem um dado conteúdo, tomando por base um conjunto de regras convencionadas e estabilizadas historicamente pela escola. É nesse momento que surgem os *gestos didáticos específicos* cuja formatação é dada pelo professor mediante as demandas impostas pelos processos de transposição didática. Para Nascimento (2011, p. 433), “os gestos didáticos específicos recortam, delimitam, mostram, decompõem o objeto e se ajustam às necessidades dos aprendizes, podendo ser flagrados em diferentes momentos da aula”. Isto se alinha ao que Tardif (2014) define acerca dos saberes docentes, uma vez que muito do que é posto como gesto específico do professor é construído na/pela experiência profissional e também pela interiorização de conhecimentos da disciplina e de procedimentos de ensino de um modo geral.

Assim, não se pode tratar dos gestos didáticos específicos sem considerar toda a trajetória que acompanha a formação inicial e continuada do professor; haja vista a capacidade de agir do docente ser adquirida e aprimorada em um movimento dialético que envolve todos os seus saberes, de modo que a atividade profissional vai sendo projetada em uma *zona de desenvolvimento potencial* (CLOT, 2007) em que as práticas docentes ganham sentidos e se (re)formulam constantemente em favor do *meio-aula* (AMIGUES, 2004). Trata-se de uma zona potencial de desenvolvimento, porque o educador está a todo o momento testando e construindo possibilidades de intervenções formativas dirigidas ao outro (aos aprendizes) e também a si mesmo, como forma de autogerir a atividade em curso e de repensar os movimentos e os instrumentos empregados na mediação.

No caso desta pesquisa, a observação dos gestos didáticos (fundadores e específicos) se dará através do trabalho realizado pelo educador da EJA na aula de alfabetização de jovens e adultos, porque a cena de sala de aula é o espaço onde o professor planeja e desenvolve tarefas didáticas, e também se utiliza de diversos mecanismos para proporcionar um *meio* capaz de efetivar a aprendizagem dos objetos de ensino (neste caso, para alfabetizar). Sobre

isso, Nascimento (2011, p. 434, grifo do original e acréscimos meus entre colchetes) acrescenta as seguintes ponderações:

É no quadro do planejamento [e do direcionamento pelo professor] das atividades (tarefas) que se pode conduzir a análise dos gestos didáticos específicos do professor, os sentidos daquilo que ele faz (com as mãos, o olhar, os movimentos do corpo, a mímica), do que ele diz (perguntas, comentários, explicações, avaliações, julgamentos), do objeto que tem nas mãos e para o qual aponta (um livro, um texto, uma gravura, etc.).

Por isso que, com base nessas afirmações, não se pode prever ou eleger, a priori, um gesto didático específico para guiar quaisquer análises, tendo em vista que as ações docentes englobam todo esse sistema complexo de gestos requeridos em uma situação de transposição didática. Portanto, só é possível vislumbrar a multiplicidade de recursos mobilizada pelo professor, tal como descrito anteriormente por Nascimento (2011), se a dinâmica que envolve o agir docente durante os processos de didatização for minimamente captada; uma tarefa nem sempre fácil para o pesquisador.

2.3 A PROPOSTA DO ISD PARA UMA INTERPRETAÇÃO DO AGIR DOCENTE

Em princípio, o ISD figura no arcabouço teórico desta pesquisa como sendo o esteio no qual se ancoram as análises implementadas, inclusive, considerando o diálogo proposto com as demais abordagens conceituais. O que possibilita isso é o amplo quadro epistemológico que originou e dá sustentação aos aportes dessa teoria, conforme se lerá a seguir.

2.3.1 Bases epistemológicas

O Interacionismo Sociodiscursivo – ISD é, em princípio, um quadro epistemológico fundamentado em diferentes teorias, o que lhe confere uma face multi(trans)disciplinar e o

torna um espaço privilegiado de diálogos e de convergências de ideias/concepções. Ancorado em algumas vertentes das Ciências Humanas (Psicologia social, Linguística, Filosofia da linguagem, Sociologia, Ciências da Educação e Ciências do Trabalho) o ISD vem propor *um modelo de análise do agir de linguagem humano*, e conseqüentemente dos textos/discursos materializados nesse agir, tomando por base contribuições desses diferentes campos do saber.

No geral, o quadro epistemológico do ISD centra-se nos postulados do *Interacionismo social*, corrente da Psicologia cuja tese principal é a de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 1999, p. 21, grifo do autor). A partir desse entendimento sobre a constituição histórica dos instrumentos semióticos, o ISD corrobora a Psicologia vigotskyana e estabelece que a *linguagem* está no centro da problemática da construção do pensamento consciente e do desenvolvimento humano⁶¹.

Em termos gerais, isto implica uma abordagem ontogenética⁶² acerca da gênese e do desenvolvimento/funcionamento do pensamento consciente (cf. VIGOTSKY, 2005); pois se entende que a construção de todas as capacidades cognitivas humanas é marcada, primariamente, pelo sociocultural e pela linguagem; e um fator determinante a essa aquisição do pensamento verbal é a interiorização dos signos linguísticos que, para Bronckart (2006, p. 10), apoiando-se em Saussure e Vigotsky, “fundam a constituição do pensamento consciente humano”. E esta interiorização do signo pelo indivíduo, por sua vez, tem um papel fundamental no funcionamento do agir de linguagem⁶³.

A concepção de linguagem que reflete tal abordagem, e que fica subjacente às formulações do ISD, é a de que ela (a linguagem) “não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos [...], mas que é, na realidade, *o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas*” (BRONCKART, 2006, p. 122, grifo meu). Isto faz todo sentido visto que a noção de *atividade de linguagem*, no ISD, é atribuída exclusivamente às interações verbais/sociais do agir humano. E esse agir languageiro é a principal matéria-prima por meio de que é possível interpretar, fenomenologicamente, as ações humanas em sua dimensão primeira, isto é,

⁶¹ Porém, isto não faz do ISD, segundo Bronckart, nem “uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; mas uma corrente **da** ciência do humano” (2006, p. 10).

⁶² A ontogênese diz respeito ao modo de abordar os fenômenos relativos ao humano, entendendo-os em seu caráter evolutivo, do nascimento ao desenvolvimento final.

⁶³ Além dessas adoções conceituais basilares oriundas da Psicologia Social e da Linguística, o ISD fundamenta-se, ainda, em alguns princípios filosóficos e sociológicos, principalmente o *materialismo histórico*, o *monismo* e o *evolucionismo* (cf. BRONCKART, 1999; 2006).

enquanto representações construídas em uma sócio-história. Ao interagir com e pela linguagem, o indivíduo se coloca no centro das relações sociais; desvela-se e é desvelado (por) naquilo que enuncia e que (re)produz. Esse entendimento dá sustentação, por exemplo, à ideia de que a complexidade do agir docente pode ser revelada pela interpretação da produção de linguagem do trabalhador/professor, tal como aprofundarei mais adiante.

Para Bronckart (1999), o que configura essa atividade de linguagem entre os indivíduos é o chamado *agir comunicativo* que, segundo Habermas (2003), regula e orienta as interações verbais. Esse agir envolve acordos de cooperação tacitamente construídos no social, por meio dos quais “a linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (BRONCKART, 1999, p. 33). Disso decorre que tal cooperação/negociação possibilita a existência de “formas comuns” que relacionam representações materiais/sonoras a conceitos/significados atribuídos a elementos do meio social, ou seja, o *signo linguístico*, na concepção saussuriana do termo.

Isto significa dizer que o signo tem um papel essencial na consecução do agir comunicativo e, conseqüentemente, na constituição do pensamento consciente, uma vez que a atividade de linguagem decorrente do agir comunicativo se dá em função das representações coletivas, as quais são mediadas pelos signos e distribuídas em três tipos de mundos representados, tal como sugere Habermas (2003): um *mundo objetivo*, um *mundo social* e um *mundo subjetivo*.

No estatuto da atividade de linguagem, o primeiro mundo corresponde às representações acerca dos elementos do meio físico, do espaço concreto e imediato da interação. O segundo se relaciona às representações cooperativamente construídas entre membros de um grupo, por isso social. Já o terceiro remete às representações de si, às idiossincrasias geradas pelo indivíduo em sua relação com as “coisas” externas. Em todos esses três mundos representados, há uma semiotização das relações do indivíduo com o meio, ou que implica dizer que o signo funciona como um vetor entre o agir comunicativo e as representações dos mundos (cf. BRONCKART, 1999).

Outro aspecto a enfatizar em relação aos mundos é que a sua constituição semiótica varia conforme a semântica das línguas, entendendo-se o signo linguístico como produto de significações sempre moventes, conforme assinala Bronckart (1999). Os fatores responsáveis por essas variações de significados são, inicialmente, os contextos *histórico* e *sociológico*, os quais interferem na maneira como os signos de uma dada língua funcionam e significam.

Esses contextos, em permanente evolução, originam as múltiplas *formações sociais*, as quais são geradores de determinadas *formações discursivas*, na acepção foucaultiana do termo, ou *formações sociodiscursivas* para Bronckart (op. cit.). Tais formações acabam determinando o modo como os mundos são representados e semiotizados sob a forma de discursos materializados em diferentes gêneros de textos, como explicitarei posteriormente.

Portanto, essa visão ontogenética da constituição do agir de linguagem é central no ISD, haja vista se entender que toda produção linguageira executada por um indivíduo ocorre, inevitavelmente, em uma *intertextualidade*⁶⁴ com as produções linguageiras precedentes; ou seja, indiscutivelmente,

Os mundos representados já foram “ditos” bem antes de nós e os textos e signos que os constituíram continuam trazendo os traços dessa construção histórica permanente. *Em um dado estado sincrônico, portanto, o locutor de uma língua encontra-se confrontado a esse duplo produto histórico dos mundos representados e dos textos já dados* (BRONCKART, 1999, p. 38, grifo meu).

Não obstante isso, na ontogênese do funcionamento do agir de linguagem, originalmente social/coletivo, há o caráter subjetivo que incide sobre os modos como o indivíduo particulariza seu agir em função de todas essas influências histórico-sociológicas que lhe são impostas. Essa singularidade do agir é definida, no ISD, como *ação de linguagem*. Para melhor definir esse conceito, Bronckart (1999; 2006) parte da distinção entre ação significativa e acontecimento/evento, utilizando-se das formulações da *semântica da ação* proposta por Ricoeur.

Desse modo, inspirado nesse autor, Bronckart concebe a ação como o resultado de uma “intervenção no mundo” baseada em *motivos*, *intenções* e *capacidades* físicas atribuídos a um determinado agente (humano) sobre o qual incidem as *responsabilidades* assumidas no curso do agir. Diferente do acontecimento/evento em que ocorre apenas um “encadeamento

⁶⁴ Essa nomenclatura e a noção de *intertextualidade* são depois substituídas por Bronckart (2006) pela expressão **arquitectualidade**. Segundo ele, para se remeter aos “pré-construídos humanos” seria mais adequado usar um emprego padrão, “que marca o fato de aí se tratar de uma organização – por mais vaga que seja – de textos preexistentes” (BRONCKART, op. cit., p. 145). Em vista disso, conserva a ideia de intertextualidade para remeter apenas aos processos de interação entre os textos.

de fenômenos inscritos no espaço-tempo e cujas relações podem ser objeto de uma explicação causal” (BRONCKART, 1999, p. 39)⁶⁵.

Dado isso, a problemática passa a ser as possibilidades de interpretação dessa ação significativa que caracteriza, em termos psicológicos, a ação de linguagem propriamente dita. Objetivamente, Bronckart entende que a ação significativa, isto é, “a ação enquanto mobilizadora de representações conscientes e ativas do agente, não pode ser objeto de uma explicação causal [...], *ela só pode ser objeto de uma interpretação ‘compreensiva’*” (BRONCKART, 2006, p. 48, grifo meu). Logo, é preciso um olhar interpretativo sobre os elementos que influenciam a ação de linguagem para, assim, poder compreendê-la. Tais elementos estão essencialmente vinculados a dois domínios: um primeiro sociológico e histórico que gera e alimenta a atividade coletiva através dos pré-construídos; e um segundo psicológico, subjetivo, que reflete os modos como o agente representa e aciona, em sua ação consciente, essas influências recebidas do social.

Então, tem-se que a ação de linguagem ou *ação linguageira* é a face individual/particular da atividade de linguagem, de modo que, assim como esta, sofre a interferência dos mundos representados, com suas respectivas coordenadas⁶⁶, e do contexto histórico como um todo.

Além disso, é importante destacar, para uma interpretação do agir nessa perspectiva, os aspectos (de ordem sociológica e psicológica) constitutivos do *contexto da ação de linguagem* (ou situação de ação de linguagem). Inicialmente, têm-se as coordenadas formais dos mundos representados que determinam as avaliações (do agente) no curso do agir comunicativo. Essas coordenadas caracterizam o contexto da ação linguageira em duas grandes dimensões (cf. BRONCKART, 1999):

- Uma *física* (ancorada no mundo objetivo) que se relaciona ao conhecimento que se tem dos potenciais interlocutores, de si mesmo enquanto locutor (agente-produtor do texto) e do espaço-tempo em que se dará a ação (elementos da configuração material imediata).
- Uma *sociosubjetiva* (ancorada no mundo social e subjetivo) que se relaciona às escolhas semióticas pessoais determinadas pela imagem que o agente tem de si,

⁶⁵ Tanto em Bronckart (1999) quanto em Bronckart (2006) há o célebre exemplo dos enunciados: “Duas telhas caem do telhado sob o efeito do vento / Pedro fez cair duas telhas do telhado para danificar o carro da vizinha que ele detesta”, a fim de ilustrar e explicar, consecutivamente, essa distinção entre acontecimento/evento e ação significativa.

⁶⁶ As coordenadas formais dos mundos dizem respeito às pretensões à validade, que incluem o fator de verdade (definindo os elementos do mundo objetivo); e os fatores de adequação social às normas e de veracidade (relativos aos mundos social e subjetivo, respectivamente).

bem como pela avaliação que faz das normas sociais de que participa. Essas escolhas acabam por definir o estilo individual e os usos linguísticos feitos pelo agente-produtor no momento da realização material da ação (na composição dos textos/discursos)⁶⁷.

Esses aspectos do contexto da ação de linguagem estão sempre imbricados, principalmente em decorrência de alguns fatores que norteiam o agir, em quaisquer circunstâncias, a saber:

- As escolhas do agente são sempre *indexadas*⁶⁸, isto é, os signos e, conseqüentemente, os textos/discursos, estão associados aos contextos de produção e de circulação dos gêneros de textos; estes últimos construídos historicamente e disponibilizados no arquiteyto;
- A seleção do gênero de texto *adequado* à ação de linguagem pretendida, os empréstimos do arquiteyto, obedece, inevitavelmente, a essas indexações do contexto social geral e garante as adaptações necessárias ao funcionamento da ação que se pretende realizar (seja ela ação de linguagem oral ou escrita);
- O conteúdo temático presente nos textos/discursos (o referente) reflete os objetivos do agente-produtor em função, justamente, de todas essas decisões tomadas a partir das dimensões física e sociossubjetiva do contexto da ação de linguagem.

Portanto, toda essa teorização reunida no quadro do ISD deve servir para uma análise linguístico-discursiva do agir de linguagem, em especial, do agir docente.

2.3.2 *Agir docente e trabalho educacional à luz do ISD*

A proposta inicial de abordagem dos textos/discursos no ISD centrou-se, basicamente, na classificação “dos tipos de textos do francês contemporâneo” e na “descrição de suas características linguísticas específicas”, tal como remete Bronckart (1999, p. 11) à sua produção inaugural intitulada *Fonctionnement des discours* (FdD). Isto fez com que, nessa

⁶⁷ É relevante antecipar que a ação de linguagem (enquanto unidade psicológica) se materializa empiricamente em textos, considerados, nessa perspectiva, como uma “unidade comunicativa” (BRONCKART, 1999, p. 91) constituída por diferentes mecanismos (de textualização e enunciativos), conforme explicitarei mais adiante.

⁶⁸ Essa ideia de indexação liga-se ao fato de que o produto das decisões do autor de um texto, mesmo que individual e único para um dado momento de enunciação, não é originalmente “inédito”, pois há sempre uma relação com modelos pré-figurados, genericamente definidos e autorizados pelo coletivo e suas instâncias de participação social.

fase inicial, o projeto do ISD (encabeçado por Bronckart e seus colaboradores) detivesse especial atenção à didática dos textos, desenvolvendo e aprimorando ferramentas e materiais de ensino destinados aos professores da educação básica do ensino de francês.

Em sua maioria, essas pesquisas no campo da didática das línguas voltavam-se para o desenvolvimento de dispositivos didáticos pensados para o ensino dos gêneros de textos em sala de aula, como a elaboração de *sequências didáticas* e/ou modelos de didatização de gêneros, utilizando como suporte teórico e metodológico as noções de *capacidades de linguagem*⁶⁹ e o modelo de análise da arquitetura dos textos/discursos proposto no folhado textual (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 1999). Também se dava especial atenção à organização curricular, à distribuição dos conteúdos ao longo das séries escolares, bem como aos processos avaliativos a que os alunos eram submetidos em função desses novos direcionamentos (BRONCKART, 2006).

Entretanto, esses estudos levaram à necessidade, também, de um olhar para as ações do professor que utiliza e coordena, em sala de aula, todas essas instruções/tecnologias de ensino (ferramentas didáticas, manuais de ensino etc.). Por isso, alguns estudos no ISD começaram a se ocupar do agir docente e a investigar o *trabalho do professor*, “cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico” (BRONCKART, 2006, p. 203).

Com isso, fez-se necessário definir algumas questões conceituais no interior da própria teoria, tais como a *noção de trabalho* e sua relação com as atividades e ações humanas. Para Bronckart (op. cit.), em um sentido mais genérico, o trabalho é um tipo de “prática” ou de atividade específica da espécie humana que, desde o início da criação, tratou de se organizar coletiva e hierarquicamente, distribuindo tarefas (papéis e responsabilidades) entre os seus membros, a fim de garantir a sobrevivência. Todavia, entender o trabalho como um tipo de atividade mediada pela linguagem requer alguns esclarecimentos.

⁶⁹ O conceito de capacidades de linguagem tem sido amplamente empregado nos trabalhos do ISD que versam sobre atividades de escrita e reescrita envolvendo os gêneros de textos (cf. LEITE; PEREIRA, 2009; MALAQUIAS; PEREIRA, 2012; LEITE, 2012). No geral, há definidas três capacidades que devem ser mobilizadas pelo agente-produtor e observadas em quaisquer situações de leitura e produção textual: a *capacidade de ação*, a *capacidade discursiva* e a *capacidade linguístico-discursiva* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A primeira se refere à adequação ao contexto de produção, o que implica a seleção do gênero e a maneira como este deve ser produzido, levando em conta a sua função sociocomunicativa e os interlocutores; a segunda relaciona-se às escolhas gerais de planificação do texto (os tipos de discurso e as sequências textuais) motivadas pelo direcionamento dado ao conteúdo temático; e a terceira e última diz respeito às escolhas responsáveis pela microestruturação do texto (elementos de coesão e conexão).

A princípio, entender a atividade como um comportamento natural (condutas, intervenções, gestos) executado por todos os seres humanos para garantir a sua presença no mundo gera, conforme Bronckart (2006, p. 209/210), alguns questionamentos:

Em que medida a atividade é intencional, voluntária, consciente? – consequentemente, qual a responsabilidade de um determinado agente na condução e no sucesso de uma atividade? – em que medida as atividades são determinadas, limitadas por fatores externos ou, o contrário, são livres e criativas? Além disso, como determinar o que é uma atividade justa, adequada, desejável, em oposição a atividades que não o seriam (o que nos remete às questões de ética da atividade)?

Para tentar responder essas questões, recorreu-se a três abordagens que, segundo esse autor (op. cit.), seriam as mais oportunas e representativas. A primeira, a da *filosofia da ação*, herdada de Wittgenstein e de Anscombe e reformulada por Ricoeur com o nome de *semântica da ação*, distingue entre *acontecimentos* naturais e *ações* propriamente ditas, tal como exposto anteriormente (ver nota 65).

A segunda, diferente dessa primeira, cujo foco é “as propriedades psíquicas de um sujeito individual da ação” (BRONCKART, 2006, p. 2011), é a *teoria da atividade*, originada nos trabalhos de Léontiev, a qual se concentra na dimensão *coletiva* do agir humano e, consequentemente, nos modos como os indivíduos constroem e organizam suas relações com o meio; as quais são mediadas inevitavelmente pela linguagem.

A terceira abordagem nasce das proposições de Bühler e de Schütz e reúne os postulados das duas anteriores, concebendo a ação, desta vez, “como um *processo de pilotagem* dos comportamentos em redes de restrições múltiplas, restrições essas que podem ser externas ou internas” (Bronckart, op. cit., 211, grifo meu). Assim, o piloto estaria sempre imerso em um sistema de restrições sociais e materiais que interferem, sobremaneira, no produto final de sua ação, nem sempre igual àquilo que havia imaginado inicialmente.

Toda essa orientação teórica assumida no quadro do ISD sugeriu a necessidade de algumas demarcações terminológicas e conceituais para se *interpretar* fenomenologicamente a ação humana, aqui entendida como condição *Sine qua non* para a realização do trabalho. Tais definições são as seguintes (sempre à luz de BRONCKART, 2006; 2008):

- O termo *agir* é empregado em sentido genérico e engloba todas as maneiras de o indivíduo intervir no mundo, de modo orientado (o chamado agir-referente). Esse

agir comporta, necessariamente, um *curso do agir* em que são percebidos atos e/ou gestos associados a um dado contexto de interação humana. No caso do trabalho, há uma organização econômico-social que define *tarefas* a serem cumpridas nesse curso do agir.

- Os termos *atividade* e *ação* designam, respectivamente, uma leitura do agir mediante um olhar interpretativo, em que o primeiro implica as dimensões *motivacionais* e *intencionais* da ordem do coletivo; e o segundo remete a essas mesmas dimensões, agora no plano do individual/particular.
- No âmbito do motivacional, se identificam os *determinantes externos* oriundos do coletivo, os quais são de natureza material ou ligam-se às representações sócio-históricas; e os *motivos* (da ordem do individual/subjetivo) que expressam as “razões de agir, tais como foram interiorizadas” por esse indivíduo (BRONCKART, 2006, p. 213).
- No âmbito do intencional, têm-se as *finalidades*, oriundas do coletivo e por esse socialmente autorizadas; e as *intenções* que, análogo aos motivos, refletem as escolhas particulares de uma pessoa.
- No âmbito dos recursos para o agir, destacam-se os *instrumentos* que podem ser tanto da ordem do material (artefatos e ferramentas) quanto as *capacidades* cognitivas atribuídas a um indivíduo.
- O termo *actante* é empregado para se referir a todos os seres humanos que participam, em potencial, desse agir-referente.
- O termo *ator* é utilizado no plano interpretativo quando a um dado actante são atribuídos capacidades, motivos e intenções, haja vista este ser considerado fonte do agir. Do contrário, emprega-se o termo *agente* para designar aquele a quem não se atribui nenhuma dessas propriedades expressas no plano textual do agir.

Além de todas essas conceituações, vale ressaltar o caráter sociológico que perpassa a noção de trabalho educacional adotada no ISD, segundo a qual hoje se reconhece a atividade docente como um “verdadeiro trabalho” (BRONCKART, 2006), em consonância com as formulações marxistas; em outras palavras, “podemos afirmar que só recentemente é que se passou a considerar o trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo” (MACHADO, 2007, p. 85)⁷⁰.

⁷⁰ Nesse texto de Machado (2007), há uma exposição detalhada sobre a noção geral de trabalho, apresentando as conceituações construídas ao longo do tempo; bem como a autora discute, de maneira objetiva, o trabalho do professor pelo prisma do ISD.

Em vista tudo isso, o interesse do ISD em estudar o trabalho do professor reflete-se, prioritariamente, na constatação de que o trabalho docente é bastante *complexo* e *multifacetado*, por isso, as relações estabelecidas em seu interior apresentam uma “relativa opacidade”, o que dificulta “descrevê-lo, caracterizá-lo” e discuti-lo (BRONCKART, op. cit., p. 203/204). Esse entendimento tem encaminhado todo o plano de análise e as proposições aqui explicitadas cujo objetivo é tornar cada vez mais transparente o cenário envolto à atividade do professor, minimizando, consideravelmente, essa *opacidade* atribuída ao agir educacional.

Entretanto, o que já se tem constatado sobre o trabalho docente serve de indicativo dessa complexidade e, provisoriamente (conforme MACHADO, 2007, p. 91), o define sob determinados aspectos, quais sejam: é uma atividade situada; é prefigurada pelo próprio trabalhador; é mediada por instrumentos materiais e simbólicos; é interacional; é interpessoal; é transpessoal; é conflituosa; é fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos, para o desenvolvimento de capacidades/habilidades pelo trabalhador e também fonte de impedimentos a essas mesmas aprendizagens⁷¹.

O primeiro grande desafio para se perceber tudo isso foi justamente essa (necessária) mudança no modo como a didática vinha tratando o professor em suas pesquisas; ou seja, este passa a ser interpretado como *ator* de suas ações, pensando-se, dessa vez, não apenas na relação *professor/aluno*, mas também na relação *professor/realidade do trabalho educacional* e no que isso informa sobre a dinâmica da sala de aula. Por isso, tornou-se relevante considerar que, no interior da relação professor/aluno (seja ela bem sucedida ou não), há de se tentar compreender as demandas (saberes) exigidas do professor para que ele execute seu *ofício* cotidiano: “a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos” (BRONCKART, 2006, p. 207/208).

Para tanto, alguns pesquisadores de grupos filiados ao ISD passaram a estabelecer um diálogo direto com as *Ciências do trabalho*⁷², consequência desse redirecionamento na maneira de encarar as questões do ensino-aprendizagem de línguas no interior da própria didática. Com isso, fez-se necessário ampliar o alcance dos métodos de investigação para, de fato, tentar compreender a dinâmica e as diferenças existentes entre os níveis de trabalho do professor. Daí a justificada aproximação com os instrumentos da Ergonomia da Atividade e

⁷¹ Ao longo desta seção, muitos desses aspectos são retomados e discutidos. Para uma leitura mais pontual, conferir Machado (2007).

⁷² No Brasil, posso citar os Grupos ALTER da PUC-SP e GELIT da UFPB.

da Clínica da Atividade (Psicologia do Trabalho de orientação francesa) para poder dar conta de analisar essas dimensões complexas e constitutivas do agir educacional (cf. CLOT, 2007). Segundo relata Bronckart (2006, p. 208, grifo meu),

A ergonomia contemporânea tem por objetivo mostrar o conjunto das diferenças existentes entre o trabalho prescrito e o trabalho real, enfatizando, sobretudo, o desconhecimento generalizado das características do trabalho real. Para enfrentar essa insuficiência, foram criados novos métodos de análise do trabalho: a observação, as entrevistas de explicitação com os trabalhadores, as autoconfrontações simples, as autoconfrontações cruzadas (conferir Clot 1999) etc.

Como antecipado nessa citação, para se começar a entender a problemática (e o estatuto) do agir educacional, é preciso reconhecer a existência de diferentes níveis de observação do trabalho educacional. A Clínica da Atividade (cf. CLOT, 2007) definiu, a priori, três desses níveis, os quais foram tomados por alguns linguistas em suas pesquisas com ISD, a saber: o do *trabalho prescrito* e o do *trabalho realizado* e o do *trabalho interpretado*⁷³. O primeiro corresponde aos documentos oficiais/institucionalizados que servem de instrução/orientação prévia à realização da atividade profissional e têm a finalidade de prescrever e regular as ações virtualmente idealizadas e dirigidas a um público definido – alunos e professores de uma determinada série/ciclo/modalidade (a exemplo dos livros didáticos, dos regimentos, das ementas de curso, dos projetos didáticos etc.). O segundo remete àquilo que, concretamente, se efetivou em sala de aula, ou seja, aos movimentos que o professor conseguiu realizar em uma dada situação de ensino-aprendizagem. Já o terceiro diz respeito à dimensão do agir em que o(s) actante(s) ou um observador externo avalia/interpreta/descreve o trabalho implementado (cf. BRONCKART, 2006; LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILLO, 2007).

Além desses, já é possível acrescentar mais um nível de análise do trabalho educacional, o qual tem se mostrado evidente em pesquisas realizadas sobre o tema, especialmente naquelas desenvolvidas no Brasil (cf. MACHADO, 2009), a saber: o do *trabalho planejado*. A *planejamento* ou *autoprescrição* é algo bastante característico da atividade profissional do professor, uma vez que este, muitas vezes, formata para si,

⁷³ Vale notar que Bronckart (2006), no texto intitulado “Por que e como analisar o trabalho do professor”, emprega a expressão *trabalho real* com o sentido de *trabalho realizado*. No entanto, o termo *real* assume outra significação dentro da proposta de análise da Clínica e, consequentemente, do ISD, tal como exporei a seguir.

previamente, aquilo que será (ou que deverá ser) executado a posteriori, a exemplo dos planos de aula em geral. Segundo Machado (2009, p. 81), esses textos de planificação compõem os ditos “textos pré-figurativos” e estabelecem “o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo trabalhador para atingir seus objetivos [...]”.

Além desses níveis anteriormente mencionados e em convergência com a proposta teórica de investigação da Clínica da Atividade, tem-se mais uma dimensão de análise do trabalho, a qual nem sempre se mostra transparente e diz respeito aos “impedimentos” e as não realizações da atividade. Dizendo de outra forma, trata-se de um nível de observação em que aparecem os aspectos subjetivos, variáveis e sem uma configuração prévia que deixam transparecer *o real da atividade*. Essa dimensão compõe a face do trabalho educacional nem sempre percebida, conscientemente, pelo sujeito/ator/professor envolvido no curso do agir, pois é gerada na dinâmica da (tentativa de) realização do prescrito/planificado e reflete a natureza conflituosa e imaterial da ação docente. Consoante as palavras de Clot (2007, p. 116, grifo meu):

O real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou aquilo que se faz sem querer fazer. Se contar, aquilo que se tem de refazer.

Essa citação de Clot traduz claramente o sentido que se tem dado à dimensão do *real* na Clínica e, conseqüentemente, nas investigações do trabalho docente no ISD. Trata-se de uma abordagem bastante diferenciada na maneira de pesquisar e debater o tema da atuação (e da formação) do professor, principalmente porque, com esse aporte, “as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise” (CLOT, op. cit., p. 116)⁷⁴. Isto favorece, por exemplo, a desmitificação da ideia de que o professor seria o principal culpado pelo insucesso do ensino-aprendizagem, como

⁷⁴ Um exemplo de pesquisa no ISD que traz essa perspectiva de abordagem do real da atividade, a partir da relação trabalho prescrito/trabalho realizado, é a tese de Eliane G. Lousada (2006), intitulada “Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor”, defendida no LAEL da PUC/SP no ano de 2006.

costumavam pontuar as pesquisas que, tradicionalmente, não davam voz nem ouvidos aos profissionais.

Em suma, o que caracteriza, em essência, a natureza do trabalho prescrito e do trabalho planificado é a *normatização*; já o trabalho realizado pode ser identificado pela sua *relativização* (sempre variável em função dos contextos e dos actantes). Por conseguinte, pensando-se no real da atividade, tem-se a *confrontação* (gerada no entremeio da inevitável relação entre os níveis anteriores) como elemento essencial e propiciador dessa dimensão do real.

Não obstante, todo esse direcionamento no ISD para as questões relativas ao trabalho docente implicou a adoção de outros conceitos-chave (além dos já apresentados até aqui) os quais também são originários das Ciências do trabalho.

2.3.3 *Linguagem e trabalho: o foco na produção linguageira do trabalhador-professor*

Um fator preponderante nessa discussão sobre o trabalho docente é o entendimento de que a língua/linguagem é, por excelência, o instrumento material/simbólico por meio do qual é possível uma interpretação do agir humano, neste caso, da ação linguageira do professor em sua atividade profissional/laboral. Para isso, têm servido as concepções oriundas da relação linguagem/trabalho, as quais teorizam sobre os modos como essa linguagem se presentifica nas atividades laborais, distribuídas em três modalidades distintas: *linguagem como trabalho*, *linguagem no trabalho* e *linguagem sobre o trabalho* (NOUROUDINE, 2002).

A princípio, é válido observar, assim como argumenta Lacoste (1995 apud NOUROUDINE, 2002), que essa tripartição atende a objetivos puramente metodológicos de investigação e que seus limites são bastante fluidos. O que se vislumbra, na verdade, é uma observação mais apurada das verbalizações que são exteriores à situação de trabalho (ou a ela se referem) em detrimento daquelas que compõem, de fato, tal situação. Para Nouroudine (2002, p. 18), “os três aspectos da linguagem estão em estreita ligação como práticas linguageiras na situação de trabalho considerada de maneira global; porém, cada um deles apresenta problemas de ordem prática e epistemológica bem distintos”.

A *linguagem como trabalho* se constitui no instrumento verbal que um determinado ator e/ou coletivo se vale para a realização da atividade laboral; em termos gerais, ela é a materialidade de uma dimensão do trabalho com propriedades múltiplas e complexas e sem as

quais dificilmente esse seria efetivado. Segundo Nouroudine (2002, p. 19/20), citando Teiger (1995), “nas situações de trabalho, a linguagem como atividade integra aspectos estratégicos”, como “a fala para si e fala ao outro, para o outro” ancoradas nas determinações externas, do coletivo, e na própria identidade, tudo isso construído sócio-historicamente.

As dimensões múltiplas e complexas que integram a linguagem como trabalho relacionam-se aos fatores econômico, social e ético interpostos nas ações languageiras do trabalhador, as quais podem ser distribuídas em três níveis (NOUROUDINE, op. cit.): (i) um primeiro envolvendo os gestos e as falas do protagonista/trabalhador dirigidos a seus colegas na execução de atividade coletiva; (ii) um segundo relativo às falas do protagonista dirigidas a si próprio a fim de acompanhar e orientar seus próprios gestos no momento em que trabalha; (iii) um terceiro nível entendido como “o mínimo dialógico” quando há um pensamento ou um julgamento simultâneo ao fazer laboral, mas sem verbalização exterior, sem utilização da palavra. Ou seja, um “diálogo reflexivo e silencioso que revela a presença de uma *linguagem operante*, mas oculta na complexa e enigmática interseção do pensamento e do gesto” (NOUROUDINE, 2002, p. 20, grifo meu); por isso, não devendo ser confundido com o segundo nível.

A *linguagem no trabalho* é caracterizada, basicamente, pela diferenciação entre atividade e situação: a atividade, como mostrado anteriormente, expressa a linguagem como trabalho e equivale à ação languageira de um ator e/ou coletivo na execução de uma dada tarefa. A situação remete à linguagem no trabalho, esta tida como uma realidade constitutiva e global no desenrolar de quaisquer atividades laborais. Para Nouroudine (op. cit.), “é nesse ponto que os dois aspectos da linguagem são, simultaneamente, distintos e ligados”.

Entretanto, é válido notar que essa linguagem presente no (em toda situação de) trabalho é também “multidimensional e multifatorial” no sentido de que ela pode veicular certos gestos, escritas, ou imagens que não são necessários à realização imediata da atividade exercida por um ator e/ou coletivo de trabalho em um determinado serviço. Não obstante, adverte Nouroudine (2002, p. 25, grifo meu):

Se existe efetivamente a possibilidade de fazer uma distinção entre “linguagem como trabalho” e “linguagem no trabalho”, correspondendo, respectivamente, ao que é constitutivo da atividade, por um lado, e ao que é constitutivo da situação por outro, os desenvolvimentos precedentes permitem observar que, *para tentar compreender o trabalho, a análise linguística da linguagem no trabalho é tão necessária quanto a análise da linguagem como trabalho*, de acordo com o paralelo epistemológico

existente com a exigência de analisar tanto a atividade visada como sua situação global para produzir saberes sobre o trabalho.

Já a *linguagem sobre o trabalho* corresponde à necessidade, particular ou impulsionada por fatores externos, de o trabalhador expressar aquilo que executa em sua atividade laboral. Trata-se de um exercício de comentar sobre, avaliar, lembrar o trabalho, seja para se justificar, perante alguma situação ou alguém, seja por quaisquer outras razões surgidas no momento. Segundo Lacoste (citada por NOUROUDINE, 2002, p. 26), “se no interior dos coletivos fala-se do trabalho para transmitir, justificar, corrigir, então, a linguagem sobre o trabalho se encontra imbricada com a linguagem *no e como trabalho*”. Essa imbricação ocorre devido ao fato de que, se a atenção for dada apenas à linguagem *como trabalho*, (ou àquela constitutiva a ele) tem-se o risco de não reconhecer a existência de uma linguagem *sobre o trabalho*, nem sempre perceptível no momento da realização da atividade, mas não menos útil.

Neste caso, faz-se relevante questionar acerca de *quem* fala, de *onde* fala e *quando* fala, para que se possa compreender o discurso veiculado sobre o trabalho e, igualmente, lhe atribuir validade à luz daquilo que se mostrar pertinente em relação a esses parâmetros da situação de produção languageira. Isso porque existem, pelo menos, *duas* linguagens sobre o trabalho, a dos protagonistas e a dos pesquisadores (Nouroudine, 2002). No entanto, elas não são excludentes entre si, uma vez que uma pesquisa envolvendo a linguagem sobre o trabalho, para ser adequada a esse objeto, “passa pela realização de um processo dialógico e dialético em que as duas linguagens se confrontarão para *co-elaborar* uma linguagem sobre o trabalho de um novo gênero” (op. cit., p. 28).

Portanto, partindo do pressuposto da existência de uma linguagem que faz (a linguagem como trabalho), de uma linguagem circundante (a linguagem no trabalho) e de uma linguagem que interpreta (a linguagem sobre o trabalho), conduzir a análise das práticas languageiras do professor tendo em mente, ao mesmo tempo, essas distinções e imbricações revela-se o mais adequado para uma construção do conhecimento sobre o trabalho educacional.

Todas essas conceituações acerca da relação linguagem/trabalho, as quais são originárias dos aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, permitiram que fosse possível determinar a natureza dos textos que são objeto de análise na investigação do trabalho docente no quadro do ISD (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2007). Estes são, de

modo geral, identificados como *textos prefigurativos*, *textos produzidos em situação de trabalho* e *textos avaliativos ou interpretativos*. Todos eles constituem registros por meio de que é possível analisar o agir docente materializado em textos/discursos cuja origem se dá em diferentes situações/contextos do trabalho educacional.

Os prefigurativos são os textos *anteriores ao agir* do professor (cf. LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILLO, 2007) e correspondem às prescrições e autoprescrições⁷⁵. Os textos produzidos em situação de trabalho são aqueles que reproduzem *o momento da realização do agir*, a saber: filmagem de aulas, textos oriundos de *chats* educacionais, fóruns de discussão *online* professor/aluno/tutor etc. Há ainda os textos *produzidos pelo próprio professor/actante ou por um observador/pesquisador externo*, que avalia e interpreta o trabalho docente em diferentes contextos educacionais⁷⁶; por exemplo, os textos resultantes da autoconfrontação simples e cruzada⁷⁷, da instrução ao sócia, das entrevistas pós-tarefa, dos diários de aprendizagens, das anotações de campo etc. Os capítulos publicados em Medrado e Pérez (2011) reúnem pesquisas que exemplificam, no ISD, a utilização desses diferentes textos enquanto dados para analisar o agir do professor.

2.3.4 Os elementos da atividade docente e a configuração do gênero profissional

O ofício do professor – o seu *métier*, em quaisquer circunstâncias, é constituído por certos elementos que servem para identificar a atividade de ensino como uma prática social historicamente construída e com características partilhadas coletivamente, o que favorece a identificação e a construção de um gênero da atividade profissional (FAÏTA, 2004).

⁷⁵ Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) distinguem, dentre as prescrições, aqueles que as autoras chamam de “textos da nascente do agir”, ou seja, os que determinam o agir do docente na fonte, de maneira global, e não, necessariamente, ações específicas; é o caso dos PCN, da LDB, dos Decretos etc.

⁷⁶ Quase sempre, os textos gerados pela utilização de instrumentos como a Instrução ao Sócia e as Entrevistas Semiestruturadas são constituídos tanto por falas do professor/trabalhador quando pelas do pesquisador externo, portanto, devem ser considerados em coautoria. Bronckart (2006) categoriza esses textos oriundos da interpretação do trabalhador como *trabalho representado*. Já os textos originados em situação laboral mediante captação de imagens e/ou de áudio, sem interferências externas, Bronckart (op. cit.) nomeia como sendo o *trabalho realizado*. No capítulo metodológico, irei situar os dados desta pesquisa em função desta categorização feita por esse autor.

⁷⁷ É válido já frisar que a *autoconfrontação* simples foi um dos instrumentos de pesquisa por mim utilizados na geração dos dados, ou seja, alguns dos textos apresentados e discutidos a posteriori, especificamente no capítulo VI, são resultantes da avaliação feita pelo alfabetizador sobre o seus gestos didáticos em uma sessão de autoconfrontação simples, o que configura esse agir interpretado/comentado pelo trabalhador. Ademais, no capítulo metodológico, conceituarei e descreverei com mais detalhes esse instrumento de pesquisa (segundo os postulados CLOT, 2007; 2010).

Um primeiro aspecto do agir docente é que ele é *multidirigido*, ou seja, alunos, instituição, pais, orientadores, supervisores, psicólogos, etc. são sempre os potenciais interlocutores do professor (AMIGUES, 2004). Essas diferentes referências discursivas determinam os modos de agir desse profissional, principalmente porque ele precisa, sobretudo, projetar as suas ações em favor de um “*meio de trabalho* que lhe permitirá *fazer*”, cotidianamente e executar a função que lhe foi confiada (AMIGUES, op. cit.).

Amigues defende que o trabalho do professor é uma atividade *instrumentada* e *direcionada*, uma vez que, para alcançar os objetivos do ensino-aprendizagem, é necessária a utilização de instrumentos materiais e simbólicos que são indispensáveis ao *fazer* pedagógico em sala de aula. Os instrumentos são resultantes da apropriação dos artefatos pelos indivíduos, ou seja, eles só existem “se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito, com a construção de esquemas de utilização” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38). Por sua vez, os instrumentos materiais são todos os recursos didáticos palpáveis utilizados na atividade de ensino. Já os simbólicos dizem respeito à língua e a quaisquer recursos de linguagem em uso.

Essa noção de *atividade instrumentada* é muito significativa para a compreensão do agir docente, haja vista qualquer atividade de trabalho humano exigir o domínio de certas ferramentas cuja finalidade é auxiliar na execução de ações pré-definidas, permitindo ao indivíduo desenvolver com eficiência a tarefa a ele incumbida. Com o trabalho docente não é diferente; há um conjunto de *artefatos* disponível socialmente, construído na coletividade e passível de reconfigurações pelos sujeitos, de que o professor se apropria, transformando-o em instrumentos de trabalho e fazendo as adaptações necessárias ao formato e às funções requeridos pelo contexto particular de atuação (MACHADO, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009).

Nesse prisma, Amigues (2004) elenca quatro elementos que chamou de *objetos constitutivos do agir do professor* para os quais este deve “estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso” (p. 42): (i) as *prescrições*, (ii) os *coletivos*, (iii) as *regras do ofício* e (iv) as *ferramentas*. Todos eles são caracterizados/descritos, em síntese, no quadro expositivo a seguir:

Quadro 2: Elementos constitutivos do agir docente

AS PRESCRIÇÕES	Servem para definir e regimentar a atividade, orientando as ações e (re)organizando o meio de atuação do professor e dos alunos em todos os níveis e modalidades de ensino.
OS COLETIVOS	Representam as instâncias de organização social cujos membros exercem uma mesma atividade profissional. No caso do professor, há sempre a influência do coletivo, com as formas de obedecer e de se adequar às prescrições, que interfere em sua maneira de agir ⁷⁸ .
AS REGRAS DO OFÍCIO	São os modos de agir cristalizados na profissão e aqueles emergentes ou reordenados que reúnem “ <i>gestos genéricos</i> relativos ao conjunto dos professores e <i>gestos específicos</i> , relativos, por exemplo, à disciplina” (AMIGUES, 2004, p. 43/44, grifo meu).
AS FERRAMENTAS	São os objetos materiais empregados pelo professor (manuais, quadro negro, projetor etc.) as quais estão a favor das diferentes “técnicas de ensino” e se mostram sempre variáveis às necessidades do profissional que as utiliza para “aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade” (AMIGUES, op. cit., p. 44).

Não obstante, dialogando com essas conceituações de Amigues, mas, ampliando-as em busca de uma maior clareza acerca do *objeto da ação do professor*, Machado e Bronckart (2009, p. 39) propõem um esquema ilustrativo, em formato de triângulo, apresentando os elementos do trabalho do professor em sala de aula e as relações estabelecidas entre eles⁷⁹. Nesse esquema, destacam-se o trabalho do *professor* (em quais de suas dimensões); os *instrumentos* (quais?); os *artefatos* (quais?); o *objeto* (criar um meio que possibilite a aprendizagem de determinado conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades) e o/os *outro/s* (quais?).

Pelo que é possível observar nessa descrição, os objetos da atividade docente, tal como preconizados por Amigues (2004), (ver quadro 2), encontram-se diluídos nesses elementos do esquema de Machado e Bronckart (2009) e se complementam, ou seja, o agir do professor está associado a dimensões que mobilizam fatores externos e internos os quais determinam as ações docentes (a exemplo das *prescrições*); esse agir é mediado por instrumentos (materiais e

⁷⁸ É importante notar que se distingue um coletivo mais amplo, a da profissão; de outros coletivos mais específicos, que correspondem ao contexto imediato de atuação do profissional – o coletivo dos professores de uma dada escola, o coletivo dos professores de língua portuguesa dessa mesma escola etc.

⁷⁹ Este esquema é fruto das pesquisas do Grupo ALTER/LAEL da PUC/SP e se constitui, em princípio, em “uma primeira hipótese de trabalho para a detecção de representações sobre os elementos constitutivos do agir docente e das relações que eles mantêm entre si, *hipótese essa que, a partir das análises dos textos, pode ser confirmada, negada ou complementada e revista*” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39, grifo meu).

simbólicos) que são as *ferramentas* de que o professor se apropria para criar esse meio de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades. Essas ferramentas estão sempre indexadas a um conjunto pré-existente de recursos e de *modos* de fazer constituindo *as regras do ofício*. Soma-se a isto o fato de que subjazem aos procedimentos de qualquer professor as representações dos *coletivos* de trabalho e do(s) outro(s) cuja referência influencia nas escolhas individuais do sujeito/actante.

Assim, essa complexa rede de fatores que integram o trabalho educacional converge para a constituição do que Faïta (2004) chama de *gênero profissional*, isto é, formas de agir compartilhadas por membros de um grupo, as quais revelam uma organização historicamente construída para identificar/orientar o agir em determinado segmento de atuação social. Segundo Sousa-e-Silva (2004, p. 97), a concepção de gênero da atividade ou gênero profissional ancora-se em um “princípio de economia da ação”; ou seja, para esta autora, o gênero é “a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem e apreciam; [...] o que eles sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta”. Dito de outro modo,

Existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, tipos por intermédio dos quais o mundo da atividade pessoal se realiza, se precisa em formas sociais que não são fortuitas nem ocasionais, mas que têm uma razão de ser e uma certa perenidade (SOUSA-e-SILVA, op. cit., p. 97, grifo meu).

Em se tratando da atividade docente, pode-se imaginar alguns procedimentos padronizados e/ou modelos de práticas languageiras que caracterizam esse gênero profissional, como por exemplo, a exposição oral dos conteúdos, a elaboração de planos de aula pelo professor, a aplicação de tarefas etc. Entretanto, essa organização genérica não impede que haja uma apreciação particular do sujeito, fazendo com que o produto final da ação seja sempre algo transcendental à norma prevista. Esse entendimento serviu de base conceitual para que Faïta e Clot propusessem essa noção de gênero profissional ancorada, sobretudo, na de gênero de discurso bakhtiniana, conforme se lê abaixo:

Portanto, só há gêneros se há modos possíveis de dizer ou de fazer de forma diferente de fazer outras escolhas, podendo o *gênero de discurso*, ou mais

amplamente, o *gênero da atividade* (CLOT e FAÏTA, 2000) ocupar um espaço que se limita, de um lado, pela norma social (caso em que o sujeito se conforma estritamente para vencer resistências do objeto da ação, como os *professores iniciantes*) e, de outro, pela capacidade de significar (portanto, de agir) efetuando uma transformação – transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante (FAÏTA, 2004, p. 68/69, grifos do original).

Logo, consoante o que está dito nessa citação, as contribuições individuais dadas ao gênero profissional funcionam como uma personalização das ações prefiguradas e constituem o *estilo profissional* de cada professor, melhor dizendo, favorecem “a transformação dos gêneros na história real das atividades, no momento de agir, em função das circunstâncias” (SOUSA-e-SILVA, 2004, p. 98).

Portanto, as razões para pensar em um gênero da atividade ou gênero profissional são compatíveis com a epistemologia fundante da noção de gêneros de discurso de Bakhtin, uma vez que partem igualmente da dimensão ontológica das relações humanas mediadas pela linguagem em que o social é o seu principal condicionante e também o espaço onde os objetos ganham sentido, são compartilhados e sofrem transgressões. Por isso, quando um professor se apropria de modelos de agir a ele disponíveis, está mobilizando elementos de prefiguração (os pré-construídos) que subjazem à sua atividade, ou seja, mesmo de modo inconsciente, o profissional sempre agirá com base em restrições próprias do gênero, as quais são sempre negociáveis, mas dificilmente deixarão de servir como protótipos da atividade socialmente construída e historicamente partilhada.

2.3.5 O modelo de análise dos textos/discursos no quadro do ISD

O quadro de investigação proposto pelo ISD articula, basicamente, *três níveis de análise* para tratar da problemática psicológica do funcionamento/desenvolvimento da linguagem humana e de sua interpretação, considerando a mediação/utilização dos textos/discursos (BRONCKART, 1999; 2006; 2008):

O primeiro nível de análise é referente aos *pré-construídos* coletivamente no curso da história. Nessa dimensão, encontram-se, principalmente:

- Os elementos que constituem as *formações sociais* e seus desdobramentos nas ações dos indivíduos, como o reconhecimento das normas e dos valores dos fatos sociais, institucionalizados ou não;
- As *atividades coletivas gerais* que promovem as relações de sobrevivência entre os indivíduos e o meio ambiente em que habitam (essas atividades são não linguageiras e, quase sempre, motoras);
- As *atividades de linguagem* que nomeiam e conduzem linguisticamente, por intermédio de textos, as atividades gerais;
- Os *mundos formais*, partilhados e construídos no social, que servem de referência inevitável para a produção linguageira de todos os indivíduos.

O segundo nível de análise trata dos processos de *mediação formativa*, os quais ocorrem para permitir o compartilhamento, entre as gerações, do legado disponibilizado nos pré-construídos. Esses saberes, referentes a um dado contexto sociocultural, são repassados ao longo da história pelos membros da comunidade em diferentes situações: naquelas relativas aos ensinamentos sobre a convivência social mais geral, e também nas situações relacionadas aos processos educativos formais (institucionalizados).

O terceiro nível corresponde aos “efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos” (BRONCKART, 2006, p. 129), observando as transformações que operam para a formação do pensamento consciente, e também as condições de desenvolvimento que o indivíduo tem para associar suas representações individuais àquelas construídas coletivamente. Este nível, não por acaso, aglutina as dimensões e os elementos presentes nos níveis anteriores, pois permite interpretar/analisar o agir de linguagem humano enquanto uma materialidade/realidade sociocomunicativa atribuída a um dado sujeito e em um espaço/tempo determinado.

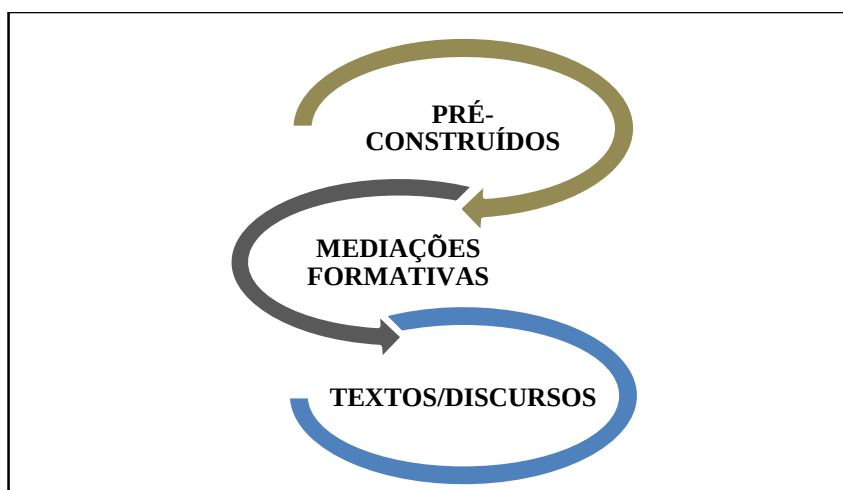
Assim, a maioria dos trabalhos inscritos no ISD que versa sobre o agir docente, a exemplo desta tese, enquadra-se, em termos de demarcação metodológica, nesse terceiro nível de análise, uma vez que para fazer uma interpretação de representações e concepções do professor é preciso considerar os modos como ele (re)concebe sociossubjetivamente aquilo que lhe é partilhados nas mediações formativas. Em vista disso, a maneira mais eficaz para recuperar e/ou tornar visíveis os efeitos dessas mediações é analisar os usos da linguagem pelos indivíduos, tanto em sua dimensão verbal quanto não verbal.

É preciso enfatizar ainda que essa organização em níveis de análise atende à *perspectiva descendente* proposta pelo ISD para abordar os fenômenos da linguagem humana, conforme mostrado anteriormente, não se tratando, pois, de uma diferenciação estanque, uma

vez que, em algum momento das análises, serão observados/mobilizados, inevitavelmente, aspectos dos textos/discursos que transcendem tais limites. Segundo Bronckart (2006, p. 129/130) os trabalhos do ISD “se encontram no campo das ciências do texto” e, inscritos nesse esquema geral apresentado, visam “mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais”. Ou seja, está-se tratando de uma abordagem analítica de textos/discursos em que o material linguístico não deverá ser isolado do componente sócio-histórico, pois a língua textualizada é fruto de permanentes escolhas e de ações indexadas, as quais refletem as interferências de elementos presentes naqueles três níveis de análise dos textos em uma perspectiva da ontogênese.

Em função disso, em quaisquer análises, é crucial nunca perder de vista o caráter sociointeracionista que move/orienta os trabalhos no ISD, seja na dimensão do agir docente, seja na dos gêneros de textos. Por isso, um importante diferencial que caracteriza essa proposta teórico-metodológica é a possibilidade de se operar com esses diferentes níveis, em interface⁸⁰. Na figura abaixo, represento essa inter-relação dos níveis e tento resumir o modelo descendente de análise do agir de linguagem proposto no ISD:

Figura 2: Níveis de análise do agir de linguagem no ISD



⁸⁰ O Grupo de estudos GELIT/UFPB/CNPq/PROLING, do qual faço parte, se vale dessa interface e reúne pesquisas que tratam de diferentes objetos de investigação, mas sem perder de vista essa essência sociointeracionista que caracteriza os estudos no ISD. Os projetos de pesquisa vinculados ao grupo abordam questões relativas ao ensino-aprendizagem de gêneros textuais escritos (cf. PEREIRA 2012; 2014); ao trabalho docente no ensino de língua estrangeira para deficientes visuais (cf. MEDRADO 2014); às práticas de formação de professores de língua inglesa (cf. MEDRADO; REICHMANN, 2012; PÉREZ, 2014) e ao letramento docente, seja por meio dos relatórios de estágio supervisionado, seja pela escrita de diários reflexivos (cf. REICHMANN, 2014; 2015).

Entretanto, para operacionalizar os procedimentos de análise e de interpretação de dados à luz dessas orientações teóricas, foi necessária uma organização e distribuição das categorias analíticas observáveis presentes nos textos/discursos. Em princípio, há uma macrodivisão em *dois eixos analíticos*: (i) a identificação do contexto de produção dos textos e a (ii) distribuição das análises propriamente textuais/discursivas em três níveis: organizacional, enunciativo e semântico, conforme Machado e Bronckart, 2009⁸¹. Essa organização mais geral em níveis se subdivide em categorias menores, tendo em vista os aspectos a serem contemplados em cada um desses eixos.

Antes, porém, é oportuno explicitar algumas *adoções conceituais (e terminológicas) específicas do ISD*, as quais serão a todo tempo acionadas, clara ou tacitamente, na apresentação das categorias analíticas, sobretudo, as da dimensão textual/discursiva. Bronckart (1999, p. 75) chama de *texto* “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Ele adota a expressão *gêneros de textos* em vez de gênero de discurso, por entender que “todo texto se inscreve necessariamente em um conjunto de textos ou em um gênero” (op. cit. p. 75), funcionando como uma unidade comunicativa nas diferentes instâncias sociais. Também defende que os elementos linguísticos que compõem os gêneros “são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva” (op. cit., p. 76); logo, entende que tais elementos são constitutivos dos *discursos* e; por apresentarem “fortes regularidades de estruturação lingüística”, considera como pertencentes ao domínio dos tipos, portanto, “utiliza a expressão *tipo de discurso* para designá-los, em vez da expressão tipo textual” (BRONCKART, 1999, p. 76) como é mais comum entre os autores da Linguística de texto, principalmente no Brasil (cf. MARCUSCHI, 2008).

Então, pelo que se percebe, há algumas terminologias que são particulares do ISD, a exemplo de *gêneros de texto* e de *tipos de discurso*. A primeira pode ser entendida, sem acarretar incoerências, como sinônimo de *gêneros textuais/discursivos* e remete teoricamente tanto à dimensão textual/material do gênero quanto à sua face sócio-histórica e dialógica⁸². Já a segunda nomeia os seguimentos linguísticos tipificáveis e que são identificados no plano da

⁸¹ Esse modelo de análise a partir dos níveis (organizacional, enunciativo e semântico) veio se somar ao modelo já existente do folhado textual apresentado em Bronckart (1999).

⁸² Marcuschi (2002; 2008) e alguns outros autores da Linguística de Texto preferem o termo *gêneros textuais*; embora, a meu ver, a acepção defendida por eles seja a mesma apresentada por Bronckart (1999). Já os estudiosos da Análise do discurso, especialmente os que seguem a orientação dialógica/bakhtiniana, preferem a terminologia *gêneros do discurso*. De igual modo, há outros linguistas que fazem distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos, a exemplo de Rojo (2005). Ao final, deve-se reconhecer que, neste caso, trata-se apenas de uma questão de ponto de vista cuja finalidade é atender mais a critérios metodológicos do que demarcar fronteiras.

textualização. Além disso, as estruturas linguísticas que aparecem em outras abordagens designadas por “tipo textual”, no ISD, correspondem às *sequências textuais*, conforme se verá mais adiante.

Mediante tudo isso, passo a expor sobre a organização geral dada às categorias e subcategorias analíticas no quadro atual do ISD, as quais seguem distribuídas em dois eixos, consecutivamente:

1. *Identificação do contexto de produção dos textos/discursos* (fase anterior às análises linguísticas):

Neste primeiro momento, são evocados normalmente cinco aspectos, a depender do gênero de texto em questão (conforme MACHADO; BRONCKART, 2009):

- O *contexto sócio-histórico* (mais amplo) que orienta a produção e o uso dos textos;
- O *suporte* material em que o texto circula socialmente;
- O *contexto imediato* da produção linguageira (o conjunto de textos identificáveis em um mesmo suporte);
- O *intertexto* e suas relações de polifonia e intertextualidade;
- A *situação de produção* (os parâmetros que determinam as representações do agente-produtor: espaço-tempo, interlocutores e objetivos da ação de linguagem).

2. *Análises textuais/discursivas* (subdivididas em três níveis de textualidade):

- No nível organizacional

Observam-se, nesse nível, aspectos relativos à *infraestrutura textual*, ou seja, aos elementos da materialidade linguística dos textos, tal como sugeridos em Bronckart (1999), a saber: (i) a identificação do plano global do texto em análise; (ii) os tipos de discursos nele empregados; (iii) as articulações promovidas pelas sequências textuais que o organizam e (iv) os mecanismos de textualização (de coesão nominal/verbal e de conexão) responsáveis por sua coerência. Todos esses elementos compõem a camada mais profunda do chamado *folhado*

textual (BRONCKART, 1999)⁸³ e requerem aqui alguns esclarecimentos sobre o modo como operam dentro da proposta do ISD.

O plano global do texto diz respeito às características gerais da organização do conteúdo temático e é percebido por meio do processo de leitura, ou seja, seu reconhecimento envolve também habilidades de ordem cognitiva. Entretanto, esse planejamento geral da organização temática só é possível pela mobilização dos *tipos de discursos*, que são definidos como “configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em um número limitado, que podem entrar na composição de todo texto” (BRONCKART, 2006. p. 148). Tais tipos discursivos são categorizados em *Discurso interativo*, *Discurso teórico*, *Relativo interativo* e *Narração*.

Segundo Bronckart (1999), esses tipos de discurso associam-se aos *mundos discursivos* ou arquétipos psicológicos que são “os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 151), os quais, inevitavelmente, se opõem ao mundo empírico ou “ordinário” representado pelo “eu-real” dos indivíduos ou agentes humanos. Para esse autor, esses mundos discursivos são “sistemas de coordenadas formais” que, por um lado, “são radicalmente ‘outros’ em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana” (BRONCKART, op. cit., p. 151, grifo do original).

Além disso, os mundos discursivos se constituem a partir de dois subconjuntos de operações psicológicas – *conjunção* e *disjunção* (BRONCKART, 1999) – oriundas das relações entre as coordenadas espaço-temporais do mundo ordinário e a organização dada ao conteúdo temático da ação de linguagem. Essa distinção/oposição interna aos mundos discursivos faz surgir uma diferenciação entre um mundo da ordem do NARRAR e um mundo da ordem do EXPOR. O mundo da ordem do NARRAR configura uma dimensão discursiva que remete a um “outro lugar” (disjunto) que não o do mundo ordinário. Mas, esse outro lugar não pode ser incoerente com o mundo real ou com o mundo textual expresso, devendo proporcionar uma verossimilhança com os fatos do mundo ordinário. Já o mundo da ordem do EXPOR apresenta uma perspectiva diferente no que concerne ao conteúdo temático. Ele é (conjunto) e “interpretado sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário” (BRONCKART, 1999, p. 154).

⁸³ Bronckart (1999, p. 119, grifo meu) sugere que o texto está organizado, metaforicamente, como um *folhado* “constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos”.

Além dessas diferenciações, as operações dos mundos discursivos ainda refletem as decisões das “instâncias de agentividade” (BRONCKART, op. cit.), as quais podem manter com o texto uma relação de *implicação* ou de *autonomia* sobre o que é enunciado. A ideia de implicação remete ao fato de que os agentes envolvidos na ação de linguagem em curso podem deixar transparecer, linguisticamente, sua posição sobre aquilo que enunciam. Do contrário, na relação de autonomia, há certo distanciamento do agente-produtor com o que é expresso em seu texto.

Assim, todas essas operações constitutivas dos mundos discursivos, quando entrecruzadas, fazem surgir quatro tipos específicos de mundos virtuais (BRONCKART, 1999): o mundo da ordem EXPOR implicado, o mundo da ordem do EXPOR autônomo, o mundo da ordem do NARRAR implicado e o mundo da ordem do NARRAR autônomo. Entretanto, é válido lembrar que essas operações de implicação e de autonomia só são identificáveis por meio das formas linguísticas em que se materializam, sendo diretamente dependentes dessas formas.

Além disso, não se pode esquecer que, ao considerar essa definição dos mundos discursivos, deve-se atentar para o fato de que as propriedades linguísticas variam conforme cada língua natural. Já “as operações psicológicas ou arquétipos psicológicos dos mundos são gerais e, a priori, universais (no sentido de que são independentes das características próprias de cada língua natural)” (BRONCKART, 1999, p. 156, grifo do autor). Há, portanto, uma associação inevitável entre os tipos de discursos e as coordenadas dos mundos discursivos, as quais determinam o funcionamento desses tipos na composição textual.

Outro elemento a ser observado na infraestrutura do texto, ainda no nível organizacional, são as unidades linguísticas que compõem a materialidade dos tipos discursivos e possibilitam a planificação dos textos, a partir dos encadeamentos sequenciais ou lineares que organizam o conteúdo temático. Essas unidades linguísticas correspondem às *sequências textuais*, as quais são responsáveis pelas articulações internas entre os tipos de discurso, “costurando” as partes do texto.

Bronckart (1999), ancorado em Adam, sugere a observância de cinco tipos de sequências (*narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*), as quais podem aparecer combinadas em um mesmo texto sob diferentes modalidades de interligações. Por conta disso, entende-se que “é da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos” (BRONCKART, op. cit., p. 219). Vale ainda lembrar o *caráter dialógico* e indexado atribuído ao estatuto das sequências, haja vista o agente-produtor, em suas decisões no curso

da produção de seu texto, buscar no intertexto “um protótipo de sequência” em função de “suas representações sobre os destinatários e sobre o fim que persegue” (BRONCKART, 1999, p. 234).

Portanto, uma análise das sequências textuais serve para demonstrar de que maneira os mundos discursivos (com suas respectivas coordenadas) são materializados em cada tipo de discurso através de determinados encadeamentos linguísticos⁸⁴ (por exemplo, o tipo de discurso teórico é, geralmente, expresso por meio de sequências utilizadas para um EXPOR na cadeia textual, como as descritivas e explicativas, o que sugere uma relação de conjunção com o mundo ordinário e de autonomia sobre os parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina).

Por fim, no nível organizacional, também podem ser analisados os *mecanismos de textualização* (de conexão e de coesão nominal) cuja função é promover a coerência entre os elementos que compõem a infraestrutura de um texto empírico, tornando-o uma “unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários” (BRONCKART, 1999, p. 259).

Esses mecanismos, assim como os tipos de discurso e as sequências, estão articulados ao planejamento global do conteúdo temático; entretanto, apresentam uma função particular que é a de permitir a *progressão* desse conteúdo de modo concatenado através de unidades linguísticas (séries isotópicas) que viabilizam a coerência textual. Segundo Bronckart (op. cit., p. 260, grifo do original), tais mecanismos “distribuem-se no conjunto de um texto ou em suas partes mais ou menos importantes, sendo capazes, portanto, de *atravessar* (ou de transcender) as fronteiras dos tipos de discurso e das sequências que compõem o texto”, articulando esses diversos componentes.

Em termos gerais, têm-se os elementos de *conexão* que correspondem aos “organizadores textuais” e permitem as “transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto, entre fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação e podem ainda assinalar articulações mais locais entre frases” (BRONCKART, 1999, p. 263). E os elementos de *coesão nominal* e *verbal* que servem para introduzir os argumentos e organizar as retomadas na continuidade do texto (BRONCKART, op. cit.).

⁸⁴ Essa análise das sequências textuais ocorre geralmente para fundamentar a interpretação dos tipos de discurso e sua significação no plano organizacional do texto. No entanto, nem sempre elas são enfatizadas exaustivamente nas abordagens do ISD, vai depender dos objetivos específicos da proposta investigativa e daquilo que o objeto de estudo oferece como possibilidades de análise.

- No nível enunciativo

Na arquitetura do folhado textual, os mecanismos gerais que indicam a responsabilidade enunciativa aparente no texto, cujos indícios são observados/recuperados mediante alguns empregos linguísticos, compõem as análises do nível enunciativo (a camada mais superficial da textualidade). Esses mecanismos são, em geral, distribuídos em três operações:

1. A identificação das *marcas de pessoa*, as quais se imprimem pela utilização de pronomes pessoais, acompanhados, quase sempre, de delimitações *espaço-temporais* (expressas por certos elementos dêiticos: pronomes e advérbios) que apontam para o envolvimento (implicação) do(s) agente(s) em sua ação de linguagem;
2. O reconhecimento das *Vozes* presentes no conteúdo temático expresso nos textos/discursos, as quais podem ser explícitas ou subentendidas, e capazes de revelar a existência de diferentes referências discursivas recuperadas por meio da materialidade linguística. Bronckart (1999) identifica e categoriza basicamente três tipos dessas vozes: as vozes de personagens, as vozes sociais e as vozes de autor empírico;
3. A presença de *modalizadores* que são também unidades linguísticas e denotam as avaliações do agente-produtor sobre o conteúdo temático, servindo para marcar uma posição enunciativa em relação aos fatos enunciados. Conforme Bronckart (1999), esses modalizadores definem a existência de quatro tipos de modalizações: *Lógicas* (apoiadas nas coordenadas do mundo objetivo, atestando a condição de verdade dos fatos); *Deônticas* (expressam julgamentos sobre o conteúdo temático tomando por base as coordenadas do mundo social); *Apreciativas* (revelam o grau de subjetividade do agente-produtor em relação aos fatos enunciados, por isso, associadas ao mundo subjetivo); e *Pragmáticas* (introduzem julgamentos sobre as capacidades do agente, suas intenções, razões e finalidades a partir daquilo que é expresso no texto⁸⁵).

⁸⁵ Machado e Bronckart (2009, p. 61) definem os três primeiros tipos como *modalizadores do enunciado* (associando-os, respectivamente, aos três mundos representados habermasianos). Ainda nesse entremeio, os autores mencionam a existência de um “grau zero” da modalização do enunciado, que é o da simples asserção, positiva ou negativa, que se apresenta como uma constatação pura”: O céu está sobre a terra, em que se faz uma afirmação com valor de verdade incontestável.

- No nível semântico⁸⁶

Esse nível da tessitura textual é o último a ser contemplado, uma vez que nele se observam os elementos que se mostraram significativos nas análises textuais anteriores, os quais serão objeto de uma interpretação e de uma categorização do agir. Essa análise dos aspectos semânticos foi utilizada no ISD, notadamente pelos pesquisadores do grupo ALTER da PUC/SP, também como consequência do interesse em estudar/investigar o agir de linguagem do professor e o que isso pode nos revelar, em termos interpretativos, sobre o universo de trabalho desses profissionais, suas peculiaridades e desafios.

Em Bronckart e Machado (2004, p. 146/147), a partir da compreensão do plano global do texto analisado naquela ocasião (uma mensagem do Ministro da Educação dirigida aos professores e veiculada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental), foram categorizados inicialmente três tipos de agir: “um *agir prescritivo*, um *agir-fonte* e um *agir-decorrente*”. Tal categorização serviu para mostrar que, nos textos prefigurativos, se podem identificar representações sobre as diferentes maneiras de reportar ao trabalho docente, segundo a lógica de quem prescreve. Mais tarde, Bulea (2010) identifica, nesse mesmo nível semântico, desta vez com textos de trabalhadores de enfermagem, outros tipos de agir e apresenta as *figuras de ação*, distribuindo-as em cinco subcategorias: (i) *ação ocorrência*, (ii) *ação acontecimento passado*, (iii) *ação experiência*, (iv) *ação canônica* e (v) *ação definição*⁸⁷. Cada uma dessas, segundo a autora, releva linguístico-discursivamente o modo como as práticas são concebidas e ressignificadas, podendo, com isso, servir de matéria-prima para a verificação do desenvolvimento profissional dos indivíduos, ou seja, permitem “identificar certos aspectos que dependem do ‘trabalho linguageiro’ e que são susceptíveis de produzir efeitos de ordem desenvolvimental sobre as pessoas” (BULEA, 2010, p. 25, grifo do original).

Portanto, a fim de sumarizar essa exposição sobre o modelo teórico-metodológico de análise dos textos/discursos no ISD, apresento a seguir um quadro-síntese com todas as categorias e subcategorias hierarquicamente distribuídas:

⁸⁶ Bronckart (2009, p. 169), diz que esse terceiro nível é também denominado de *temático*, segundo ele, uma preferência atual do ISD.

⁸⁷ Esse nível semântico e/ou temático já se encontra incorporado às categorias do ISD; entretanto, nem todos os trabalhos (a depender dos seus objetivos mais específicos) que se inscrevem nesse quadro teórico-metodológico exploram esse nível de análise. Para aprofundamento acerca de cada uma dessas figuras, sugiro a leitura de Bulea (2010). Um exemplo de análises nesse nível semântico pode ser visto no trabalho de Freudemberger (2014).

Quadro 3: Síntese do modelo de análise dos textos/discursos no ISD

EIXOS ANALÍTICOS	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS/DISCURSOS	– Contexto sócio-histórico – Contexto linguageiro imediato – Suporte – Intertexto – Situação de produção
ANÁLISES TEXTUAIS/DISCURSIVAS	– No nível organizacional: ◦ Conteúdo temático ◦ Plano global do texto ◦ Tipos de discurso ◦ Sequências textuais ◦ Mecanismos de textualização – No nível enunciativo: ◦ Marcas de pessoa ◦ Vozes ◦ Modalizações – No nível semântico: ◦ Tipos de agir (figuras de ação)

Observando esse quadro 3, concluo especificando que, do ISD, nas análises a posteriori, apenas o nível semântico não será contemplado nos dados desta pesquisa, uma vez que, às representações dos professores-alfabetizadores, não atribuirei figuras de ação, mas sim gestos didáticos.

CAPÍTULO III

DESENHO METODOLÓGICO: O LIMIAR E O DESENVOLVER DA PESQUISA

“A ciência propõe-se a captar e manipular a realidade assim como ela é. A metodologia desenvolve a preocupação em torno de como chegar a isto”.

(Pedro Demo)

O plano metodológico de uma pesquisa é fundamental para seu êxito, pois equivale a pensar e elaborar detalhadamente o caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos propostos. Não se trata, pois, de uma mera formalidade, mas da condição de se fazer ciência e de produzir (novos) conhecimentos a partir do método científico. É certo que muitas das decisões tomadas no início de uma investigação podem ser revistas ou alteradas durante o seu transcurso, em função, principalmente, dos dados; porém, isso não invalida a importância do planejamento da pesquisa, até porque é preciso não perder de vista o fio condutor que a sustenta; o que pressupõe a sensibilidade do pesquisador em manter a coerência entre o objeto de estudo, os aportes epistemológicos e as escolhas metodológicas.

Essa coerência é resultado, sobretudo, de um planejamento que se inicia desde a escolha da temática e que perpassa todas as decisões posteriores, incluindo o passo a passo do fazer ciência cujas etapas não se confundem, nem tampouco a sua ordem pode ser alterada aleatoriamente. Para muitos, o desafio de uma investigação está justamente em saber operar com o método científico, uma tarefa exigente e que requer um duplo domínio: conhecer os preceitos já definidos pela metodologia da pesquisa acerca daquilo que a constitui (o que equivale a todos aqueles elementos de um projeto de pesquisa), e dominar substancialmente os saberes relativos ao tema/objeto de estudo. É a junção dessas habilidades que configura a atuação de um pesquisador.

Por isso, neste capítulo, apresento a metodologia empregada para a/na realização desta pesquisa, o que inclui: a definição do tipo de pesquisa e o seu delineamento; o processo de seleção dos sujeitos colaboradores e o lócus de investigação; os procedimentos de geração e de coleta dos dados; a definição e caracterização dos instrumentos de pesquisa utilizados, o plano de análise com as respectivas categorias e o perfil dos colaboradores consultados.

3.1 DELINEAMENTO DA PROPOSTA INVESTIGATIVA

O delineamento é uma etapa posterior às definições do “sistema conceitual da pesquisa” (GIL, 1994), tal como exposto anteriormente na introdução (a problemática e os objetivos do estudo). Neste momento, a preocupação é operar com os elementos que compõem a face mais concreta da pesquisa científica, isto é, “a etapa em que o pesquisador passa a considerar a aplicação dos métodos discretos, ou seja, daqueles que proporcionam os meios técnicos para a investigação” (GIL, op. cit., p. 64). Todavia, a definição desses meios técnicos parte de uma conceituação mais ampla acerca do tipo de pesquisa que se está desenvolvendo; neste caso, o estudo aqui exposto se apresenta como pertencente ao quadro das pesquisas identificadas como *qualitativas*, em função, sobretudo, das escolhas epistemológicas e do objeto investigado.

Grosso modo, a investigação qualitativa é essencialmente de natureza *interpretativa* (VASILACHIS DE GIALDINO, 2006), “privilegia a profundidade sobre a extensão e intenta captar as sutilezas das experiências de vida⁸⁸” (op. cit., p. 3). Dito de outro modo, é uma abordagem de cunho investigativo que visa explorar e refletir sobre a realidade social, “através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo *em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação*” (OLIVEIRA, 2013, p. 37, grifo meu). Para Minayo (2001, p. 21-22, grifo meu),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, *ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes*, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, comum às ciências humanas, a pesquisa qualitativa, em geral, é identificada, segundo Godoy (1995), a partir de alguns aspectos que lhe são fundamentais: (i) o espaço concreto (ambiente natural) como lócus direto de geração e coleta dos dados; (ii) a participação efetiva do pesquisador como instrumento essencial; (iii) o caráter descritivo e

⁸⁸ “La investigación cualitativa privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales” (VASILACHIS DE GIALDINO, 2006, p. 3).

explicativo das análises; (iv) o enfoque indutivo e (v) o peso atribuído pelo pesquisador às representações de vida e de mundo dos sujeitos envolvidos (a perspectiva dos participantes e sua diversidade). Por isso, é preciso considerar a adequação dos métodos e das teorias quando se deseja validar um estudo dentro desse paradigma qualitativo, prezando por esses aspectos centrais que o definem (cf. VASILACHIS DE GIALDINO, 2006; GODOY, 1995).

Nisso, se verifica claramente a distinção entre base qualitativa e base quantitativa em pesquisa. Segundo Vasilachis de Gialdino (2006, p. 13), essa diferenciação se faz em função dos pressupostos epistemológicos e ontológicos que norteiam cada caso, isto é, a investigação qualitativa é “contextual e subjetiva”; já a quantitativa é “generalizante e objetiva”⁸⁹. Entretanto, Neves (1996, p. 2) alerta que “os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem”. Para este autor, mesmo diferentes quanto ao enfoque e aos objetivos, esses métodos devem, em algum momento do trabalho, estar associados para permitir uma melhor apresentação/síntese dos resultados alcançados com a pesquisa. Segundo ele, “combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos [...]” (NEVES, op. cit., p. 2). Ou seja, deixar de utilizar uma determinada técnica quando esta se fizer necessária, apenas para não destoar do método, priva o estudo de uma exploração mais detalhada acerca do fenômeno investigado⁹⁰.

Assim, no âmbito desse paradigma qualitativo, e considerando o objeto de investigação e os objetivos ora propostos, é possível caracterizar esta pesquisa como sendo do *tipo empírica de cunho etnográfico* (cf. PRESTES, 2003; OLIVEIRA, 2013). Empírica, porque se dispõe a “codificar o lado mensurável da realidade” (PRESTES, op. cit., p. 25), descrevendo, explicando e analisando aquilo que foi passível de verificação, a partir de dados coletados no campo de pesquisa; de cunho etnográfico, porque recorre a instrumentos e procedimentos de pesquisa típicos de uma abordagem etnográfica, isto é, envolve a participação direta do pesquisador em interação com os demais atores sociais envolvidos na pesquisa (OLIVEIRA, 2013); e, neste caso, se propõe a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em um dado segmento, considerando o contexto sócio-histórico e cultural a que

⁸⁹ “La investigación cualitativa está basada, entonces, em presunciones epistemológicas y ontológicas que lá diferencian de la investigación cuantitativa. Es contextual y subjetiva em lugar de generalizable y objetiva” (op. cit., p. 13).

⁹⁰ Desse modo, mesmo situando a pesquisa como pertencente ao paradigma qualitativo, não descarto a possibilidade de utilizar, principalmente nas análises e nas conclusões, algumas técnicas comuns aos estudos quantitativos (como o uso de tabelas, quantificadores etc.). Além do que, estamos vivendo um tempo histórico em que os métodos de pesquisa tendem a se aglutinar, na medida em que a supremacia do objeto e dos objetivos de investigação é que define aquilo que cada paradigma pode ofertar em termos de contribuição para o trabalho. De tal modo, fazem-se ainda as categorizações, como essas aqui apresentadas, mais por uma questão didática do que para demarcar limites intransponíveis.

pertencem os sujeitos/professores participantes (o que atribui um aspecto colaborativo-intervencionista ao estudo).

Originalmente desenvolvida por antropólogos, a etnografia foi adaptada à área educacional, por isso, fala-se em uma etnografia de sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008), justamente com esse intuito de olhar para a escola como um espaço situado e que sofre interferências de diferentes ordens, impondo um enfoque não apenas no produto final, mas também nos processos de construção do conhecimento ali instaurados. Segundo essa autora, ao se nomear *pesquisas etnográficas em sala de aula*, está-se referindo à “pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados” (BORTONI-RICARDO, op. cit., p. 38). Logo, o estudo aqui retratado, não se configura eminentemente em uma pesquisa etnográfica, mas, em função do método e dos instrumentos de pesquisa utilizados, seu formato encaminha uma *abordagem etnográfica* aplicada a um contexto de ensino-aprendizagem.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Como é comum nas pesquisas em LA, as informações utilizadas nas análises nem sempre estão materialmente disponíveis em um banco de dados previamente compilado. Por isso, é preciso, a partir de um recorte de pesquisa, gerar essas informações, o que requer do pesquisador um conjunto de decisões metodológicas cujos delineamentos devem ser pensados cuidadosamente em função dos objetivos do estudo. Entendo, pois, que essa geração/criação de dados é uma das possibilidades que caracteriza (e abre espaço para) a intervenção do pesquisador junto aos contextos de investigação, fato comum às ciências humanas, de modo que ele se torna mais um ator social interagindo (e influenciando) no lócus da pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). Como bem coloca Demo (1985, p. 46, grifo do original), “na verdade, não captamos a realidade, mas a *interpretamos*. Interpretar significa aceitar que na análise do fenômeno aparecem elementos que são menos do fenômeno do que do analista”.

Neste caso, as ações projetadas para esse momento de constituição dos dados vislumbram tanto o que é de reponsabilidade do pesquisador (em termos de decisões metodológicas) quanto aquilo que se espera do(s) colaborador(es) enquanto fonte(s) de informações para o estudo. Desse modo, as ações pré-definidas para um estudo como este são,

basicamente: selecionar e convidar os sujeitos colaboradores; demarcar o espaço-tempo a ser usado como campo de pesquisa, determinar os instrumentos adequados e proceder com a produção dos dados. É sobre isso que passo a expor a seguir.

3.2.1 A seleção dos professores colaboradores

Por se tratar de um estudo que objetiva, fundamentalmente, analisar e discutir o agir docente do professor-alfabetizador da EJA, já se tem, a priori, os critérios gerais para a seleção dos sujeitos colaboradores. Entretanto, algumas delimitações se fizeram necessárias para que a proposta se tornasse exequível dentro das dimensões de uma pesquisa de doutorado. Assim, optei por convidar *dois* alfabetizadores por considerar um número suficiente tendo em vista o volume do conjunto dos dados a ser gerado após as ações programadas. Outro fator é a própria natureza do objeto de estudo e das categorias a serem perscrutadas, pois, em se tratando dos gestos didáticos do alfabetizador de jovens e adultos e de seus saberes docentes, uma amostragem como esta, a meu ver, é suficiente para se pensar a previsibilidade de ações executadas por outros professores em contexto semelhante, isto é, nas salas de aula da alfabetização da EJA. Logo, a repetição exaustiva de um cenário de ensino-aprendizagem com atividades docentes muito parecidas se tornaria redundante e pouco acrescentaria aos objetivos deste estudo.

Os dois professores-alfabetizadores convidados e que aceitaram participar da pesquisa, um homem e uma mulher, atuavam, naquele momento, no Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no município de Jacaraú-PB⁹¹. Ambos lecionam em salas de aula de escolas da rede municipal de ensino, na zona urbana, no período noturno, e apresentam algumas características particulares: o Alfabetizador/colaborador 1 já tem alguns anos de experiência como professor de jovens e adultos; já o Alfabetizador/colaborador 2 está estreando nesse segmento educacional, conforme detalharei posteriormente ao discutir o perfil de cada um deles.

⁹¹ A opção por selecionar professores desse município, que fica a 96 km da capital do Estado, João Pessoa, não é uma variável a ser considerada nas análises, pois o contexto de EJA e seu público-alvo apresentam características semelhantes em todos os espaços, sejam eles urbanos ou rurais. As diferenças contextuais que poderiam ser percebidas, grosso modo, não invalidam a proposta maior que é discutir o agir do professor frente a uma sala de aula de jovens e adultos.

O critério empregado para a seleção desses colaboradores foi justamente a preferência por dois professores, um com mais e outro com menos experiência. Na ocasião, o convite foi lançado a um grupo de profissionais atuantes no PBA, mas apenas quatro alfabetizadores se dispuseram a participar da pesquisa. Dentre esses, três apresentavam mais de dois anos de experiência e um era iniciante. Logo, usei como critério para selecionar entre os três mais experientes, aquele com maior tempo de atuação em sala de aula.

Ademais, após o consentimento em colaborar com o estudo e como forma de garantir/assegurar a participação dos dois professores, bem como a sua integridade pessoal e profissional, reuni-me com ambos para explicar-lhes os objetivos do trabalho, qual seria o papel de cada um enquanto colaborador da pesquisa, em que momentos (onde e quando) se dariam as ações de geração e coleta dos dados e também para ratificar a garantia de que as identidades deles e de seus alunos seriam preservadas para efeito de uso e divulgação das informações fornecidas⁹².

3.2.2 Os instrumentos de pesquisa

3.2.2.1 Questionário escrito

Segundo mostrado, o primeiro momento da constituição dos dados se deu pelo uso de um *questionário escrito*, com o intuito de reunir informações relevantes sobre alguns aspectos pontuais da vida profissional de cada colaborador. Para Oliveira (2013, p. 83), no geral, “os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”. Assim, o uso desse instrumento serve, na maioria das vezes, para iniciar o processo de incursão no campo de pesquisa, aproximando os participantes (pesquisador e colaboradores) e preparando o ambiente para as etapas posteriores. Neste caso, as respostas dos dois alfabetizadores nos questionários foram utilizadas como guia, pelo pesquisador, no momento de conduzir as entrevistas semiestruturadas.

⁹² O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos dois alfabetizadores colaboradores deste estudo (conforme preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP) encontra-se no Anexo A, ao final deste texto. Também, no Anexo B, apresento uma cópia da certidão emitida pelo CEP a qual formaliza, após os procedimentos de apreciação pelos membros do Comitê, o parecer favorável à realização da presente pesquisa de doutorado.

Segundo Laville e Dionne (1999), os questionários de pesquisa nas ciências humanas atendem a propósitos bem definidos e oferecem a possibilidade de se obterem informações mais objetivas acerca de opiniões sobre um dado assunto e/ou para se fazer uma sondagem etc. Todavia, esse instrumento exige certos cuidados, como pensar cuidadosamente a formulação das perguntas (as palavras a serem empregadas), a ordem dos questionamentos e a sua extensão. Tudo isso influencia, em certa medida, na maneira como a pessoa consultada responderá as perguntas. Como bem alerta Oliveira (2013, p. 85), “a elaboração de questionários implica a clareza que tem o pesquisador(a) quanto à necessidade de coletar dados que facilitem a obtenção de informações para a consecução dos objetivos formulados”.

3.2.2.2 *Filmagem de aula*

Após a aplicação do questionário escrito, deu-se a filmagem das aulas. Esse momento, a meu ver, é o mais complexo, uma vez que é preciso agir com cautela para minimizar o impacto ocasionado pela presença da câmera filmadora registrando a aula do alfabetizador e, sobretudo, para não causar constrangimentos aos alfabetizados. Mesmo tendo concordado com a intervenção, sabe-se que o professor sai de sua zona de conforto no instante em que permite ser objeto de investigação, com registros de suas ações pedagógicas por um observador externo. Mas, por se tratar de uma análise que envolve também os gestos didáticos, a videogravação tornou-se inevitável, porque permite um olhar mais apurado dos movimentos do professor e de tudo que ele desenvolve em sala de aula.

Segundo Belei et al (2008, p. 192), a filmagem em pesquisas qualitativas tem proporcionado uma melhoria na coleta de informações, se comparado apenas à observação com anotações de campo pelo pesquisador, porque permite “captar sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados”. E acrescentam:

Com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos. *O vídeo também permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objeto observado.* A imagem oferece à prática de observação e descrição, um suporte a mais, um novo olhar (op. cit., p 193, grifo meu).

Entretanto, é certo que o material resultante dessas filmagens exige um processo de transcrição mais detalhado, principalmente quando o objetivo é analisar a multiplicidade de gestos realizada pelo professor em direção aos alunos, o que significa que todas as interações registradas em sala de aula (incluindo as falas, os movimentos corporais, os sons etc.) devem ser retextualizadas por escrito, e isso requer uma técnica específica⁹³.

3.2.2.3 Autoconfrontação simples

De posse do material videogravado nas salas de aula dos alfabetizadores, passei para a fase das entrevistas de *autoconfrontação*. A técnica da *autoconfrontação* é oriunda da Clínica da atividade – Psicologia do Trabalho (cf. CLOT, 2007; 2010) e tem como principal objetivo possibilitar uma análise do real da atividade do trabalhador, isto é, daquilo que emerge durante a reflexão sobre a atividade realizada, os impedimentos, os imprevistos e tudo que, por ventura, vier à tona pelos olhos do sujeito confrontado. Nesse sentido, é importante reconhecer que esse instrumento foi desenvolvido por psicólogos para ser aplicado, essencialmente, nas análises sobre e no trabalho⁹⁴. Nesta pesquisa, especificamente, esse instrumento está sendo empregado com o intuito de provocar as avaliações/reconcepções do alfabetizador acerca dos seus gestos didáticos à medida que ele assiste as suas vídeoaulas e dialoga sobre elas com o pesquisador.

Segundo Clot (2010), a *autoconfrontação* proporciona uma “experimentação dialógica”, na medida em que o trabalhador, por meio dela, pode dialogar com o outro (o pesquisador) e consigo mesmo sobre as suas ações profissionais. Dito de outra maneira,

A realização das *autoconfrontações* tem dois pré-requisitos: a instalação de um “plurilinguismo” profissional no ambiente de trabalho que se refere às maneiras de fazer e dizer e a definição de uma espécie de jogo do “passa-anel dialógico”, “objeto de ligação” em torno do qual se pode enrolar e se desenrolar a confrontação entre “experts” sobre um gesto de ofício (CLOT, op. cit., p. 238-239, grifo do autor).

⁹³ No caso das transcrições ora aludidas, utilizo o modelo de notações empregado pela Análise da Conversação, conforme Dionísio (2001). O quadro com as notações/convenções empregadas no processo de transcrição dos dados encontra-se no Anexo D.

⁹⁴ Além da *autoconfrontação*, a Clínica da atividade também propõe a técnica da *Instrução ao Sósia* como mais uma alternativa de instrumento de pesquisa para uma análise do trabalho (ver CLOT, 2007).

Isso é possível, porque, na autoconfrontação, o trabalhador é convidado a falar sobre a experiência profissional a partir da observação de sua própria atividade, o que configura um espaço privilegiado de desenvolvimento, uma vez que ele tem ao lado interlocutores (o pesquisador e colegas de profissão) com quem pode dialogar e conjecturar; isto é, o trabalhador tende a explicar para si e para o outro, através das imagens em exibição, questões que emergem no interior dessa situação de autoconfronto. Para Clot (2007, p. 140), “trata-se de uma ação em curso entre sujeitos e não simplesmente uma representação da ação passada do entrevistado”. E acrescenta: “[...] a verbalização na autoconfrontação não pode revestir a atividade como um vestido pronto para vestir. Ela não serve de expressão a atividades ‘já acabadas’; ao se transformarem em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam” (op. cit., p. 141, grifo do autor).

Não obstante, esse instrumento de pesquisa, análogo a tantos outros, apresenta características próprias e seu uso implica a obediência às fases e etapas que lhe são constitutivas. Primeiramente, o pesquisador seleciona os sujeitos/trabalhadores que irão compor o universo da pesquisa e faz registros em videogravação das situações de trabalho que deseja analisar. Em seguida, mediante esse material registrado, o pesquisador faz uma seleção das cenas que deseja utilizar nas sessões de autoconfrontação.

Nisso, Clot (2007; 2010) esclarece que existem dois tipos de autoconfrontações, a *simples* e a *cruzada*. Na autoconfrontação simples, pesquisador e o colaborador/profissional assistem juntos aos vídeos e este faz comentários sobre a sua atuação naquela situação de trabalho. Na cruzada, têm-se dois profissionais que já se autoconfrontaram, na simples, assistindo, juntamente com o pesquisador, as suas respectivas gravações e tecendo comentários sobre si e sobre a atuação do colega (todos esses comentários registrados em áudio para ser objeto de transcrição e posterior análise⁹⁵). No caso, não me utilizo da autoconfrontação cruzada, uma vez que o intuito é fazer uma leitura das interpretações de cada alfabetizador sem considerar a troca de opiniões entre eles acerca do trabalho de um e outro.

Assim, ao planejar a autoconfrontação, o pesquisador poderá, a depender dos objetivos do estudo, fazer uma seleção prévia das cenas que deseja exibir durante a autoconfrontação. Entretanto, no momento da exibição, é o colaborador/professor quem decide sobre qual

⁹⁵ Clot (2007; 2010) ainda faz referência a uma terceira e última etapa da autoconfrontação que seria a extensão ao coletivo de trabalho, ou seja, levar esse material filmado para ser assistido e discutido entre os pares de um mesmo contexto profissional (no Brasil, um exemplo disso pode ser verificado na pesquisa de LOUSADA, 2006).

aspecto de sua aula ele gostaria de comentar, logo, o pesquisador não deverá interferir nessa escolha.

No Brasil, esse instrumento de pesquisa tem sido muito utilizado nas análises sobre o trabalho do professor (cf. BORGHI et al 2008; DREY, 2008; RODRIGUES, 2010; BRASILEIRO, 2011, só para citar alguns). No caso desta pesquisa, conforme já informei, utilizei a técnica da autoconfrontação simples com os dois alfabetizadores da EJA com a intenção de possibilitar uma análise mais consistente, uma vez que poderei não apenas fazer uma descrição e interpretação dos gestos didáticos observados, como também analisar a própria avaliação e/ou comentário do profissional/professor em relação a esses mesmos gestos. Essa estratégia é compatível com o que Clot (2010, p. 240, acréscimo meu entre colchetes) defende, segundo ele:

A decomposição dos gestos pelo profissional adquire, assim, um estatuto completamente diferente. Em vez de isolar elementos da atividade, cuja lógica deveria ser recomposta pelo pesquisador, o sujeito [no caso, o alfabetizador da EJA] desfaz e refaz os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito ou, ainda, o que seria a refazer.

Portanto, os dados oriundos das autoconfrontações simples serão, principalmente, analisados com esse olhar, tentando perceber a maneira como cada alfabetizador concebe e/ou reconcebe seus gestos didáticos e o que isso pode significar no interior do processo de transposição didática para ensinar jovens e adultos a ler e escrever.

3.2.2.4 *Entrevista semiestruturada*

Finalizando a constituição dos dados, fiz uso da *entrevista* semiestruturada, uma ferramenta também comum às pesquisas com professores em uma abordagem qualitativa (cf. TELLES, 2002). Diferente dos questionários, as entrevistas impõem a participação simultânea do pesquisador no momento da geração dos dados, permitindo a interação entre os sujeitos envolvidos (OLIVEIRA, 2013), o que prevê que o pesquisador será o responsável pela condução das perguntas e pela gravação dos dados orais, dele e do(s) colaborador(s). Segundo

defendem Laville e Dionne (1999), a entrevista proporciona aprofundamentos, principalmente em decorrência de sua organização, ou seja, diferente do questionário e por não estar mais “irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades de entrevistado” (op. cit., p. 187-188). No entanto, é preciso esclarecer que isso não invalida o uso dos questionários em pesquisas qualitativas, pois, conforme estou apresentando, cada instrumento se presta a uma função determinada no processo de geração e de coleta dos dados, isto é, todos têm a sua importância, mas também as suas limitações.

O modelo de entrevista utilizado foi a semiestruturada, normalmente a mais comum nas pesquisas qualitativas (cf. BELEI et al, 2008). Segundo Laville e Dionne (op. cit., p. 188), a entrevista desse tipo se constitui em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. No caso de uma investigação sobre o agir docente, é adequado esse tipo de instrumento, porque o pesquisador terá maiores possibilidades de fazer com que o professor/colaborador fale sobre determinados temas a partir daquilo que vai emergindo durante a conversa. Por isso, é fundamental ouvir com muita atenção o entrevistado, observar suas expressões e jamais induzi-lo a dizer algo que ele desconheça apenas para colaborar com a pesquisa. Logo, vê-se que entrevistar com fins de pesquisa é uma atividade bastante complexa, pois a riqueza dos dados é consequência de um esforço conjunto entre o pesquisador/entrevistador e os sujeitos colaboradores.

Além do mais, o termo “semiestruturada” não se dá por acaso, pois esse tipo de entrevista requer um planejamento, pelo menos, em relação aos temas que serão perguntados ao entrevistado. No meu caso específico, por se tratar de dois colaboradores para um mesmo estudo, fora preciso estruturar uma sequência de tópicos a ser seguida, a fim de que ambos falassem minimamente sobre os mesmos assuntos, cada um a seu jeito⁹⁶.

Não obstante, apesar do certo desconforto causado normalmente pelas entrevistas, as falas resultantes dessa intervenção, se não podem ser tomadas como verdades absolutas, permitem uma análise das representações produzidas via discurso naquela situação de interação comunicativa (COELHO, 2005), a qual é regida por acordos socialmente estabilizados (o agir comunicativo na visão de HABERMAS, 2003) e faz emergir textos/discursos carregados de significações (BRONCKART, 2006).

⁹⁶ Esses tópicos da entrevista são pensados a partir das perguntas e dos objetivos da pesquisa e servem como desencadeadores de outros temas a eles associados.

3.2.3 O processo de constituição dos dados

Após o aceite dos dois alfabetizadores em colaborar com a pesquisa, iniciei o processo de geração e coleta dos dados, o qual obedeceu a uma sequência de ações planejadas e, sobretudo, previamente combinadas com esses professores. Assim, com vistas aos propósitos da investigação, planejei e executei, consecutivamente, as seguintes ações/etapas no campo de pesquisa, com base naqueles instrumentos selecionados e conceituados anteriormente⁹⁷:

- Aplicação de um questionário escrito, contendo perguntas mistas, objetivas e subjetivas, a fim de compor *um perfil dos docentes participantes* e para saber, minimamente, o lugar de onde fala cada um deles, o que inclui informações sobre a sua formação docente, o seu tempo de atuação em sala de aula da EJA, o modo de ingresso nessa modalidade de ensino, dentre outros aspectos (ver, no Anexo C, o modelo de questionário escrito aplicado). Nessa primeira etapa, os alfabetizadores receberam uma cópia do questionário e responderam livremente, devolvendo-o dias depois ao pesquisador.
- Filmagem de *três* aulas de cada colaborador em sua classe de alfabetização (cada gravação em áudio e vídeo com aproximadamente uma hora de duração⁹⁸). Essas filmagens foram combinadas com os alfabetizadores e aconteceram em dias alternados de uma mesma semana, durante os meses de outubro e novembro de 2013. A maior dificuldade desta etapa foi justamente o fato de os alunos faltarem bastante às aulas, algo muito comum em turmas de alfabetização da EJA. Houve dias em que a pessoa responsável por fazer as filmagens foi até à escola fazer a gravação e teve que remarcar com o professor, pois não aparecera nenhum aluno em sala de aula naquela noite. Não obstante, o uso desse segundo instrumento justifica-se, porque tanto as análises dos gestos didáticos quanto a realização das autoconfrontações simples dependem do conteúdo das filmagens das aulas.
- Uma sessão de autoconfrontação simples com cada colaborador. Nessa etapa, cada alfabetizador assistiu, juntamente com o pesquisador, aos vídeos das filmagens de suas aulas e foi convidado a tecer os comentários que desejasse acerca de sua atuação. Essa

⁹⁷ É válido reiterar que essa sequência de ações foi cuidadosamente planejada, na medida em que uma etapa encaminha a outra e nela interfere; isto é, os questionários serviram de preparação para o contato mais direto com o colaborador; já as filmagens se configuraram em condição prévia para realizar a autoconfrontação, e tudo isso culminando na entrevista final.

⁹⁸ As filmagens foram realizadas por outra pessoa não implicada na pesquisa. Essa foi uma estratégia para tentar amenizar a interferência externa do pesquisador na aula dos alfabetizadores.

etapa aconteceu na residência de cada colaborador e as falas ali geradas na autoconfrontação foram gravadas para ser objeto de análise, quando observei de que maneira esses professores avaliam os seus gestos e, possivelmente, reconcebem a sua prática pedagógica.

- Uma entrevista semiestruturada com cada alfabetizador. Essa ação também se deu em suas respectivas residências, a pedido dos colaboradores, e resultou em gravações de áudio com duração média de 30 minutos. Tais entrevistas se constituíram na etapa final desse percurso de geração dos dados da pesquisa e têm como finalidade reunir as textualizações desses professores do PBA, proporcionando-lhes um espaço de diálogo com o pesquisador sobre o trabalho por eles desenvolvido em sala de aula naquele ano letivo, de modo que se possam recuperar concepções/representações do agir em contexto de EJA.

Na próxima subseção, explico as categorias que serão contempladas nas análises do conjunto de dados da pesquisa.

3.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS

Mediante todas essas escolhas metodológicas, já é possível definir e conceituar as *categorias analíticas* a serem focalizadas nas análises dos dados. Antes disso, julgo necessário apresentar algumas notações acerca das siglas e nomes convencionados para identificar os sujeitos implicados na exposição dos dados. O quadro a seguir resume todas essas informações de maneira objetiva, atentando para o compromisso ético de preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, como prevê o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas partes (cf. modelo no Anexo A).

Quadro 4: Legenda utilizada na identificação dos dados

SUJEITOS	SIGLAS/NOMES CORRESPONDENTES
Alfabetizador/Colaborador 1	Manoel e/ou C1
Alfabetizador/Colaborador 2	Amanda e/ou C2
Pesquisador	P
Aluno(s)	A
Turma	T

Sobre as categorias de análise, segundo Minayo (2004), elas ligam-se aos fatores sociais que fundamentam as operações responsáveis por tornar possível, dentro das ciências humanas, o conhecimento sobre um dado objeto em seus aspectos mais gerais e também específicos. Porém, nem sempre são construídas e definidas a priori, mas vão sendo elaboradas/definidas a partir do olhar investigativo do pesquisador ao se deparar com o universo de possibilidades ofertado pelo seu objeto de estudo⁹⁹.

Embora, alerta Gomes (2001, p. 73), a tarefa de elaborar categorias a partir dos dados coletados não seja simples. “Às vezes, essa tarefa pode se transformar numa ação complexa e isso só pode ser ultrapassado com a fundamentação e a experiência do pesquisador”. Ou seja, é preciso ter um conhecimento aprofundado da base teórica com que se trabalha para vislumbrar a possibilidade de eleger tais e tais categorias como sendo as mais adequadas ao propósito investigativo.

Dito isso, e em função da própria organização qualitativa desta pesquisa, é necessário, primeiramente, especificar a natureza dos textos coletados e a sua gênese, para que o leitor compreenda a viabilidade das categorias selecionadas. Nesse sentido, os textos produzidos na geração dos dados foram concebidos oralmente pelos colaboradores em dois contextos discursivos e sociocomunicativos distintos:

- Um quando o colaborador/alfabetizador se remete à sua atividade profissional – *linguagem sobre o trabalho*;
- Outro quando ele está na sala de aula em situação de trabalho – *linguagem como trabalho ou no trabalho* (NOUROUDINE, 2002)¹⁰⁰.

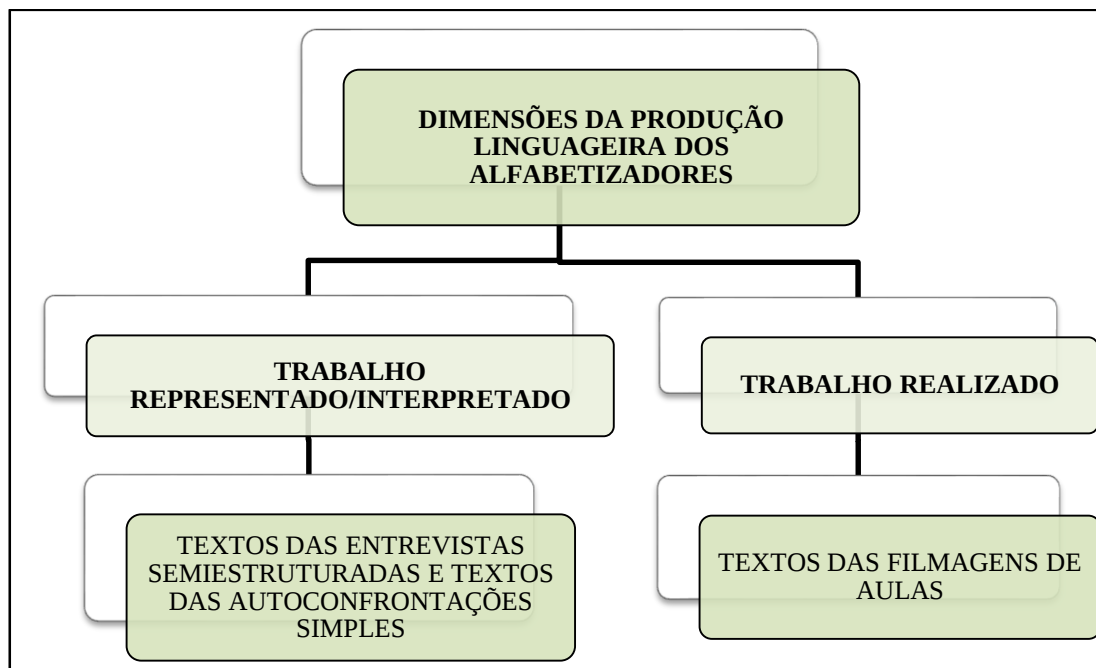
Os textos oriundos da primeira situação foram gerados a partir das Entrevistas semiestruturadas e da Autoconfrontação simples e pertencem, respectivamente, à dimensão do *trabalho representado* e do *trabalho interpretado*, isto é, quando os dois alfabetizadores falam sobre e avaliam a sua atividade de ensino. Já os textos gerados na segunda situação correspondem às verbalizações textualizadas pelos alfabetizadores e captadas durante as filmagens de suas aulas; neste caso, tem-se a dimensão do *trabalho realizado* (BRONCKART, 2006, p. 216).

Consoante tal distribuição, apresento o seguinte esquema que resume as dimensões languageiras do agir docente e os respectivos textos da pesquisa a elas correspondentes:

⁹⁹ Minayo (2004) também fala em *categorias empíricas* ao se referir àqueles produzidas para a realização do trabalho de campo, em um viés mais operacional.

¹⁰⁰ Relembrando que essa distinção quanto ao ambiente sociodiscursivo de produção da linguagem é apenas por uma questão metodológica, pois, como já mostrado, os limites que distinguem linguagem no/como/sobre trabalho são bastante fluidos e, em alguns casos, imperceptíveis (cf. NOUROUDINE, 2002).

Figura 3: As dimensões linguageiras do agir e os textos gerados para a pesquisa



A partir dessas definições quanto à natureza e à origem dos textos da pesquisa (conforme o esquema acima), faz-se oportuno pormenorizar as categorias que compõem o plano de análise traçado para interpretar tais textos/dados. O leitor perceberá, nos capítulos subsequentes, que divido as análises em três momentos, organizados e distribuídos da seguinte maneira¹⁰¹:

- No primeiro, focalizo *as concepções dos dois alfabetizadores do PBA em interface com a constituição dos seus saberes docentes*.

Nesse momento, pretendo mostrar as relações entre as representações desses alfabetizadores de jovens e adultos e os saberes que fundamentam clara ou tacitamente as suas ações didáticas. Por isso, a categoria de análise em evidência é o *conteúdo temático*, pois este permite uma interpretação dessas representações do professor mediante um olhar sobre os parâmetros das condições de produção dos discursos, o que inclui, neste caso, observar a relação entre a apropriação e a ressignificação dos saberes docentes pelo alfabetizador e as

¹⁰¹ Esse percurso de análise foi assim estabelecido em virtude, sobretudo, da própria lógica enunciativa dos dados, ou seja, nas concepções docentes subjazem saberes que encaminham/fundamentam a realização dos gestos didáticos em sala de aula, os quais passam a ser objeto de discussão/avaliação pelo professor a partir de um olhar retrospectivo de sua prática. Além disso, por esse três momentos serem fruto da utilização de diferentes instrumentos de pesquisa, realizo, ao final, uma triangulação dos dados, no intuito de reunir/confrontar todas as informações e obter uma visão mais apurada do objeto investigado (cf. AZEVEDO et al, 2013).

coordenadas formais dos mundos representados: físico, social e subjetivo. No plano linguístico-discursivo, entram como categorias os elementos enunciativos (modalizações, vozes e índices de pessoa) enquanto indícios linguísticos que ratificam e explicam as interpretações do plano temático.

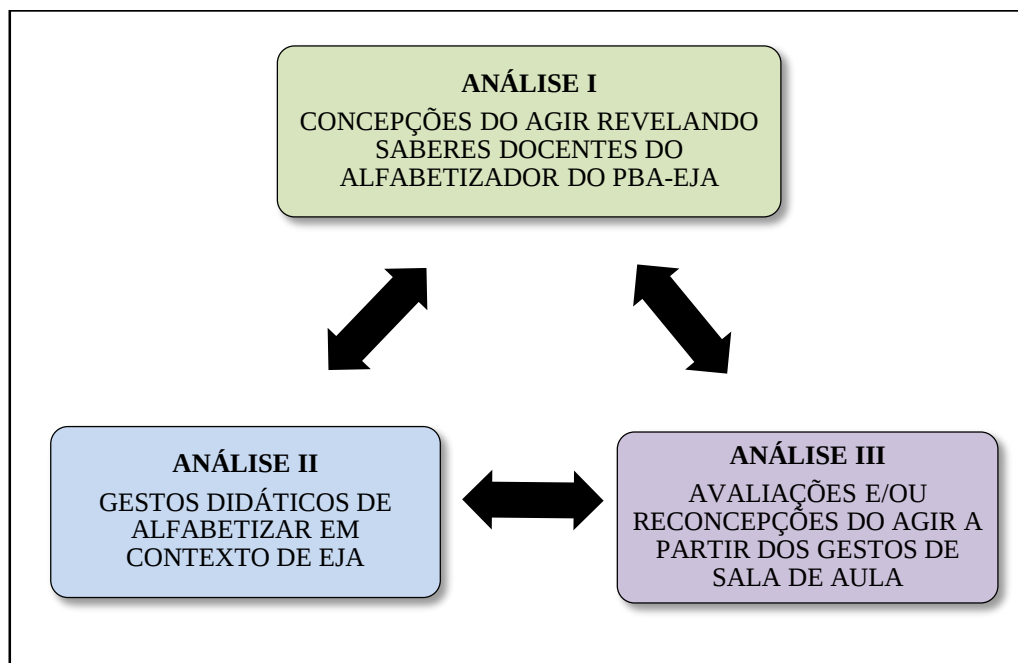
- No segundo momento, analiso os *Gestos didáticos de alfabetizar implementados pelos dois professores em sua prática pedagógica*.

Agora o interesse se volta para os gestos específicos empregados pelos dois alfabetizadores, considerando os gestos didáticos fundadores constitutivos do processo interno de transposição didática, ou seja, quando o professor transforma um objeto de ensino – um saber a ensinar – em algo efetivamente ensinado em sala de aula. Em virtude disso, a categoria de análise principal são os *gestos didáticos*, fundadores e específicos, observando-lhes, acima de tudo, a presença e a funcionalidade no agir pedagógico do professor-alfabetizador em contexto de Educação de Jovens e Adultos.

- No terceiro e último momento, debruço-me sobre as *avaliações e/ou reconcepções do agir pelos referidos alfabetizadores*, as quais são resultantes do confronto com a própria prática docente oportunizada pela visualização das respectivas vídeoaulas.

O intuito, neste caso, é discutir se esses alfabetizadores de jovens e adultos reconcebem as suas ações e como isso se dá mediante a identificação dos gestos didáticos que realizam em sala de aula. O importante nesse momento é interpretar esse movimento de (auto)confronto do professor com o seu *métier*, percebendo de que maneira os saberes docentes validam e orientam o agir pedagógico. Por isso, o *conteúdo temático* e os elementos do *plano enunciativo* reaparecem como categorias de análise, uma vez que tais reconcepções e avaliações são veiculadas nos discursos e identificadas no nível linguístico, especialmente, através das escolhas enunciativas do alfabetizador.

Com base nessas explicações das categorias analíticas, sintetizo, na figura a seguir, o *plano de análise* do conjunto de textos/dados da presente pesquisa, o qual é resultante do desenho metodológico apresentado até aqui.

Figura 4: Plano de análise dos dados

Então, pelo exposto nessa figura, percebe-se que as discussões envolvendo os dados distribuem-se em *três partes inter-relacionadas* (uma implicando a outra), de modo que a síntese desse percurso investigativo é o que possibilitará a consolidação do objetivo e da pergunta geral de pesquisa¹⁰².

3.4 PERFIL DOS PROFESSORES-COLABORADORES

Antes de aprofundar as discussões acerca da atuação docente dos dois alfabetizadores envolvidos neste estudo, é oportuno apresentar as (e comentar sobre) suas características profissionais em relação à docência na EJA. Isto é importante para que o leitor tenha conhecimento do lugar social de onde falam esses educadores cujo agir é objeto de análise, bem como de alguns aspectos individuais que os diferenciam no tocante ao exercício do magistério.

¹⁰² Conforme se observa na figura 4, os dados que foram antecipados no capítulo I, sobre a docência na EJA, não estão inclusos nesse plano de análise, mas também se constituem como referência para fundamentar as conclusões do estudo, pois trazem informações acerca do modo como são constituídas a identidade, a formação e a profissionalização dos professores de jovens e adultos.

As informações mostradas nesta seção foram compiladas segundo os questionários escritos por eles respondidos no início do processo de geração e de coleta dos dados, tal como explicado anteriormente. Para facilitar a compreensão, organizo um quadro expositivo contendo as informações declaradas pelos dois alfabetizadores segundo a ordem das perguntas no referido questionário (cf. modelo no Anexo C).

Quadro 5: Perfil dos dois alfabetizadores do PBA a partir dos questionários escritos

QUESTÕES SUSCITADAS	RESPOSTAS DE MANOEL	RESPOSTAS DE AMANDA
1. Tempo de atuação na EJA?	11 anos	Primeira experiência
2. Experiências com outra modalidade de ensino?	Não	Não
3. Modo de ingresso no ensino da EJA?	Por meio de seleção	Por meio de seleção
4. Quantidade média de alunos atualmente na sala de aula?	14 alunos	14 alunos/as
5. Espaço físico onde ocorrem as aulas?	Na sala de aula de uma escola da zona urbana	Na sala de aula de uma escola da zona urbana
6. Formação superior?	Não. Ensino médio completo	Curso de Pedagogia, em andamento
7. Curso de formação continuada?	Sim	Sim
8. Que tipo da formação?	Capacitação para professor da Alfabetização Solidária em Brasília e Brasil Alfabetizado em João Pessoa	Formação ofertada pela equipe pedagógica do respectivo município, antes do início do semestre letivo
9. Pretensões de continuar como alfabetizador de jovens e adultos?	Sim, porque gosta de alfabetizar	Sim, pois se identifica com a profissão

Pelo exposto nesse quadro, vê-se que há uma diferença no perfil dos dois alfabetizadores e isso, provavelmente, se refletirá no modo como cada um realiza e/ou diz realizar sua atividade de ensino. O *tempo de atuação* na EJA é o item que mais os distingue e, não por acaso, vai aparecer, nas análises, como um elemento decisivo para justificar certas ações e posturas por eles representadas e realizadas. Conforme se lê, Manoel já leciona no segmento há 11 anos, enquanto Amanda vive a sua primeira experiência no ensino de jovens e adultos. Esse dado é significativo, porque guia a compreensão de que o professor com mais

experiência, supostamente, tem mais o que dizer sobre suas práticas e tende a se posicionar de maneira diferente em relação aos desafios do ofício¹⁰³.

Todavia, é importante reconhecer que essa diferença no tempo de atuação em sala de aula não compromete a validade dos dados, visto que a realização de gestos didáticos, necessariamente, não está condicionada ao maior ou menor tempo de docência. Logo, esta variável, possivelmente, influenciará no *modo* como tais gestos são realizados pelo professor, mas não anula a sua existência, na medida em que, mesmo para os alfabetizadores iniciantes, o gênero profissional atende a um formato socialmente (re)conhecido e que já imputa certos movimentos e *regras de ofício* comuns a qualquer pessoa que assuma a condição/posição de professor. Então, independentemente da quantidade de anos no magistério, o que interessa para esta análise é a realização dos gestos didáticos e a sua função pedagógica nos momentos de transposição didática.

Prosseguindo com as respostas do questionário, observa-se que há alguns elementos comuns entre os alfabetizadores consultados: (i) a não experiência com outros contextos de ensino-aprendizagem; (ii) a quantidade média de alunos assistidos no semestre; (iii) o espaço físico de atuação profissional e (iv) o modo de ingresso como docente da EJA. Destacarei este último, pois, a meu ver, é um ponto que traz implicações que ultrapassam os limites do pedagógico e incidem sobre a própria organização e o gerenciamento do sistema educacional¹⁰⁴.

Disse no capítulo I que os professores-alfabetizadores do PBA são submetidos a uma seleção local realizada pelas secretarias municipais de educação. Esta é uma prática comum na maioria das Campanhas e/ou Programas instituídos no Brasil. Por sua vez, os critérios adotados nessas seleções não exigem, por exemplo, uma formação inicial no magistério como condição para ser um alfabetizador de jovens e adultos; isso fica evidente na oitava resposta em que ambos citam os cursos de capacitação e de formação continuada de que já participaram. Mesmo Amanda dizendo que está cursando Pedagogia, tem-se o caso de Manoel que já é professor há bastante tempo, participou de outros Programas já extintos, e detém apenas a formação em ensino médio. Vejo esse dado como o reflexo da visão equivocada que ainda persiste nitidamente nas políticas de EJA, haja vista não se procurar

¹⁰³ A própria geração dos dados ratifica isso; posto que Manoel, talvez por seu maior tempo de docência, falou mais durante as entrevistas, o que ocasionou uma maior quantidade de textos se comparado a Amanda, conforme se verifica no Anexo E.

¹⁰⁴ Eu diria também que é um aspecto relativo às *políticas* de promoção da educação básica destinada ao público jovem e adulto, especialmente, o da alfabetização. No entanto, aprofundar essas questões de políticas educacionais e linguísticas, além daquilo que já apresentei no capítulo I, fugiria aos objetivos principais desta pesquisa; embora esteja, a todo o momento, lidando com isso, em interface.

cumprir o mínimo previsto na lei, de modo a garantir condições de trabalho e reconhecimento profissional a esses professores-alfabetizadores.

Com isso, fico a pensar nas razões que movem Manoel a não procurar se aperfeiçoar na profissão, fazendo um curso em nível superior. Além das muitas coisas que foram ditas anteriormente acerca das especificidades da docência em EJA, ainda se percebe, nesse segmento de ensino, um atrativo para aquelas pessoas que desejam fazer um “bico” à noite e complementar a renda. Nesta pesquisa, não obtive informações sobre a rotina profissional dos dois alfabetizadores em outras ocupações, mas, provavelmente, até por conta da baixa remuneração no valor da bolsa para os agentes do PBA, grande parte deles trabalha durante o dia, não necessariamente na educação.

Quanto ao desejo de continuar atuando na alfabetização de jovens e adultos, última resposta, ambos afirmam que sim, e as razões são quase as mesmas, gostar de alfabetizar e a identificação com a profissão. No caso de Manoel, parece que ele não tem pretensões de lecionar em outro contexto que não seja o da EJA, especialmente porque isso significaria investir em sua formação inicial, algo até então desconsiderado nesses 11 anos de sala de aula. Já Amanda, por estar cursando a faculdade, afirma que pretende habilitar-se para atuar no ensino fundamental também com crianças. Essas diferentes perspectivas de carreira me trazem a inevitável impressão de que, à alfabetização de jovens e adultos, sempre restará os professores com menos qualificação, “pegando carona” na pretensiosa política de massificação do ensino, em que o importante é ter matrículas, independente se os cidadãos vão aprender ou não.

Portanto, essas descrições sobre o perfil dos dois professores colaboradores encaminham as análises subsequentes e são uma fonte de indícios para se entenderem as representações desses docentes, com destaque para os elementos do contexto sócio-político e cultural subjacentes àquelas informações expostas no quadro 5.

CAPÍTULO IV

CONCEPÇÕES DO AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE EJA: SABERES DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR

“Fazer pesquisa não é [apenas] acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica.”

(Maria M. de Oliveira, acréscimo meu entre colchetes).

Este capítulo concentra as discussões acerca das concepções docentes percebidas por meio do discurso dos dois professores-alfabetizadores do PBA (Manoel e Amanda). Entendo que os saberes desses educadores tornam-se perceptíveis à medida que se analisam as diferentes maneiras de eles conceberam a prática pedagógica, segundo as suas representações da atividade de alfabetizar pessoas jovens e adultas.

Conforme prevê a epígrafe acima, pretendo lançar um olhar sobre esses dados a partir de uma visão interpretativista, problematizando mais do que descrevendo/quantificando, exatamente porque o agir docente é um campo de investigação multidimensional (NOUROUDINE, 2002) e envolve elementos nem sempre passíveis de uma definição; a não ser pela tentativa de discutir a relação causa/consequência, vislumbrando categorias mais ou menos estáveis em um dado recorte de pesquisa. Nesse ponto, há de se considerar a importância de cada contexto de atuação para o entendimento de certas “nuances” do ofício de professor.

Sob esse prisma, organizo esta primeira etapa das análises em duas partes, assumindo um percurso que contempla/perpassa os três níveis propostos pelo ISD (cf. BRONCKART, 2006): o dos *pré-construídos* (relativo ao contexto sócio-histórico e político-cultural em que estão inseridos os dois alfabetizadores no momento da produção dos textos); o das *mediações formativas* (imediatamente ligado ao anterior e que desvela o modo como esses professores adquirem os saberes docentes para atuar na EJA); e o dos *efeitos das práticas formativas* (relacionado ao modo como cada um concebe certos saberes, introduzindo-os em seu agir cotidiano nas salas de aulas do PBA).

Assim, na primeira seção, começo por evidenciar informações relativas ao contexto de produção dos textos/discursos, entendendo essa etapa como sendo essencial no processo de análise descendente, uma vez que os conteúdos veiculados nas práticas de linguagem refletem sempre algo mais amplo ligado ao sócio-histórico. Ou seja, há de se considerar os constructos e as características da situação concreta de interação enquanto determinantes da maneira como os indivíduos constroem as suas representações (BRONCKART, 1999; 2008).

Logo, em se tratando dos usos da língua/linguagem por sujeitos específicos e em uma conjuntura igualmente específica, como é o caso dos professores, é preciso averiguar as influências, em maior ou menor grau, dos elementos contextuais sobre as suas textualizações, visto que aquilo que enunciam reflete “o lugar” de onde falam, bem como o “para quê” e o “para quem” falam (no âmbito de uma formação sociodiscursiva). Isto favorece, sobretudo, um interpretar do agir docente com menos riscos de emitir juízos desvinculados da realidade social dos atores envolvidos.

Já na segunda seção, discuto sobre as concepções/representações desses alfabetizadores à luz dos discursos textualizados durante as entrevistas semiestruturadas, objetivando perceber os modos de constituição, utilização e validação dos seus saberes docentes.

4.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS ENTREVISTAS

Com base na proposta do ISD, sabe-se que o contexto de produção da ação de linguagem compreende dois domínios relacionados a aspectos *físicos* e *sociosubjetivos* da ação. O primeiro situa os elementos do espaço/tempo e do lugar em que a interação se desenvolve; e o segundo evidencia elementos da sócio-história e da situação imediata de comunicação. Todos esses aspectos ligam-se às representações dos mundos (objetivo, social e subjetivo), uma vez que o agir comunicativo mediado por signos é resultante de uma negociação (prática ou inconsciente) que perpassa esse três mundos e garante a legitimidade das produções languageiras partilhadas coletivamente (HABERMAS, 2003; BRONCKART, 1999; 2008).

Nos dados ora em análise, têm-se textos/falas que emergiram durante as entrevistas semiestruturadas com Manoel e Amanda, as quais representam uma coconstrução a partir dos diálogos estabelecidos entre os sujeitos daquela interação comunicativa – pesquisador e

colaboradores. Logo, essa retomada do contexto é importante, porque as ações languageiras¹⁰⁵ realizadas por todos esses indivíduos refletem a inexorável interferência de um conjunto de parâmetros que pode influenciar na maneira como organizam e (re)produzem os seus discursos; e esse dado contextual não deve ficar de fora de quaisquer análises que tragam os textos como objeto empírico de investigação.

Porém, é necessário pontuar que os aspectos do contexto da ação de linguagem são explicitados com vistas a tentar recuperar alguns elementos que ajudam a entender os sentidos veiculados nos textos; mas, em pesquisas interpretativistas, nem tudo que emerge desse contexto, enquanto conteúdo de análise, é passível de controle, visto que sempre haverá, como é no caso da atividade docente, um certo “deslocamento” do real à medida que se sabe da existência de um observador externo. Com isto, quero dizer, por exemplo, que as representações dos mundos são acessíveis a partir das verbalizações dos sujeitos, *pero no mucho*, no sentido de que nem sempre é possível afirmar, em termos de metodologia qualitativa, que são totalmente transparentes e infalíveis, em virtude dessa inevitável “artificialização” que pode ser atribuída ao papel colaborativo dos informantes de uma pesquisa.

Dito isso, começo a apresentar e comentar os parâmetros do contexto de produção, iniciando com os aspectos *físicos* da ação, conforme Bronckart (1999):

4.1.1 O espaço/tempo da produção languageira e os interlocutores envolvidos

Os textos das entrevistas foram produzidos nas residências dos dois alfabetizadores. São *espaços* onde os elementos postos e supostos adquirem uma real importância no processo interacional e na construção dos sentidos, para ambos os lados – professor-pesquisador e professor-colaborador. Neste caso, o conforto das salas de estar contrapondo-se ao das salas de aula simboliza, por exemplo, que se trata de dois espaços de produção de linguagem diferentes, embora interligadas pelo tom da conversa e/ou pelo conteúdo reportado. O próprio ritmo de fala e o processamento das informações acusam isso, na medida em que o alfabetizador sabe a quem está se dirigindo e o que se espera, minimamente, de seu desempenho naquela situação comunicativa.

¹⁰⁵ Neste trabalho, ação languageira e ação de linguagem remetem a um mesmo domínio – a dimensão psicológica da atividade de linguagem materializada pelos textos/discursos (cf. Cap. II).

Por isso, acredito que ter o pesquisador como um *interlocutor* do seu trabalho, em dia e hora marcados (seja na escola, seja em casa), tende a despertar no professor-alfabetizador algumas premissas, como a de que é preciso monitorar-se mais, tanto em seu agir quanto no falar sobre ele, o que é um dado importante a ser considerado em seu discurso. Logo, tanto na condição de *emissor* quanto na de *receptor*, os dois alfabetizadores são potencialmente sujeitos ativos nesse ambiente de interação.

No tocante ao *momento de produção*, os textos das entrevistas semiestruturadas foram produzidos em dias alternados e em turnos diferentes; a saber: primeiro entrevistei Manoel, no período da noite, no dia seguinte, Amanda, no período da tarde, ambos os momentos com aproximadamente trinta minutos de duração. Este fato, em si, não traz implicações ao produto final dessas entrevistas; todavia, há, dentro desse recorte temporal da geração dos textos, uma informação significativa que é a de que tais gravações aconteceram no mês de outubro, quando o semestre letivo já estava em curso desde o mês de julho. A meu ver, esse transcorrer de tempo tende a proporcionar aos alfabetizadores um reconhecimento maior das características de suas turmas e até uma avaliação de si, considerando os resultados já alcançados com suas aulas.

Logo, as falas aqui analisadas refletem um tempo histórico em que o professor se reporta a algo por ele vivenciado ou no presente ou em um passado não muito distante, o que caracteriza uma maior proximidade com o seu agir cotidiano.

Associados a esses parâmetros do contexto físico, têm-se também os elementos do contexto *sociossubjetivo* cujos delineamentos ressaltam os aspectos sócio-históricos da interação comunicativa referentes aos mundos social e subjetivo do agir de linguagem. Veja-se a próxima subseção.

4.1.2 O lugar social ocupado pelos dois alfabetizadores e os papéis assumidos

As características sociossubjetivas dos sujeitos envolvidos na ação de linguagem podem ser descritas, começando-se pelo cenário educacional em que estão inseridos, isto é, têm-se dois professores-alfabetizadores de pessoas jovens e adultas (um homem e uma mulher), vinculados a um Programa de Alfabetização institucionalizado – o PBA, ambos atuando em salas de aula de escolas da zona urbana de uma cidade do interior. Esse lugar social traz algumas implicações as quais podem ser assim definidas:

- Esses alfabetizadores tendem a situar as suas práticas em favor de uma realidade escolar muito próxima daquilo que é pensado para o ensino regular, no sentido de que o planejamento visa a um formato (leia-se um modelo de sala de aula) já convencionado; diferentemente do que se poderia inferir em relação àqueles educadores populares que lecionam em espaços improvisados, rurais, muitas vezes sem as mínimas condições de funcionamento, nos quais o material humano é a principal ferramenta pedagógica do professor.
- Por se tratar de professores do PBA, muitas de suas concepções teórico-metodológicas estão embasadas naquilo que lhes é repassado nos momentos de formação continuada conduzidos por uma coordenação pedagógica local. Assim, as ações didáticas desses alfabetizadores, além de estarem indexadas a um referencial mais amplo de docência, sofrem influências também dessa orientação mais imediata (do coordenador de turma).
- Do ponto de vista econômico, ambos se prestam a um papel de voluntariado, recebendo apenas uma bolsa incentivo para lecionar no Programa. Isto, de alguma maneira, se reverbera não apenas na construção identitária desses educadores como também pode ser um determinante (positivo ou negativo) de seu trabalho em sala de aula.

Aliado a essas peculiaridades supramencionadas, não se deve esquecer de que o lugar social é igualmente responsável por fazer emergir as práticas culturais partilhadas entre os sujeitos de uma comunidade. Ou seja, alunos e professores da EJA baseiam as suas motivações e intenções levando em consideração também as suas crenças e valores, de modo que, sobretudo no ensino com adultos, o pedagógico não deve atuar isolado da dimensão sócio-político-cultural que perpassa a vida dos aprendizes. Conforme se verá posteriormente, as classes de alfabetização conduzidas por Manoel e Amanda apresentam uma diversidade de tipos humanos, o que inclui pessoas de diferentes idades, com profissões e costumes diversos, habitando um mesmo espaço e aprendendo não só a ler, escrever e contar como também a respeitar o outro e conviver com as diferenças.

Ainda sobre o contexto sociossubjetivo, é preciso esclarecer os *papéis sociais* assumidos pelos interactantes no momento da ação de linguagem, os quais são categorizados segundo a noção de agentividade (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) e com base nas enunciações estabelecidas. Neste caso, os dois alfabetizadores são, majoritariamente, os *atores* de suas ações, tendo em vista que a eles são atribuídas as responsabilidades, clara ou tacitamente, daquilo que enunciam. Não obstante, em algumas situações, durante a produção

dos discursos, o pesquisador e os alunos, enquanto *actantes*, podem figurar como *agentes* de uma dada ação de linguagem, mas sempre em função do que o professor-alfabetizador diz e faz. Por isso, o objetivo principal da interação constitui-se em fazer o educador falar, tendo consciência de que o seu texto, tanto oriundo da aula quanto da entrevista, será apreciado por um destinatário específico, o pesquisador.

Portanto, todas essas informações do contexto de produção, presumo, devem servir para guiar-me em uma discussão mais aproximada da realidade dos dados, priorizando, sobretudo, a natureza interacionista e situada que subjaz às falas dos alfabetizadores, sempre reconhecendo o caráter intervencionista da pesquisa, no sentido de que poderá oportunizar o desenvolvimento do professor (em termos de capacidades para agir¹⁰⁶), pois oferece a ele um espaço concreto de diálogo com o outro (com o pesquisador, com os seus pares, com o coletivo profissional).

4.2 CONCEPÇÕES DO AGIR DOCENTE POR ALFABETIZADORES DO PBA

Nesta seção, analiso propriamente as concepções do agir docente em contexto de EJA a partir das textualizações feitas por Manoel e Amanda, entendidas como resultantes de um agir comunicativo, segundo o que é possível observar representações vinculadas aos mundos formais em interface com os saberes docentes apropriados e/ou ressignificados por esses professores. Como anunciado no capítulo metodológico, o *conteúdo temático* é a categoria analítica principal a ser focalizada nessa interpretação, pois ele está na base da planificação textual e comporta as informações declaradas pelos atores em suas verbalizações (cf. BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO 2004). É também em seu interior que se verificam a presença e a funcionalidade dos elementos da materialidade linguística, os quais figuram igualmente como categorias no ISD, dependendo do foco de análise e do objeto investigado.

Neste caso, os elementos linguístico-discursivos presentes no *nível enunciativo* (conforme MACHADO; BRONCKART, 2009) – modalizações, vozes e índices de pessoa, quando identificados no plano textual, entram como subcategorias cuja função é materializar e

¹⁰⁶ Sobre as questões relativas ao desenvolvimento humano como resultante dos processos sociointeracionais, via linguagem, sugiro a leitura de Bronckart (2013), de um capítulo intitulado “Um retorno necessário à questão do desenvolvimento” (ver referências), em que o autor esclarece essa noção no interior do quadro teórico do ISD segundo a perspectiva vigotskiana.

dar sentido ao conteúdo temático expresso nos textos, o qual é designado por Bronckart (1999, p. 98) como sendo uma “macroestrutura proposicional”, na medida em que veicula os conhecimentos e a significação das estruturas de uma dada língua natural.

Em princípio, quanto ao *nível organizacional* – tipos de discurso, sequências textuais e mecanismos de coesão nominal e de conexão – por serem textos oriundos do gênero entrevista, portanto, uma escrita com características de oralidade, a sua *infraestrutura* (BRONCKART, 1999) apresenta-se da seguinte maneira:

- O plano geral que organiza o conteúdo temático é construído principalmente por meio do tipo de *discurso interativo*, pois a ação de linguagem se dá através do diálogo entre dois agentes (pesquisador e professor-alfabetizador). Por isso, os textos em análise são da ordem do expor e apresentam indícios de *conjunção* ao mundo real, uma vez que as coordenadas dêiticas (espaço/tempo) não aparecem explicitadas por conta da presença dos atores no momento da produção textual, ou seja, da troca de turnos.
- Esse tipo de discurso interativo acarreta uma relação de *implicação* com as instâncias de agentividade, no sentido de que os agentes dessa ação linguageira (entrevista) são marcados/evidenciados textualmente por meio das pessoas do discurso, o que proporciona uma identificação do posicionamento enunciativo adotado pelos dois alfabetizadores.
- Já as articulações linguísticas entre as partes do texto vão aparecer estruturadas, sobretudo, através de *sequências* explicativas, argumentativas e dialogais, em função do tipo discursivo e do gênero de texto ora analisado. Os mecanismos de *coesão* e de *conexão* estão a favor dessas sequências, ambos contendo características próprias da conversação face a face – como alguns marcadores discursivos de troca de turnos (aí, né, já), e expressões dêiticas (lá, aqui, ali)¹⁰⁷.

Feitos tais esclarecimentos, passo a analisar propriamente as concepções do agir em contexto de EJA, as quais estão elencadas no quadro-síntese a seguir, segundo a ordem dos temas identificados nas textualizações dos professores. É importante esclarecer que, no percurso das entrevistas, tais temas vão aparecendo à medida que os alfabetizadores se expressam e, algumas vezes, misturam-se em uma mesma resposta ou comentário, e também

¹⁰⁷ Essa caracterização da infraestrutura (tipos de discurso e sequências textuais) é feita com base na organização geral do conteúdo temático das entrevistas. Certamente, se fosse analisar cada segmento de texto priorizando a estrutura organizacional, outros tipos de discursos e sequências poderiam aparecer secundariamente. Entretanto, conforme já anunciado, deter-me-ei nos mecanismos enunciativos em função dos objetivos propostos. Essa orientação vale, também, para os capítulos subsequentes.

são retomados em diferentes momentos no curso da conversa; portanto, esse ordenamento é por uma questão de metodologia de análise, o que significa dizer que obedecem, sobretudo, a uma lógica definida pelo meu olhar de analista desses textos.

Quadro 6: Síntese das concepções docentes identificadas nas falas dos dois alfabetizadores do PBA

ORDEM DAS ANÁLISES	CONCEPÇÕES TEXTUALIZADAS
1-	Alfabetizar pessoas jovens e adultas supõe atenção às suas limitações físicas.
2-	Alfabetizar pessoas jovens e adultas envolve uma relação de maior sensibilidade e afetividade com o aluno.
3-	Alfabetizar pessoas jovens e adultas exige cotidianamente do professor atitudes motivacionais.
4-	Alfabetizar pessoas jovens e adultas permite momentos informais e de valorização do lúdico em sala de aula.
5-	Alfabetizar pessoas jovens e adultas é priorizar a leitura e a escrita, mas sem perder de vista as dificuldades de aprendizagem dos alfabetizandos.
6-	Alfabetizar pessoas jovens e adultas requer um olhar para os temas do cotidiano.
7-	Alfabetizar pessoas jovens e adultas pressupõe atividades de produção de textos envolvendo gêneros do convívio social dos aprendizes.
8-	Alfabetizar pessoas jovens e adultas é também ensiná-los a “contar”.

(1) Alfabetizar pessoas jovens e adultas supõe atenção às suas limitações físicas.

Esta concepção baseia-se no fato de que, entre os principais obstáculos apontados pelos dois alfabetizadores sobre a sua atividade docente, destacam-se a *dificuldade de visão* apresentada por alguns adultos alfabetizandos e o *desgaste/cansaço físico* provocado pelo dia a dia de trabalho. Segundo eles, tais fatores interferem na produtividade e na motivação dos alunos e, conseqüentemente, obrigam o professor a (re)definir práticas e a lançar mão de ações direcionadas a ajudar na superação dessas limitações. Vejam-se os depoimentos a seguir em que tais questões aparecem textualizadas:

EXCERTO 4 (ENTREVISTA)¹⁰⁸:

P: Você tem encontrado... alguma dificuldade que diz “poxa isso:... tá... atrapalhando meu trabalho... de alguma maneira”...?

Manoel: [[rapaz... **tem uns que num enxergam** [[bem não. :**atrapalha... um pouco...** porque até isso... tem... era pra ter o/a visão ocular né?... tem no curso... um tempo desse aí... eles deram óculos... mas esse ano num tem não... é tanto aluno que eu boto pra mais perto do quadro... pra eles verem. E **muitos trabalham na agricultura né?...** aí dificulta muito. **Fica muito cansativo** (Anexo E, p. 3-4).

Amanda: **é de início eu encontrei: a dificuldade da visão né?...** porque:... alguns... a gente vê que eles querem re/realmente... ler... querem... saber.... né? dos estudos... só que... a visão deles não deixava né?... ele queria acompanhar a leitura com os alunos... **só que alguns ficavam um pouco pra trás por conta da visão... e tinha alguns que não tinham condições também de comprar o óculos...** e ficava até difícil... então... eu lia oralmente com eles... explicava oralmente... pra ver... se eles poderiam acompanhar a leitura (Anexo E, p. 80).

A limitação de alguns alunos em relação à visão é comum nas salas de aulas da EJA e está relacionada, quase sempre, ao fator idade, tendo em vista que a maioria dos alfabetizando tem acima dos 30 anos e muitos já são idosos¹⁰⁹. A sensibilidade do profissional para detectar e procurar agir com base nessa realidade é que faz a diferença, uma vez que, conforme se lê em (4), é necessário o professor se utilizar de estratégias didático-pedagógicas específicas para intervir diante disso: ler e explicar oralmente para que todos possam acompanhar por igual o conteúdo e ninguém “fique para trás”, especialmente aqueles com baixa visão (segundo Amanda); aproximar o aluno para mais perto da lousa, a fim que vejam melhor os conteúdos (conforme Manoel). Essas estratégias são desdobramentos de uma diagnose feita por esses alfabetizadores ao perceberem que, mesmo com interesse em aprender a ler e a escrever, os jovens e adultos precisam de ajuda para superar algumas limitações em sala de aula.

Outra questão que aparece em (4), especificamente na fala de Manoel, é a menção ao *cansaço físico* de alguns jovens e adultos em decorrência da rotina desgastante do dia inteiro de trabalho na agricultura antes de chegar à escola. Este fato, pelo que se sabe, tende a

¹⁰⁸ Os excertos que aparecem ao longo das análises foram selecionados com base no conteúdo veiculado, ou seja, trata-se de segmentos de entrevistas e de filmagem de aulas empregados para ratificar e/ou possibilitar as discussões propostas.

¹⁰⁹ Junto com o PBA foi implantado o “Projeto Olhar Brasil” cujo objetivo é “garantir a realização da **triagem de acuidade visual e o encaminhamento** dos alfabetizando com deficiências visuais para os órgãos de saúde competentes, possibilitando a **aquisição de óculos** nos casos necessários” (MEC/SECAD, 2011, p. 18). Trata-se de uma ação em pareceria com o Ministério da Saúde a qual depende, prioritariamente, da triagem e do acompanhamento realizado pelos professores-alfabetizadores e coordenadores de turmas na tarefa de identificar os alunos que precisam de tal serviço. Em (4), Manoel faz menção às ações desse Projeto, ao afirmar: “um tempo desse aí... eles deram óculos... mas esse ano num tem não...”.

comprometer o rendimento dos alfabetizandos e provocar evasões antes do fim do semestre. Os dois colaboradores mencionam durante as entrevistas que, muitas vezes, precisam “ir buscar” os alunos em suas casas e trazê-los para a escola, numa tentativa de manter a turma em funcionamento. Com efeito, esse desgaste físico acomete os alunos de uma maneira geral, não apenas os agricultores, posto que as salas noturnas de alfabetização costumam receber diferentes pessoas – donas de casa, comerciantes, pedreiros, barbeiros etc.

Entretanto, essas dificuldades, a princípio, tidas como empecilhos, podem se transformar em aliadas do professor-alfabetizador no momento de planejar as aulas, pois, conforme mostrarei mais adiante, a rotina das profissões e os acontecimentos diários da vida dos aprendizes se constituem em temas muito ricos para serem trabalhados em contexto de EJA, especialmente nas salas de alfabetização. Por isso, é sempre válido afirmar que tudo relacionado ao ensino-aprendizagem nunca deve ser encarado apenas sob um único ponto de vista, no sentido de que as questões pedagógicas não são estanques em si mesmas e atuam segundo o modo como são (re)concebidas pelos agentes educacionais.

Esta concepção (1), segundo as representações textualizadas em (4), reflete a manifestação de um *saber profissional* cuja orientação prevê que o professor esteja atento a certas características de seus alunos, fazendo com que a prática educativa por ele dirigida alcance os objetivos e envolva os aprendizes de maneira equitativa; e de um *saber experiencial*, pois a sensibilidade de diagnosticar certas limitações nos alfabetizandos é algo que vai sendo aguçado no educador com a vivência de sala de aula.

Tais saberes exemplificam em (4) a interposição de valores do *mundo social* nesse agir docente, visto que há um reconhecimento pelos dois alfabetizadores do PBA de que aprender (frequentar uma sala de aula) é um direito daquelas pessoas, independente de suas limitações físicas. Sobre esse ponto, é preciso já notar que a distinção entre os três mundos formais/representados, durante a análise de conteúdo temático, nem sempre é o mais importante, haja vista um mesmo texto ou segmento de texto poder apresentar referências claras ou implícitas, simultaneamente, a todos eles, conforme pondera Bronckart (1999, p. 97)¹¹⁰. No entanto, o que pretendo fazer ao destacar um determinado mundo é chamar a atenção do leitor para a relação entre este e a constituição/motivação dos saberes do professor, na medida em que certo tipo de saber liga-se predominantemente a aspectos de uma dada dimensão do agir comunicativo.

¹¹⁰ Habermas (2003, p. 167, grifo meu) também esclarece que “os participantes da comunicação baseiam os seus esforços de entendimento mútuo *num sistema de referências composto de exatamente três mundos*”.

(2) *Alfabetizar pessoas jovens e adultas envolve uma relação de maior sensibilidade e afetividade com o aluno.*

Em complemento à anterior, esta segunda concepção põe em evidência uma característica, a meu ver, bastante saliente do agir docente em contexto de EJA que é a *necessidade, da parte do alfabetizador, de um comportamento mais afetivo e de maior proximidade com o aluno*. Para tanto, e conforme se lê no excerto abaixo, o professor tende a agir com atenção, paciência, esmero segundo uma representação de que o educador deve ser sempre alguém compreensivo cuja função em sala de aula é também entender “o lado do outro”:

EXCERTO 5 (ENTREVISTA):

P: Quando você tá explicando um conteúdo... que você percebe que os alunos não estão compreendendo... o que você costuma fazer?... nesse caso?

Manoel: individualmente... **o aluno chamou... a gente tem que ir lá... e tem muita paciência... o/o fundamental:.... o professor... de Jovens e Adultos... tem que ter paciência grande...** se num tiver... *num pode levar nada... que você tenha... problema em casa... familiar... pra sala de aula não... tem que esquecer tudo... porque o aluno... é o fundamental da classe... você tem que dar o máximo de atenção ao aluno...* porque se não ele não vai voltar pra aula... fica com raiva do professor né?... pode acontecer... que **quando o aluno chamar você... você tem que tá lá...** você tem que ouvir bem o aluno... que o aluno quer ver sua atenção na sala de aula... **individualmente...** é o principal. E se o professor... faz.... na classe... aí acontece de o professor tá:... ensinando um aluno aqui... e você deixar de ir naquele outro... ele já num vai gostar... **você tem que atender por igual** (Anexo E, p. 7).

Amanda: eu tento repassar o assunto... **se eles não souberem... eu leio de novo...** novamente... **e se eles não entenderem... eu mudo o assunto e passo pra outro...** porque eu quero dar e fazer... dar a leitura no que eles realmente entendem... sobre o verdadeiro mundo deles não quero dar uma coisa que eles não saibam e sim a realidade deles ali... **quero que eles entendam** (Anexo E, p. 84).

Torna-se clara, a partir dessas falas em (5), a que afetividade estou me referindo nesta concepção, isto é, não se trata de uma abordagem de infantilização do ensino de adultos nem tampouco de enxergar os alunos como “coitados” e pessoas carentes de atenção, mas de dedicar um maior esforço em se aproximar deles com o intuito de atender as suas necessidades de aprendizagem, levando em consideração o tempo de cada um e valorizando o fato de eles estarem ali querendo estudar. Não sei até que ponto esse entendimento expresso

em (5) é decorrente das prescrições partilhadas na formação/treinamento de que participaram e/ou participam esses alfabetizadores; ao que me parece, trata-se de uma concepção fundamentada, em especial, nos saberes experienciais, visto que muito do que é expresso nessas falas é algo associado a vivências de sala de aula (ver negritos).

A própria organização enunciativa das respostas em (5) subsidia tal interpretação, haja vista o emprego de *expressões modais*, sobretudo deônticas e pragmáticas, reforçando esse posicionamento sensível dos alfabetizadores, a saber: (i) *Deônticas* quando Manoel emprega em seu discurso, reiteradas vezes, a expressão “a gente/você tem que...”, denotando uma consciência da obrigatoriedade de realizar aquilo que enuncia, pensando-se nos valores e regras do mundo social – (“O aluno chamou... a gente tem que ir lá... / o professor... de Jovens e Adultos... tem que ter paciência grande... / você tem que dar o máximo de atenção ao aluno... / você tem que atender por igual”); (ii) *Pragmáticas* porque se identifica uma autoatribuição de capacidades de agir, o que subentendem razões e intenções que justificam o discurso textualizado – conforme a fala de *Amanda*: (“Eu tento repassar o assunto... se eles não souberem, eu leio de novo... se eles não entenderem, eu mudo o assunto e passo pra outro”).

Outro aspecto que se desvela dessa organização enunciativa em (5) é a diferenciada marcação do índice de pessoa, uma vez que Manoel se posiciona com o coletivo e utiliza os pronomes “você” e “a gente”; já Amanda se coloca implicada no discurso em primeira pessoa através do pronome “eu”. Chamo a atenção, desde já, para isso, porque o leitor perceberá que essa lógica enunciativa se manterá em quase todas as falas aqui apresentadas, o que atribuo a um dado do contexto sociossubjetivo de cada colaborador; ou seja, Manoel é um alfabetizador mais experiente e por isso tende a validar o seu discurso compartilhando as responsabilidades com o coletivo da profissão. Amanda, por ser uma iniciante na atividade docente, acaba se implicando mais sem temer os desdobramentos de suas escolhas, sejam elas acertadas ou não.

Não obstante, nessa segunda concepção, é possível ressaltar algumas ações pedagógicas as quais exemplificam a presença de *saberes experienciais* adquiridos e/ou construídos por esses dois alfabetizadores da EJA nas situações efetivas de sala de aula, os quais traduzem uma *representação subjetiva* do processo de alfabetizar jovens e adultos no PBA, a saber:

- *Ter paciência ao expor os objetos de ensino*: isto significa repetir as informações quantas vezes forem necessárias para a efetiva compreensão dos aprendizes e, caso preciso, rever o planejamento e “mudar o assunto” com vistas prioritariamente ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita – (*Manoel*: “... o professor...

de Jovens e Adultos... tem que ter paciência grande... porque o aluno... é o fundamental da classe...”; *Amanda*: “eu tento repassar o assunto... se eles não souberem... eu leio de novo... novamente... e se eles não entenderem... eu mudo o assunto e passo pra outro...”).

- *Atender o chamado dos alunos*: nessa ação o importante é demonstrar respeito e atenção às necessidades individuais, ouvindo os estudantes para que as deficiências sejam pontualmente sanadas e a aprendizagem aconteça de modo satisfatório. Na alfabetização da EJA, a quantidade reduzida de estudantes em cada sala de aula favorece consideravelmente esse tratamento mais individualizado e permite ao alfabetizador mobilizar estratégias dirigidas a um sujeito em particular sem correr o risco de não conseguir atender ao chamado de todos com a mesma dedicação: (*Manoel*: “... quando o aluno chamar você... você tem que tá lá... você tem que ouvir bem o aluno... que o aluno quer ver sua atenção na sala de aula... individualmente... é o principal”).
- *Desprender-se dos problemas pessoais durante a aula*: por mais complicado que seja lidar com isso na prática, esse ponto aparece na fala de Manoel e diz respeito à consciência do professor de que não se deve “levar nada... que você tenha... problema em casa... familiar... pra sala de aula não... tem que esquecer tudo... porque o aluno... é o fundamental da classe...”. Esta é uma capacidade que vai sendo testada no transcorrer da experiência docente, à qual não caberiam ensinamentos a priori, pois cada professor constrói a sua maneira de não “misturar” as coisas, aprendendo a dosar as interferências da vida pessoal sobre o seu ofício cotidiano.
- *Tratar com igualdade todos os aprendizes*: este é um postulado que perpassa ambas as falas, mais explicitamente as de Manoel, e sugere que esse tratamento deve ser destinado tanto diante dos ganhos quanto das dificuldades despendidas pelos alfabetizandos. Fazer diferenciações em sala de aula costuma não ser encarado de maneira positiva pelo aluno jovem e adulto, o qual pode, inclusive, abandonar a classe por se sentir desprestigiado: (*Manoel*: “aí acontece de o professor tá:... ensinando um aluno aqui... e você deixar de ir naquele outro... ele já num vai gostar...”).

Todas essas ações depreendidas a partir das falas em (5), além de ratificarem esta segunda concepção, a qual põe em relevo o caráter mais afetivo e humanizador do agir docente na alfabetização de jovens e adultos, também servem para se conjecturar que em

outras modalidades de ensino isso pode ocorrer com as mesmas características, dado que as relações de ensino-aprendizagem são construídas de forma semelhante, e tais atitudes compõem (ou deveriam compor) a atividade profissional de todos os professores, ressaltando-se as devidas adequações e as necessidades de cada contexto de trabalho.

(3) Alfabetizar pessoas jovens e adultas exige cotidianamente do professor atitudes motivacionais.

Esta terceira concepção também imprime uma peculiaridade da docência na EJA, mormente, porque os adultos em processo de alfabetização são estudantes ávidos por resultados rápidos, ao mesmo tempo em que costumam desistir facilmente se não estiverem motivados ou não conseguirem superar a barreira emocional de voltar à sala de aula tantos anos depois. Não é raro encontrar turmas que iniciam o semestre com uma quantidade razoável de alunos e, com o passar dos dias, a classe vai se esvaziando, mesmo que o professor esteja cumprindo a sua função de maneira exemplar. Ou seja, assim como ocorre em outras modalidades de ensino, há determinados fatores que transcendem a atuação docente, mas que nela interferem diretamente, a exemplo do comportamento emocional dos alunos¹¹¹. Entretanto, no caso da motivação a partir de elementos concretos da vida social dos aprendizes, é possível que o professor o faça na tentativa de “convencê-los” a enxergar os benefícios de aprender e adquirir novos conhecimentos. As falas abaixo se encaminham nessa perspectiva:

EXCERTO 6 (ENTREVISTA):

P: Você se preocupa com as dificuldades do dia a dia dos seus alunos? Você acha importante que eles falem?

Manoel: o que tá acontecendo... qual é o... o que foi que aconteceu no dia-a-dia né?... por exemplo... chega na sala de aula aí diz... “e aí hoje... como foi o dia seu?”... né?... aí tem aluno que diz “mas rapaz hoje nem feijão eu comi:”... acontece muito. Tem outros que ficam até

¹¹¹ Quem nunca ouviu algum professor dizer que não consegue dar aula porque os alunos são indisciplinados ou não querem “nada com a vida”; ou mesmo que a sala de aula é muito quente, não há merenda para alimentar os alunos etc. Estes são exemplos de diferentes fatores que causam interferência na atividade profissional do educador.

com vergonha né... **“mas leia homem”... porque é da/daqui que pode sair até um doutor né?... futuramente... aí eles se anima né?... quando a gente fala isso.**

É importante... é o fundamental:... o que ele tá passando na vida dele né?... e ali na aula a gente vai tomar os tópicos pra reanimar ele. A gente fala muito... **“num perca aula não::... por causa disso e aquilo”... né?** [(...) que aí a gente sabe que os Jovens e Adultos realmente [desistem muito né? há alunos que diz “não::: isso é um negócio sem futuro... depois de velho:... eu num vou aprender mais nada... num sei o que... de novo eu num aprendi vou aprender de velho”... eu digo **“não... mas você apren:de... tenha paciência... pelo menos o senhor sabe fazer seu nome”... né?... chegar no banco... saber fazer uma:/.../ tirar um dinheiro do banco né?... sem pedir a ninguém** (Anexo E, p. 7, 8, 15,).

Amanda: bom a gente: /.../ eu incentivo né?... assim... vou na casa deles... tento conversar... por que o motivo... se tá doente... se não pode vir uma semana vá outra... mas que vá né?... eu quero que eles... pelo menos... tenham a base dos estudos porque... eles não tiveram na infância... e que eles consigam ter agora... no EJA. (Anexo E, p. 79).

Por essas falas em (6), vê-se que a posição de Manoel e Amanda no tocante ao incentivo dos seus alfabetizando jovens e adultos se ancora basicamente no argumento de que o aprendizado escolar pode trazer melhorias de vida. Isso fica perceptível em vários momentos (ver negritos) e reitera uma estratégia bastante válida para a EJA, a de que é preciso ressaltar sempre os *ganhos imediatos* advindos da aprendizagem da modalidade escrita da língua, uma vez que isso pode encorajar os mais idosos e/ou os desmotivados a frequentarem a aula todas as noites e também servir de impulso para os mais jovens vislumbrarem um futuro diferente.

Pelo que dizem os dois alfabetizadores, o gatilho para verbalizar perante os alunos as atitudes motivacionais/de encorajamento é trazer para a cena da aula indagações sobre o cotidiano deles, ouvindo suas histórias e respeitando as “necessidades¹¹²” individuais para saber onde, de fato, intervir, como nessas afirmações: (*Manoel*: “É importante... é o fundamental:... o que ele tá passando na vida dele né?... e ali na aula a gente vai tomar os tópicos pra reanimar ele”.); (*Amanda*: “eu incentivo né?... assim... vou na casa deles... tento conversar... por que o motivo... se tá doente... se não pode vir uma semana vá outra... mas que vá né?...”).

Mostrar as situações e/ou os ganhos na vida social que estejam ligados à instrução faz parte dessa estratégia motivacional, como a possibilidade de concluir o ensino básico ou simplesmente assinar o próprio nome e ter mais autonomia para operar um caixa eletrônico de banco, como citados em (6). Se se pensar que para muitos brasileiros ainda analfabetos ter a

¹¹² Necessidades aqui não apenas no sentido psicopedagógico, mas também de sobrevivência mesmo, conforme menciona o alfabetizador Manoel: “... aí tem aluno que diz “mas rapaz hoje nem feijão eu comi:”... acontece muito”.

oportunidade de aprender a ler e escrever o nome é algo em si bastante significativo, esse incentivo verbal do professor vem fomentar, de repente, uma perspectiva de continuidade nos estudos, mostrando-lhes que é possível ir além: “eu quero que eles... pelo menos... tenham a base dos estudos porque... eles não tiveram na infância... e que eles consigam ter agora... no EJA” (*Amanda*).

Ademais, vale atentar que esta terceira concepção liga-se ao chamado *currículo oculto*, o qual é constituído, segundo Silva (1999, p.78), por aspectos inerentes ao ambiente escolar que, “sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes; [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações...”. Logo, isto ocupa também a dimensão sociossubjetiva da atividade de ensino e desvela *saberes experienciais* por parte do professor-alfabetizador, no sentido de que o traquejo para dosar e reconhecer os momentos cuja motivação se faz necessária é algo que vai sendo construído e apreendido paulatinamente, não existindo receitas prévias. O que há é a possibilidade de reflexão, durante os encontros de formação, para trazer à tona suposições de ocorrências de sala de aula que levem o alfabetizador do PBA, iniciante ou não, a pensar sobre o assunto segundo uma perspectiva mais pedagógica.

No plano linguístico-discursivo, essa preocupação dos dois professores em demonstrar para o aluno que ele pode vencer os obstáculos e melhorar de vida, a partir do engajamento pessoal nos estudos, aparece evidenciada por meio de *construções modais de valor pragmático* em que o professor atribui razões e capacidades de agir aos alfabetizandos: (*Manoel*: “mas leia homem”... porque é da/daqui que pode sair até um doutor né?... futuramente... / eu digo “não... mas você apren:de... tenha paciência... pelo menos o senhor sabe fazer seu nome”... né?...); Além disso, por julgar adequada e necessária essa atitude frente aos alunos, vê-se que tanto Manoel quanto Amanda se valem de *modalizações lógicas* para reforçar discursivamente esse caráter de certeza e de validade em relação ao que enunciam: (*Manoel*: “É importante... é fundamental o que ele tá passando na vida dele né?; (...) que aí a gente sabe que os jovens e adultos realmente [desistem muito né?]”; (*Amanda*: ... eu quero que eles... pelo menos... tenham a base dos estudos porque... eles não tiveram na infância... e que eles consigam ter agora... no EJA”).

Com isso, chamo a atenção para o fato de que, mesmo em se tratando de uma concepção associada a questões de natureza sociossubjetiva identificadas com os saberes experienciais do alfabetizador, a representação do *mundo objetivo* também se faz presente, na medida em que as atitudes motivacionais desses professores emergem de uma determinação

envolvendo parâmetros do mundo físico – quem são os sujeitos e do que eles necessitam. Portanto, isso se configura em uma constatação de que os mundos formais coexistem nas representações dos atores sociais (BRONCKART 1999), conforme antecipei anteriormente, mesmo que em algum ponto do conteúdo temático aspectos de um acabem se sobressaindo aos de outro(s).

(4) Alfabetizar pessoas jovens e adultas permite momentos informais e de valorização do lúdico em sala de aula.

Nos últimos anos, tornou-se notória a ideia de que a escola deve ser, em essência, um espaço agradável, e de que o pedagógico também pode se fazer presente nas diferentes maneiras de expressão da linguagem – seja ela verbal, seja não verbal, em situações formais e/ou informais. Assim, esta quarta concepção se constitui em um desdobramento da anterior, haja vista se referir a estratégias de ensino que ajudam na motivação dos alunos a partir da promoção de momentos informais e com atividades lúdicas intercaladas às tarefas escolares tradicionais. Sabe-se que o lúdico, quando bem orientado, corresponde a uma metodologia de ensino capaz de amenizar os possíveis desconfortos que a complexa atividade de aprender pode provocar em alguns indivíduos.

O excerto seguinte contém falas dos dois alfabetizadores que encaminham esta discussão:

EXCERTO 7 (ENTREVISTA):

P: [[e aí como você costuma motivar seus [alunos? De que maneira?

Manoel: é bom... **a gente conversa... até:... o... sem ser de aula né?... coisas banais mesmo... da vida deles né?** [é tem que motivar. rapaz principal é a **roda de conversa** né? e trabalho di: **/dinâmico né?**... faz aquela roda... bota os alunos... bota suas letras... aí dividir... por exemplo... ler/fulano /.../ “seu Antônio... Dona Maria... **aí trocar os crachás um com o outro... né?... aí a gente brinca na classe pra:... né?... motivar mais né?... até JOgos...** a gente pode levar jogos né?... na hora do intervalo né?... assim... **um dominózinho pra eles brincar né?... uma dama...** já tá tirando ele um tempo né?... pra num ficar só lendo... estudando, né? **aí/aí... através do dominó você trabalha com a matemática né?... também e a gente... pega até outras revistas né?... pra trabalhar com recorte né?... jornais... negócios... desenhar... “desenhe o:... que você mais gosta”... um exemplo né?... ai eles desenha uma gaRRaFa... desenharam uma bola... e assim sucessivamente... eu trabalho muito:/.../ tem gente**

que diz “não... os Jovens e Adultos num é isso... num sei o quê... num é”... essas coisas... mas eu... o principal é o objetivo... muito foco... tem muita gente que acha que não é nada... mas é (Anexo E, p. 3, 8, 9, 13).

Amanda: **sim, eu sempre converso com eles...** eles dizem que o sonho... no início era aprender o nome... mas também queria né?... prosseguir a diante... como diz... quem sabe até:: o curso superior... o sonho deles né?... alguns desejam porque não são só idosos... são jovens também... que estudam lá... então quem sabe... “até o curso superior chego lá”... eu digo... “chega... se estudar”... se tiver incentivado... (Anexo E, p. 79).

Esses depoimentos trazem em comum o fato de os alfabetizadores reservarem durante as aulas um momento para a *roda de conversa*, mudando um pouco o foco para assuntos mais informais, como diz Manoel, “... já tá tirando ele um tempo né?... pra num ficar só lendo... estudando, né?”. Sobre isso, a questão que se coloca é a de o educador ter o *feeling* para perceber o momento ideal de criar uma situação mais descontraída durante a aula e interagir com os alunos sem tantos protocolos. Trata-se de um *saber profissional* que esses alfabetizadores deixam transparecer em suas falas cuja orientação prevê a flexibilidade do planejamento para incluir certas ações transversais ao conteúdo formal: como as conversas em sala sobre temas paralelos ao da aula, a exemplo de falar dos sonhos pessoais de cada um, conforme sugere Amanda.

Vê-se que apresentar recursos didáticos lúdicos, como jogos e dinâmicas, conforme citado por Manoel, utilizando diferentes instrumentos para didatizar o ensino da leitura e da escrita, são estratégias que podem favorecer a construção de um ambiente mais agradável na aula de alfabetização, aproximando cada vez mais os sujeitos ali envolvidos. No caso das falas de Amanda em (7), vale notar que ela cita apenas as conversas com os alunos; o que estou considerando nesta quarta concepção como sendo uma ação informal em sala de aula, e não necessariamente uma atividade lúdica com um propósito pedagógico definido cuja concretização vai além das comuns rodas de conversas. A ludicidade, nesses casos, implica a utilização de artefatos que possam servir de instrumentos pedagógicos para dinamizar o ensino-aprendizagem de certos objetos durante a transposição didática.

Com efeito, o ensino noturno da EJA é um espaço que requer do professor ações diferenciadas, sejam elas para inserir um objeto de aprendizagem, como relata Manoel: “aí/aí... através do dominó *você trabalha com a matemática* né?... também e a gente... pega até outras revistas né?... pra trabalhar com recorte né?... jornais... negócios... *desenhar...*”; seja apenas para recrear e aliviar as tensões dos alfabetizandos. O que não se deve, nesses casos, é perder de vista o caráter pedagógico norteador de tudo que o professor faz em classe, ao preço

de transformar um momento de troca de experiências apenas em um passatempo em si mesmo, descaracterizando o espaço da sala de aula da EJA enquanto instância de ensino-aprendizagem formal/escolar.

Isto, por exemplo, é o que leva muitas pessoas a subestimarem a importância do lúdico e do emprego das rodas de conversa em sala de aula, atribuindo a esses momentos informais um descrédito em relação a seu papel no processo de ensino-aprendizagem. O próprio modelo convencional e cristalizado sobre o funcionamento do gênero aula favorece tal estigma, no sentido de que esta concepção do agir na EJA pode representar, para algumas pessoas, algo improdutivo ou inadequado e provocar resistências em certos educadores, conforme menciona Manoel: “tem gente que diz “não... os Jovens e Adultos num é isso... num sei o quê... num é”... essas coisas... mas eu... o principal é o objetivo... muito foco... tem muita gente que acha que não é nada... mas é”.

Todavia, se o professor-alfabetizador estiver consciente daquilo que almeja com essas ações transversais, poderá fazer uso efetivo disso e perceber os seus efeitos sobre os alfabetizandos, entendendo que não são acontecimentos desprezíveis, mas estratégicos, os quais podem trazer benefícios outros para a aprendizagem dos alunos, visto que o estado emocional (de bem-estar ou do contrário) interfere diretamente na motivação. Desse modo, as críticas a tal metodologia tendem a se tornar comentários infundados de quem não sabe lidar com ou não conhece essa prática educativa.

Do ponto de vista textual-discursivo, é interessante observar em (7) como essa quarta concepção ecoa a partir do gerenciamento de diferentes vozes presentes em tais discursos. Há momentos em que os atores assumem a palavra, ou seja, Manoel e Amanda figuram claramente no texto: (*Manoel*: “... eu trabalho muito:/.../ tem gente que diz “não... os Jovens e Adultos num é isso...”), (*Amanda*: “sim, eu sempre converso com eles...”). Ademais, há também passagens em que aparece a representação da voz dos alunos: (*Amanda*: “eles dizem que o sonho... no início era aprender o nome... mas também queria né?... prosseguir adiante... como diz... quem sabe até:: o curso superior... o sonho deles né?...”) e do coletivo da profissão, marcando a própria voz social subjacente a tudo isso: (*Manoel*: “tem gente que diz “não... os Jovens e Adultos num é isso... num sei o quê... num é”... tem muita gente que acha que não é nada... mas é.”).

Portanto, tem-se mais uma concepção que exemplifica a presença marcante das representações do contexto sociossubjetivo atuando como alicerce de tudo aquilo que praticam em termos de ação de linguagem e de saberes docentes, ou seja, a distribuição dessas

vozes liga-se, a meu ver, à maneira como cada um desses professores do PBA costuma organizar a sua aula: ouvindo os alunos e por eles sendo ouvidos¹¹³.

(5) Alfabetizar pessoas jovens e adultas é priorizar a leitura e a escrita, mas sem perder de vista as dificuldades de aprendizagem dos alfabetizandos.

O foco no ler e no escrever torna-se mais significativo no contexto escolar da alfabetização quando o professor, sobretudo na EJA, não desconsidera o caráter sociointeracionista que subjaz à atividade de ensino, o qual corresponde a uma maneira praxiológica de olhar para as ações humanas, entendendo que tudo o que se faz em termos de usos da língua/linguagem está associado a um conjunto de determinantes causais (limitações, anseios, valores, razões, finalidades etc.) que orientam o agir, seja de quem ensina, seja de quem aprende. Esse movimento de tentar enxergar o processo didático como algo muito além da apresentação/exposição do conteúdo segue exemplificado nesta quinta concepção, conforme se lê no excerto abaixo:

EXCERTO 8 (ENTREVISTA):

P: Você já está... terminando esse semestre[[todos os seus alunos... já conseguem ler?... e [[escrever palavras? Quais as dificuldades?

Manoel: [[é... a gente já tá com:: cinco meses já [[já... já... agora alguns tem dificuldades poucas né?... duas... três alunos assim... tá chegando aí... lê/lê mais né?... **porque as vezes eles comem a letra né?... algumas letras, porque tem aluno que::... que escreve do jeito que fala né... aí fica meio difícil aí né?... mas a gente tá desenrolando.** é::... que as vezes falta uma letra né?... aí a gente vai botar a letra... pra ele trabalhar melhor né? **já aconteceu... de pegar na mão dele... pra ele fazer o nome...** que tem uns que num sabia nem:: fazer o “A”... aí já aconteceu de eu pegar na mão do aluno assim... pegar mesmo e:: escrevendo mais ele... agora aí é::... de aluno que fica assim... mas::... é a função do professor. Né isso? Às vezes diz “professor... eu num tô entendendo não”... **aí isso aí a gente tem que recapitular... voltar o assunto várias vezes pra eles /.../ se através desse planejamento que a gente fizer... num der certo né?... a gente já pula pra outro... fala com nossos coordenadores... pra gente planejar outra aula já né?... que/ que dê mais certo pra os alunos né? **Que se encaixe melhor dele aprender a ler e a escrever...** porque o fundamental do... é você aprender a ler e a escrever né? (Anexo E, p. 6, 14).**

¹¹³ No próximo capítulo sobre os gestos didáticos, ver-se-á que a atitude de *escutar* atentamente os alfabetizandos é um gesto específico muito relevante nas relações de ensino-aprendizagem em contexto de EJA, o qual vai se apresentar assiduamente na prática pedagógica dos dois alfabetizadores. Com isso, chamo desde já a atenção do leitor para perceber os diálogos que serão estabelecidos entre essas concepções e aquilo que será analisado posteriormente.

Amanda: é... com certeza a leitura... a escrita também... eles têm... muita dificuldades... **porque alguns não sabem... não identificam o R... alguns fala o L... a letra L então... trocam essas letras...** então assim... eles... com certeza eles têm dificuldades nas letras também... questão de consoantes vogais... é letras... cursivas... então eles têm dificuldades nessas áreas... também (Anexo E, p. 83).

Esta forma de conceber o processo de alfabetização de pessoas adultas é semelhante àquilo que se costuma aplicar também com as crianças, especificamente, do ponto de vista didático: o objetivo é ensinar a ler e a escrever, mas as estratégias metodológicas devem ser (re)direcionadas à medida que as dificuldades vão surgindo, assegurando o ritmo de aprendizagem de cada aluno a partir do planejamento e da realização de tarefas individuais e coletivas.

Entretanto, em turmas de EJA, há alguns elementos que diferenciam esse processo, e o principal deles é a sensação de autonomia adquirida naturalmente pelo alfabetizando, a qual pode se tornar um complicador nesse contexto de ensino, uma vez que esse aluno tende a não admitir determinadas intervenções do professor, mesmo sendo necessárias, em função de uma lógica construída histórico-culturalmente acerca das relações sociais entre pessoas adultas. Veja-se, por exemplo, na fala de Manoel, a seguinte passagem: “aí já aconteceu de eu pegar na mão do aluno assim... pegar mesmo e:... escrevendo mais ele... agora aí é:... de aluno que fica assim... mas::... é a função do professor. Né isso?”.

Isto denota que o alfabetizador precisa dominar não apenas os aspectos didáticos, mas também entender aqueles psicológicos envolvidos em sua atividade docente, e assim poder enxergar nas atitudes dos aprendizes algo além do que está posto aos olhos; isto é, aquilo que aparenta uma recusa pode indicar, na verdade, uma autodefesa do aluno ao sair da sua zona de conforto, ao se deparar com uma nova tarefa que, mesmo ele sendo adulto e experiente, ainda não sabe como proceder/administrar.

Em (8), lê-se o modo como esta concepção se apresenta nas falas dos dois alfabetizadores, ficando bastante explícita a preocupação de diagnosticar, de maneira consciente e objetivada, as dificuldades dos alunos em aprender a modalidade escrita da língua, e as ações do professor para intervir em cada uma delas:

- Para Manoel, quando diante da situação em que o aluno “escreve comendo letras” e/ou “escreve do jeito que fala”, o alfabetizador precisa ir “desenrolando” as atividades em sala de aula, o que inclui apresentar a palavra com a grafia correta para o aluno se guiar. Pegar na mão do alfabetizando, segundo ele, em caso de

dificuldades mais extremas, e “recapitular o assunto várias vezes” também são alternativas para ajudar nesse processo inicial da aprendizagem.

- Já para Amanda, diferenciar a escrita das letras (vogais, consoantes) e, preferencialmente, soletrar as palavras para o aluno poder identificar os sons e não se confundir na hora da pronúncia e da escrita, “alguns não identificam o R e trocam pelo L”, é algo relevante nessa fase da alfabetização. Ou seja, o aluno jovem e adulto chega à escola com todo o seu conhecimento da língua oral, e a aprendizagem da outra modalidade dessa mesma língua irá lhe trazer, no princípio, algumas estranhezas; algo normal se o professor mostrar o caráter contínuo e de intersecção entre esses dois modos de usar a língua materna.

Essa ideia do *continuum* é defendida por Marcuschi (2001) o qual aborda a relação oral/escrito em uma perspectiva de intersecção, tentando desconstruir a dicotomia criada acerca das duas modalidades da língua (fala e escrita). Porém, essa visão de *continuum* não anula as características de cada modalidade, apenas não as opõe de maneira estanque, visto que já é consenso entre os estudiosos da linguagem que o processo de aquisição da língua escrita não pode estar desvinculado das práticas orais, pois o indivíduo (criança ou adulto) que chega à escola para se alfabetizar “já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler” (CAGLIARI, 2009, p. 25). Esta é uma questão sobre a qual os sociolinguistas têm se debruçado, especialmente aqueles voltados para o ensino escolar (cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

Assim, pelo que está posto em (8), percebe-se que os *saberes disciplinares* desses alfabetizadores do PBA vão sendo “testados” ao passo que procuram reconhecer as lacunas na aprendizagem dos seus alunos e tentam intervir sobre elas; dito de outra forma, Manoel e Amanda parecem saber os princípios teóricos do processo de alfabetizar cujos pressupostos orientam o ensino das primeiras letras através do sistema de escrita alfabética da língua, com suas hipóteses e métodos. Embora as atividades propostas ainda reproduzam o modelo tradicional de alfabetização, o qual dissocia a aprendizagem do alfabeto dos textos propriamente dito.

Por isso, a meu ver, é preciso também se apropriar desse saber mais teórico para elaborar estratégias de transposição didática compatíveis com cada modalidade educacional, direcionando, no interior do currículo, alternativas de contemplar assuntos de “dentro”, isto é, tópicos partilhados no entorno social. A concepção a seguir trata justamente disso.

(6) *Alfabetizar pessoas jovens e adultas requer um olhar para os temas do cotidiano.*

Conforme já mencionado neste estudo, o espaço da sala de aula noturna de alfabetização possibilita o encontro com diferentes tipos de pessoas, todas com o mesmo ideal de aprender a ler e escrever, mas cada uma com histórias de vida e características particulares. Esse material humano bastante diversificado oferece ao professor condições de inserir as experiências pessoais como temas em seu planejamento de aula, tomando como inspiração as relações sociais cotidianas vivenciadas pelos alfabetizandos.

Manoel, durante a entrevista, menciona a diversidade de sua turma, segundo ele informa, “é... porque você tem... *comerciante... dona de casa... cabeleireiro: agricultor*; tem gente também... *alcoólatra* na sala... também, *homossexual*... também... eu trabalho... o que a gente tem que saber com esse povo”. Logo, em virtude desses vários perfis, ter a capacidade de mediar as situações e os conflitos gerados durante as aulas é algo desafiador para os docentes da EJA (e para todos aqueles que lidam com alunos mais experientes), especialmente porque a pessoa jovem ou adulta é um sujeito cujos posicionamentos e comportamentos refletem fortemente o lugar social que ocupa, o que inclui suas preferências, seus vícios, sua etnia, sua profissão etc.

Assim, os textos trabalhados em uma turma de alfabetização na EJA, como é o caso do PBA, podem, por exemplo, funcionar como um espaço privilegiado de diálogo sobre o diferente, sobre a necessidade do respeito mútuo, oportunizando momentos de discussão e de aprendizagens acerca de temas muitas vezes tratados somente com base no senso comum e nas crenças historicamente construídas e reproduzidas. Não se deve, em nenhuma hipótese, levar para a aula textos com temáticas infantilizadas ou que deem a entender que o adulto alfabetizando é um sujeito carente de ajuda, incapaz e/ou muito limitado por não saber ler e escrever. O ideal é fazer desses aprendizes os protagonistas daquele espaço de aprendizagem, mostrando-lhes novas possibilidades, mas valorizando sempre o que já sabem e vivências em sua comunidade.

Nas falas seguintes, Manoel e Amanda se posicionam sobre essa questão da escolha dos temas a serem retratados na realização das atividades de alfabetização, em interface com os conteúdos do currículo formal¹¹⁴:

¹¹⁴ Essa relação entre os conteúdos da escola e a realidade social dos sujeitos é substancial no ensino de jovens e adultos (cf. ARROYO, 2006).

EXCERTO 9 (ENTREVISTA):

P: Quando você seleciona esse texto... você/ você se preocupa em trazer... temas... textos... que fazem parte do cotidiano deles?

Manoel: [[é... também... **da vida deles né?**... principalmente... **que é o dia-a-dia...** por exemplo... trabalhar na enxada né? botou lá... **vamos trabalhar hoje com agricultura...** qual as ferramentas que usa na agricultura... que é um negócio que agente trabalha... e já sabe né?... **que é os negócios que eles trabalham... aí eles já sabem né?**... que é a enxada...isso né? **que nem o outro lá que corta cabelo.** aí você trabalha com o quê?... aí tesoura... pente essas coisas que... trabalha com isso (Anexo E, p. 5).

Amanda: com certeza... porque se eu colocasse... algum texto... num é?... fora do... que eles não entendiam... então... com certeza... eles não iam entender o texto... então... **era tudo sobre... a vida deles... o cotidiano... eu colocava diante deles** (Anexo E, p. 72).

Esta visão acerca da importância do contexto social para o ensino-aprendizagem na EJA é a principal bandeira dos educadores, sobretudo, os populares (cf. ARROYO, 2006); por isso, esta sexta concepção tem-se tornado um princípio norteador do agir docente na escolarização de adultos, não apenas nos anos iniciais. Nesse caso, entra em cena uma confluência de saberes para que o professor consiga avançar com a proposta curricular de cada segmento sem perder de vista o olhar sobre a realidade dos alfabetizandos; ou seja, um conhecimento profissional das técnicas de elaboração de aula, associado a um saber teórico da disciplina em questão e mais um manejo pessoal para tornar tudo isso acessível ao aluno no momento adequado.

Em (9), tem-se na fala de Manoel um exemplo disso, quando esse alfabetizador cita os temas “agricultura” e “corte de cabelo” como sendo *geradores*¹¹⁵ para a leitura e a escrita de palavras e frases¹¹⁶. Trata-se de uma estratégia comprovadamente significativa (cf. COSTA, 2012; COSTA; PINHEIRO, 2013), porque aproxima os estudantes dos usos da modalidade escrita da língua a partir do seu universo linguístico, isto é, das palavras conhecidas e empregadas diariamente por eles nas interações orais. Amanda também frisa isso ao se referir à seleção dos textos, os quais devem priorizar os assuntos do dia a dia como ponto de partida para facilitar a compreensão leitora dos alfabetizandos: “era tudo sobre... a vida deles... o cotidiano... eu colocava diante deles”.

¹¹⁵ Na acepção de “palavra geradora” apreendida por Paulo Freire em sua metodologia de alfabetização de adultos.

¹¹⁶ É importante lembrar que esta entrevista (leia-se a geração dos dados) ocorreu no mês de outubro de 2013; portanto, os alfabetizadores já estavam vivenciando uma etapa em que os alunos já conseguiam, minimamente, ler e escrever, visto que o respectivo semestre havia iniciado em abril.

Tais representações sustentam-se, do ponto de vista dos saberes docentes, em elementos dos *mundos social e objetivo*, sobretudo porque esses alfabetizadores do PBA consideram os aspectos do meio físico (quem são os estudantes?; em que trabalham?; onde moram?; do que gostam?) como indicativos para selecionar e introduzir, à luz de uma verdade e de uma conformidade sócio-construídas, os temas a serem partilhados coletivamente. O próprio direcionamento dado às *pessoas do discurso* confirma isso, haja vista Manoel e Amanda organizarem a sua fala destacando o papel de *agente/sujeito* ocupado pelos alunos em relação ao conteúdo que está sendo dito: (Manoel: “é:... também... da vida deles né?... que é os negócios que eles trabalham... aí eles já sabem né?...”); (Amanda: “...porque se eu colocasse... algum texto... num é?... fora do... que eles não entendiam... então... com certeza.... eles não iam entender o texto... então... era tudo sobre... a vida deles...”).

Portanto, a iniciativa de tentar conhecer a realidade dos alfabetizandos, algo que se dá paulatinamente ao longo do semestre/ano letivo, é a principal maneira de o professor pôr em prática atividades de sala de aula mais contextualizadas e coerentes com as expectativas do seu público-alvo. Todavia, se não é possível dar esse tratamento a todas as tarefas escolares desenvolvidas diariamente, também se torna problemático, em se tratando da EJA, o alfabetizador desconsiderar por completo esse caráter *gerador* das “coisas” que emerge das situações de interação extraclasse.

A próxima concepção reitera tal posicionamento ampliando o olhar agora para o trabalho com os gêneros de textos.

(7) *Alfabetizar pessoas jovens e adultas pressupõe atividades de produção de textos envolvendo gêneros do convívio social dos aprendizes.*

Nas práticas de escrita do processo de alfabetização, à medida que os alunos vão dominando as habilidades de ler e escrever, já é possível trabalhar a produção de pequenos textos com vistas a promover o letramento, transcendendo as barreiras de um ensino reduzido apenas às instruções de codificar e decodificar palavras e frases¹¹⁷ (a alfabetização em sentido restrito). Esta sétima concepção traduz a importância do trabalho com os gêneros em turmas de jovens e adultos e, principalmente, chama atenção para o planejamento do professor no

¹¹⁷ O trabalho de Massini-Cagliari (2001) é bastante elucidativo a esse respeito, embora seu foco seja a alfabetização infantil.

tocante às escolhas dos textos a serem priorizados em sala de aula. As falas abaixo dão margem para discutir como isso pode ser tratado pelo alfabetizador:

EXCERTO 10 (ENTREVISTA):

P: Que textos você já trabalhou com eles... por exemplo... textos... pequenos textos... ?

Manoel: bilhete... é::... **recadinho do coração::... ingredientes...** tudo isso a gente trabalhando... é produtivo... por exemplo pra fazer um bolo né?... os ingredientes que precisa eles sabe tudinho... a gente trabalha... bota lá né?... no/no/no caderno deles... faço no quadro e eles copiam... “com o que que precisa pra fazer um bolo”... aí eles... vão dizendo né?... copiando e fazendo aquela **receita** né?... receita do bolo... trabalho muito com isso... recado do coração... esses negócio assim... muito bom (Anexo E, p. 9-10).

Amanda: Já. A gente já trabalhou com a **lista né?... de supermercado...** o que é que eles compravam.... qual era o interesse deles... então cada um fez essa atividade... a gente tem até num portfólio... essas atividades (Anexo E, p. 83).

Quando me refiro a gêneros do convívio social dos aprendizes, é basicamente isso que está posto nas respostas de Manoel e Amanda em (10). Ou seja, é mister envolver os alfabetizando na escrita de textos cujos formato e função sociocomunicativa lhes sejam familiares. Do contrário, quando é trazido um texto incompatível com a etapa de escolaridade dos alunos, fica complicado fazê-los compreender o objetivo da prática linguageira proposta pelo professor. Sobre isso, é relevante frisar que nem todos os gêneros de circulação social no dia a dia dos jovens e adultos são adequados para ser objeto de estudo na aula de alfabetização, visto que há textos com características bastante específicas, em função da esfera comunicativa em que atua (BAKHTIN, 2003 [1992]), a exemplo das bulas de remédio, dos formulários etc.

No entanto, os gêneros citados acima pelos alfabetizadores do PBA (bilhete, recadinho do coração, receita culinária, lista de supermercado), a meu ver, são apropriados para esse contexto de aula, pois contemplam aqueles dois princípios de adequação supramencionados, o do formato e o da função, e ainda aproximam os estudantes dessa escrita situada, favorecendo a competência comunicativa em língua escrita, dentro do que se tem chamado de *alfabetizar letrando* (cf. SOARES, 2005b) com o professor-alfabetizador assumindo o papel social de *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006), isto é, daquele que conduz práticas de escrita vinculadas às experiências de mundo dos aprendizes, mostrando-lhes as possibilidades de (inter)agir socialmente por meio de textos.

Ademais, esse trabalho com os gêneros de maneira *contextualizada* e em prol da *competência comunicativa* a ser aprimorada na escola liga-se, em termos gerais, ao entendimento hoje consensual no ensino-aprendizagem de língua materna (e também estrangeira) de que não se deve “virtualizar” uma prática de escrita em sala de aula; no sentido de que os gêneros textuais enquanto objetos de estudo precisam estar associados, minimamente, a uma dada situação de interação sociocomunicativa, mesmo que idealizada fora de seu contexto original (cf. BARROS; PESSOA, 2015)¹¹⁸. É justamente essa situação de interação que garante legitimidade às ações de linguagem e contribui para que não se cometam aqueles mesmos erros do passado, quando na escola se escrevia qualquer coisa destinada a ninguém ou exclusivamente ao professor. Assim concebido, o processo de letramento escolar, sobretudo na EJA, poderá atender o princípio elementar da inclusão social via linguagem, na medida em que os conhecimentos pré-existentes da cultura letrada serão contemplados sem desmerecer a urgência de expandir sempre e cada vez mais a aprendizagem dos alunos para outros gêneros de textos institucionalizados.

Voltando ao excerto (10), quando Manoel cita a receita culinária, por exemplo, vê-se que esse alfabetizador tenta contextualizar a tarefa de se produzir um texto para registrar por escrito os ingredientes de um bolo. Para os adultos ali envolvidos, principalmente as donas de casa, essa atividade tende a lhes parecer bastante significativa, visto que poderão escrever outros exemplares desse gênero quando sentir necessidade, em seu dia a dia fora da escola. O mesmo se dá com os demais gêneros citados (bilhete, recadinho do coração) e a lista de supermercado mencionada por Amanda¹¹⁹. Todos são acessíveis aos alfabetizandos e podem, oportunamente, emergir em sala de aula a partir de eventos de letramento, quando os alunos são envolvidos em determinadas práticas sociais as quais suscitam a produção do(s) gênero(s). Como neste caso, uma comemoração na escola poderia oportunizar a escrita de diferentes

¹¹⁸ Essa questão, mesmo já estando consolidada, ainda provoca muitas discussões, por conta do caráter “adaptativo” inerente aos processos de didatização de gêneros – de sua escolarização. Entretanto, assim como colocam Schneuwly e Dolz (2004), a construção de modelos didáticos não implica necessariamente essa *virtualização*, que seria uma negação da escola enquanto espaço real de comunicação, forjando-se situações interativas sem vínculo com a realidade sociocomunicativa dos aprendizes. Assim, apesar de os livros didáticos conterem um conjunto de gêneros “deslocados” de seu suporte original e do meio social em que atuam, é possível ao educador promover na escola situações envolvendo a leitura e a escrita que levem os alunos a aprenderem determinados gêneros textuais na prática mesmo do letramento escolar. Portanto, deve-se ter claros dois aspectos preponderantes nessa problemática: (i) o modo como o gênero entra na escola, via modelos didáticos, (com as adaptações necessárias para se operar com as suas dimensões ensináveis); e (ii) as práticas sociais de linguagem/letramentos que dão sentido à existência desses gêneros, as quais devem ser o ponto de partida para se proceder com todas as atividades relativas aos textos escolarizados (KLEIMAN, 2005; 2007).

¹¹⁹ Aparece na fala de Amanda em (10) a menção a um *portfólio* que, segundo ela esclarece em outro momento da entrevista, trata-se de um instrumento para o professor do PBA reunir essas produções feitas pelos alunos durante o semestre, bem como as fotografias que registram esses momentos. Tal portfólio seria uma cobrança da coordenação de turma como forma de acompanhar se os professores estariam, de fato, trabalhando as atividades planejadas.

textos: listas de materiais, receitas, convites etc. Tudo vai depender do planejamento e dos objetivos que o professor estabelecer para cada atividade (cf. PESSOA, 2012).

Assim, nesta concepção, independentemente de esses alfabetizadores conhecerem e/ou dominarem a teoria dos gêneros, verifica-se novamente em suas falas a presença de *saberes disciplinares*, agora relativos ao ensino-aprendizagem com textos na alfabetização de adultos. Isso se confirma quando ambos citam o emprego de *gêneros textuais* nas atividades de escrita, embora essa terminologia não apareça linguisticamente marcada em suas respostas. Sobre isso, é importante dizer que no trabalho docente nem tudo é determinado por um conhecimento terminológico e conceitual, ou seja, muitas vezes o professor pode desenvolver práticas exitosas sem necessariamente reconhecer que em suas ações subjaz uma dada epistemologia (cf. PESSOA, 2008¹²⁰).

Não obstante, também figuram em (10) elementos do agir professoral¹²¹ associados aos *saberes profissionais*, especificamente, quando Manoel expõe um procedimento adotado durante a realização da tarefa: “a gente trabalha... bota lá né?... no/no/no caderno deles... faço no quadro e eles copiam... “com o que que precisa pra fazer um bolo”... ái eles... vão dizendo né?... copiando e fazendo aquela receita né?”. Logo, essa dimensão pedagógica do agir, sempre muito nítida nas representações dos saberes profissionais, é o que desvela o modo como aqueles outros saberes da dimensão teórica estão sendo transpostos em sala de aula; por isso, tenho defendido nesta análise a ideia da *confluência dos saberes*, visto que o “evento aula” demanda um conjunto de esforços impossível de ser caracterizado de maneira estanque. Veja-se mais um exemplo dessa interseção de saberes na concepção a seguir:

(8) *Alfabetizar pessoas jovens e adultas é também ensiná-las a “contar”.*

Esta oitava concepção fecha o ciclo inerente ao processo de alfabetização em seus três pilares fundamentais: ensinar a ler, escrever e contar. Na EJA, de modo específico, os conteúdos de matemática ajudam na construção de um *meio-aula* (AMIGUES, 2004) mais

¹²⁰ Pude comprovar isso na pesquisa de mestrado, quando confrontei as respostas de um professor de língua portuguesa com as observações de suas aulas. Durante o questionário escrito, ele respondeu não conhecer a teoria dos gêneros textuais, no entanto, foi verificado que trabalhava abundantemente com diferentes gêneros, tanto para leitura quanto para as atividades de produção textual.

¹²¹ As expressões *agir docente*, *agir do professor* e *agir professoral* designam, em português, a mesma ideia, isto é, tudo aquilo que o profissional de ensino desenvolve em sua atividade de trabalho (cf. MACHADO; BRONCKART, 2009; MEDRADO; PÉREZ, 2011).

atrativo, pois as tarefas, normalmente, desafiam os alunos partindo de situações corriqueiras, com simulações de eventos como aqueles que envolvem a manuseio de valores/dinheiro e com a formulação de problemas e “continhas” requerendo as quatro operações: somar, subtrair, multiplicar e dividir. Tudo isso são elementos didáticos bastante significativos e que ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico e na compreensão dos cálculos pelos alfabetizados. As falas em (11) abaixo corroboram esse dado:

EXCERTO 11 (ENTREVISTA):

P: A gente sabe que... aprender a língua escrita também é condição de você desenvolver... conhecimento matemático... aprender a contar. Você trabalha... essas questões de/de matemática com eles também?

Manoel: isso é fundamental também... **negócio de dinheiro** também né?... trocar dinheiro... ver dinheiro... **negócio de problema de matemática**... o principal/o principal que eles sabe... então... é mais com o dinheiro que eles convivem com dinheiro, **tem uns que assim... já sabe passar o troco... eles sabem... mas já na/na conta já... num sabe muito né?** tão pegando o/é/o ensinamento agora... é a mesma coisa de você botar... dez reais mais dez reais... no quadro... tem hora que eles se atrapalha né?... mas só que eles sabe que... dez reais mais dez reais é vinte reais... só que na calculagem eles confundem né?... por causa daqueles zero... daqueles negócios né? (Anexo E, p. 6).

Amanda: muito... também... **quantidade... adição... subtração**... a gente trabalha muito com eles... até porque... eles também tem alguns que é comerciantes né?... de... alguns sabem né?... então **a gente trabalha muito a questão de matemática com eles... principalmente as quatro operações**... questão de um até cem... números. assim... já o comerciante a gente pode ver que ele tem... mais conhecimento né? mais aprimorado... e já a dona de casa é aquela pessoa que... só sabe o nome... só sabe a leitura... e quando a gente toca na parte da matemática... ela sente muita dificuldade... até porque ela não tem experiência com essa área... então a gente vê a diferença entre comerciante e a dona de casa (Anexo E, p. 84).

Essas respostas transcritas em (11) respaldam-se, em princípio, nos postulados de uma área de estudos intitulada Educação Matemática, pois fica evidente a preocupação didática com a seleção do conteúdo e com o modo de transmiti-lo aos alunos, considerando as limitações de cada grupo¹²². Assim como o trabalho com os gêneros de textos, as tarefas de matemática passam a ser aplicadas quando os alfabetizados já estão conseguindo ler e escrever minimamente, inclusive, porque é preciso (re)conhecer e anotar os números no papel, e isso exige um domínio básico do código linguístico.

¹²² Para maiores informações sobre a Educação Matemática, sugiro a consulta ao livro de D'Ambrosio (1996), obra em que o autor discute inovações na prática docente, propondo reflexões sobre o ensino da matemática.

Manoel cita a utilização do dinheiro e seus respectivos valores para ensinar operações como somar e multiplicar, partindo da simulação do troco e mostrando que isso pode ser representado graficamente através da convenção numérica: “então... é mais com o dinheiro que eles convivem com dinheiro, [...] eles sabe que... dez reais mais dez reais é vinte reais... só que na calculagem eles confundem né?... por causa daqueles zero... daqueles negócios né?”. Neste caso, o alfabetizador entende que a lacuna está na formalização da operação matemática, uma vez que a noção do cálculo muitos já dominam por serem pessoas adultas e lidarem diariamente com quantidades.

Amanda situa bem isto em sua fala, inclusive, faz uma distinção sobre o ritmo de aprendizagem daqueles alunos que já têm mais experiências com números, a exemplo dos comerciantes, em relação a outros que convivem menos com a situação, como as donas de casa: “[...] o comerciante a gente pode ver que ele tem... mais conhecimento né? mais aprimorado... e já a dona de casa é aquela pessoa que... [...] ela sente muita dificuldade... então a gente vê a diferença entre comerciante e a dona de casa”.

Em ambos os casos, percebe-se a relevância atribuída ao conhecimento formal das operações matemáticas cujo ensinamento se dá normalmente na escola. Trata-se de um conteúdo tido como necessário ao aluno/sujeito jovem ou adulto; por isso, nas falas desses alfabetizadores, tal valorização aparece enquanto representações do *mundo objetivo* marcadas linguisticamente por *modalizações lógicas*: (Manoel: “isso é fundamental também... negócio de dinheiro também né?... [...] negócio de problema de matemática... o principal”); (Amanda: “[...] a gente trabalha muito a questão de matemática com eles... principalmente as quatro operações [...]”).

Outrossim, nesta concepção entra em cena novamente a simultaneidade dos saberes do professor-alfabetizador, visto que o “ensinar a contar” nesses moldes apresentados por Manoel e Amanda implica a mobilização de diferentes conhecimentos, por exemplo: quando esses docentes selecionam o conteúdo de matemática, priorizando aquilo que é mais elementar dentro de um conjunto mais complexo de possibilidades, tem-se um *saber disciplinar*; quando lançam mão de uma estratégia metodológica, como utilizar o dinheiro enquanto instrumento para explicar a relação entre os valores e a sua respectiva notação numérica, tem-se um *saber profissional*; e quando avaliam as dificuldades dos alfabetizados, associando-as a aspectos mais subjetivos da vida social de cada um, tem-se um *saber experiencial*.

Para concluir esta parte da exposição das oito concepções do agir docente em contexto de EJA identificadas nos dados, apresento uma síntese das discussões a fim de demonstrar

quais pontos desta análise podem servir para caracterizar a prática pedagógica do alfabetizador do PBA, segundo as concepções de Manoel e de Amanda:

- A formação dos dois alfabetizadores, reportada através da identificação dos seus saberes docentes, revela-se ainda limitada às experiências de sala de aula e aos ensinamentos partilhados ano após ano nas reuniões de planejamento (no caso de Manoel); ao treinamento para ingresso no Programa e às situações de formação continuada promovidas pela coordenação de turma (no caso de Amanda).
- Em todas as oito concepções elencadas, os saberes experienciais aparecem mediando, às vezes implicitamente, o agir desses educadores (mesmo Amanda sendo uma professora iniciante), o que desvela uma característica marcante da alfabetização na EJA que é a do professor apresentar uma formação subsidiada, quase sempre, por conhecimentos mais gerais do gênero profissional e por rearranjos oriundos de sua vivência como aluno – formação mimética, segundo Guedes (2006) – e também da crença (historicamente construída nesta modalidade de educação) de que basta ser escolarizado para saber/poder alfabetizar pessoas jovens e adultas.
- Os saberes textualizados pertencentes à dimensão teórico-metodológica (disciplinares e profissionais) figuram compatíveis com o contexto de ensino em questão, uma vez que os objetivos centrais do processo de alfabetização são evidenciados por ambos os professores, isto é, levar o aluno a aprender a ler, escrever e contar.
- O caráter mais subjetivo do agir aparece com bastante evidência na atividade desses alfabetizadores, sobretudo, pela importância atribuída ao reconhecimento das deficiências e/ou dificuldades apresentadas, demonstrando com isso uma preocupação efetiva com o estado físico e emocional dos estudantes¹²³.
- A necessidade de oferecer um ensino contextualizado, aproximando as tarefas escolares da realidade sócio-cultural dos alunos é algo que deve ser sempre considerado pelo alfabetizador de jovens e adultos. O que pressupõe um olhar atento sobre a diversidade de pessoas presentes na turma, com o intuito de contemplar nas aulas temas do cotidiano.

¹²³ Posteriormente, nas análises dos gestos didáticos, essa representação reaparece na voz de Manoel como uma indicação para o alfabetizador não “corrigir” o aluno, a fim de que este não se sinta constrangido. Logo, isso deve ser devidamente problematizado, levando-se em consideração até que ponto essa concepção de docência anula a importância da regulação e do acompanhamento crítico que todo professor deve lançar mão na condução de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

- Os momentos lúdicos e de certa informalidade durante uma determinada aula surgem nas falas dos dois alfabetizadores como sendo adequados àquele contexto; embora o professor precise estar atento ao que isso pode significar em termos de objetivos pedagógicos.
- O ensino das quatro operações matemáticas deve constar no planejamento do professor-alfabetizador, visto que compõe, juntamente com as habilidade de leitura e de escrita, as três competências elementares do processo de alfabetização.
- Todas as concepções textualizadas evidenciam a presença de gestos didáticos específicos, os quais figuram constitutivamente nas representações do agir em sala de aula em consonância com os saberes docentes de cada alfabetizador¹²⁴.

Com efeito, para complementar essa síntese temática, exibo a seguir um quadro demonstrativo contendo as oito concepções ora analisadas, fazendo uma associação com os saberes e gestos do professor nelas identificados.

Quadro 7: Concepções docentes por alfabetizadores do PBA

CONCEPÇÕES DO AGIR DOCENTE POR ALFABETIZADORES DO PBA	SABERES IMPLICADOS
1. Alfabetizar pessoas jovens e adultas supõe atenção às suas limitações físicas.	– A sensibilidade do profissional ao detectar as limitações dos alunos; – O domínio de técnicas pedagógicas de inclusão em sala de aula (Ex.: gestos de ler oralmente para todos e de aproximar da lousa o alfabetizando com dificuldade de visão).
2. Alfabetizar pessoas jovens e adultas envolve uma relação de maior sensibilidade e afetividade com o aluno.	– A capacidade de compreender as necessidades individuais de aprendizagem (Ex.: ter paciência ao expor os conteúdos, repetindo-os quando necessário; gestos de atender o chamado dos alunos e de dar um tratamento igualitário em classe); – A capacidade de se distanciar dos problemas pessoais que possam interferir na prática educativa.
3. Alfabetizar pessoas jovens e adultas exige cotidianamente do professor atitudes motivacionais.	– A realização de diálogos motivadores, pondo em evidência os ganhos imediatos oriundos da aprendizagem escolar (Ex.: ter autonomia para realizar atividades do dia a dia como anotar um recado ou operar um caixa eletrônico de banco); – O traquejo ao determinar o momento oportuno de introduzir gestos motivacionais durante a aula.

¹²⁴ Tais gestos serão amplamente discutidos no capítulo seguinte, a partir das filmagens de aulas.

4. Alfabetizar pessoas jovens e adultas permite momentos informais e de valorização do lúdico em sala de aula.	– A habilidade de promover situações descontraídas (gestos de implementar rodas de conversa, jogos lúdicos, brincadeiras ou dinâmicas) sem perder de vista o caráter pedagógico do espaço escolar.
5. Alfabetizar pessoas jovens e adultas é priorizar a leitura e a escrita, mas sem perder de vista as dificuldades de aprendizagem dos alfabetizandos.	– A adoção de estratégias para amenizar ou solucionar as dificuldades dos alunos diante da modalidade escrita da língua (Ex.: gestos de pegar na mão do aprendiz; de guiar a escrita soletrando as palavras; de correlacionar grafema/fonema mostrando as semelhanças e diferenças entre escrever e pronunciar as palavras da língua).
6. Alfabetizar pessoas jovens e adultas requer um olhar para os temas do cotidiano.	– A seleção de textos para leitura, focalizando diferentes assuntos oriundos da vida social dos estudantes (suas profissões, aptidões domésticas etc.) e do convívio em sala (vícios, medos, anseios, orientação de gênero etc.); – O emprego de temas geradores na escolha de palavras e frases para ensinar a escrever.
7. Alfabetizar pessoas jovens e adultas pressupõe atividades de produção de textos envolvendo gêneros do convívio social dos aprendizes.	– A opção por práticas de escrita a partir de gêneros de textos que circulam na esfera social dos alfabetizandos, com formato e função sociocomunicativa por eles reconhecidos.
8. Alfabetizar pessoas jovens e adultas é também ensiná-las a “contar”.	– A elaboração de tarefas matemáticas empregando elementos de utilização cotidiana (Ex.: o manuseio de dinheiro; os cálculos sobre a compra e venda de mercadorias etc.).

Então, munido dessas concepções, trago a seguir as análises dos gestos didáticos, observando como essas textualizações do *trabalho representado* – na acepção proposta por Bronckart (2006) – são atualizadas no agir pedagógico dos dois alfabetizadores do PBA, agora segundo as textualizações do *trabalho realizado* (BRONCKART, op. cit.).

CAPÍTULO V

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS GESTOS DIDÁTICOS

“A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu [...]”.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, a tônica é a questão dos gestos didáticos e o seu papel no agir docente do professor-alfabetizador de jovens e adultos; por isso, estou designando como *prática pedagógica* as ações de transposição didática interna (CHEVALLARD, 1991) as quais são responsáveis por viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, neste caso, nas salas de aula noturnas do PBA. Essa categoria dos gestos do professor é aqui requerida enquanto uma estratégia de estudo para ampliar as possibilidades de interpretação do trabalho educacional em sua dimensão mais suscetível a questionamentos, ou seja, a dos modos de agir e de seus reflexos na aprendizagem. Com efeito, não é por acaso que trago essa discussão após apresentar as concepções dos docentes, pois acredito que olhar para os gestos sem uma leitura prévia das representações que ali subjazem poderia levar a conclusões meramente descritivas, desconsiderando os elementos motivadores daquela prática pedagógica.

5.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS GESTOS NAS FILMAGENS DE AULA

Os textos a serem analisados neste momento são oriundos das *filmagens das aulas* nas classes de alfabetização de Manoel e Amanda, as quais foram transcritas e servem como textualizações para a identificação e discussão dos gestos didáticos verbalizados por esses dois professores; o que, necessariamente, significa considerar também os movimentos não verbais observados e registrados como constitutivos das ações de linguagem do agir professoral (cf. JORRO, 2006).

Ao todo, são analisados excertos de três vídeoaulas de cada colaborador, com o intuito de averiguar, sobretudo, a presença e a funcionalidade na prática educativa dos *gestos didáticos fundadores* (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) e os diferentes *gestos específicos* relativos a eles; estes últimos correspondendo aos modos de ensinar próprios de uma disciplina ou de um segmento (como é o caso da alfabetização) e podendo revelar características do agir, como o estilo profissional e as maneiras de os docentes porem em evidência os seus saberes¹²⁵.

Mediante isso, em se tratando do contexto de produção das vídeoaulas, é possível descrever os seguintes parâmetros:

- As filmagens aconteceram nas respectivas salas de aula, sendo este o *lugar de produção* onde os educadores envolvidos executam diariamente a sua atividade docente. Esse espaço físico localiza-se em uma escola municipal (ver cap. metodológico) onde também funcionam outras turmas da modalidade EJA em segmentos do ensino fundamental.
- Todas as aulas são noturnas, portanto, esse é o período que marca o *momento de produção* dos textos, sendo que são recortes de, em média, uma hora de duração, haja vista as aulas do PBA serem relativamente curtas por conta dos atrasos na chegada dos alunos e também porque os próprios educadores costumam flexibilizar bastante esse aspecto do tempo nas classes de alfabetização de jovens e adultos.
- Os *interlocutores* presentes nesse ambiente e implicados na coprodução dos textos são Manoel e Amanda, enquanto *atores* das ações de linguagem aqui analisadas; e os alfabetizandos, enquanto *agentes* que participam ativamente da situação comunicativa, interagindo com os professores.
- O *lugar social* desses sujeitos, conforme já explicitiei no capítulo anterior, é principalmente a condição de voluntariado assumida pelos dois educadores, os quais seguem as determinações políticas e pedagógicas estabelecidas pelo PBA; e a posição dos alunos como pessoas jovens e adultas que buscam o direito constitucional de frequentar a escola e de progredir na vida dentro das possibilidades sociais que lhes são asseguradas.

¹²⁵ Por exemplo, os gestos específicos empregados durante a implementação de uma sequência didática para ensinar gêneros textuais na aula de língua portuguesa (cf. MESSIAS, 2013; BARROS, 2012) não são iguais aos mobilizados por um professor de matemática em uma aula sobre álgebra ou por um alfabetizador ensinando um aluno a escrever as primeiras letras. O gênero da atividade profissional é o mesmo, mas o agir pedagógico jamais o será.

- Em princípio, o *destinatário* desses textos das filmagens não é o pesquisador, posto que o objetivo daquela interação conduzida pelos professores-alfabetizadores – os *enunciadores* – é ensinar aos seus alunos os conteúdos planejados para as aulas; logo, dirigem-se sempre a eles. Porém, como havia a presença de uma câmera ligada filmando a classe, não tenho como assegurar que esse professor dirigia-se somente aos aprendizes sem considerar a possibilidade de que, ao fazê-lo, também se remetia a outro potencial interlocutor que assistirá a posteriori as respectivas filmagens.

Portanto, com base nesses parâmetros e tomando por referência os sete gestos didáticos fundadores conceituados no capítulo II, já é possível encaminhar as discussões acerca dos gestos didáticos específicos de alfabetizar utilizados por Manoel e Amanda em suas turmas. Nesse intuito, organizo as exposições a seguir em subseções, mostrando e analisando em cada uma delas excertos de aulas desses dois colaboradores; por exemplo, ao discutir os gestos didáticos de presentificação e de elementarização, faço-o com base em fragmentos das aulas de Manoel e, depois, das de Amanda e, assim, sucessivamente.

5.2 OS GESTOS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS MOBILIZADOS EM AULAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Observar os gestos do professor em uma turma de alfabetização de jovens e adultos exige uma organização de análise um pouco diferente se comparado, por exemplo, ao que Barros (2012) e Messias (2013) fizeram ao analisar o trabalho do professor com as sequências didáticas na aula de língua portuguesa. As aulas de alfabetização do PBA-EJA, pelo menos as que eu observei, têm um formato que impõe essa diferenciação, e que precisa aqui ser identificado para que o leitor entenda o que será discutido adiante, a saber:

- Em uma mesma noite de aula, os dois professores didatizam diferentes assuntos, como conteúdos de português, matemática, ciências ou geografia, trabalhando-os, algumas vezes, de forma integrada; por exemplo, palavras de um texto lido na parte de ciências são utilizadas como pretexto para ensinar o reconhecimento das sílabas e/ou das vogais. Por isso, a meu ver, para discutir os gestos mobilizados nesse tipo de aula, é preciso considerá-la integralmente, visto que o propósito dessa diversidade de temas é um só: ensinar os alfabetizando a ler e escrever.

- Pelo registrado nas aulas de Manoel e de Amanda, não há um planejamento fixo que determina qual conteúdo vem antes ou depois. Ao que parece, são esses professores quem definem a cada dia, *in loco*, a ordem de introdução dos assuntos e a progressão temática da aula.
- Como os alfabetizados das referidas turmas já conseguem ler e escrever palavras, frases e textos curtos, as práticas de leitura e de escrita são aquelas típicas desse processo de alfabetização: a primeira é empregada nas aulas como uma ferramenta para tornar acessível esses diversos conteúdos (muitas vezes o professor ocupando a função de leitor); e segunda tende a aparecer mais como a atividade escolar de registrar no caderno ou no livro os assuntos trabalhados em sala de aula.

Assim, diante desse formato peculiar do processo de transposição didática interna na aula de alfabetização no PBA, faz-se oportuno esclarecer alguns aspectos do domínio textual-discursivo os quais dizem respeito à face linguageira da realização dos gestos didáticos.

Do ponto de vista da infraestrutura (BRONCKART, 1999), as textualizações dos gestos apresentam uma planificação bastante semelhante a das entrevistas anteriormente analisadas. Tem-se o tipo de *discurso interativo*, visto se tratar de diálogos em sala de aula em que o alfabetizador se dirige ora a apenas um aluno ora a toda a turma. Também se verifica, em certos momentos, o *discurso teórico*, à medida que os professores expõem os temas da aula. Logo, os sujeitos estão implicados na exposição do conteúdo temático, e este se apresenta conjunto ao mundo ordinário, no sentido de que as referências dêiticas de espaço-tempo, por serem partilhadas pelos interactantes, não aparecem explicitadas no plano textual.

Já os mecanismos linguístico-discursivos que figuram na materialidade textual compõem, em sua maioria, sequências *explicativas*, *descritivas* e *dialogais*, por conta da natureza interativa e expositiva comum às verbalizações do professor. Conforme será evidenciado ao longo das falas aqui transcritas, os dois alfabetizadores lançam mão de certos recursos da língua para verbalizar os seus gestos didáticos, principalmente¹²⁶:

- O emprego de certos tempos e modos verbais, a exemplo do apelo à memória quando o agente-produtor se remete a um fato passado;
- A referenciação, com ênfase no uso de anáforas nominais;
- A dêixis, espacial e temporal, quando os alfabetizadores realizam certos movimentos de indicação e/ou de demarcação de algo durante as aulas;

¹²⁶ Nesse ponto da análise, vê-se uma intersecção do ISD com categorias amplamente empregadas pela Linguística de Texto, haja vista se tratar, no geral, de mecanismos linguísticos de textualização, tanto em um quanto em outro quadro teórico.

- E, em alguns casos, modalizações (deônticas, apreciativas e pragmáticas).

Portanto, consoante tais esclarecimentos, passam-se às análises propriamente ditas, obedecendo a uma sequência lógica de distribuição dos gestos do professor durante uma aula, ou seja, da apresentação dos objetos de ensino à avaliação da aprendizagem.

5.2.1 *Gestos de presentificar e de elementarizar os conteúdos das aulas*¹²⁷

O gênero aula, em quaisquer disciplinas e níveis de escolaridade, é caracterizado por alguns procedimentos relativamente fixos, o que se justifica falar em gestos fundadores. Presentificar e elementarizar os conteúdos são as duas principais ações que introduzem uma situação de ensino-aprendizagem, logo, definem o gênero (no sentido apregoado por FAÏTA, 2004 e CLOT, 2007) e encaminham a implementação de outros gestos também fundamentais nessa composição (conforme AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008).

Vejam-se os excertos a seguir, em que isso aparece nas falas dos dois alfabetizadores durante as referidas aulas:

EXCERTO 12 (FILMAGEM):

Aulas de Manoel

C1: olhe... Brasil Alfabetizado olhe... né?... Jacaraú... oito de outubro de dois mil e treze...((lendo o que está escrito no quadro)) que é a data de hoje... né?... **a gente vai falar sobre dia do trânsito... vocês já ouviram falar né?... o dia... trânsito?... que é o trânsito?... Dia do trânsito ((escreve no quadro)). C1: you explicar agora... quando vocês vão na cidade grande... na capital... vocês veem o sinal né... aquele sinal? **T:** é **C1:** aí o carro quando vai aí num para né?... ai o sinal tá como?... o sinal tá vermelho... verde ou amarelo?... quando o carro para no sinal... de trânsito... (Anexo E, p. 27, aula 1).**

C1: vamos trabalhar com sílabas... sílabas agora viu? A3: vamos trabalhar com tudo **C1:** sílabas **C1: a sílaba PA... PA de que?... Pa de? A3:** PA? **C1:** PA... sílaba PA ó ((escreve na lousa)) **C1:** sílabas... PA... PA de quê?... PA de? **A1:** é:... sei não **C1:** Pa... começa com PA... ó... número um olha... “[Escreva... **A4:** bota aí que eu vou fazer (Anexo E, p. 32, aula 1).

C1: vamos fazer um pouquinho de matemática né?... só pra gente... recapitular as ideias... fazer uma continha de menos... ontem a gente falou mais... vamos subtrair aqui né?...

¹²⁷ Nesta subseção, agrupo os gestos de presentificação e de elementarização porque são indissociáveis, no sentido de que todo processo de transposição didática interna parte desses dois movimentos igualmente fundamentais e simultâneos (SCHNEUWLY, 2000).

subtrair... **C1:** subtrair... letra A... oitenta e cinco mil:... seiscentos e noventa e cinco... menos... trinta e quatro mil:... quinhentos e quarenta e quatro... ó gente... aqui é pra subtrair... subtrair é a mesma coisa que?... tirar né? **A2:** diminuir **C1:** diminuir... muito bem **A2:** tô por dentro né? (Anexo E, p. 57, aula 2).

C1: o Hino Nacional é... presta atenção... eu vou ler aqui viu?... eu vou fazer o ditado sobre o Hino Nacional:l... as palavras... está dentro do Hino viu?... aí eu vou ler... vou cantar o Hino Nacional... aqui pra vocês... você vai observar... que as palavras que tá aqui dentro... do Hino... vai ser o ditado de palavras... entendeu? (Anexo E, p. 63, aula 3).

Essas falas em (12) demonstram momentos em que Manoel introduz os conteúdos nas aulas a partir de movimentos¹²⁸ de presentificação e de elementarização. Trata-se de gestos, basicamente, de exposição oral (ver negritos) em que o professor anuncia o tema da aula e, depois, delimita o que será focalizado/estudado através desses conteúdos (ver sublinhado). No caso, o alfabetizador se vale de gestos complementares à exposição oral, como escrever na lousa o tema da aula e depois lê-lo para os alunos, oferecendo a eles mais um canal de percepção, o visual, para que acompanhem as explicações do professor, ouvindo e lendo o que está sendo dito/exposto.

Amanda também realiza esses dois movimentos de introdução dos conteúdos e lança mão de outros gestos à medida que inicia a atividade didática em sua aula, conforme consta do excerto seguinte:

EXCERTO 13 (FILMAGEM):

Aulas de Amanda

C2: pron:to... hoje né pessoal?... **a gente tá vendo aqui a aula de hoje vai ser ciências... por que eu escolhi o tema hoje falando sobre as florestas tá certo!... a floresta da Amazônia...** então assim, eu quero que vocês prestem atenção... e de acordo com o tema a gente vai debatendo o assunto... de acordo com seus conhecimentos... ((a professora lê o texto)) (Anexo E, p. 90, aula 1).

C2: gente... tem aí nas suas folhinhas... num tem aí nomes próprios e nomes comuns?... acharam não? ...aí a gente vai pra essa parte... as letras maiúsculas são usadas pra escrever... nomes próprios... nomes de pessoas... nomes de lugares... de cidades e (...) a gente sabe que os nomes próprios são aqueles nomes de lugar... e geralmente são letra... de forma num é isso? **A4: é C2:** não é isso? ... letra de forma... então... nome de lugares de cidades e de pessoas... são letras maiúsculas... certo?... já as letras minúsculas são usadas pra escrever nomes comuns

¹²⁸ Usarei repetidas vezes, nesta análise, o termo *movimentos* como sendo sinônimo de gestos, uma vez que ambas as palavras, em minha leitura, denotam um recurso de linguagem que se constitui, no caso do agir professoral, na intersecção do linguístico com o paralinguístico.

né?... quais são eles?... objetos... animais... um exemplo que temos é caneta e cão né?**A4:** é (Anexo E, p. 103, aula 2).

C2: (...) **é assunto de português né?... que é a interpretação de texto...** ((distribui livros para os alunos))... esse texto ((diz para o Aluno 1))... esse texto ((diz para o Aluno 4))... **C2:** certo... então a gente... vai dar seguimento né?... a leitura?... e vocês acompanham... “Saudade daquela manhã”... é o título do texto ((a professor lê o texto)) (Anexo E, p. 113, aula 3).

C2: pois bem... **hoje né??... o dia do médico...** aquele médico tâ::o importante na vida da gente né?... então eu vou ler uma pequena/um pequeno texto aqui... e vou ler um pouco aqui pra vocês... **sobre a importância do médico...** ((a professor lê o texto)). **C2:** então, gente... o que é que o médico representa hoje em dia na nossa sociedade?... o que vocês acham? (Anexo E, p. 118, aula 3).

Nessas falas em (13), a alfabetizadora realiza igualmente a exposição oral (ver itálicos e sublinhados), agora acompanhada dos gestos específicos de distribuição dos livros entre os alunos seguido da leitura de textos pela professora. Por ser uma turma de alfabetização, tais gestos visam fazer com que todos os estudantes participem daquelas tarefas e compreendam o que está sendo apresentado nos textos, haja vista estarem em processo de aquisição da modalidade escrita da língua, logo, uma leitura silenciosa não seria o mais indicado para essa situação de transposição didática, porque limitaria a ação do professor ao nível de proficiência dos alunos. Ou seja, por conta do objetivo da atividade, ler para os alfabetizandos tende a proporcionar uma participação mais efetiva da turma, na medida em que todos poderão opinar sobre o que ouviram/leram por intermédio do alfabetizador/lector.

Neste caso, pelo fato de Amanda introduzir e focalizar aspectos de um conteúdo que será alvo de posterior interpretação/discussão (“*eu quero que vocês prestem atenção... e de acordo com o tema a gente vai debatendo o assunto... de acordo com seus conhecimentos...*”), o gesto de leitura oral desperta nos aprendizes, em maior ou menor grau, uma ativação de conhecimentos prévios acerca do objeto ali presentificado, o que encaminha para a implementação de outros movimentos, como o de mobilizar a memória intelectual, conforme se verá mais adiante.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, esses gestos, tanto os de Manoel quanto os de Amanda, são textualizados, predominantemente, por meio de uma predicação com verbos no *presente* do indicativo e/ou com *construções perifrásticas* (verbo ir + auxiliar) com valor de futuro do presente do indicativo, ambos com o propósito enunciativo de atualizar aquilo que é ou será a tônica da aula: (Manoel: “a gente vai falar sobre dia do trânsito... / vou explicar agora... / vamos trabalhar com sílabas... sílabas agora, viu?”); (Amanda: a gente tá vendo aqui a aula de hoje vai ser ciências... / ...aí a gente vai pra essa parte... então a gente... vai dar

seguimento né?... a leitura?... e vocês acompanham... / então eu vou ler uma pequena/um pequeno texto aqui...”).

Outra característica marcante da predicação nessas verbalizações dos gestos de presentificação e de elementarização é o emprego de *vocativos*, seja com núcleo verbal no modo imperativo, seja com núcleo nominal denotando uma interpelação. Isto ocorre, porque os professores necessitam, no momento das explicações, de chamar a atenção dos alunos para si ou para algum aspecto do conteúdo em exposição: (*Manoel*: “olhe... Brasil Alfabetizado olhe... né?...: / Pa... começa com PA... ó... número um, olha... / ó gente... aqui é pra subtrair... / presta atenção... eu vou ler aqui viu); (*Amanda*: pron:to... hoje né pessoal?... / gente... tem aí nas suas folhinhas... / não é isso? ... letra de forma... então... nome de lugares de cidades e de pessoas... são letras maiúsculas... certo?...”).

O quadro (7) na página seguinte resume os gestos didáticos específicos sob o ponto de vista da presentificação e da elementarização ora categorizados, considerando as descrições gerais das três aulas observadas de cada colaborador, conforme as informações listadas abaixo¹²⁹:

AULAS DE MANOEL

- *Conteúdos presentificados*: Dia do trânsito; Sílabas; Contas de subtração; Leitura do Hino Nacional.
- *Dimensões elementarizadas*, respectivamente: A importância do semáforo para a organização do trânsito; palavra iniciadas pela sílaba PA; Subtrair é o mesmo que tirar, diminuir; As palavras retiradas do Hino Nacional enquanto tema para o ditado de palavras.

AULAS DE AMANDA

- *Conteúdos presentificados*: A Floresta Amazônica; Nomes próprios e nomes comuns; Texto intitulado “Saudade daquela manhã”; Texto sobre a importância do médico.
- *Dimensões elementarizadas*, respectivamente: Algumas características das florestas, sobretudo, a Amazônica; A diferença na escrita de nomes próprios e

¹²⁹ É importante esclarecer que todas as textualizações que aparecerão nos excertos seguintes deste capítulo fazem referência a esses conteúdos, uma vez que as três aulas analisadas de cada alfabetizador estão assim resumidas quanto aos objetos de ensino nelas didatizados.

nomes comuns e o que designam; O tema da saude a partir da interpretação do texto; A representação do médico em nossa sociedade.

Quadro 8: Gestos de introduzir e delimitar conteúdos na aula de alfabetização

ALFABETIZADOR	GESTOS DIDÁTICOS IMPLEMENTADOS	FINALIDADE PEDAGÓGICA
MANOEL	1 - Exposição oral dos temas acompanhada de perguntas direcionadas à turma e de escrita na lousa; 2 - Leitura das informações escritas na lousa concomitante às explicações orais.	1 - Apresentar os conteúdos das aulas, focalizando os aspectos a serem observados e apreendidos em cada um deles; 2 - Fazer os alunos visualizarem a escrita à medida que ouvem o alfabetizador expor junto à lousa.
AMANDA	1 - Exposição oral dos temas acompanhada de interpelações à turma; 2 - Distribuição de livros entre os alunos e posterior leitura dos textos pela professora.	1 - Apresentar os conteúdos a serem estudados, demonstrando quais pontos serão privilegiados na aula; 2 - Ajudar todos os alunos no entendimento dos textos, quando o professor assume a função de leitor.

É importante destacar que estarei enfatizando, como nesse quadro 7, o item *finalidade pedagógica*, posto que nem todos os movimentos do professor em sala de aula podem ser considerados gestos didáticos se não adquirirem uma função dentro do processo de transposição didática interna; ou seja, embora o gênero aula admita múltiplas e imprevisíveis práticas de utilização da linguagem verbal e não verbal, algumas delas, certamente, estão a favor de outros objetivos que não o pedagógico (um exemplo é quando o alfabetizador se dirige ao alfabetizando e pergunta se ele está com fome, pois a merenda será servida em pouco tempo).

Portanto, com base nesses conteúdos presentificados e elementarizados por ambos os alfabetizadores, observam-se outros gestos igualmente fundamentais mobilizados em suas aulas, como os mostrados a seguir.

5.2.2 Gestos de formulação de tarefas: um espaço para o uso dos dispositivos didáticos

Trago, nesta mesma subseção, análises que envolvem os gestos de formulação de tarefas e de implementação de dispositivos didáticos, pois, nos dados, um está ligado ao outro, na medida em que as tarefas escolares são necessariamente subsidiadas pelo emprego de *ferramentas*¹³⁰ de ensino-aprendizagem (livros, lista de exercícios, apostilas, cadernos etc.). Os excertos a seguir ilustram isso:

EXCERTO 14 (FILMAGEM):

Aulas de Manoel

C1: escreva dez palavras começadas com a sílaba... com a sílaba é?... né? A2: né PA? C1: isso... com a sílaba... PA... PA minúsculo e PA maiúsculo... viu gente?... olhe, o PA minúsculo, olhe... ((escreve na lousa)) C1: e maiúsculo... olha qual é o maiúsculo... PA... **um exemplo de uma palavra começada com a sílaba PA... diga aí... C1: isso... pato ((escreve o exemplo no quadro)) A1: padaria? ((risos)) C1: por exemplo, aqui olhe.. já... essa palavra Pato... a gente pode trabalhar as vogais... quantas vogais tem na palavra PATO? A2: duas... duas C1: vem aqui... vem cá por favor... mostrar pra nós as duas vogais... vá lá... tome... vá lá... as duas vogais A2: duas ali? C1: é... **você vai riscar as duas vogais da palavra PATO... você vai passar o xis lá... toma ((entregando o lápis de quadro))... a palavra PATO... as vogais que tem na palavra PATO... você [[vai e... A2: [[eu sei C1: fazer um xis nas vogais (Anexo E, p. 33, aula 1).****

C1: vocês abram aí o livro na página... setenta e nove A2: qual é a página? C1: setenta e NOve... página setenta e nove... esse texto... aqui esse nome aqui... vamos ler esse nome aqui ó... como é? A2: bra-sil: a- fa... C1: afa? A2: Brasil Alfa-be/Alfabe/Alfabeti-tizado C1: diga de NOvo... quanto mais você repetir a palavra... melhor é né? A2: Brasil Alfabeti:za:do A2: completo ano esse mês pô C1: heim? A2: completo ano na quarta-feira C1: quem? A2: eu... A2: (...) Jacaraú... zero do no::ve... de outubro... de dois mil e... treze C1: vai completar ano quando?... de hoje a quinze dias... que dia? A2: dia trinta C1: dia trinta?... vamos fazer uma festinha... agora faça que nem o outro ... num venha não A2: ((risos)) C1: Brasil Alfabetizado... **vamos lá... vou ler o texto pra vocês (Anexo E, p. 46, aula 2).**

C1: abra o livro aí na página... cento e trinta e Nove... A4: tá C1: [[qual é o primeiro A2: [[deixa eu terminar aqui C1: olha... qual é o primeiro nome que tem aí em cima Leo?... esse nome aí em cima?... vamos lê aí esse nome? C1: então aí você vê... no/na página cento e trinta e quatro ó... Luiz:: A6: já abri C1: isso... tá vendo aí né?... as iMAgens... as perguntas do tí:tulo “na sua opinião... em que essas pessoas estão trabalhando?... vocês conhecem pessoas que se dedicam a atividades... semelhantes... a estas?”... não é?... por exemplo... vamos lá?... presta atenção né?... “atividades semelhantes a estas... na sua opinião... esses profissionais têm... carteira assinada?... sim ou não?” T: sim (Anexo E, p. 74-75, aula 3).

¹³⁰ Na acepção de Amigues (2004). Conferir no quadro 2 (p. 110) sobre os elementos constitutivos do agir docente.

Essas interações explicitadas em (14) apontam, em princípio, dois elementos preponderantes nas aulas de Manoel do ponto de vista da aplicação de tarefas e do uso de dispositivos didáticos; isto é, a recorrente formulação de *questionamentos orais* aos alfabetizandos e o emprego da *lousa* como uma ferramenta didática (um suporte) para a realização de exercícios individuais ou daqueles dirigidos a turma (ver sublinhados). Imagino que, para as aulas de alfabetização, trata-se de estratégias produtivas, especialmente, porque as indagações orais aproximam mais o professor dos alunos e servem de preparação para estes, em seguida, responderem por escrito com maior segurança, sobretudo, quando as respostas são partilhadas coletivamente: (*Manoel*: “quantas vogais tem na palavra PATO? A2: duas... duas C1: vem aqui... vem cá por favor... mostrar pra nós as duas vogais... vá lá... tome... vá lá... as duas vogais A2: duas ali? C1: é:...”).

O *livro* também aparece como uma ferramenta empregada por Manoel ao lançar mão de gestos de formulação de tarefas. Essa ferramenta, todavia, oferece outros recursos de exposição, se comparado à lousa, pois através dele esse alfabetizador parece explorar diferentes exercícios em sala de aula, como a leitura de textos verbais e não verbais para atividades de compreensão e de interpretação textual (*Manoel*: “você abram aí o livro na página... setenta e nove [...] esse texto... aqui esse nome aqui... vamos ler esse nome aqui ó... isso... / tá vendo aí né?... as iMAgens... as perguntas do título “na sua opinião... em que essas pessoas estão trabalhando?... [...] presta atenção né?... na sua opinião... esses profissionais têm... carteira assinada?... sim ou não?” T: sim”).

Não obstante, um dado chama a atenção nessas falas de Manoel em (14), quando, em meio à troca de turnos com o aluno acerca da tarefa implementada, esse alfabetizador tem a sensibilidade de parar e *escutar* um comentário pessoal, aparentemente aleatório, feito pelo estudante: (*Manoel*: “diga de NOvo... quanto mais você repetir a palavra... melhor é né? A2: Brasil Alfabeti:za:do A2: completo ano esse mês pô C1: heim? A2: completo ano na quarta-feira C1: quem? A2: eu... C1: vai completar ano quando?... de hoje a quinze dias... que dia? A2: dia trinta C1: dia trinta?... vamos fazer uma festinha... agora faça que nem o outro ... num venha não A2: ((risos))”).

Esse gesto de escutar o alfabetizando, valorizando as suas emoções, o qual pode se dar em diferentes momentos do processo de transposição didática, não se constitui em algo efetivamente planejado e/ou que o professor preveja quando irá ocorrer. Por isso, liga-se àquela segunda concepção discutida no capítulo anterior cujo mote é *a relação de maior*

sensibilidade e afetividade com o aluno, ou seja, **escutar**¹³¹ o aprendiz é também um gesto didático específico muito importante (associado principalmente ao de regulação a ser mostrado a seguir), uma vez que, nas situações de ensino-aprendizagem, sobretudo, no contexto de EJA em que a motivação parece ser um conteúdo latente a todos os outros, valorizar os acontecimentos da vida dos alfabetizandos (como o dia de seu aniversário, por exemplo) é uma estratégia pedagógica concebida como bastante relevante na construção desse meio-aula (igualmente mostrado naquela terceira concepção acerca das atitudes motivacionais dos alfabetizadores de jovens e adultos).

Com efeito, o modo como o alfabetizador *escuta* e dá atenção às verbalizações dos seus alunos, mesmo que não sejam sobre os conteúdos ministrados na aula, vai depender do estilo de cada um, não havendo, pois, uma orientação mais específica quanto a isso. O que se imagina é que tal gesto pode significar muito e até interferir na rotina de aprendizagem (e na vida) dos estudantes; embora muitas vezes passe despercebido frente aos demais elementos que constituem e perpassam o processo pedagógico. Segundo afirma Freire, já há algum tempo, “*ensinar exige saber escutar*”, e ainda acrescenta: “*é escutando que aprendemos a falar com eles [os alunos]. Só quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele*” (2013, p. 111, grifo do original).

Logo, uma análise como esta se pretende, justamente, a “abrir os olhos” dos educadores para começarem a refletir mais sobre as motivações e as consequências dos seus gestos específicos; especialmente porque grande parte do processo pedagógico está ligada à figura do professor e à sua atuação no planejamento e na execução das ações docentes. Assim, o papel dos gestos didáticos nos processos de mediação formativa conduzidos na escola não deve ser relegado em segundo plano, uma vez que se faz nítida, pelo menos nos dados até aqui já analisados, a representatividade da performance (linguística e paralinguística) do alfabetizador para a construção de aprendizagens em sala de aula.

Vejam-se agora as falas de Amanda no tocante aos gestos de formulação de tarefas e de uso de dispositivos didáticos em suas aulas:

¹³¹ Estou empregando aqui o verbo *escutar* não apenas como sinônimo de *ouvir*, no sentido de perceber um som qualquer provocado por algo ou por alguém; mas como um ato complexo que envolve uma atenção, por parte de quem escuta, a elementos que geralmente extrapolam os limites daquilo que fora sonorizado (pensando-se, por exemplo, na Teoria dos Atos de Fala de Austin). Como neste caso em análise, o alfabetizador precisou ter a sensibilidade para reconhecer na fala do aluno aquilo que subjaz a seu comentário: receber o carinho do professor e de seus colegas de sala no dia de seu aniversário. Portanto, escutar o aluno, neste sentido aqui posto, pode ajudar o docente a entender melhor as necessidades de implementar certos gestos didáticos em classe, tanto no que se refere aos conteúdos escolares quanto às questões motivacionais/emocionais.

EXCERTO 15 (FILMAGEM):

Aulas de Amanda

C2: eu vou fazer algumas questões pra vocês... e a gente vai debatendo de acordo com o tempo certo?... C2: vocês sabem qual é a maior floresta do mundo?... e onde ela está localizada? **A1: Amazônia** C2: **eu quero que vocês né?... produzam uma pequena frase... e me digam o porquê dessa frase... nesse sentido... uma pequena frase sobre a natureza... por que a natureza é importante pra vocês?... uma frase ou um texto...** mas vocês que escolhem... deixa fluir as ideias na cabeça e passam pra o caderno... certo?... pode ser assim?... pronto **A4: ((risos))** C2: aí depois vocês leem pra mim o que vocês escreveram... produziram (Anexo E, p. 91, aula 1).

C2: ...então eu vou colocar aqui gente... não precisa copiar certo?... vou só apagar aqui e vou colocar a palavra natureza ((apaga o que estava escrito no quadro e começa a escrever a palavra natureza)) C2: **pronto... quantas letras aqui... a palavra natureza tem?** C2: quatro vogais a gente tem... num é isso?... temos o a... a letra u... a letra e... e a letra a... quatro vogais ((escreve no quadro))... e::: vamos colocar assim... quantas consoantes? [...] (Anexo E, p. 96, aula 1).

C2: já que agente tá trabalhando com língua portuguesa... a gente vai passar outra coisa também... certo?... que é sobre um caça-palavras ((entrega atividade aos alunos))... **“Encontre no caça-palavras... o masculino dos substantivos em destaque... e escreva-os abaixo”**... por exemplo... aqui tem a palavra abelha... né? A4: hum C2: qual é o feminino de abelha? C2: [...] então vocês vão buscar aqui... aqui já tem o feminino... aí vocês vão buscar aqui dentro desse quadro aqui né?... desse caça-palavras... só o masculino...quando vocês encontrarem... aí vocês vão escrever aqui abaixo... tá vendo... aqui... nesses quadrinhos aqui que está em branco... compreenderam?... você circula né?... a palavra... e copia abaixo no quadro... nesse/nesse risquinho aqui (Anexo E, p. 107, aula 2).

C2: agora gente... vocês coloquem aí do outro lado da folha... matemática viu?... matemática ((entrega folha aos alunos))... tá vendo gente... esses quadradinhos né?... como se fossem cruzadinhas... mas essas cruzadinhas aqui são as cruzadinhas dos números... o que é que a gente vai fazer aqui?... **a gente vai proceder né?... o nome dos números que estão faltando...** no caso a gente tem o número aí quinhentos e onze... se a gente tem aqui o quinhentos e onze... qual será o primeiro número que a gente vai fazer no [[primeiro... quadrado? (Anexo E, p. 120, aula 3).

Nessas interações mostradas em (15), Amanda igualmente se utiliza do gesto de questionar oralmente os alunos à medida que introduz uma tarefa da aula. Todavia, ao fazê-lo, lança mão de algumas ferramentas que não apareceram nas aulas de Manoel, a exemplo do *caça-palavras* e da *cruzadinha*, ambos apresentados aos alfabetizandos em um material avulso previamente elaborado pela professora. Além dessas, há também a utilização da *lousa* e do *caderno* enquanto ferramentas para auxiliar na realização das tarefas escolares propostas.

Sobre isso, é interessante notar os gestos didáticos específicos que acompanham tais exercícios para que se compreenda a maneira como Amanda articula o emprego dessas ferramentas com o nível de escolaridade dos aprendizes em uma turma de alfabetização na EJA. Assim, no primeiro fragmento de (15), verifica-se que a professora faz *perguntas orais* e

sugere a produção, no caderno, de frases ou textos, mas evidenciando uma flexibilidade quanto ao que será escrito e ao modo de cada um produzir: (Amanda: “[...] mas vocês que escolhem... deixa fluir as ideias na cabeça e passam pra o caderno... certo?... pode ser assim?... pronto A4: ((risos)) C2: aí depois vocês leem pra mim o que vocês escreveram... produziram”). Isto dialoga com a concepção mostrada no capítulo anterior quando se defende que a prioridade é o ensino da leitura e da escrita, mas sem perder de vista as dificuldades e o nível de aprendizagem dos alfabetizandos.

No segundo fragmento, vê-se que a professora emprega o recurso do verbo-visual, já enfatizado nesta análise, como uma estratégia didática para aplicar uma tarefa a partir do gesto de *exposição na lousa* com pergunta-resposta, em que são trabalhadas a leitura e a escrita explorando-se a percepção visual e auditiva do alfabetizando: (Amanda: “vou só apagar aqui e vou colocar a palavra natureza ((apaga o que estava escrito no quadro e começa a escrever a palavra natureza)) C2: pronto... quantas letras aqui... a palavra natureza tem?”). Normalmente, nesses casos, a fala do educador é acompanhada de gestos paralinguísticos, como apontar, caminhar entre os alunos, acenar com a cabeça para confirmar ou refutar uma resposta etc.

Nos terceiro e quarto fragmentos, observa-se o trabalho com o *caça-palavras* e a *cruzadinha*, respectivamente, para trabalhar conteúdos de português e matemática. Nisso, o gesto de *exposição oral* agora é acompanhado da entrega do material a cada aluno, momento em que a professora descreve detalhadamente o percurso de feitura das tarefas, mostrando a todos como proceder: (Amanda: “aí vocês vão buscar aqui dentro desse quadro aqui né?... desse caça-palavras... só o masculino [...] / mas essas cruzadinhas aqui são as cruzadinhas dos números... o que é que a gente vai fazer aqui?... a gente vai proceder né?... o nome dos números que estão faltando...”). Aqui, a professora não só dá os comandos gerais como pode se dirigir individualmente ao estudante, orientando-lhe em sua cadeira; um gesto específico bastante reiterado nas falas de ambos os alfabetizadores durante as entrevistas, isto é, atender o chamamento do aluno e/ou reconhecer o momento adequado/necessário de ir até ele.

Em relação às características linguístico-discursivas, os gestos de formular tarefas e de implementar dispositivos didáticos aparecem textualizados, quase sempre, a partir do emprego de *verbos no modo imperativo*, marcando essa conotação da atribuição de comandos (faça, escreva, leia, risque, diga etc.) e do uso de ferramentas (abram o livro, encontre no caça-palavras, coloquem na folha/no caderno). Além disso, flagra-se no excerto (15) o emprego abundante de *dêiticos espaciais* quando os dois alfabetizadores realizam tais gestos (Manoel: “por exemplo, aqui olhe... já... essa palavra Pato... C1: vem aqui... vem cá por

favor... mostrar pra nós as duas vogais... vá lá... tome... vá lá... as duas vogais / vocês abram aí o livro na página...”; *Amanda*: “então eu vou colocar aqui gente... não precisa copiar certo?... vou só apagar aqui e vou colocar a palavra natureza / agora gente... vocês coloquem aí do outro lado da folha...”).

Essas referências dêiticas não só caracterizam textualmente a realização desses movimentos do professor, as quais serão percebidas em toda a multiplicidades de gestos, e não apenas nos de formulação de tarefas, como traduzem a organização discursiva dos fatos da língua, ou seja, para produzir o tipo de *discurso interativo*, requerido majoritariamente nas situações de transposição didática interna, esses agentes-produtores se valem daquelas marcações de espaço com o objetivo de focalizar o objeto e de criar toda uma cena para chamar a atenção dos seus interlocutores (os alunos) participantes conjuntamente da interação em curso na sala de aula. Algo que não se verifica, por exemplo, nas falas das entrevistas semiestruturadas, quando, embora se tenha o mesmo tipo de discurso, mas a cena enunciativa é outra, logo, o uso dos dêiticos e de quaisquer outros referenciadores tende a assumir um objetivo diferente no interior de cada organização discursiva.

Para efeito de síntese, tal como venho procedendo, apresento abaixo um quadro contendo o essencial das análises explicitadas nesta subseção:

Quadro 9: Gestos de formulação de tarefas e de uso de dispositivos didáticos

ALFABETIZADOR	GESTOS DIDÁTICOS IMPLEMENTADOS	FINALIDADE PEDAGÓGICA
MANOEL	1 - Questionamentos orais dirigidos à turma; 2 - Escrita de tarefas na lousa, seguida de perguntas direcionadas ao aluno; 3 - Leitura de exercícios do livro didático com explicações e indagações orais; 4 - Escuta atenciosa dos comentários e das dúvidas dos alfabetizandos, mesmo que sejam sobre assuntos não tematizados na aula.	1 - Aplicar atividades de maneira coletiva, na medida em que a resposta pode ser dada por qualquer aluno ou coconstruída por todos da turma; 2 - Fazer o aluno visualizar a grafia das palavras ao passo que o professor verbaliza as pronúncias; 3 - Utilizar o livro enquanto um suporte de textos e de exercícios para as práticas de leitura e de escrita na sala de aula; 4 - Perceber as necessidades e as expectativas dos alfabetizandos, valorizando o caráter mais subjetivo da relação aluno/professor, bem como destacando a posição de protagonista dos aprendizes.

AMANDA	1 - Exposição oral com escrita na lousa; 2 - Emprego das ferramentas caça-palavras e cruzadinha para atividades de leitura e de escrita, com a distribuição de material impresso entre os alunos, acompanhada de comandos e de explicações orais pela professora.	1 - Introduzir a tarefa explorando a percepção verbo-visual e auditiva dos alfabetizandos quanto aos usos da língua escrita; 2 - Proporcionar práticas de letramento escolar envolvendo outros recursos didáticos, além dos já tradicionais livro e caderno, de modo que os alunos possam vivenciar experiências criativas de usos da leitura, da escrita e das notações matemáticas.
--------	--	--

5.2.3 Gestos de apelo à memória: um recurso catalisador

O gesto de apelo à memória didática, ou memória intelectual, é um recurso igualmente fundador do sistema didático e, como o próprio título sugere, funciona retroestimulando a aplicabilidade dos demais gestos fundadores, no sentido de que catalisa e recupera os conhecimentos mobilizados no curso da transposição, possibilitando ao professor intervir nos aspectos ainda não apreendidos. Na pesquisa de Barros (2013), esse gesto se mostrou bastante significativo no desenvolvimento de uma sequência didática envolvendo o gênero “carta de reclamação”, uma vez que operou promovendo a articulação entre os gestos didáticos e, por isso, foi designado pela autora como sendo uma “ferramenta integradora” no processo de didatização do referido objeto de ensino (op. cit., p. 107).

No caso da presente pesquisa, por conta das especificidades já elencadas acerca do objeto, a aula de alfabetização, pretendo verificar como esse apelo à memória tem servido para os alfabetizadores dinamizarem o trabalho com diferentes conteúdos em uma mesma noite de aula. Nos excertos a seguir, tento ilustrar como isso aparece textualizado nas falas de Manoel e de Amanda.

EXCERTO 16 (FILMAGEM):

Aulas de Manoel

C1: olha aí... PANELA... olha aí... olha, gente... PANELA heim?... PA... PA-NE-LA... a panela serve pra quê gente?... a panela? **A2:** várias coisas **C1:** panela serve pra quê?...

PANELA **A1**: pra cozinhar **C1**: pra cozinhar: né? **A4**: é... é **A3**: eu num botei não... aqui não...
 PANELA não **C1**: PA de PA-NE-LA **A3**: eu botei não [...] (Anexo E, p. 36, aula 1).

C1: vamos prestar atenção... vamos prestar atenção aí... vamos prestar atenção aqui **A4**: borá
C1: **a gente começou o texto... falando sobre a humanidade... num foi isso... a humanidade... que a gente falou aqui no texto...** aí tem as áreas dos continentes e oceanos... por exemplo... América do Sul... né?... na America do Sul **A4**: é **C1**: continente América do sul olha... América... ((escreve no quadro)) (Anexo E, p. 54, aula 2).

C1: sim gente... enquanto vocês terminam de pintar essa bandeira aí... tem o ditado de palavras aqui né?... eu vo:u... **o Hino do Brasil vocês conhecem né?... o Hino do Brasil?... ouviram do Ipiranga?... né?... conhece né?... enquanto vocês terminam aí... eu...** (Anexo E, p. 63, aula 3).

C1: **aquelas continhas que vocês fizeram ontem?... tem nenhuma dúvida não né?... na conta de ontem?... sobre a aula de ontem vocês têm alguma dúvida?** **A2**: eu tenho... eu tenho... nessa conta daqui... não sei se tá certa **A5**: eu tenho... que eu tava doente e não pude vir **C1**: ham... tá em ordem **A2**: aqui **C1**: deixa eu olhar (Anexo E, p. 70, aula 3).

De acordo com essas transcrições de aulas em (16), vê-se que os gestos de mobilização da memória intelectual têm como principal objetivo fazer o aluno se reportar a algo conhecido do mundo social, ou supostamente apreendido no curso da vivência escolar, para que sirva de elo e, cumulativamente, conduza a outras aprendizagens. Trata-se de uma estratégia cognitiva que visa explorar, intencionalmente, a capacidade dos aprendizes de interiorizar informações sobre um dado objeto de ensino. Por isso, o apelo à memória é sempre um gesto interposto a todos os outros, haja vista a preponderância dos pré-construídos nos processos de mediação formativa.

No caso, Manoel faz *questionamentos orais* dirigidos à turma com diferentes propósitos, a partir do que está sendo trabalhado em cada momento de sua aula, a saber:

- Encaminhar uma atividade de interpretação de um texto já lido: (“a gente começou o texto... falando sobre a humanidade... num foi isso... a humanidade... que a gente falou aqui no texto...”);
- Recuperar conteúdos elementarizados em aulas anteriores: (“sobre a aula de ontem vocês têm alguma dúvida?”).
- Situar uma informação supostamente conhecida pelos alfabetizandos: (“o Hino do Brasil vocês conhecem né?... o Hino do Brasil?... ouviram do Ipiranga?.../ a panela serve pra quê gente?... a panela?”).

Neste último ponto, vale uma ressalva, uma vez que qualquer professor, ao recorrer à memória intelectual do aluno, deve evitar fazer comentários sobre questões óbvias ou redundantes. Na fala de Manoel (ver sublinhado), aparece um questionamento que, em se

tratando de uma turma de jovens e adultos, pode-se pensar naquele caráter de *infantilização* desse ensino, quando o alfabetizador da EJA, em prol de uma “contextualização”, faz aleatoriamente perguntas de retórica ou aquelas de pseudofuncionalidade que subestimam o conhecimento prévio dos alfabetizandos.

Com isso, esvazia-se a finalidade pedagógica do gesto, reduzindo-o a uma ação didática “desnecessária”, na medida em que o apelo à memória, tanto pode figurar como uma importante estratégia para o alfabetizador (re)contextualizar os temas e inseri-los no universo partilhado pelos alunos, como ser apenas um recurso de repetição do já dito, empregado de maneira indiscriminada e que não contribui com a dinâmica natural da aula. Assim, é relevante problematizar questões como essa confrontada nos dados, porque estou defendendo os gestos didáticos enquanto *instrumentos de linguagem a serviço dos processos de ensino-aprendizagem*, logo, a sua validação está, acima de tudo, associada às funcionalidades no interior de uma prática educativa, nunca menos do que isso.

Prosseguindo, têm-se agora as falas de Amanda no tocante aos gestos de apelo à memória intelectual do aluno:

EXCERTO 17 (FILMAGEM):

Aulas de Amanda

C2: está aqui os nomes por extenso... e vocês vão passar aí no quadrinho certo?... de cada letrelinha vocês vão... colocando nos seus lugares... tá bom assim?... a letra assim nesses quadrinhos, **como é que se chama?... como é que se chama quando a gente passa... por extenso?** /.../ não... **esses quadrinhos... qual o nome a gente dá a ele?**... cruzadinha... (Anexo E, p. 101, aula 1).

C2: só um minutinho viu gente?... só um minuto... sublinhar o nome... ou pintar... pra ele ficar todo pintadinho... pra identificar... **vocês num tão vendo aqui?... isso se chama?... como é o nome que se dá a isso daqui?** **A1:** caça-palavras (Anexo E, p. 109, aula 2).

C2: isso... então ele estava pensando em trabalhar né?... construir uma vida nova né?... pra que sua família ficasse bem né?... financeiramente... e como tantas outras pensam assim também né isso? **C2:** os esposos... que já viajou né?... **o senhor... tem o depoimento disso... né isso?** **A1:** exatamente **C2:** **como foi sua história lá?... em São Paulo?** (Anexo E, p. 113, aula 3).

C2: certo?... **gente vocês sabem que data comemorativa é hoje?** **A4:** doutor né? **C2:** do doutor né isso?... todo mundo sabia que hoje é dia do doutor... do médico?... **o senhor sabia que era dia do médico hoje?**... não?... pronto... pois bem... (Anexo E, p. 118, aula 3).

C2: agora a gente vai... dar continuidade... **vocês sabem o que são números pares e o que são números ímpares?**... (Anexo E, p. 120, aula 3).

Nesse excerto, tem-se falas em que a professora também utiliza o gesto didático de *exposição oral* para fazer perguntas aos alfabetizandos, mobilizando-lhes a memória intelectual e promovendo, simultaneamente, uma avaliação dessas aprendizagens. Assim, Amanda recorre a tal gesto para:

- Explicar a feitura de uma tarefa, mediante as suas características: (“como é que se chama quando a gente passa... por extenso? esses quadrinhos... qual o nome a gente dá a ele?... cruzadinha”);
- Confrontar os saberes dos estudantes diante de uma “nova” ferramenta didática: (“você num tão vendo aqui?... isso se chama?... como é o nome que se dá a isso daqui?”);
- Instigar um aluno a rememorar fatos de sua história de vida como forma de ilustrar o tema da aula: (“os esposos... que já viajou né?... o senhor... tem o depoimento disso... né isso?”);
- Sondar os conhecimentos dos jovens e adultos acerca de assuntos a serem presentificados na aula: (“gente vocês sabem que data comemorativa é hoje? [...] vocês sabem o que são números pares e o que são números ímpares?...”).

Todos esses movimentos, pelo que se supõe, atendem a uma finalidade pedagógica mais geral, todavia, não se pode desconsiderar as peculiaridades de cada turma; isto é, o que deve orientar o professor a recorrer ao apelo à memória são *as necessidades do contexto imediato de interação*, melhor dizendo, são as características dos objetos de ensino e o público-alvo que fundamentalmente determinam e dimensionam o alcance desses gestos.

No plano linguístico-discursivo, os movimentos languageiros dos alfabetizadores ao textualizarem os gestos de apelo à memória são viabilizados através de *anáforas nominais*, sobretudo, em duas situações:

- Para fazer referência a informações supostamente partilhadas pelos interactantes: (Manoel: “a gente começou o texto... falando sobre a humanidade... num foi isso [...] / aquelas continhas que vocês fizeram ontem?... tem nenhuma dúvida não né?”); (Amanda: “o senhor... tem o depoimento disso... né isso?”).
- E para se remeter ao objeto de ensino e/ou a partes dele: (Manoel: “sim gente... enquanto vocês terminam de pintar essa bandeira aí... tem o ditado de palavras aqui né?...”); (Amanda: “esses quadrinhos... qual o nome a gente dá a ele?... isso se chama?... como é o nome que se dá a isso daqui?”).

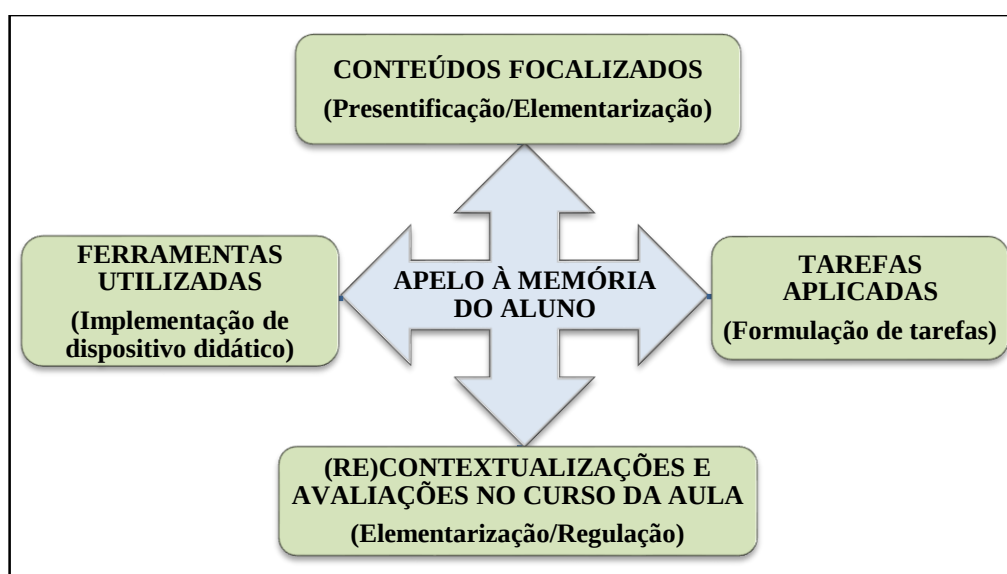
Essa estruturação discursiva justifica-se pelo fato de os agente-produtores das ações de linguagem estarem tentando provocar nos alfabetizandos um *feedback* positivo, mas sem o

professor fornecer todas as informações, apenas algumas pistas, o que obriga o aluno a tentar recuperar os seus registros da memória de curto ou longo prazo¹³². O emprego de pronomes demonstrativos e interrogativos visa consolidar essa estratégia cognitiva, tendo em vista que a base linguageira da realização desses gestos de apelo à memória são justamente as frases de interrogação.

Portanto, com base nestas exposições, fica possível reiterar o caráter “integrador” do gesto de apelo à memória intelectual, assumindo a ideia de que ele catalisa os demais e promove, indubitavelmente, uma *sobreposição de gestos docentes* à medida que o professor a ele recorre durante a transposição didática.

Na figura seguinte, tento reproduzir esse movimento de integração, do ir e vir nos conteúdos, pensando-se, claro, nas classes de alfabetização de jovens e adultos:

Figura 5: O gesto de apelo à memória enquanto um recurso didático catalisador



Conforme essa ilustração, o gesto integrador ocupa a posição central, porque ele acaba perpassando todos os outros e reunindo em si diferentes funcionalidades, ou seja, quando Amanda, por exemplo, questiona os alunos sobre um determinado assunto (*vocês sabem o que são números pares e o que são números ímpares?*), isso traz à tona algo que já foi ou será presentificado e elementarizado, ao mesmo tempo em que implica a formulação de uma

¹³² A memória de curto prazo é aquela que primeiramente recebe e armazena todas as informações, por meio da capacidade sensorio-motora dos indivíduos, e as retém por um breve período, descartando ou armazenando-as na memória de longo prazo. Esta, por sua vez, recebe aquelas informações não descartadas e passa a guardá-las indefinidamente e por tempo ilimitado (cf. DIVIDINO; FAIGLE, 2015).

tarefa, usando um dispositivo didático, a qual está sendo, direta ou indiretamente, objeto de avaliação e contextualização.

Então, mediante isso, é cabível concluir que, no tocante aos gestos fundadores, se o professor lança mão da estratégia de apelar à memória intelectual dos estudantes, estará constitutivamente operando com outros gestos, em maior ou menor grau; logo, em termos de mediações formativas, via agir pedagógico, não se pode pensar em um *gesto docente puro*, a não ser para fins de recortes de análise¹³³.

5.2.4 Gestos de institucionalização: uma estratégia para generalizar e recontextualizar conteúdos durante a aula

A institucionalização de conhecimentos que acontece comumente no percurso de uma transposição didática se configura como mais uma estratégia cognitiva no intuito de ajudar os aprendizes a construir pontes de sentidos entre os saberes do mundo social e aqueles praticados na escola. Assim, os gestos didáticos para institucionalizar¹³⁴ atuam fazendo uma espécie de *link* entre os pré-construídos e aquilo que os professores trazem como conteúdos para as aulas; no caso, têm-se os alfabetizadores agindo para fixar “um saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos” (NASCIMENTO, 2011, p. 427). Tais circunstâncias podem ser tanto na sala de aula quanto fora dela.

Nos dados em análise, identifico dois movimentos de institucionalização: um em que o professor faz *generalizações* a fim de mostrar aos alfabetizandos que aqueles saberes ali constituídos são validados pelo social e devem ser apreendidos para serem utilizados quando necessário; e outro em que ele tenta *recontextualizar* na sala de aula assuntos envolvendo situações do cotidiano dos alunos. Observe-se isso, primeiramente, nas falas de Manoel:

¹³³ Por exemplo, Messias (2013) identifica o *gesto didático de planejamento* e categoriza-o como sendo também fundamental no sistema didático. Todavia, embora anteceda aos demais, segundo ela, exerce influência sobre eles, na medida em que “o planejamento é o primeiro momento em que um objeto de ensino passa pela primeira “transformação”. O professor, ao planejar, faz a primeira focalização das dimensões a serem privilegiadas do objeto na prática didática que pretende realizar” (op. cit., p. 298). Ou seja, trata-se igualmente de um gesto empregado não isoladamente, mas em favor de outros, o que reitera essas minhas afirmações.

¹³⁴ *Institucionalizar*, nessa perspectiva, não é atribuir algo a uma instituição, ou adquirir caráter institucional, mas considerar a dimensão sócio-histórica da constituição dos saberes que são apreendidos na escola.

EXCERTO 18 (FILMAGEM):

Aulas de Manoel

C1: em todas as cidades do Brasil... era pra ter esse sinal... num era gente? **A2:** era pra ter ali embaixo... era pra ter um ali **C1: que evitava muito... trânsito não era?**... só tem nas cidades maiores... lá embaixo? **A2:** (...) sim **C1:** (...) Nova Cruz já tem né?... sinal **A1:** tem... tem (Anexo E, p. 29, aula 1).

C1: Eu vou ler o texto aqui enquanto vocês tão fazendo viu?... “Texto para... a... reflexão... [...] ((o professor faz a exposição oral do texto)) **C1: vocês entenderam gente... essa reflexão?... primeiro você olhe pra sua vida né?** **T:** é **C1:** [[pra poder olhar as dos outros... né isso? **C1:** esse texto... tá dando uma:... né? lição **C1:** você olhe primeiro a sua vidraça... muitas vezes a gente fala... tire a sua... só Deus sabe né?... **esse texto... é uma reflexão pra você observar né?... aí “lave sua vidraça” né?**... (Anexo E, p. 35, aula 1).

C1: faça por extenso... o número um... assim olha ((escreve no quadro))... um... um... na palavra um tem quantas vogais **A2:** uma **C1:** uma né... a letra u... **então gente... na matemática... o número um por extenso... a letra u né?... é uma... heim?... é uma vogal... aqui é uma monossílabo... monossílabo... a palavra um tem uma sílaba... né isso?... vamos lá... Nove... menos quatro... nove menos cinco?... menos quatro?** (Anexo E, p. 57, aula 2).

C1: o caco é o que bota a castanha?... o tacho né?... aí tem o nome de caco? **C1: muito bem:... quer dizer que você é assador de castanha?** **A5:** castanha (...) **C1:** Aqui na nossa cidade gente... dá muito assador de castanha... nos sítios né?... aqui de JAcaraú... é a cidade da castanha... do mel... e do caju... da castanha e do beiju... num é isso **A5:** exatamente **T:** ((risos)) (Anexo E, p. 72, aula 3).

C1: PAVIOLA... vocês sabem o que é PAVIOLA né? **A3:** não **A4:** é o que carrega barro **C1:** que carrega barro num é? **A4:** é **C1: antigamente tinha PAVIOLA num era?** **A4:** é **C1: hoje tem.... caminhão:... caÇAMba... caRROça... PANDEIRO... PANDEIRO... começa com PA?... PAN-DEIRO... PARANÁ... PARANÁ é o quê?... um es-tado né?** **A1:** é (Anexo E, p. 37, aula 1).

A4: faz o nome baiba **C1: baiba?... ou barba?** **A6:** Barbara **C1:** Barbara... Barbara né?... Barbara... ((escreve no quadro)) **Barbara ou barba?** **A6:** Barbara **C1:** Barbara né? **A4:** o certo é Barbara né?**A6:** é BAiBA **C1: baiba?... isso num existe... baiba... baiba ((risos))... é barba?... baiba é o popular... o linguajar... que muita gente usa no cotidiano... né?** **A4:** é **C1: mas o nome certo é barba... baiba... barba... barba... aí o nome barbeiro... vão ver barbeiro... tu és barbeiro num é Sandro?... barbeiro... barBEiro ((escreve no quadro))** (Anexo E, p. 69-70, aula 3).

Em princípio, é importante considerar que os enunciados dos gestos de institucionalização são sempre remetidos à turma, ao coletivo da sala de aula (MESSIAS, 2013). Em (18), nos três primeiros trechos, o alfabetizador faz *comentários orais* para mostrar aos alunos as características dos objetos, mas com a intenção de enfatizar a sua aplicabilidade, considerando o princípio da generalização:

- Ao enfatizar que os sinais de trânsito exercem uma função relevante e, por isso, deveriam estar presentes em todos os municípios (“*em todas as cidades do*

Brasil... era pra ter esse sinal... num era gente? [...] C1: que evitava muito... trânsito não era?”);

- Ao tecer comentários sobre a mensagem veiculada no texto lido, fazendo menção a fatos do conteúdo temático os quais deseja que os estudantes compreendam e guardem como aprendizagem e/ou lição para as suas vidas (“*vocês entenderam gente... essa reflexão?... primeiro você olhe pra sua vida né? [...] esse texto... é uma reflexão pra você observar né?... aí “lave sua vidraça” né?...*”);
- Ao mostrar que a escrita da palavra “um” é a mesma, tanto quando se tratar de artigo indefinido quanto de numeral, isto é, em ambos os casos, tem-se um monossílabo (“*então gente... na matemática... o número um por extenso... a letra u né?... é uma... heim?... é uma vogal... aqui é uma monossílaba... monossílaba... a palavra um tem uma sílaba... né isso?...*”).

Já nos três últimos trechos do excerto (18), vê-se que Manoel faz basicamente *perguntas* e dá *explicações orais* a fim de recontextualizar na aula temas que fazem parte do dia a dia dos alfabetizandos, inclusive, ratificando aquela concepção que preconiza um olhar sobre os assuntos do contexto social:

- Quando cita, durante a tarefa, uma palavra que designa algo relativo à profissão de um estudante da turma (“*o caco é o que bota a castanha?... o tacho né?... aí tem o nome de caco? C1: muito bem:... quer dizer que você é assador de castanha?*”);
- Ao recuperar o significado de uma palavra comum no contexto linguístico dos alfabetizandos para fazer associações de sentidos entre aos usos léxico-semânticos do passado e do presente (“*PAVIOLA... vocês sabem o que é PAVIOLA né? [...] antigamente tinha PAVIOLA num era? A4: é C1: hoje tem.... caminhão:... caÇAMba...*”);
- Quando prescreve a escrita de palavras amplamente empregadas na oralidade pelos alunos, tomando por base as convenções ortográficas vigentes (“*baiba?... isso num existe... baiba... baiba ((risos))... é barba?... baiba é o popular... o linguajar... que muita gente usa no cotidiano... né? A4: é C1: mas o nome certo é barba...*”). No caso, a prescrição também está a serviço dos gestos de institucionalização à medida que o professor evidencia a validade social dos saberes transpostos na escola (cf. MESSIAS, 2013).

Amanda também se vale dos gestos didáticos do ponto de vista da institucionalização para ensinar os conteúdos aos seus alunos. Vejam-se as falas a seguir:

EXCERTO 19 (FILMAGEM):

Aulas de Amanda

C2: então a gente pode ver aqui que a floresta amazônica a gente tem que preservá-la... porque é de lá que vem as plantas que a gente tem... as espécies né?... **e a gente precisa de tudo isso... pra nossa vida... então a gente tem que preservar pra o nosso futuro... né isso gente?... então...** a outra pergunta é “Sabia que as plantas medicinais da floresta amazônica são muito utilizadas pra fabricar muitos remédios?”... **aqueles remédios caseiros que a gente tem... vem da onde?** (Anexo E, p. 92, aula 1).

C2: será que se hoje em dia se a gente não preservar a natureza... futuramente a gente vai ter gerações **A1:** se num preservar não vai ter **C2:** se não preservar o que é que vai acontecer?... a humanidade vai /.../ não vai existir né?... e a gente quer as gerações futuramente certo? **A1:** exatamente [...] **C2:** então se cada um fizesse a sua parte... com certeza a humanidade né?... poderia **A2:** vai mudando... cada vez e vai ficando melhor **C2:** porque a humanidade pode mudar [...] (Anexo E, p. 90, aula 1).

C2: pronto... então... “Agora sim... agora que sabemos um pouco sobre a importância da natureza... na nossa vida... **o que podemos fazer em casa... na escola... para não poluir a natureza**” o que é que a gente pode fazer? (Anexo E, p. 92, aula 1).

C2: então pensem aí... imagine que você... né?... encontra um colega num ponto de ônibus... o que você diz?... e o que ele responde... por exemplo... eu encontrei uma colega no ponto de ônibus... “Ah::... a quanto tempo... que saudade né?... de revê-lo novamente... aí vocês vão colocar uma frase desse jeito... eu tô dizendo no meu exemplo... e o que é que vocês acham que ele iria dizer?... “Também... estou” (Anexo E, p. 116-117, aula 3).

Nessas transcrições em (19), a professora igualmente recorrer aos gestos de *exposição oral* para fazer *perguntas* à turma e proceder com *generalizações* e *recontextualizações*, respectivamente:

- Ao discutir o texto sobre as plantas da floresta, levando os alfabetizandos a refletirem acerca da preservação para o bem coletivo (“*e a gente precisa de tudo isso... pra nossa vida... então a gente tem que preservar pra o nosso futuro... né isso gente?..*”);
- Ao interpelar os alunos sobre o seu papel como cidadão diante daquele tema, principalmente nas ações do dia a dia (“*então se cada um fizesse a sua parte... com certeza a humanidade né?... porque a humanidade pode mudar [...]*”);
- Quando tenta recontextualizar situações da vida social durante a aula, provocando nos alfabetizandos uma reação a fim de que mobilizem aquele saber apreendido (“*o que podemos fazer em casa... na escola... para não poluir a natureza*” o que é que a gente pode fazer? /[...] *imagine que você... né?... encontra um colega num ponto de ônibus... o que você diz?... e o que ele responde...*”).

Em se tratando da materialidade linguístico-discursiva, além do emprego de anáforas e dêiticos já previsto nas textualizações dos gestos didáticos, no caso da institucionalização, também os agentes-produtores recorrem, muitas vezes, a *modalizações pragmáticas* por conta desse caráter de associar os conteúdos escolares à sua finalidade social: (*Manoel*: “em todas as cidades do Brasil... eram pra ter esse sinal... num era gente? [...] que evitava muito... trânsito não era?... / [...] vocês entenderam gente... essa reflexão?... primeiro você olhe pra sua vida né?”); (*Amanda*: “então a gente tem que preservar pra o nosso futuro... né isso gente?... / [...] então se cada um fizesse a sua parte... com certeza a humanidade né?...”). Tais escolhas dos modalizadores, logicamente, ligam-se às representações do mundo social, haja vista os gestos docentes, não apenas os de institucionalização, estarem perpassados por determinantes externos reinterpretados pelo professor em sua ação comunicativa (HABERMAS, 2003; BRONCKART, 2008).

Portanto, todos esses movimentos de institucionalização ora mostrados, considerando sua materialidade textual-discursiva, têm como finalidade pedagógica, essencialmente, demonstrar a natureza sócio-histórica, portanto, situada, dos objetos de ensino, sobretudo no que diz respeito àquilo que os especialistas validam e ao que é aceito e cristalizado pela coletividade. Por isso, é um gesto fundador que também faz interseção com os demais, criando, como já mencionado, *uma cadeia de gestos docentes* os quais ocupam um mesmo espaço, a sala de aula, mas exercem múltiplas funções, a depender do que o professor está pretendendo com cada um deles.

Assim, para concluir esta exposição e completar a lista de gestos fundadores, trago a seguir as textualizações de aulas quando os dois alfabetizadores do PBA realizam movimentos de avaliação dos saberes ensinados.

5.2.5 Gestos de regulação para avaliar a aprendizagem dos alfabetizando

Os gestos de regulação baseiam-se em uma perspectiva de *avaliação formativa* (PERRENOUD, 1999) à medida que os professores passam a considerar as condições de aprendizagem dos alunos, o que inclui estar atento aos seus conhecimentos prévios, às dificuldades e aos seus objetivos intelectuais. Nesse prisma, a regulação também serve para orientar o professor sobre o modo como os ensinamentos estão sendo recebidos pelos alunos, ajudando-o a planejar e/ou a repensar práticas mais adequadas àquilo que pretende ensinar.

No caso das aulas de alfabetização observadas no PBA, verifico que os gestos didáticos específicos de regulação acompanham todo o percurso da transposição didática implementada, tanto que no que diz respeito às *avaliações internas*, quando o professor se dirige aos alunos para obter informações sobre os conhecimentos já apreendidos, quanto às *avaliações locais* (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), quando os alfabetizadores e os alunos se deparam com obstáculos que precisam ser superados mediante reorientações para tirar as dúvidas e consolidar a compreensão dos conteúdos. Nos excertos seguintes, explico e analiso como esses movimentos aparecem nas aulas de Manoel e de Amanda e, sobretudo, qual a finalidade pedagógica de sua utilização nas respectivas aulas.

EXCERTO 20 (FILMAGEM):

Aulas de Manoel

C1: dez palavras começadas com a sílaba PA... quem já terminou? A3: eu num terminei não **A1:** eu fiz cinco só **C1: as sílabas PA... já fizeram?... diga uma palavra... diga/diga uma palavra aí A2:** PA **A3:** pode ser PATO? **C1:** PATO? **A3:** PATO já tem já né? **C1: é diz aí a outra A3:** outra? **C1: diz uma aí, Renato A3:** vou dizer agora **C1:** uma palavra **A3:** PATO/PATO já falou **A1:** PANELA **C1:** o quê? **A1:** PANELA (Anexo E, p. 33, aula 1).

C1: terminaram? A1: professor:... é pra diminuir aqui é?... esse é pra diminuir é? **C1:** é tudo de diminuir **A1:** e é? **C1: por exemplo aqui olhe... o senhor tem sessenta e tira quarenta.... fica quanto?... tu tem sessenta bolinhas... tira quarenta... é a mesma coisa do senhor fazer assim olhe... seis menos quatro... olhe lá... né assim... olhe... sessenta... MENOS QUARENTA... num é?... que mais?... zero... aí seis menos quatro? A3:** seis menos quatro? **C1:** sim... aí zero num/num influi em nada...[[baixa o zero ((escrevendo no quadro)) **A3:** [[de seis... de seis tira quatro? **C1: de seis tira quatro... fica quanto?... olhe... seis olhe... o senhor tem seis assim... né? A1:** é **C1: se tirar quatro fica quanto? A3:** dois **A1:** cinco? **C1:** ((risos))... não tu tem seis... tirando quatro... fica quanto? **A3:** fica dois **C1:** hum... dois **A3:** fica dois **C1:** aí deu quanto aqui?... **A3:** vinte (Anexo E, p. 30, aula 1).

C1: venha cá por favor... venha riscar aqui... a sílaba PA... na palavra PANELA... o senhor vai fazer um círculo... na sílaba PA A3: um xis? **C1:** não... um círculo... na palavra/.../na sílaba PA... faça um círculo... ao redor do PA... ((o Aluno 3 vai ao quadro))... isso **A3:** inteligente ((risos)) **C1: o senhor vai fazer o da sílaba LA viu?... seu Geraldo ((risos)) C1:** faça um círculo no LA... PA-NE-LA... PA-NE-LA ((o Aluno 1 circula apenas a letra A da sílaba LA)) **C1:** aí é na sílaba lá aqui né?... LA?... aqui é LA... na sílaba LA né?... o círculo? **A1:** é? **C1: tá vendo aqui?... tá na sílaba LA?... tá?... LA... L... A A1:** acho que sim né? **C1: o senhor acha que sim né?... aí depois a gente vai ver isso daí... vo/vo/eu vou... explicar o senhor isso aí direitinho viu?... o senhor fez o círculo ali aonde?... preste atenção... no A né?... só no A... era pra fazer no LA... era nos dois A1:** ((risos)) **C1:** num era não... ((risos))... era assim ó **A1:** era pa/pa pegar os dois não era? **C1: é pra pegar os dois... que é lá né?... aí pegou só no A... é... é assim ó ((circula a sílaba LA))... PA-NE-LA... tem quantas sílabas PANELA? (Anexo E, p. 36, aula 1).**

Nesses trechos, lê-se que o alfabetizador mobiliza gestos didáticos de regulação interna e local, mas quase sempre acompanhados de explicações e dicas com vistas a ajudar o alfabetizando a responder satisfatoriamente as tarefas. No geral, têm-se gestos típicos de uma avaliação através de *questionamentos orais* (“*diga uma palavra... diga/diga uma palavra aí*”), em que Manoel corrige as atividades e também retoma a elementarização dos objetos ensinados. Isso me parece importante nesse contexto de ensino, porque o aluno necessita dessa atenção direta do professor, uma vez que o que está em jogo não é a obtenção de uma nota, mas o jovem ou adulto conseguir fazer os “deveres” propostos naquela noite de aula.

Assim, com base nessas falas em (20), destaco as seguintes ações de regulação da aprendizagem com suas respectivas finalidades pedagógicas:

Quadro 10: Síntese dos gestos de regulação empregados pelo alfabetizador Manoel

GESTOS DE REGULAÇÃO MOBILIZADOS POR MANOEL	TRECHOS CORRESPONDENTES	FINALIDADE PEDAGÓGICA
- Questionamentos orais com escrita na lousa;	1- “dez palavras começadas com a sílaba PA... quem já terminou? [...]”. 2- “por exemplo, aqui olhe... o senhor tem sessenta e tira quarenta.... fica quanto? [...]”. 3- “PA-NE-LA... tem quantas sílabas PANELA?”.	Fazer regulações internas para acompanhar o estado ou nível de conhecimento dos alfabetizando acerca desses conteúdos ensinados.
- Comandos orais ao passo que faz perguntas dirigidas ao aluno;	1- “é diz aí a outra A3: outra? C1: diz uma aí, Renato [...]”. 2- “venha cá, por favor... venha riscar aqui... a sílaba PA... na palavra PANELA... o senhor vai fazer um circulo... na sílaba PA A3: um xis? C1: não... um círculo... na palavra [...]”. 3- “o senhor vai fazer o da sílaba LA viu?... seu Geraldo ((risos)) C1: faça um circulo no LA... PA-NE-LA ((o Aluno 1 circula apenas a letra A da sílaba LA)) C1: aí é na sílaba lá aqui né?... LA?... [...]”.	Introduzir uma ação avaliativa no curso da tarefa, à medida que o aluno responde o que lhe foi solicitado.
- Explicações adicionais com dicas e interpelações.	1- “terminaram? A1: professor: é pra diminuir aqui é?... esse é pra diminuir é? C1: é tudo de diminuir A1: e é?”. 2- “tu tem sessenta bolinhas...	Fazer regulações locais para tirar as dúvidas surgidas diante das tarefas, chamando a atenção dos alunos para certos aspectos dos assuntos

	tira quarenta... é a mesma coisa do senhor fazer assim olhe... né assim... olhe... sessen:ta... MEnos QUAre:ta [...]"	focalizados.
	3- “tá vendo aqui?... tá na sílaba LA?... tá?... LA... A A1: acho que sim né? eu vou... explicar o senhor isso aí direitinho viu?... o senhor fez o circulo ali aonde?”.	

Abaixo, os gestos de regulação da professora Amanda, os quais reiteram essa característica formativa da avaliação, especificamente, porque ela evidencia em seu agir atitudes motivacionais e de compreensão das limitações dos alfabetizandos.

EXCERTO 21 (FILMAGEM):

Aulas de Amanda

C2: eu vou debater com vocês aqui... **fazer algumas perguntas... se não souber pode perguntar a professora certo?... eu tenho umas questões sobre esse tema... mas, primeiramente, antes dessas questões, eu quero saber o que é que vocês entenderam do texto... sobre floresta...** eu falei muito rápido? ((risos))... devagar... deu pra entender alguma coisa? **C2: e dona Maria tem alguma coisa a declara?... o que a senhora acha sobre floresta?** **A2:** tá com vergonha de falar... vamos ter vergonha de falar não **C2:** é verdade... dona Maria tem um/um jardim em casa né?... né dona Maria (Anexo E, p. 90, aula 1).

C2: [...] não... em cima aqui... essas três alternativas... até aqui... “O dono da fábrica de sapatos?”... é uma das questões num é?... “Um homem que deixou o Piauí e veio para São Paulo... em busca de trabalho?”... ou “O motorista do ônibus que não parou naquela manhã... daquele dia?”... **se vocês tiverem dúvida... a gente faz novamente a leitura... e vocês entendem melhor... querem?** **A4:** pra marcar a resposta **C2:** marcar... é... com um X a resposta certa... (Anexo E, p. 115, aula 3).

C2: criou mais de uma frase... ou só foi uma?... hum?... só uma?... pronto... terminar cada um vai ler sua frase viu?... que vocês criaram da conversa... do diálogo **A4:** (...) ((risos)) **C2:** terminou seu Antonio... **pron:to... quem já terminou né?... pode dar continuidade a leitura... pode ser o senhor seu José** **A1:** oi? **C2:** pode ser o senhor? **C2:** não?... por quê?... então o senhor começa **A1:** (...) **C2:** **pode ser um pouquinho mais alto?... porque num deu pra escutar direito... só um pouquinho mais alto** **A1:** mais alto?... “faz tanto tempo que não te vi e estava com muita saudade de você” **C2:** **muito bem... então no caso o senhor escolheu... um conhecido... um amigo... não é isso?... muito bem... certo... pode ser amigo também...** Seu Antonio?... pode ler agora o seu (Anexo E, p. 117, aula 3).

Em tais falas, a alfabetizadora demonstra gestos de regulação interna e trabalha isso explorando mais a dimensão afetiva da relação professor/alunos, pois se utiliza de uma

linguagem modalizada, deixando clara sua sensibilidade e intenção de ajudar, no sentido de que aquelas ações avaliativas têm uma finalidade eminentemente qualitativa, e os possíveis erros não figuram como anormais aos olhos do educador: (*“eu falei muito rápido? ((risos))... devagar... deu pra entender alguma coisa? /[...] tá com vergonha de falar... vamos ter vergonha de falar não / [...] pode ser um pouquinho mais alto?... porque num deu pra escutar direito... só um pouquinho mais alto”*).

Nesse intento, destaco no quadro abaixo os gestos específicos empregados por Amanda e recuperados nesses trechos de aulas expostos em (21):

Quadro 11: Síntese dos gestos de regulação empregados pela alfabetizadora Amanda

GESTOS DE REGULAÇÃO MOBILIZADOS POR AMANDA	TRECHOS CORRESPONDENTES	FINALIDADE PEDAGÓGICA
- Instruções orais seguido de indagações à turma;	1- “eu vou debater com vocês aqui... fazer algumas perguntas... se não souber pode perguntar a professora, certo? [...]”. 2- “se vocês tiverem dúvida... a gente faz novamente a leitura... e vocês entendem melhor... querem? A4: pra marcar a resposta C2: marcar... é... com um X a resposta certa [...]”. 3- “criou mais de uma frase... ou só foi uma?... hum?... só uma?... pronto... terminar cada um vai ler sua frase viu?... que vocês criaram da conversa... do diálogo”.	Tecer explicações sobre o que será avaliado em cada tarefa e como o será.
- Perguntas dirigidas para introduzir o/a aluno/a na avaliação da tarefa.	1- “dona Maria tem alguma coisa a declarar?... o que a senhora acha sobre floresta?”. 2- “pronto... quem já terminou né?... pode dar continuidade a leitura... pode ser o senhor seu José”. 3- “Seu Antonio?... pode ler agora o seu”.	Verificar a efetividade do saber ensinado, indagado o alfabetizando acerca do que produziu como resposta às tarefas.

No plano linguístico-discursivo, esses gestos didáticos de regulação são textualizados, principalmente, segundo uma organização sintática com verbos no *modo imperativo*, análogo ao que ocorre com os de formulação de tarefas, por conta, sobretudo, dos enunciados

interrogativos previstos e necessários nas práticas avaliativas. No caso, o que se destaca nas falas da professora Amanda é o emprego de modalizações, desvelando uma representação mais subjetiva dos gestos de regulação, por sinal, algo que reforça aquelas suas concepções docentes mostradas no capítulo anterior, a saber:

- *Modalização apreciativa* ao expressar uma sensibilidade diante das ações do aluno: (“então o senhor começa A1: (...) C2: pode ser um pouquinho mais alto?... porque num deu pra escutar direito... só um pouquinho mais alto”);
- *Modalização pragmática* ao reconhecer as capacidades dos jovens e adultos, motivando-os à medida que também respeita as suas limitações e/ou dificuldades: (“eu vou debater com vocês aqui... fazer algumas perguntas... se não souber pode perguntar a professora certo?... / [...] pron:to... quem já terminou né?... pode dar continuidade a leitura... pode ser o senhor seu José / [...] então no caso o senhor escolheu... um conhecido... um amigo... não é isso?... muito bem... certo... pode ser amigo também...”).

Então, respaldado em todos esses gestos didáticos do ponto de vista da regulação, os de Manoel e os de Amanda, posso inferir que a atividade de avaliação da aprendizagem nesse contexto de alfabetização na EJA é algo *contínuo*, no sentido mais referencial do termo; posto que a intenção da prática educativa é, notadamente, acompanhar a evolução dos aprendizes, dia a dia, tarefa a tarefa, sem quaisquer preocupações com resultados quantitativos, uma vez que o maior desafio desses educadores e educandos está em fazer de cada noite de aula um momento proveitoso de desenvolvimento pessoal e de cidadania.

Assim, para concluir esta análise dos dados das filmagens de aulas, faço um apanhado das impressões ora constatadas acerca dos gestos de alfabetizar no PBA, quais sejam:

- A aula de alfabetização de jovens e adultos imputa uma multiplicidade de gestos didáticos os quais, muitas vezes, se sobrepõem à medida que o professor busca tornar acessíveis certas dimensões dos objetos de ensino.
- O fato de, em uma mesma noite de aula, os alfabetizadores presentificarem diferentes conteúdos torna bastante peculiar o processo de transposição didática nesse contexto, uma vez que os gestos didáticos passam a assumir finalidades pedagógicas mediante cada objeto a ser ensinado (leitura, operações matemáticas etc.); ou seja, por mais que alguns movimentos se repitam no interior da TD (questionamentos orais, escrita na lousa etc.), a mudança de conteúdo implica, em maior ou menor grau, uma adaptação ou alternância de gestos pelo professor-alfabetizador.

- Embora se trate de um mesmo segmento de ensino (o PBA), cada professor tem a sua maneira de conceber a prática pedagógica, isto é, os gestos específicos de um podem ser semelhantes aos do outro, mas nunca idênticos; por exemplo, considerando as ações em que aparece nitidamente uma relação de maior sensibilidade/afetividade com aluno durante as aulas, Manoel se destaca por escutar mais os alfabetizandos; já Amanda por utilizar uma linguagem sempre modalizada com expressões de incentivo e/ou encorajamento.
- Os gestos fundadores configuram o gênero profissional, porém, o mais significativo em uma análise deste tipo é tentar verificar como tais gestos se materializam no agir pedagógico dos professores; no caso, os dois alfabetizadores do PBA conseguem, a meu ver, mobilizar razoavelmente uma multiplicidade de gestos (como se verifica resumido nos quadros e figuras deste capítulo), adaptando-os ao contexto educacional em que atuam e, principalmente, valendo-se das orientações que lhes são asseguradas a partir da formação docente e da própria estrutura organizacional do Programa.

Portanto, em termos gerais, e por tudo que expus nesta discussão, identifico alguns *elementos* imprescindíveis na concretização do agir docente em quaisquer eventos de transposição didática interna, como nas aulas dos dois alfabetizadores do PBA aqui observadas:

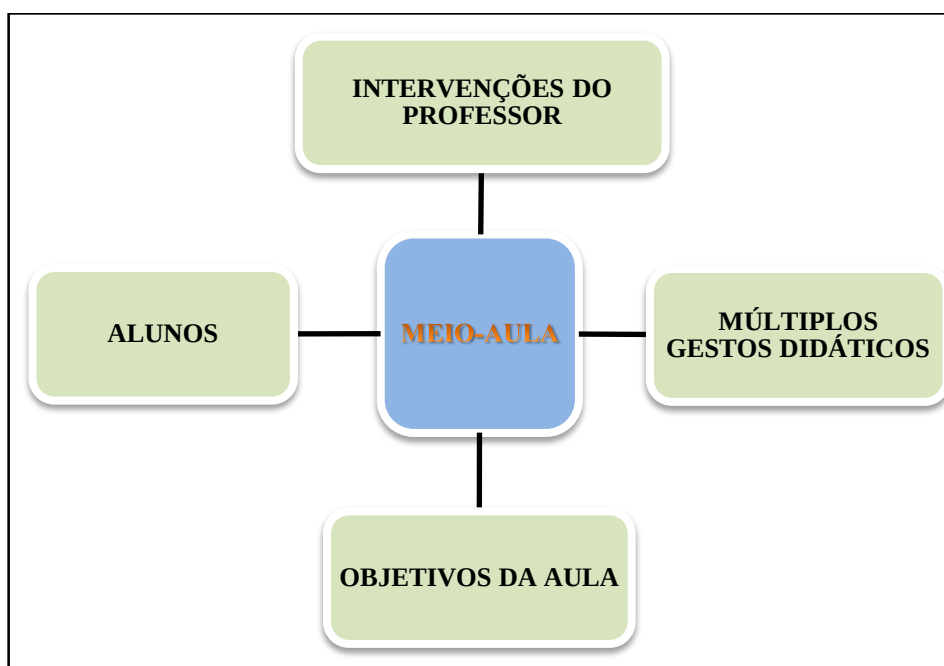
- As intervenções propostas pelo professor;
- Os objetivos pedagógicos estabelecidos para a aula com vistas à concretização de tais intervenções;
- Os gestos didáticos correspondentes aos objetivos, em consonância com os saberes do professor;
- A participação dos alunos como sujeitos ativos do processo de mediação formativa.

Observe-se que são aspectos caracterizadores do gênero profissional docente os quais estabelecem uma relação de implicação, de modo que não dá para separar um do outro sem que haja prejuízos na constituição do *meio-aula* (AMIGUES, 2004).

A figura a seguir pretende ilustrar as inter-relações constitutivas e, acima de tudo, necessárias entre esses elementos fundamentais do *sistema didático*¹³⁵:

¹³⁵ A ideia de sistema didático remota a Chevallard (1991), para quem todo processo de ensino-aprendizagem é composto de elementos e sujeitos específicos que o constituem.

Figura 6: Representação do funcionamento do agir pedagógico



Então, olhando para a figura (6), é fundamental reconhecer que, tanto neste caso das aulas de alfabetização de jovens e adultos, quanto em quaisquer outros, a intervenção do professor resulta de uma soma de fatores; por isso, em si mesma, ela não garante a efetiva aprendizagem dos conteúdos ensinados, posto que a finalidade maior do agir docente é *criar um meio* (MACHADO, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009) para viabilizar o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades, algo que varia de aprendiz para aprendiz, a depender do envolvimento dos alunos na intermediação proposta pelo professor. É, pois, como em uma engrenagem, quando todas as partes precisam cumprir a sua função para o efetivo funcionamento do todo.

CAPÍTULO VI

INTERPRETAÇÕES DO AGIR PELA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES: O ALFABETIZADOR DA EJA DIANTE DE SEUS GESTOS DIDÁTICOS

“Aqueles que trabalham e aceitam nos acolher como interlocutores de seus gestos e de suas palavras não nos transmitem “verdades” que esperavam, para ser ditas ou mostradas, a nossa chegada. Eles se servem de nossa presença para enfrentar todas as outras vidas possíveis que lhes parecem devidas, redescobrimo, graças um efeito indireto, e às vezes de maneira inesperada para eles, os obstáculos e os recursos de um real que lhes escapa”.

(Yves Clot)

Esta epígrafe traduz, com objetividade, o meu interesse de confrontar os alfabetizadores com os seus gestos de sala de aula, uma vez que julgo relevante, neste momento, fazer uma discussão sobre aqueles gestos didáticos anteriormente descritos, mas agora sob a ótica do professor/trabalhador, visto que a sua interpretação propiciará, creio eu, uma percepção desses “inesperados” e dos elementos que, por ventura, lhes “escapam” e só podem ser recuperados através de uma autoexposição às práticas laborais desenvolvidas. A ideia da “reconcepção” ou “reconfiguração” surge, portanto, desse movimento de o professor avaliar o seu agir e, por meio disso, repensar aquelas práticas antes concebidas como plenamente satisfatórias (cf. LOUSADA, 2006; RODRIGUES, 2010; BRASILEIRO, 2011; DOUNIS et al, 2012).

Nesse intento, inicio fazendo uma demarcação das características perceptíveis dos contextos físico e sociossubjetivo de onde emergiram as textualizações, entendendo isso como um procedimento fundamental à compreensão dos posicionamentos enunciativos e das representações temáticas veiculadas nas falas das autoconfrontações. Além do mais, ao identificar as condições de produção desses discursos, estarei, oportunamente, descrevendo a organização geral da sessão de autoconfrontação simples realizada com cada alfabetizador, situando o instrumento tal como funcionou no momento da constituição dos dados referentes ao agir interpretado.

Antes, é preciso apresentar um quadro demonstrativo com as notações empregadas neste capítulo.

Quadro 12: Notações adotadas nas análises das autoconfrontações simples

REFERÊNCIA	SIGLA
Autoconfrontação Simples	ACS
Falas do Colaborador I – Manoel	ACS-C1
Falas do Colaborador II – Amanda	ACS-C2

6.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES

A situação interativa de uma autoconfrontação é bastante delimitada em função do objetivo desse instrumento de pesquisa e dos interactantes envolvidos (ver capítulo metodológico, item 3.2.3.3). Nesse caso das ACS, cada alfabetizador assistiu suas respectivas aulas na presença apenas do pesquisador, com o qual dialogou acerca das impressões percebidas. Assim, o *espaço-tempo* das textualizações apresentam as seguintes características contextuais:

- Tanto Manoel quanto Amanda assistiram aos vídeos em suas casas, em um horário previamente combinado entre as partes: Manoel à noite e Amanda à tarde, ambas as situações com aproximadamente uma hora de duração. Logo, esse é o *lugar* e o *momento* da produção, respectivamente, o que significa que os *emissores* estavam em um ambiente por eles escolhido para a gravação de suas falas. Isso é relevante informar, porque a interpretação do trabalho propiciada pela ACS requer um espaço em que a comunicação flua sem tantas interferências externas, considerando certos elementos do contexto físico, como os ruídos em demasia, a presença de demais pessoas no mesmo ambiente, dentre outros fatores que possam atrapalhar a concentração do professor/trabalhador.

Quanto à organização propriamente dita das sessões de autoconfrontação, tem-se o seguinte:

- A princípio, expliquei a cada um dos colaboradores como seria aquele momento de participação na pesquisa, isto é, ele/ela iria assistir aos vídeos das três aulas filmadas e, sempre que desejasse comentar qualquer coisa relativa à sua atuação em sala, bastaria interromper o vídeo e falar, pois esse comentário e tudo que o

professor ali verbalizar é o que interessa na ACS, e estará sendo gravado pelo pesquisador.

- As aulas foram assistidas em uma tela de projeção com o auxílio do computador e, à medida que o professor dizia “eu quero comentar sobre isso”, o vídeo era pausado pelo pesquisador para que o alfabetizador falasse tudo que desejava. Em seguida, prosseguia-se a sessão e, assim, até o final.

Em relação às características *sociossubjetivas* dessa situação de produção, o leitor já está informado, pelos capítulos anteriores, de que se trata de dois alfabetizadores de jovens e adultos atuantes no PBA-EJA de um município do interior da Paraíba. Logo, o *papel* e o *lugar social* de onde ecoam as suas vozes evidenciam marcas desse contexto de docência, em que os *atores* se apropriam de um dizer impregnado de concepções e/ou ideologias vinculadas a essa formação sociodiscursiva, por exemplo: o caráter de voluntariado assumido pelos professores da EJA, as limitações próprias do público-alvo jovens, adultos e/ou idosos, as instabilidades profissionais desse segmento, dentre outras (cf. no capítulo I).

É válido ressaltar que, em alguns momentos da ACS, os alfabetizadores fazem digressões e recorrem a essas peculiaridades do contexto sócio-histórico como forma de justificar os seus gestos de sala de aula, querendo demonstrar, a meu ver, os desafios do seu trabalho docente e também a sua identidade enquanto alfabetizador. Nas análises a seguir, isso aparecerá claro ou tacitamente.

6.2 TEXTUALIZAÇÕES DAS ACS: OS ALFABETIZADORES DISCUTINDO OS SEUS GESTOS DIDÁTICOS

Nesta subseção, trago a discussão sobre os gestos didáticos agora (re)configurados pela interpretação dos dois alfabetizadores do PBA acerca de sua prática pedagógica. Por isso, o objetivo da análise é observar como os gestos implementados e, conseqüentemente, as concepções e os saberes docentes reaparecem textualizados nas avaliações e reconcepções propiciadas pela ACS, quando esses professores se reportam ao agir realizado em suas salas de aula.

Assim, começo apresentando a organização geral do conteúdo temático no que diz respeito ao *plano global do texto* e também à sua estruturação/planificação linguístico-discursiva (conforme BRONCKART, 1999), visto ser este o percurso para adentrar nos temas

propriamente ditos. Nas análises dos textos/discursos no ISD, esse plano é, conforme assevera Bronckart (1999, p. 248), um “resumo do conteúdo temático”, que leva em consideração o enredo mais amplo, uma espécie de roteiro daquilo que está referido no texto. Nesse sentido, no tocante ao *plano global*, tanto a ACS de Manoel quanto a de Amanda apresentam um ordenamento do conteúdo temático muito semelhante, cujos assuntos se distribuem ao longo do texto e veiculam, ciclicamente:

- Comentários gerais sobre as ações didáticas desenvolvidas nas três aulas videogravadas.
- Autoavaliações dos gestos, quando Manoel e Amanda se posicionam positiva ou negativamente a respeito de seu desempenho.
- Digressões, quando o alfabetizador, sobretudo Manoel, muda o tópico e introduz comentários relativos a fatos que não remetem diretamente às cenas assistidas, mas sim ao trabalho docente por ele assumido.
- Reconcepções, à medida que ambos os alfabetizadores, sobretudo Amanda, verbalizam reflexões acerca de “como deveriam ter feito” ou de “como farão” certas práticas nas próximas vezes.

Já no que diz respeito à estruturação/planificação linguístico-discursiva, tem-se a autoconfrontação como um tipo de entrevista em que as perguntas são indiretamente realizadas pela exposição do trabalhador às filmagens de seu trabalho (cf. CLOT, 2007; RODRIGUES, 2010), ou seja, o entrevistado/colaborador é levado a responder/comentar sobre algo que lhe é conhecido, em interação face a face com o entrevistador/pesquisador. Logo, as textualizações daí resultantes estão estruturadas em um tipo de *discurso interativo* em função desse caráter dialogal próprio das entrevistas, na medida em que os dois alfabetizadores explicam e se explicam por meio de sequências linguísticas com usos da língua que denotam uma *conjunção* ao mundo ordinário e uma *implicação* enunciativa necessária a esse tipo de evento comunicativo propiciado pela ACS.

Por conta desse tipo discursivo e porque o enunciador/professor está se reportando ao próprio agir, traduzindo-o para o momento atual da enunciação, as marcas linguísticas que estruturam a materialização de suas falas estão majoritariamente compondo *sequências explicativas* e *dialogais*, as quais apresentam, com destaque, verbos no pretérito perfeito e no presente do indicativo, bem como dêiticos espaciais e temporais, em decorrência da natureza conjunta implicada do mundo discursivo da ordem do EXPOR dialogado a que o discurso interativo se vincula (cf. BRONCKART, 1999).

Assim, feitas essas considerações acerca da organização geral dos textos em análise, passo a discorrer sobre as ACS de cada professor-alfabetizador, respectivamente, colaborador I – Manoel e colaborador II – Amanda. Antes, vale notar que os conteúdos aos quais esses professores fazem menção nas falas são aqueles relativos às suas três aulas filmadas, e que já foram listados no capítulo anterior. Outra informação importante a reiterar é que a seleção das cenas/imagens comentadas era feita pelo alfabetizador à medida que o vídeo ia sendo exibido com a presença do pesquisador. No caso, Manoel e Amanda, na maioria das vezes, pediam para eu dar pausa em determinados momentos da filmagem e teciam as considerações sem quaisquer interferências de minha parte.

Como introdução às discussões, apresento abaixo uma síntese dos resultados referentes aos temas identificados nas textualizações das ACS de ambos os alfabetizadores.

Quadro 13: Resumo dos temas presentes nas autoconfrontações simples

TEMAS IDENTIFICADOS	COLABORADOR 1 – MANOEL	COLABORADOR 2 – AMANDA
Influências dos determinantes externos sobre os gestos didáticos do alfabetizador.	Recorrente nas falas	Aparece com menos frequência
Razões e/ou intenções dos gestos didáticos de alfabetizar justificadas à luz de suas concepções docentes.	Figura nas descrições e explicações do agir	Figura nas descrições e explicações do agir
Autoavaliações positivas do agir a partir dos gestos didáticos implementados.	Recorrente nas falas, sobretudo, ao justificar as ações	Recorrente nas falas à medida que avalia os gestos implementados
Reconcepções do agir pedagógico mediante a interpretação do trabalho realizado.	Reconcebe os gestos de maneira menos explícita	Reconcebe os gestos de maneira mais explícita e implicada

6.2.1 Temas focalizados por Manoel

Considerando o plano global anteriormente explicitado acerca do conteúdo temático das ACS, resultado de uma leitura atenta dos textos transcritos, é possível determinar que as verbalizações do alfabetizador Manoel distribuem-se em *três eixos temáticos*, a partir dos comentários que ele introduz motivados pelas cenas das aulas assistidas. Assim, tomando por

base cada um desses eixos, apresento a seguir as análises, pondo em relevo os temas focalizados e fundamentando-os com os dados da pesquisa.

(1) Influências dos determinantes externos sobre os gestos didáticos do alfabetizador.

As falas seguintes trazem comentários que demonstram a representação de fatores externos à sala de aula e daqueles construídos em um coletivo profissional e sua influência sobre os gestos didáticos do alfabetizador Manoel, a ponto de ele justificar as suas práticas em função desses diferentes determinantes. Nelas, o professor comenta um momento da aula em que ele se vê diante da lousa explicando algo aos alfabetizandos. Nota-se que ele se detém mais em explicar sobre o seu agir, em fazer descrições de como proceder em determinadas situações da aula, do que em problematizar e/ou avaliar as suas práticas. Isso será uma constante na ACS de Manoel e liga-se, em meu entender, a alguns fatores de ordem sociossubjetiva, os quais retomarei nas conclusões a posteriori.

EXCERTO 22 (ACS-C1):

É porque... essa... do quadro... **é que a gente fez o curso na época... que a gente fez né?... treinamento... o coordenador... ensinou assim.....** você escrevendo e falando... e tudo/ e toda vez que tiver escrevendo... sempre ter atenção no seu aluno... qualquer aluno... pode ser do assunto da aula né?... no quadro... ou:...vida pessoal... tem que dar o máximo de atenção ao aluno... do Brasil Alfabetizado... trabalha muito isso... faz em cima disso... muita né?... porque o aluno não deu aquele:... aquela timidez né?... de ficar com vergonha do professor... o professor tem que ser muito amigo... nessa hora aí... pra ele não ficar... tímido demais né?... chegar naquela luta de trabalho no dia-a-dia né?... sufoco... aí pra você ficar/.../ **eles... o treinamento que você faz... a capacitação né?... ai foca muito em cima disso.....** pra através da amizade... professor... aluno... **você orientar ele... ensinar... escrever: bem:... e a ler... o objetivo do Brasil Alfabetizado [...]** (Anexo E, p. 16-17).

Neste excerto, lê-se que o professor referenda o seu agir através dos ensinamentos obtidos nos *cursos de formação* (segundo ele, capacitação ou treinamento); nisso, aparece a figura o coordenador do PBA (ver no cap. I) como um elemento que compõem essa referência externa. Logo, os gestos que são empregados nesse momento da escrita na lousa, como a presentificação e elementarização dos conteúdos, a regulação da aprendizagem e/ou o apelo à memória, consolidam-se a partir dessa orientação pedagógica do alfabetizador, ou seja,

escrever falando e sempre atento aos movimentos dos alunos, tratando-os com atenção. Tem-se, com isso, a descrição de uma prática que demonstra saberes profissionais oriundos da formação e, especialmente, aqueles experienciais, subsidiados pela vivência de sala de aula.

Por isso, aliado a esse fator dos saberes docentes, está também flagrante nessas falas em (22) a representação das *prescrições*, quando Manoel cita o objetivo maior do Programa: ensinar a ler e a escrever. Trata-se de dois elementos imbricados, visto que a finalidade dos cursos de formação é fundamentar o professor acerca dos pressupostos teórico-práticos de sua ação profissional, mesmo que não se perceba, em algum momento, o “poder” dos textos prefigurativos (MACHADO, 2007) sobre os gestos do professor. Portanto, é cabível induzir que sempre que estiverem representados os efeitos da formação, as prescrições (seja no nível pedagógico, seja epistemológico) estarão ali constitutivas e vice e versa.

Já nas falas a seguir, vê-se como o *coletivo de trabalho* pode ser tanto uma referência positiva quanto o contrário, a depender daquilo que o professor concebeu e/ou concebe sociossubjetivamente enquanto um gesto didático a ser imitado ou não em suas práticas de ensino. Este próximo excerto se refere a uma cena em que o alfabetizador comenta o fato de ele estar circulando entre os alunos durante a aula; algo que, na visão dele, tem um propósito pedagógico no processo de mediação formativa em sala de aula.

EXCERTO 23 (ACS-C1):

Nesse caso do/do/do professor... tá sempre... é::... circulando na sala de aula... é porque... ele pode dar atenção ao aluno... **porque tem professor que fica lá sentado... num tem... acontece... com os nossos amigos... professores...** não::... mas o professor tem que tá... a só que tem as vezes que o professor tá cansado né?... não... **mas não... o aluno num chamou?... tem que ir::... lá:: ir circulando... prestando atenção ao aluno...** como se um filho seu... seu filho “Mamãe vem cá... Papai vem cá”... aí o professor na sala de aula... também tem que ter esse... carisma com o aluno... de/de/de tá sempre... perto dele... ele orientando... o trabalho do professor em si... é um... mas o aprendizado está... sempre... ao lado... ajudando ao máximo... possível... seu... aluno... é:: cativando... é::... ensinando... o máximo possível... pra que ele não seja descriminado na sala de aula... né?... porque se não você não... se o aluno perceber... que o professor... está ali... mal encarado com você... você num vai... pro aluno... ele sem/.../ ele percebe... **porque o aluno num é burro..... ele é analfabeto... mas não é burro [...]** (Anexo E, p. 26).

Nesta transcrição em (23), Manoel comenta o seu gesto de circular pela sala entre os alunos como uma estratégia positiva para atender os chamamentos e as necessidades dos alfabetizandos, e critica aqueles colegas que não o fazem. Em sua leitura, ficar o tempo todo

sentado durante a aula, sem cativar os alunos, passaria a impressão de que o professor está desmotivado, “mal encarado”. O interessante aqui é notar como o alfabetizador se vale de um coletivo de trabalho, tomando-o como referência, mas para contrapô-lo nesse aspecto; ou seja, ele sabe que é outorgado ao professor, e que faz parte do gênero profissional, este ocupar um lugar à frente da turma. Todavia, Manoel prefere também circular entre os estudantes por reconhecer, ao que parece, a relevância desse gesto perante o contexto educacional em que atua.

Todas essas falas em (22) e (23) apresentam um direcionamento enunciativo de alguém que se reconhece dentro de um espaço profissional, de um *métier*, conduzido por regras sociais pré-estabelecidas, por isso o vasto emprego de *modalizações deônticas*: (“o professor tem que ser muito amigo... / tem que dar o máximo de atenção ao aluno... aí o professor na sala de aula... também tem que ter esse... carisma com o aluno [...]”).

Além disso, os determinantes externos ao momento da transposição didática, mas que figuram na voz de Manoel (formação docente, prescrições, coletivo de trabalho) aparecem incluídos em seu discurso por meio de um sujeito não implicado (em segunda e/ou terceira pessoa), visto que o agente-produtor demonstra, discursivamente, está integrado ao gênero da atividade docente cujos elementos validam os seus gestos, o que desvela um saber profissional bastante explícito: (“é que a gente fez o curso na época... que a gente fez né?... treinamento [...] / o treinamento que você faz... a capacitação né?... aí foca muito em cima disso [...] você orientar ele... ensinar... escrever: bem::... e a ler.../ Nesse caso do professor... tá sempre... é::... circulando na sala de aula... é porque... ele pode dar atenção ao aluno... porque tem professor que fica lá sentado... num tem... acontece... com os nossos amigos... professores...”).

Em consequência dessa organização discursiva, por sinal predominante nas textualizações de Manoel desde as entrevistas semiestruturadas (cf. cap. IV), as *vozes sociais* tendem a ecoar fortemente em seu dizer, por conta dessa tomada de posição mais imparcial fruto, ao que tudo indica, da experiência docente com a alfabetização de jovens e adultos, conforme se lê nesta afirmação: “[...] porque o aluno num é burro..... ele é analfabeto... mas não é burro [...]”.

A seguir, apresento as discussões acerca do segundo eixo temático identificado nas falas da ACS-C1.

(2) Razões e/ou intenções dos gestos didáticos do alfabetizador justificadas à luz de suas concepções docentes.

Em muitos momentos da autoconfrontação, Manoel comenta o seu agir e deixa transparecer as razões e intenções dos seus gestos didáticos, tomando como referências uma ideia construída acerca do alfabetizando jovem e adulto (suas necessidades, dificuldades e anseios) e a maneira como aprendeu a ensinar os conteúdos a esses alunos da EJA, tudo isso compreendendo os seus saberes docentes postos em prática. Por isso, este segundo eixo está subdividido em duas partes, correspondendo, respectivamente, a cada uma dessas referências presentes nas falas do alfabetizador.

▪ *Do ponto de vista pedagógico, visando à motivação do alfabetizando:*

Nos excertos a seguir, lê-se o modo como o professor explica os gestos implementados, correlacionado suas práticas àquilo que concebe como sendo necessário e pertinente ao agir docente na sala de aula de jovens e adultos no PBA, do ponto de vista da constituição de um ambiente favorável à motivação dos alunos. Trata-se de comentários acerca de uma cena em que Manoel recepciona a chegada dos alfabetizandos à classe.

EXCERTO 24 (ACS-C1):

É:... eu perguntei como passou o dia né?... isso aí a gente tem que fazer isso diariamente... na sala de aula perguntar como foi o dia-a-dia do aluno..... se é uma das fundamentais importância do/da aula... o primeiro que você faz na sala de aula... do Brasil Alfabetizado é isso daí... “Como foi o seu dia?... né? Saber... dia-a-dia... o cotidiano né?... tem muita gente que tem... que tá com problema em casa né?... que tá com problema no trabalho... às vezes tá com a mente meio desparafusada né?... do ditado popular... porque você tem que saber... aí eles vão explicando... e aí... ele tá desabafando né? O que ele tá dizendo né?... e o professor aluno... tá entrando em diálogo né?... por conta já vai perdendo a timidez né?... na/sala de aula... que tem que ser tipo uma família... o aluno... professor... isso aí é fundamental pra o aluno e o professor... e aí ele também perguntou né?... “E o senhor... Professor... passou aonde?”... num sei o quê né?... “Trabalhando graças a Deus”... o outro diz “Não passei comendo bolo” ((ri))... outro num sei o quê... aí assim sucessivamente/.../ [...]

(Anexo E, p. 17).

Em (24), Manoel comenta o gesto de saudar os alfabetizandos perguntando-lhes como foi o seu dia. Segundo ele, uma maneira de aproximar a relação professor/aluno, uma vez que abre espaço para o estudante falar e expor seus desabafos, estimulando a participação oral tão significativa no processo de alfabetização. Esse gesto específico, inclusive, permite ao professor adentrar de maneira dialogada na presentificação e elementarização do conteúdo da aula, como também se valer de um tema do cotidiano suscitado pelos alunos para apelar à memória intelectual e introduzir a discussão sobre um novo objeto de ensino ou recuperar temas discutidos em aulas anteriores.

Assim, o que aparentemente seria um simples cumprimento rotineiro (“Boa noite, como passaram o dia?”), pode se tornar, conforme avalia Manoel, um gesto didático bastante produtivo em uma turma de alfabetização, não só para estabelecer uma relação de maior sensibilidade com o aluno e motivá-lo diante de uma situação de conflito (ver as concepções docentes no cap. IV), como também para servir de porta de entrada para o processo de transposição didática de determinados conteúdos. Tudo vai depender de como o professor usa esse gesto comum de início da aula para encabeçar outras ações pedagógicas.

As falas em (25) a seguir demonstram essa mesma postura de estimular o aluno com base nos próprios gestos do professor:

EXCERTO 25 (ACS-C1):

Rapaz:... **esse de ir até a cadeira dele... nem/nem... é porque... tem aluno que chama né?... o professor lá... tem muitos que gostam... e outros que tem vergonha né?... mas sabe que a gente/a gente que é o:... professor né?... gente tem que fazer o máximo do possível... pra ele não se envergonhar do professor... que nem você viu... a gente vê... a:... matemática nesse caso... soma... somou... tal... aí chamou de que?... doutor... tá sendo um doutor... só que ele pensa... “poxa...doutor... mas doutor não é eu”... doutor de medicina né? Mas o doutor no significativo... pra ele ficar mais a vontade pra ele voltar sempre a aula... você tem que incentivar bastante o seu aluno... se você não incentivar... como é que ele vai voltar no outro dia?... tanto é bom pra você... como é bom pra coordenação né?... do Programa... se você incentivar o aluno... ele voltar... sinceramente como é que você vai aprender se você... num incentivar seu aluno a voltar no outro dia?... isso aí de ir na cadeira é muito:... bom mesmo... bom... maravilhoso... o/o aluno tá gostando... e eu sei que alguma dúvida vai tirando aí... com ele né?... até no modo de escrever [...]** (Anexo E, p. 17).

Aqui o ato de ir até a cadeira do aluno pode ser descrito como um gesto didático específico e que assume diferentes finalidades a depender da necessidade do aprendiz e do tópico/conteúdo presentificado na aula. No caso textualizado em (25), Manoel justifica sua

ida à cadeira do aluno, mesmo que este não o tenha chamado, como sendo mais uma estratégia pedagógica para acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares, instituindo, com isso, gestos do ponto de vista da regulação; por exemplo, quando corrige individualmente a tarefa de matemática ou quando tira dúvidas pontuais e/ou avalia a maneira como os alfabetizados estão escrevendo. Há momentos, conforme já frisado, que o alfabetizador precisa pegar na mão do aprendiz para ensiná-lo a escrever, sobretudo, nas primeiras semanas de aulas.

Outros aspectos que se sobressaem nessas falas em (25) é a maneira como o professor se reporta ao aluno ao elogiá-lo pela conclusão da tarefa, chamando-o de “doutor”; e a relação estabelecida entre motivação e evasão escolar. No primeiro caso, pode-se dizer que se trata de uma questão cultural por associar a aprendizagem da modalidade escrita da língua a um *status* de empoderamento dos indivíduos que a dominam (cf. GNERRE, 1991), isto é, para Manoel, realizar o gesto de regulação acompanhado de um elogio desse tipo traria mais motivação aos aprendizes. Assim, o “doutor” não soaria pejorativo, pelo menos nesse contexto interativo.

Como consequência, já em relação ao segundo caso, o aluno mais motivado tende a permanecer no curso, algo que é favorável para o Programa e também para a coordenação local¹³⁶. Inclusive, sabe-se que esse fator quantitativo é uma das críticas lançadas a esse Programa de alfabetização, ou seja, a urgência em alcançar metas que impactam em número de pessoas assistidas chega a ser mais importante, ao que parece, do que a preocupação com a qualidade do ensino ofertado.

A seguir, leem-se os comentários de Manoel acerca de um gesto por ele empregado e que, segundo dissertei no capítulo anterior, adquire uma significação especial no agir docente em contexto de EJA. Ou seja, a relevância de o professor *escutar* atentamente o aluno, a ponto de perceber as características pessoais e as necessidades de cada um. O excerto começa com o alfabetizador descrevendo as suas ações durante a exposição de leitura na lousa, quando aproveita para comentar a interrupção do aluno, o qual introduz um assunto paralelo ao que está sendo dito na aula.

EXCERTO 26 (ACS-C1):

Então, por exemplo, eu fiz a leitura no quadro né?... e::: o aluno leu né?... tá lendo lá... ele ia repetir duas três vezes... isso é bom demais pra eles repetir né?... aí foi na hora que eu estava

¹³⁶ Essa questão de manter uma quantidade mínima de alunos por turma e o papel da coordenação local no PBA foi apresentada e discutida no capítulo I.

lendo... lá ele lendo mais eu... **aí ele foi e parou e disse estar completando ano... aí eu fui e repeti “É o quê?” pra saber... escutar o aluno... você tem que escutar o seu aluno... isso é um dos pontos também importantes na sala de aula... você saber escutar o aluno... parei um pouco e escutei...** “Não é que tô completando ano e tal”... aí muito bem... então vamos fazer uma festinha pra você né?... isso aí já vai animando ele né?... a cada dia... tem que saber o que tá se passando em todos os alunos na sala de aula... **é escutar bastante seu aluno [...]** (Anexo E, p. 22).

Essas falas de Manoel, além de demonstrarem sua interpretação perante o agir, corroboram o sentido do gesto de *escutar* já referido nesta pesquisa, haja vista o processo de ensino-aprendizagem não ser uma via de mão única, e as mediações formativas ocorridas na escola requererem um constante diálogo entre os objetivos pedagógicos do professor e os objetivos (pessoais) dos alunos, a fim de que os saberes escolarizados e os anseios dos aprendizes não caminhem em direções opostas.

Assim, a ideia defendida pelo alfabetizador de que “*você tem que escutar o seu aluno... isso é um dos pontos também importantes na sala de aula...*” pode ser mais um grande desafio posto a qualquer docente, pois assumir a responsabilidade de ensinar algo novo aos alunos (finalidade própria do ensino escolar), mas sem perder de vista que esse conhecimento pode não atingi-los de maneira satisfatória e, muito menos, linear (por *n* fatores) nem sempre é tarefa fácil. Por isso, o gesto de escutá-los, seja em qual for o segmento educacional, se configura em uma alternativa pedagógica interessante para o professor, especialmente das séries iniciais, saber o que acontece na sala de aula e o que se passa com aqueles que estão ali a todo o momento dizendo “coisas” as mais diversas.

Além do mais, como bem coloca Paulo Freire (2013), a escuta é um exercício importante para se aprender a dizer, e também uma *condição da comunicação dialógica*, ou seja, “é preciso que quem tem o que dizer [o professor] saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer [o aluno] termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado” (p. 114, acréscimos meus entre colchetes).

No tocante ao textual-discursivo, essas transcrições de (24) a (26) repetem aquela mesma organização enunciativa enfatizada no eixo anterior (discurso não implicado com a presença de modalizadores deônticos), desta vez, com ênfase nas sequências explicativas, quando Manoel verbaliza as suas razões por empregar determinados gestos (perguntar sobre como foi o dia; ir à cadeira do aluno; escutá-los com atenção). Logo, vê-se, com frequência, o uso de conectores de explicação e de dêiticos espaciais com a finalidade de o

emissor/professor justamente esclarecer ao interlocutor/pesquisador os porquês do que está afirmando: (Ex.: “eu perguntei como passou o dia né?... isso aí a gente tem que fazer isso diariamente... / esse de ir até a cadeira dele... nem/nem... é porque... tem aluno que chama né?... / aí foi na hora que eu estava lendo... lá ele lendo mais eu... aí ele foi e parou e disse estar completando ano...”).

Nas falas seguintes, vejam-se os comentários de Manoel agora sob o ponto de vista da didatização dos conteúdos, quando ele expõe acerca das razões e/ou intensões de utilizar certos gestos didáticos no momento de ensinar a ler, a escrever e a contar.

- *Do ponto de vista pedagógico, visando ao ensinamento dos conteúdos:*

No excerto a seguir, Manoel expõe sobre uma cena de sua aula em que se vê escrevendo palavras na lousa, e aproveita para comentar que isso é adequado, porque muitos alunos já sabiam copiar do quadro, uma vez que já fazia alguns meses do início das aulas naquela classe. Note-se que ele acaba indo além em suas explicações e faz toda uma explanação sobre como iniciar o processo de ensino-aprendizagem do código alfabético e da escrita propriamente dito.

EXCERTO 27 (ACS-C1):

Na/na escrita no quadro né?... a gente num pode trabalhar a escrita no quadro... na hora do começo né?... escrevendo palavras... a gente começa pelo alfabeto... ou as vogais... a primeira aula do Alfabetizado... do alfabetizador... é fazer o alfabeto... e as vogais né?... para o aluno conhecer as letra... né?... que as letras são as consoantes né?... e tem as vogais que é A E I O U... e daí você vai aprender a fazer seu nome... e a primeira que faz é isso aí... fazer o nome do aluno... no primeiro mês de alfabetização... num pode de jeito maneira escrever no quadro... palavras... **só depois que você aprendeu o:... alfabeto todinho... e as vogais... incluindo tudo geral... e depois daí é que vai trabalhando com as palavras... só que aí já foi o caso né que já estava com mais de quatro meses de aula dada... mas já tinham muitos alunos que já sabiam...** mais de setenta por cento ... do... Programa Brasil Alfabetizado... em sala de aula e assim sucessivamente (Anexo E, p. 17-18).

Nestas falas, o alfabetizador comenta o gesto de utilização da lousa, ora entendida como uma ferramenta didática importante na aula de alfabetização (ver no cap. anterior), e aproveita para expor sobre qual (e como o) conteúdo pode ser elementarizado através da

“escrita no quadro”. Segundo ele, tudo se inicia pela aprendizagem do alfabeto (vogais e consoantes) e, só depois disso, deve-se levar o aluno a tentar escrever pequenas palavras, a exemplo do próprio nome. Com efeito, Manoel faz toda essa exposição prévia para poder explicitar a razão de ter utilizado a lousa naquela atividade de escrita, ou seja, “com mais de quatro meses de aula dada”, os seus alfabetizandos já conseguiam ler e escrever palavras e/ou frases no quadro.

É interessante notar como a concepção de alfabetização vem à tona nesses comentários da autoconfrontação; no caso exposto em (27), o fato de os alunos não dominarem a habilidade de leitura e escrita nos primeiros dias de aula não impede o professor de escrever palavras na lousa e de explorar esse instrumento didático para demonstrar, aos ainda analfabetos, os usos da modalidade escrita da língua (cf. PESSOA, 2010). Logo, este é apenas mais um exemplo de que, nos dias atuais, o *alfabetizar letrando* consta mais como uma prescrição, por sinal complexa para alguns, do que como uma prática pedagógica entre os alfabetizadores, salvo exceções¹³⁷.

O caráter estritamente “aquisitivo” associado ao processo de alfabetização tem sido historicamente o principal fundamento para conceituar essa fase inicial da escolarização, caracterizada como o momento da “aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2005a, p. 15). Entretanto, esse conceito que reduz as habilidades de leitura e escrita apenas ao domínio de uma competência para codificar e decodificar palavras passou a ser amplamente questionado, notadamente, a partir dos anos 80 do século passado, quando os estudiosos da área começaram a rediscutir o tema, apresentando um “novo” olhar sobre o processo de alfabetização.

Assim, mesmo diante de uma turma de alunos analfabetos, as práticas de linguagem mediadas pela escrita podem e devem compor as atividades escolares, sobretudo, porque a aula é um *evento de letramento* (cf. STREET, 2012; 2014) e, segundo já frisei, a participação do adulto alfabetizando em situações de leitura oral (o professor como leitor) e de exposição ao código escrito favorece o entendimento da relação grafema/fonema. Portanto, no meu entender, o professor-alfabetizador precisa reconhecer que o aluno aprende a escrever e a ler escrevendo e lendo, já desde os primeiros dias de aula.

¹³⁷ A noção de *alfabetizar letrando* é oriunda da intersecção entre teorias do letramento e teorias da linguagem, união que sugere uma perspectiva mais ampla e contextualizada do papel social da escola diante do ensino-aprendizagem da língua escrita (cf. SOARES, 2005a; KLEIMAN, 1995).

Nas falas a seguir, Manoel continua a comentar sobre o seu gesto didático de exposição na lousa, dessa vez para explicar metodologicamente como tal instrumento pode ser mais bem utilizado pelo alfabetizador no ensino de jovens e adultos.

EXCERTO 28 (ACS-C1):

Aí, por exemplo... você tá no quadro né?... lá escrevendo... **escrevendo de costas pra o aluno... num pode não... a gente às vezes faz isso... mas num pode não... o bom é você escrever e sempre de tá... meio de lado... para o aluno né?... escrevendo e ele tá vendo você escrevendo...** porque o aluno vendo você escrevendo... ele tá vendo ali... até o jeito de você manusear... o lápis... né?... o lápis ou giz... ele tá lá sentando e observando o professor lá... e você de costa... como é que ele vai ver?... você escrevendo?... o bom é você ficar de lado... se puder o máximo de lado assim... pro aluno ver né?... isso é um fato bom também... que a gente aprendeu no Programa Brasil Alfabetizado/.../ (Anexo E, p. 19).

Aqui o alfabetizador explica sobre o gesto didático implementado ao mesmo tempo em que também faz uma autorreflexão sobre a ação realizada, ou seja, ele sabe que se deve manter uma postura correta diante da lousa, nunca ficando totalmente de costas para a turma, impedindo o campo de visão dos estudantes, todavia, reconhece que ali, em alguns momentos, se descuidou desse detalhe.

Com isso, novamente se percebe em (28) a representação dos saberes profissionais oriundos da formação (“isso é um fato bom também... que a gente aprendeu no Programa Brasil Alfabetizado”) perpassando a validação dos gestos do professor; sobretudo, porque a razão de Manoel expor em sua fala sobre a maneira adequada de utilizar a lousa é claramente mostrar uma das intenções desse seu gesto nas aulas do PBA, isto é, demonstrar aos alfabetizandos o modo correto de manusear a caneta ou o lápis ao escrever.

É como o fato de chamar o aluno à lousa para participar de tarefas implementadas no curso da aula, um gesto também muito frequente na prática de Manoel, conforme visto no capítulo anterior. Trata-se igualmente de movimentos (escrever e/ou expor na lousa e/ou levar o aluno até ela) que se prestam a diferentes finalidades pedagógicas e que podem implicar diversos gestos didáticos, a exemplo da regulação da aprendizagem, segundo as explicações de Manoel no excerto a seguir.

EXCERTO 29 (ACS-C1):

É o caso de você... levar o aluno ao quadro... para marcar a sílaba... é pra saber se ele REALmente... está por dentro né?... da separação de sílaba... que é sílaba né?... aí por exemplo... a palavra PANELA... aí o aluno foi ao quadro e circulou o PA... aí vai mandei o outro aluno foi... novamente... aí ele circulou a sílaba LA... já teve outro que não... ele não soube pronunciar a sílaba LA... ele só circulou no A. [...] e: a:... pergunta que eu fiz aos alunos... sobre a palavra PANELA... “Quantas sílabas têm a palavra PANELA?”... teve aluno que disse “PA-NE-LA”... aí eles contaram né?... porque aí eles já estão com mais de quatro meses de aula dada... teve muitos que acertaram né?... “PANELA têm três sílabas”... teve outro que “dissílaba”... falou dissílaba porque só circulou duas sílabas num é?... PA e LA... aí na mente dele foi pá e lá... estava certo ((ri))... na mente do aluno... PA e LA né?... tá certo dissílaba... “Não professor... é duas sílaba PA e LA”... **eu digo “muito bem”... eu num posso dizer que tá errado... se eu disser que tá errado ele... “Po/put... caramba... como é que”...** não, mas aí eu expliquei pra ele depois... tem que dar uma revisão direitinho... mas é porque eu mandei só circular duas sílabas... mas o nome PANELA tem quantas sílabas?... três:: [...] (Anexo E, p. 20).

Em (29), o professor explicita com clareza a razão e a intenção desse seu gesto de chamar o aluno até a lousa, ou seja, fazer uma verificação da aprendizagem do conteúdo ensinado naquela aula (sílaba), a fim de confirmá-la ou mesmo corrigir e reorientar acerca de aspectos incompreendidos. Como já ficou dito por Manoel em falas anteriores, essa exposição no quadro, diferente do que seria individualmente com os cadernos, oportuniza não só uma maior interação entre os sujeitos, estimulando a participação em classe, como também serve para um ensinamento coletivo, à medida que os alfabetizandos compartilham entre si, com a mediação do professor, os erros e acertos.

Entretanto, é preciso se pensar na concepção de avaliação subjacente às falas em (29), visto que na EJA não é raro haver equívocos entre reconhecer certas limitações dos alunos e subestimar as capacidades individuais. No caso, vê-se nas falas do professor uma dupla preocupação – avaliar, mas agir de maneira “sutil” para não despertar qualquer sentimento de incapacidade por parte dos aprendizes: (“eu digo “muito bem”... eu num posso dizer que tá errado... se eu disser que tá errado ele... “Po/put... caramba... como é que”...). Veja-se que o alfabetizador conjectura aqui a possível reação do aluno ao ser corrigido, isto é, algo como “o professor está me corrigindo na frente de todos”. Acredito que um dos influenciadores dessa postura do alfabetizador é a preocupação, patente no PBA, de manter os alunos frequentando as aulas. Sabe-se que o alto índice de evasão escolar é uma realidade no ensino noturno da EJA, em que muitos desistem da alfabetização, dentre outros motivos, por se sentirem incapazes de ainda aprender a ler e a escrever “nessa altura da vida”.

Todavia, é necessário problematizar essa concepção de que o alfabetizador de jovens e adultos não deve corrigir o aluno nem dizer que a tarefa está errada. Reconhecer as dificuldades dos alfabetizandos não é o mesmo que acatar tudo que eles façam sem a devida intervenção e avaliação do professor. Afinal, trata-se de um momento de aprendizagem escolar análogo a todos os outros e, se ao alfabetizador é atribuída a função de pensar meios adequados para conduzir esse ensino, isso inclui, necessariamente, saber e poder corrigir os erros quando se fizer oportuno. Logo, a permanência do aluno no curso de alfabetização não está condicionada, a meu ver, apenas às estratégias de avaliação empregadas pelo professor, como podem pensar alguns¹³⁸.

O certo é que, sem dúvidas, o gesto didático de regulação deve ser visto como um movimento importante e constitutivo do agir docente, o qual pode tanto contribuir para a aprendizagem como, em alguns casos, até desestimular os aprendizes; tudo vai depender do modo como isso é encaminhado pelo professor. Portanto, faz-se relevante o educador ter a lucidez necessária para saber avaliar sem subestimar, para mais ou para menos, os seus alunos, intervindo em uma *zona* que promova a aquisição de novos conhecimentos, mas respeitando as individualidades, um desafio que só a experiência profissional ajuda a compreender ou a lidar melhor com ele (TARDIF, 2014).

No excerto seguinte, Manoel comenta os usos dos dispositivos didáticos com os quais trabalhou e/ou costuma trabalhar em suas aulas. No caso, ele explica uma cena em que está pedindo para os alunos abrirem o livro e fazerem a leitura do texto na página indicada. Igualmente, esse professor aproveita o espaço da ACS para comentar sobre outras ações didáticas relacionadas àquelas filmadas nas três aulas.

EXCERTO 30 (ACS-C1):

Aí o livro... ajuda muito... porque o livro ajuda?... porque a gente vai lá... depois vai tirar a dúvida com os alunos... se ele tá vendo aquela figura... a figura lá... e a leitura... através da figura... você também... identifica né?... que nem teve um trabalho que a gente fez lá com... o lixo né?... o caba botando... o GArí colocando o lixo... lá né?... na lata de LIXO... **aí o aluno... teve aluno... que no começo da aula... num sabia nem LER... mas só em ele ver aquela figura...** ele disse logo “Professor... ali é um gari”... né? o/o lixeiro... o caba do lixo botando o lixo... na sala/na lata né?... por exemplo... a/aquele emblema da Coca-cola... também... é um exemplo... você vê a foto... ele sabe que é uma Coca... quando coloca ali... só pelo... ele conhece assim... mas ele sabia ler no rótulo... ele diz o que é a Coca-cola... você fala “Coca-cola” e ele vê né?... aí na sala de aula... a gente vê né?... **leva aqueles rótulos né?... de/de**

¹³⁸ A questão da evasão na Educação de Jovens e Adultos no Brasil envolve uma discussão mais ampla do que esta sugerida acerca dos gestos didáticos e dos saberes docentes; por isso, não entrarei nesse mérito.

emBALagem... trabalhamos com isso... né?... pra a gente ver que conhece... mas num sabe escrever... COCA-COLA... CAFÉ... ele conhece por conhecer... no seu dia-a-dia... no cotidiano né?... do conhecimento né?... mas à medida que a gente vai trabalhando ele já vai conhecendo... COCA-COLA... né?... o CAFÉ... LEITE... porque é a embalagem que você tem no dia-a-dia na sua casa... no comércio né? [...] (Anexo E, p. 22-23).

Nessas falas, o alfabetizador esclarece as razões e os objetivos de utilizar o livro e até alguns artefatos da vida social (embalagens, rótulos, fotografias) como *ferramentas* didáticas para alfabetizar jovens e adultos, a saber: (i) o livro serve como suporte para os textos verbais e imagéticos e facilita o acompanhamento das leituras; (ii) os rótulos de produtos do dia a dia, os quais trazem geralmente uma linguagem multimodal¹³⁹, ajudam os alfabetizados a fazerem leituras a partir da ativação dos conhecimentos prévios, o que já favorece o reconhecimento das funções da escrita, com suas hipóteses (alfabética e silábica) e seus significados linguísticos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1996).

Com isso, esse gesto de implementar um dispositivo didático torna-se igualmente uma forma de promover a experimentação do alfabetizando com situações de letramento envolvendo objetos do seu cotidiano, mesmo que a escrita ainda esteja em processo de aquisição, mas a sua significação é perfeitamente compreendida por outras vias – as cores, os slogans, os desenhos etc.: (“*mas num sabe escrever... COCA-COLA... CAFÉ... ele conhece por conhecer... no seu dia-a-dia... no cotidiano né?... do conhecimento né?... mas à medida que a gente vai trabalhando ele já vai conhecendo...*”).

Para concluir essa subseção, trago algumas falas de Manoel em que discute acerca dos gestos empregados para ensinar matemática. São comentários referentes ao momento da filmagem das aulas quando ele aparece solicitando aos alfabetizados uma tarefa envolvendo contas de adição.

EXCERTO 31 (ACS-C1):

É: a gente... é:... trabalhando na mateMÁTica... e o aluno a gente ensina ele a contar nos dedos... que tem muitos alunos que não sabem né?... somar:... cin:co mais quatro... aí agente tem que trabalhar... o contar nos DEdos... ou com as bolinhas na sala de aula... a

¹³⁹ A *multimodalidade* é um componente constitutivo dos textos em geral – falado e escrito (DIONÍSIO, 2006), embora em alguns gêneros textuais ela apareça de maneira mais saliente, pois serve para marcar a própria função comunicativa do gênero. Trata-se, grosso modo, das múltiplas semioses mobilizadas numa produção linguageira e que trazem alguma significação: as cores e tamanhos das letras ou a sua disposição no papel, as imagens com suas diversas configurações, os gestos e expressões corporais, tudo isso são alguns exemplos de manifestação multimodal nos textos verbais e não verbais.

gente pode levar... as bolinhas né?... que a gente trabalha em... no nosso planejamento... trabalhar nesse... tem pra ensinar... ao aluno... pode levar as bolinhas... por exemplo... vamos pegar nove bolinhas e:... vamos lá... cinco bolinhas num canto... e quatro bolinha no outro... né?... e vai mandar o aluno somar... pode fazer isso com os dedos mesmo... isso é normal... na:... no Brasil Alfabetizado [...] (Anexo E, p. 23).

Aqui o professor menciona dois gestos didáticos e explica a intenção de tê-los empregado para ensinar aos seus alunos contas de adição: o contar nos dedos e o contar bolinhas. Segundo ele, é “normal” nas aulas do PBA, inclusive, prescrito no planejamento de ensino, esse tipo de gesto, o qual serve tanto para elementarizar o conteúdo quanto para avaliar a aprendizagem (saber profissional). Vê-se que se trata de alternativas pedagógicas para intervir naqueles casos de maior necessidade: (“e o aluno a gente ensina ele a contar nos dedos... que tem muitos alunos que não sabem né?... somar:...”), o que demonstra também um saber docente experiencial vinculado ao contexto da alfabetização e, sobretudo, uma coerência com aquelas concepções apresentadas anteriormente (ver cap. IV).

Do ponto de vista da materialização linguístico-discursiva, as textualizações da ACS-C1 analisadas nesta subseção apresentam as seguintes características enunciativas:

- Marcação discursiva quase sempre em *segunda pessoa*, mas com algumas tomadas de posição em primeira pessoa, quando o alfabetizador se autoafirma diante do gesto didático por ele empregado: Ex. (“Aí, por exemplo... **você** tá no quadro né?... escrevendo de costa pra o aluno... num pode não... **a gente** às vezes faz isso... [...], mas aí **eu** expliquei pra ele depois... tem que dar uma revisão direitinho... mas é porque **eu** mandei só circular duas sílabas...”).
- Presença marcante de *vozes sociais* interpostas ao discurso, especialmente, a voz do coletivo de trabalho e a voz das prescrições: Ex. (“a gente pode levar... as bolinhas né?... que **a gente trabalha em... no nosso planejamento...** [...] o bom é você ficar de lado... se puder o máximo de lado assim... pro aluno ver né?... isso é um fato bom também... que **a gente aprendeu no Programa Brasil Alfabetizado**”).
- Emprego principalmente de *modalizações deônticas* e *pragmáticas* por conta do propósito comunicativo de expor as razões e intenções dos gestos didáticos: Ex. (“aí agente **tem que trabalhar...** o contar nos DEdos... [...] só depois que você aprendeu o:... alfabeto todinho... e as vogais... incluindo tudo geral... e depois daí **é que vai trabalhando** com as palavras...”).

Olhando para essas características enunciativas, vê-se que o linguístico-discursivo está sempre em favor de uma ação de linguagem a qual se constitui elementarmente a partir do desejo do indivíduo de comunicar algo a alguém. Nesse ínterim, do *input* das influências dos pré-construídos e da indexação dos conhecimentos da língua até o *output* de uma produção linguageira concreta, ou seja, os textos/discursos, há sempre uma intensa *negociação* comunicativa (HABERMAS, 2003) e uma realização de escolhas sociossubjetivas que perpassam diferentes níveis de mediação, a saber, o sociocultural, o linguístico, o paralinguístico etc.

Com isso, estou querendo dizer que essa materialidade textual/discursiva identificada na ACS de Manoel é do jeito que é porque foi com ele, naquele momento histórico e sobre aquelas aulas, por isso é relevante considerá-la nas análises (como tenho feito ao longo desta pesquisa); uma vez que, se caso voltasse hoje a entrevistar esse mesmo professor, certamente suas falas guardariam alguma semelhança, mas seriam outras, pois o tempo histórico e o motivo comunicativo também já seriam outros. Não é à toa que tudo isso é entendido como *atividade social de linguagem* (BRONCKART, 1999), posto que as interações são sempre únicas e situadas.

Não obstante e dando continuidade às discussões, as textualizações do terceiro eixo temático identificado na ACS-C1 serão expostas e analisadas a seguir, as quais trazem comentários que explicitam uma *autoavaliação* e também uma certa *reconcepção* do agir à medida que o alfabetizador se depara com determinados gestos didáticos realizados em suas aulas.

(3) Autoavaliações e/ou reconcepções do agir a partir da interpretação dos gestos didáticos implementados

Nos excertos seguintes, Manoel avalia seu agir de maneira positiva, embora deixe vir à tona um *real* da atividade (CLOT, 2007) que o faz reconhecer que nem tudo saiu como deveria. São comentários referentes à aula em que ele levou o Hino Nacional para a sala, cantou-o para os alunos e, depois, utilizou-se de algumas palavras retiradas da letra do Hino para formular a tarefa do “ditado de palavras”, e para os ensinamentos sobre vogais, quantidade de sílabas e separação de sílabas, como mostrado nas transcrições de aulas no capítulo anterior.

EXCERTO 32 (ACS-C1):

Aí nessa aula aí... eu/eu... cantei o Hino né?... Nacional... e depois fiz... um ditado de palavras com os alunos..... **essa aula foi muito a/a proveitosa né?... porque... muita gente cantava o Hino e não sabia ali:... as palavras que estavam cantando no Hino... e a gente trabalhamos o Hino né?... mérito meu né?... num tô me pabulando... tô dizendo que foi uma coisa que eu achei muito importante... nessa AUla... sobre o Hino Nacional... do nosso Brasil né?... e eu cantei ali/a/é/né?... dei algum errinho... que errar é humano né?... mas a gente foi muito proveitosa essa aula...** porque cantando o hino ali do Brasil... os alunos... tão tudo... aí eles disseram assim “Pô Professor... tem essa:: palavra no Hino né?”... eu digo “isso aí”... e depois fomos trabalhar com esse:... essas palavras do Hino né?... as com vogais... com dissílabas... com paroxítona... com palavras:... separação de sílabas... tudo né?... foi trabalhado... na semana... repetindo as aulas né?... tem que repetir pra tirar a dúvida do aluno... **isso aí foi muito proveitoso nessa aula... a aula sobre o Hino Nacional... do Brasil [...]** (Anexo E, p. 23-24).

Nessas falas, o alfabetizador desvela uma opinião sobre o seu gesto de cantar o Hino Nacional durante a aula e depois utilizá-lo como pretexto para a formulação de tarefas acerca de outros conteúdos – vogais, sílabas etc. Para ele, um momento proveitoso e que sugere “méritos próprios”, tendo em vista se autoafirmar (“*num tô me pabulando... tô dizendo que foi uma coisa que eu achei muito importante...*”) e demonstrar plena consciência da ação pedagógica implementada, que é fazer os alfabetizandos conhecerem as palavras que compõem o Hino Brasileiro: (“*porque... muita gente cantava o Hino e não sabia ali:... as palavras que estavam cantando no Hino... e a gente trabalhamos o Hino né?*”).

Esse movimento de levar o texto para a escola não como objeto de estudo, mas como um instrumento para trabalhar certos conteúdos tem seus benefícios, sobretudo, na alfabetização; todavia, deve-se ter o cuidado de não reduzir tais atividades a meros momentos de codificação e decodificação de informações. As práticas de letramento almejadas na sala de aula e prescritas atualmente pelos documentos oficiais (PCN, OCN etc.) sugerem transpor esse nível de intervenção e contemplar o trabalho com os gêneros textuais de maneira mais integral, sem desperdiçar partes significativas do ato de ler e de escrever muitas vezes negligenciadas no ensino escolar.

Ainda sobre as falas mostradas em (32), ao assistir à sua ação pedagógica, Manoel se dá conta de que errou a letra ao cantar o Hino, embora esse “deslize” represente para ele apenas algo comum de acontecer, suscetível a qualquer pessoa e que não comprometeu a finalidade do seu gesto didático: (“*dei algum errinho... que errar é humano né?... mas a gente foi muito proveitosa essa aula...*”). Porém, em seguida e sobre essa mesma aula, esse

professor reconhece outros “erros” e, desta vez, faz uma reflexão mais ponderada diante desse real que lhe salta aos olhos. Veja-se o excerto abaixo:

EXCERTO 33 (ACS-C1):

[...] e a gente estava dando nessa... semana/.../ naquela hora de cantar o Hino né?... **o certo né?... era pra mim ter... mandado se levantar né?... mas eu num sei se eu estava entusiasmado... ou... num sei... fui cantar pra eles né?...** só que no meu pensamento acho que vai ser assim né?... se eu vou cantar.. deixa eles lá... pra eles escutar... se eu dissesse... “Vamos cantar todo mundo”... mas os alunos num sabia... **isso é um tópico que eu acho que... eu errei uma parte... mas num errei tudo não né?... porque eu num estava cantando pra eles?...** agora se eles soubessem cantar... aí eu mandava todo mundo né?... **mas o certo... era levantar né?... todo mundo... tá bom... isso faz parte da aula... no dia-a-dia...** (Anexo E, p. 24).

Aqui em (33), percebe-se um duplo direcionamento nas falas do alfabetizador, ou seja, ele tanto avalia o seu gesto didático como reconcebe tal prática à medida que admite as lacunas e, conseqüentemente, repensa a ação a partir desses “erros” cometidos. O “era pra mim ter mandado...” é bastante representativo desse movimento de reconcepção, pondo em evidência justamente o que vou chamar de *ponto cego da ação do professor*, isto é, aquele(s) gesto(s) de sala de aula ou a ausência dele(s) que só se nota a real dimensão ou sua funcionalidade diante desse olhar “retroativo” propiciado por uma autoconfrontação.

Manoel justifica os imponderáveis de sua aula com base em conjecturas (estava entusiasmado, os alunos não sabiam cantar o Hino) como forma de validar a ação implementada: (“eu errei uma parte... mas num errei tudo não né?... porque eu num estava cantando pra eles?...”), entretanto, também reconhece o detalhe que ficou faltando: (“o certo... era levantar né?... todo mundo... tá bom... isso faz parte da aula...”). Logo, é interessante notar como esse *real da atividade* pode ser acessado, dentre outras coisas, tanto para evidenciar aspectos bem sucedidos na aula quanto o contrário, especialmente porque o desenvolvimento humano se dá nesses dois sentidos, ou seja, aprendemos com os erros e aprimoramos com os acertos. Assim, a autoconfrontação tende a funcionar, nesses casos, como uma Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKY, 1998 [1984]) em que o professor tem uma tomada de consciência sobre aspectos do seu agir, e essa interpretação tem “efeitos desenvolvimentais” (BRONCKART, 2013, p. 100), na medida em que pode gerar uma “reestruturação psíquica” (op. cit.), ajudando esse indivíduo a compreender melhor não só o que já deu certo como também aquilo que não deu, preparando-o para realizar ações futuras.

O recomendado ao professor, segundo Bronckart, é que esse percurso “reflexão → debate interpretativo → atribuição de nova significação não se interrompa” (op. cit., p. 105), de modo que o profissional possa continuamente se desenvolver mediante o confronto de suas ações.

As falas em (32) e (33) apresentam como peculiaridade linguístico-discursiva, em comparação com as demais já mostradas, apenas o uso de expressões modais de valor subjetivo (*modalizações apreciativas*) por conta desse caráter autoavaliativo e de reconcepção de práticas. Elas aparecem quando Manoel atesta a realização de seus gestos didáticos atribuindo-lhes uma validade, seja para ratificar a possibilidade de terem sido produtivos ou mesmo para reconhecer o modo como deveriam ter funcionado: (“tô dizendo que foi uma coisa que eu achei muito importante... / o certo né?... era pra mim ter... mandado se levantar né?...”). E também quando avalia positivamente o gesto empregado e verbaliza isso por meio de adjetivações ou de expressões de conotação apreciativa: (“essa aula foi muito a/a proveitosa né?... mérito meu né?... num tô me pabulando... / mas eu num sei se eu estava entusiasmado... ou... num sei...”).

Portanto, no âmbito profissional, essa oportunidade de se ver atuando possibilita significativas reflexões por parte dos agentes envolvidos, a exemplo dessas falas de Manoel, um alfabetizador de jovens e adultos declarado experiente, mas que se reconhece ora bastante seguro de suas ações pedagógicas, ora refém dos inevitáveis “imprevistos” do agir docente. Agora, imagine-se essa experiência da autoconfrontação também com um professor com menos tempo de docência, o qual enfrenta todas as noites a missão de alfabetizar pessoas jovens e adultas sem nunca tê-lo feito antes. É basicamente isso que se verá nas textualizações de Amanda a serem discutidas na próxima seção, ou seja, uma interpretação do agir que mistura tanto a satisfação pessoal pelo trabalho realizado quanto as incertezas e os conflitos de uma professora-alfabetizadora iniciante.

6.2.2 Temas focalizados por Amanda

As textualizações de Amanda, análogo ao que foi feito com a ACS de Manoel, apresentam uma organização de conteúdo temático cujos assuntos podem ser agrupados em

dois eixos, conforme os temas mais recorrentes em suas falas¹⁴⁰. Em cada um deles, empregarei a mesma dinâmica de análise já delimitada, a qual contempla os planos temático e textual-discursivo.

(1) Autoavaliações positivas do agir pedagógico em interface com as razões e/ou intenções dos gestos didáticos

Nos excertos seguintes, verifica-se que a professora aproveita o momento da autoconfrontação para avaliar positivamente o seu trabalho, associando os gestos implementados às suas razões e/ou intenções pedagógicas estabelecidas para e/ou durante o processo de transposição didática interna. O leitor perceberá, ao longo da ACS-C2, que Amanda questiona a própria prática, analisando-a, sem a preocupação explícita de fazer descrições para explicar, justificar ou confirmar os gestos empregados, como o fez predominantemente o alfabetizador Manoel. Esse fato também se relaciona, no meu entender, aos aspectos de natureza sociossubjetiva, os quais serão retomados nas conclusões desta pesquisa.

No excerto seguinte, a professora comenta o momento em que lê um texto para os alunos tematizando sobre as florestas brasileiras, durante o que ela chamou de aula de ciências.

EXCERTO 34 (ACS-C2):

É::... eu tenho essa parte pra comentar assim... porque eu... teve como de/debater com eles né?... o conhecimento deles... tirar alguma coisa de proveito do conhecimento deles... sobre a Floresta Amazônica... que no caso aí era aula de ciências... e TAMbém passei meus conhecimentos né?... e aprimorei com eles os deles também... junto ao meu... **então foi um debate muito dinâmico... gostei muito... dessa... segunda aula... e:: espero que continue assim ((ri))**... quando eu comecei com eles eu queria saber se eles entendiam alguma coisa né?... interpretou REalmente o texto... por:que... é através disso que eles vão aprender né?... dentro da sala de aula... escutan:do né?... falando algumas perguntas... se estava em dúvida em alguma... em alguma questão... e eu vou também aprimorando né?... os conhecimentos deles assim... pra falar... se eles tivessem alguma dúvida (Anexo E, p. 86).

¹⁴⁰ Em comparação ao professor Manoel, a professora Amanda falou menos durante a ACS. Por isso, seus comentários apresentam, por exemplo, quase nenhuma digressão e são mais objetivos. Logo, o volume de dados referente à ACS-C2 é menor (cf. no Anexo E).

Nessas falas em (34), Amanda se refere, inicialmente, aos gestos de presentificação e elementarização, quando ela faz questionamentos orais para introduzir um texto e discutir com os alunos sobre as florestas na aula de ciências. Pelo fato de os alfabetizandos ainda não conseguirem ler com autonomia textos mais longos, a professora, certamente, sente a necessidade de ler para eles, como forma de ir mediando a discussão e de promover a troca de experiências de maneira equitativa, estimulando a já conhecida “leitura de mundo” (FREIRE, 2002 [1992]): (*“e TAMbém passei meus conhecimentos né?... e aprimorei com eles os deles também... junto ao meu...”*).

Por isso, Amanda considerou tal momento proveitoso: (*“então foi um debate muito dinâmico... gostei muito... dessa... segunda aula...”*), justamente por conta da participação coletiva durante a aula, à medida que apelava à memória dos estudantes, implementava a tarefa e/ou fazia gestos de regulação da aprendizagem, conforme asseveram as falas abaixo referentes ao momento da realização da atividade sobre o texto debatido durante a aula:

EXCERTO 35 (ACS-C2):

É porque cada um... teve é:: o prazer de escrever:... e falar o que... é... achou do assunto... sobre a natureza... então cada um né?... mostrou sua opinião nessa HOra... teve aquele/teve aquele diálogo né?... entre a gen:te... nenhum... ficou meio tímido na hora... então assim eu achei muito bom... muito gratificante... porque... eles viram que eu li:... e ao mesmo tempo... apesar das dificuldades que eles tiveram escreveram né?... me chamaram... e: mesmo assim... queriam amostrar sua aprendizagem... sua ideia sobre o tema da natureza... então eu achei muito gratificante... tem algum aluno que não escreveu... vi que ele tinha dificuldade... na escrita... então pra ficar melhor pra ele... pra não ficar... constrangido na hora... eu pedi pra ele falar uma frase sobre a natureza... e: eu sei que eles sabiam... então ele falou... né?... apesar... da dificuldade da escrita [...] (Anexo E, p. 86).

Nesses comentários em (35), a alfabetizadora, além da apreciação subjetiva que faz do agir, também explica o porquê de certos gestos didáticos no momento de avaliação da aprendizagem, como por exemplo, fazer o aluno responder oralmente o que lhe fora pedido, visto que tinha dificuldades de escrever as respostas no caderno. Isso reflete um tratamento respeitoso que a professora Amanda demonstra ter com os adultos alfabetizandos, algo que tem a ver mais com a sua concepção de docência em EJA (ver no cap. IV) do que com saberes teóricos mais específicos: (*“tem algum aluno que não escreveu... vi que ele tinha dificuldade... na escrita... então pra ficar melhor pra ele... pra não ficar... constrangido na hora... eu pedi pra ele falar uma frase sobre a natureza...”*).

Fatos como esses sugerem que o agir interpretado pelo professor pode evidenciar, via linguagem, traços mais subjetivos da ação de ensinar, sobretudo, porque os saberes experienciais não são transmitidos na formação inicial, eles surgem como desdobramentos desta, à medida que o educador põe em prática os conhecimentos adquiridos. Prova disso é que Amanda, mesmo estando atuando pela primeira vez como alfabetizadora de jovens e adultos (cf. perfil no cap. III), emprega gestos didáticos fundamentados já em um saber oriundo da vivência em sala de aula.

Nos excertos a seguir, essa professora focaliza, notadamente, as razões e intenções dos diferentes gestos mobilizados em classe, contextualizando suas escolhas metodológicas e justificando-as com base em elementos do agir docente – prescrições, ferramentas, e também segundo as próprias convicções pedagógicas. Trata-se de comentários acerca da mesma aula de ciências, quando Amanda empregou o texto lido sobre as florestas e começou a fazer perguntas aos alunos sobre palavras retiradas daquele texto.

EXCERTO 36 (ACS-C2):

Bom... já que estava tendo aula de ciências... até mesmo eu queria saber sobre o tema de português... pra ver se eles conheciam mesmo né?... a palavra natureza né?... a gente... vamos dizer assim... numa mesma aula... a gente falar... sobre o tema natureza... e aprofundar esses conhecimentos dele... né?... revisar... **o que ele sabia de português aí... pra ver se realmente cada um estava entendendo o assunto... eu queria saber e queria de cada aluno... saber se eles sabiam identificar a palavra “natureza”... sabia realmente o alfabeto né?... porque se tivesse alguma dificuldade... podia chegar né... conversar com ele... qual era a dificuldade que ele tinha na matéria... e por isso eu coloquei a palavra “natureza”... no caso o quadro... eu quero saber.... como tá indo a formação dele na parte da escrita né?... apesar... que eu também tenho que ler um pouco com eles... que aí faltou alguma parte de leitura... mas a ... a parte do quadro é justamente pra escrita melhorar né?... de cada um deles... por isso que eu passei bastante... costume... é... costume passar bastante no quadro... quase todos os dias** (Anexo E, p. 86).

Nestas falas em (36), Amanda explicita as razões e intenções de utilizar com frequência o gesto de escrever e/ou expor na lousa. Para ela, trata-se de uma estratégia que facilita o acompanhamento da aprendizagem dos conteúdos e também serve para testar o domínio tanto da leitura quanto da escrita dos alfabetizandos. No caso, a partir do texto já discutido em sala, a professora escreve uma palavra no quadro e isso gera diferentes atividades.

No entanto, flagra-se nesses comentários já uma avaliação mais crítica, se for considerar a interpretação sempre positiva que vem apresentando em seu discurso, ou seja, a intenção do gesto didático é focalizar a escrita, mas ela reconhece ter faltado explorar igualmente a “parte de leitura” (ver sublinhados), o que se entende, com base no que propõe Clot (2007), por uma reconcepção do agir. De todo modo, a alfabetizadora ratifica em (36) a importância de chegar junto do aluno, durante a realização das tarefas, para saber de suas dificuldades e, a partir daí, lançar mão de outros gestos que possam ajudá-lo a superar os empecilhos e progredir mais confiante nas próprias capacidades. Essa mediação formativa com *caráter* eminentemente *motivacional* tem-se mostrado imprescindível no contexto de EJA, pelo menos segundo os colaboradores desta pesquisa.

Nas falas a seguir, Amanda demonstra como faz para isso se concretizar no cotidiano de sua turma de alfabetização. Ela comenta uma aula em que trabalhou com diferentes conteúdos, de português – leitura e escrita, e de matemática:

EXCERTO 37 (ACS-C2):

Bom assim... como eu estava... como eu falei né?... como eles já foram no quadro... na/né?... estavam bem aprofundado na leitura... na escrita... e também na parte da mateMÁTica... eu queria aprofundar mais ainda a parte da escrita depois da matemática... no caso o resultado... aí eu coloquei matemática né?... os números... e coloquei... na parte de português né?... por extenso... pra ver como eles estavam... **no caso desse aluno aí... ele ia só:... uma vez durante a semana... então se ele tinha dificuldade né?... e nunca poderia ir assim durante a semana completa... então era um pouco dificultoso até pra mim... pra mim explicar pra ele... porque os outros já estavam bem adiantados... e ele estava... pouco atrasado... no assunto... então eu sempre tinha que ir lá... na cadeira... conversar com ele... e sempre mostrar a lettrinha a ele... até porque... estava complicado... tinha deficiência... então era um pouco len:to né?... na aprendizagem...** como nessa época tinha livro... só que não tinha esses cursos dentro do livro... sobre a letra maiúscula e minúscula... eu tive que tirar... pela internet... e eu sempre passei um ditado pra eles né?... sobre o assunto... foi mais dinâmica a aula... a gente pode até ver aí... que não teve muito quadro... não usou... mas também... usou sim... o processo da escrita... então eu queria ver né?... a continuação dele na parte escrita (Anexo E, p. 87).

Em (37), fica patente aquela concepção já referida de que é preciso o alfabetizador de adultos estar sensível às necessidades imediatas de seus alunos, no que tange principalmente às dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Nesse exemplo, A professora Amanda explica por que se utiliza do gesto didático de *ir até à cadeira do alfabetizando* para explicarlhe as “letrinhas”; segundo ela, em razão do reconhecimento de que o aluno estava “atrasado” em comparação aos demais (ver negrito). Em princípio, essa sensibilidade do alfabetizador de

EJA é o que, a meu ver, tende a fazer a diferença nesse contexto de ensino, onde a prioridade é a aquisição de um saber elementar (aprender a ler e a escrever) sem preocupações com notas ao final dos bimestres.

Assim, um gesto como esse serve a diferentes propósitos no curso da transposição didática, seja para o professor motivar o aluno, seja para realizar diversas ações: focalizar aspectos do conteúdo trabalhado, regular a aprendizagem etc. Eu diria que o “ir até à cadeira do aluno”, em qualquer segmento educacional, é um *gesto-âncora* que desencadeia outras tantas ações didáticas por parte do professor; como também o é “a escrita na lousa acompanhada de exposição oral”, muito empregada pelos dois colaboradores desta pesquisa.

Não obstante, chama igualmente atenção nessas falas de Amanda em (37) a referência a alguns elementos constitutivos do agir, citados enquanto *ferramentas* que auxiliam na ação pedagógica dessa alfabetizadora – o livro didático, o quadro, a internet. Esta última figura como uma alternativa no momento de planejar as atividades de ensino, uma espécie de plano B quando o livro didático não dá conta das necessidades do professor. Essa preocupação com as ferramentas de trabalho tem-se mostrado frequente no discurso de ambos os alfabetizadores do PBA, tendo em vista que há claramente, e as transcrições das filmagens evidenciam isso (cf. no cap. anterior), um propósito de tentar tornar as aulas de alfabetização de jovens e adultos “mais dinâmicas” e os conteúdos mais significativos e acessíveis a esse público-alvo.

As falas seguintes ratificam isso e se referem ao momento da aula de português em que Amanda trabalhou o gênero dos substantivos:

EXCERTO 38 (ACS-C2):

Vejo que nessa aula aí... foi uma forma dinâmica né?... de aprendizado com eles sobre... o masculino e o feminino... como seria essa forma... que tinha alguma/algum método né?... de ensino nessa hora... então... **a melhor forma que eu mostrei foi a forma de cruzadas...** pra eles procurarem... encontrar... tem aquela atividade de querer né?... escrever... na hora do... da aula... e alguns alunos que não entenderam né?... a forma de feminino e masculino... “Como assim professora?”... **então tinha que ir LÁ... comenTAR... como era...** “Qual é a forma feminina de ator?”... **aí eles respondiam...** “Ah é atora”... **digo “Não... é atriz”... então... por isso é que eles entendiam...** porque muitas vezes.... a gente explica na hora... e eu pergunto “Gente... tem alguém que sabe aqui?”... né?... todos respondiam... mas tinha um... ali:... que não queria responder... então tinha que ir lá... “Professora venha cá”... e eu ia né?... até:: eles entenderem o assunto (Anexo E, p. 87).

Nesses comentários em (38), Amanda aponta o emprego de mais uma *ferramenta*, a cruzadinha, utilizada como um dispositivo didático durante o gesto de implementação de

tarefas. Tal emprego, segundo diz, objetivava dinamizar a exposição do conteúdo “masculino e feminino dos nomes substantivos”, e aparece em seu discurso de forma bastante positiva, inclusive, como sendo uma escolha acertada e de mérito da professora: (“*como seria essa forma... que tinha alguma/algum método né?... de ensino nessa hora... então... a melhor forma que eu mostrei foi a forma de cruzadas...*”).

Além do mais, a questão do “atender ao chamado do aluno” reaparece nessas textualizações de Amanda sempre com aquela conotação de saber *escutar* os alfabetizandos, até mesmo quando eles se calam e esse silêncio indicia algo a ser percebido pelo professor: (“*e eu pergunto “Gente... tem alguém que sabe aqui?”... né?... todos respondiam... mas tinha um... ali:... que não queria responder... então tinha que ir lá...”*).

Portanto, este primeiro eixo temático da ACS-C2 agrupa interpretações do agir que desvelam uma alfabetizadora um tanto consciente de suas ações pedagógicas, o que expressa um *saber experiencial* construído já na experimentação da atividade laboral por ela assumida há pouco tempo. As avaliações positivas que faz do próprio agir transmitem essa ideia de autoconfiança, mesmo que as incertezas e os conflitos de uma professora iniciante naturalmente se façam presentes nesse espaço de construção identitária tão específico como é o da docência na EJA. No próximo eixo, vê-se como tais incertezas são verbalizadas por Amanda durante a ACS.

Antes, é importante apresentar uma síntese dos aspectos linguístico-discursivos identificados nas falas deste primeiro eixo temático, as quais aludem a um posicionamento enunciativo mais implicado (um traço característico das textualizações de Amanda desde as entrevistas semiestruturadas):

- Posicionamento discursivo *conjunto e implicado* sempre em primeira pessoa, o que demonstra uma responsabilidade enunciativa em relação aos gestos interpretados: Ex. (“[...] quando **eu** comecei (...) com eles **eu** queria saber se eles entendiam alguma coisa né?... interpretou REalmente o texto...”).
- Emprego frequente de *modalizações apreciativas*, as quais indicam o tom subjetivo usado pela professora ao avaliar positivamente as suas ações pedagógicas: Ex. (“[...] teve aquele/teve aquele diálogo né?... entre a gen:te... nenhum... ficou meio tímido na hora... então assim **eu achei muito bom... muito gratificante...**”).
- Presença majoritária da *voz da professora-alfabetizadora*, a qual assume para si as razões e/ou intenções dos diferentes gestos mobilizados durante a aula: Ex. (“[...] **eu queria aprofundar** mais ainda a parte da escrita depois da matemática... no

caso o resultado... aí **eu coloquei matemática** né?... os números... e coloquei... na parte de português né?... por extenso...”).

Verifica-se, por essas exemplificações, que as falas de Amanda ora se aproximam ora se afastam das de Manoel, no sentido de que não só o posicionamento discursivo/enunciativo é diferente como também a forma de trazer as referências externas para validar os saberes docentes. Ou seja, a professora Amanda vale-se menos, por exemplo, do coletivo de trabalho, uma instância ainda nova para ela, considerando o seu perfil, visto que essa realidade de se sentir pertencente a uma classe profissional e, conseqüentemente, a uma formação sociodiscursiva que a “acoberta” com certas premissas ainda é algo em construção por essa professora.

Diferente de Manoel que, com mais de dez anos como alfabetizador de jovens e adultos, aparenta já administrar essas influências externas utilizando-as, inclusive, em seu favor como justificativas para muitas de suas ações pedagógicas; o que não é, evidentemente, algo negativo, mas resultante do desenvolvimento profissional. Logo, essa sensação de “empoderamento” acarretada pelo acúmulo de saber experiencial parece ser um fator decisivo no modo de o professor se reportar ao ofício, tal como tem se verificado nas textualizações desse alfabetizador.

Nas transcrições a seguir referentes ao segundo eixo temático da ACS-C2, ficam bastante evidentes reconcepções do agir durante as falas de Amanda, uma vez que ela, em reiterados momentos, reflete acerca de alguns gestos didáticos e avalia-os como estando inadequados e/ou que deveriam ter sido realizados de outra maneira, fazendo emergir ressignificações próprias desse exercício de auto-observação.

(2) Reconcepções do agir pedagógico mediante a interpretação dos gestos didáticos

As verbalizações explicitadas abaixo em (39) ocorreram assim que Amanda começou a assistir às cenas da primeira das suas três aulas filmadas. Nelas é possível flagrar a manifestação do que se tem chamado de o *real da atividade* (CLOT, 2007) a partir de uma autorreflexão cujo significado remete aos conflitos típicos de uma professora iniciante.

EXCERTO 39 (ACS-C2):

A princípio é:... eu notei um pouco... num/num digo que foi erro... mas assim... um pouco de inexperiência... porque:... primeiramente... quando a gente começa a dar uma boa aula... a gente tem que dar boa noite né?... falar com o alunos... e aí... foi diretamente manuscrito... assim já... foi direta-mente pro quadro... e num perguntei a eles né?... como foi o dia deles... tal... então assim... faltou um pouco de:... diálogo... entre os alunos aí no primeiro dia... eu posso ver... assim... no princípio né?... eU: ia nas cadeiras deles pra cada um... porque:... eu via... que alguns tinha dificuldade na para enxergar... o que estava escrito no quadro:... e outros também... por conta da dificuldade... das letras né?... não conseguia... então essa dificuldade... né?... eu fui lá... e fui... ajudar eles um pouquinho... já como eu sou a professora... tenho que ajudar meus alunos (Anexo E, p. 86).

Nessas falas em negrito, lê-se a alfabetizadora repensando a sua prática no tocante aos gestos de iniciar o que ela chama de “uma boa aula”. Trata-se de comentários que remetem ao *gênero da atividade*, visto que essa representação sobre os delineamentos dos gestos didáticos (ou que deve ou não ser feito) associa-se a um *saber profissional* adquirido, normalmente, ao longo da formação docente. Por isso, é interessante notar que Amanda identifica o “problema” e, logo em seguida, traz sugestões de como fazer para corrigi-lo – (é preciso dar boa noite, falar com os alunos, dialogar com eles antes de começar a presentificação do conteúdo da aula), o que demonstra uma consciência das *regras do ofício* (AMIGUES, 2004), e uma espécie de metacognição profissional que subjaz ao ato de reconhecer o que se sabe mesmo sem tê-lo praticado. Isto é o que configura, torna a dizer, a possibilidade da reconcepção de práticas pela autoconfrontação, na medida em que o profissional *reorienta-se* a partir dessa tomada de consciência.

Logo, esse tipo de leitura que é feito do próprio agir é igual a se olhar no espelho, mas sem utilizar de subterfúgios¹⁴¹, quando o professor, no caso aqui a alfabetizadora do PBA, examina a sua ação pedagógica tal como ela se deu, o que serve não apenas para flagrar imprevistos, mas, sobretudo, para evidenciar que o trabalho docente é, queira-se ou não, de constante aprendizado para quem ensina, e que, mesmo os mais *expert* (TARDIF, 2014), sempre há algo a aprimorar.

Note-se que Amanda atribui os fatos destacados em (39) à sua inexperiência, o que é corroborado a seguir nas falas em (40), já em relação à segunda aula, quando ela mais uma vez se depara com a filmagem do início das suas atividades em classe.

¹⁴¹ Essa metáfora do espelho foi empregada por Medrado (2006) em sua tese de doutorado, quando analisou o fazer pedagógico mediante narrativas de professoras, utilizando também a autoconfrontação simples.

EXCERTO 40 (ACS-C2):

((rindo)) **no momento já entro né?... mais uma vez... não dei boa noite aos alunos né?... comecei logo no quadro... acho que eu estava muito ansiosa pra:::... fazer a escrita deles como sempre...** quero sempre que eles... coloquem em prática mesmo né?... no caderno em vez de comentar alguma coisa assim... sobre “Boa noite pessoal”... sou mais na prática mesmo né?... no quadro [...] (Anexo E, p. 87).

Observem aqui que a professora se dá conta novamente da mesma ação e lança as mesmas críticas (não dar boa noite e ir logo para o quadro escrever), mas, desta vez, ela atribui a isso uma justificativa, a saber, sua ansiedade em trabalhar a escrita com os alunos, em fazê-los começar a aula já escrevendo no caderno. Logo, isto tem a ver com a questão do *estilo profissional* de cada trabalhador (CLOT, 2007), ou seja, embora haja um formato indexado ao gênero aula, os gestos didáticos específicos vão emergir justamente desse *modo particular* de agir em sala de aula, os quais, dentro de certos limites da coerência pedagógica, não infringem o “relativamente estável” do *métier* docente.

É o que acontece, por exemplo, na chamada *catacrese*¹⁴², quando o trabalhador se apropria de certas ferramentas, adaptando-as ao seu trabalho e criando novas formas de agir a partir da utilização de meios não previstos. Assim, essas “reconcepções ou recriações de técnicas cujo uso é deslocado ou subvertido” (CLOT, op. cit, p. 181) gerariam, no caso do trabalho docente, não necessariamente métodos novos, mas gestos didáticos específicos associados a um estilo particular.

No caso, a ação de dialogar mais com os alfabetizandos antes de introduzir os conteúdos na aula, perguntando-lhes sobre o dia a dia, concebida por Amanda, em um primeiro momento, como algo importante (ver nas falas em 39), deve ser considerada um gesto didático específico, com finalidades igualmente específicas; e, a depender das prioridades imediatas da professora (conforme exemplificado acima em 40), a ausência de um “boa noite” não chegaria a comprometer a transposição didática em curso, no máximo, chamaria a atenção de algum aluno atento às formalidades da aula.

Além dessas, há outras cenas de aulas em que Amanda se depara com situações durante a condução das atividades as quais, segundo ela, apresentam problemas, sobretudo, porque dizem respeito a gestos que, de alguma forma, podem influenciar na aprendizagem dos

¹⁴² Esse é um conceito da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) e remete ao processo de eleger e utilizar instrumentos de trabalho incomuns (por isso, não previstos) em um dado gênero profissional.

alunos. Logo, a professora faz questão, durante a ACS, de problematizar isso em suas falas. Nos excertos (41) e (42) a seguir fica patente tal reflexão.

EXCERTO 41 (ACS-C2):

[...] pronto... eu tirei algumas palavras do texto justamente porque era o Dia do Médico... então eu quis tirar daquele texto mesmo... daquele assunto... sempre eu fazia isso... quando passasse algum tema... né?... de datas comemorativas... tinha que fazer um treino ortográfico... tirando de lá... né?... pra ampliar... bom nessa aula aí sobre o treino ortográfico... eu:... corrigi no quadro... **mas eu acho que faltou a parte de chamar cada um deles no quadro... pra saber mesmo... se eles... se o aprendizado deles... tá bem copiado... se tem alguma coisa errada ou não de cada um... então... faltou essa... parte... de eu ter chamado eles... no quadro** (Anexo E, p. 88).

Nestes comentários, a professora reconcebe uma prática que, pelo que diz, foi conduzida de maneira insuficiente, uma vez que os seus gestos de regulação deveriam ter sido acompanhados, também, pelo chamamento dos alunos ao quadro. Vale notar que a tarefa à qual se refere em (41), treino ortográfico ou ditado de palavras, é uma atividade de escrita muito presente nas aulas de alfabetização observadas, de ambos os colaboradores; e que a importância atribuída àquela ferramenta didática, o quadro (a lousa), é uma constante nas falas de Amanda, tanto que é um recurso utilizado como suporte para diferentes gestos didáticos.

Os comentários do excerto seguinte versam justamente sobre outra atividade de escrita utilizando o quadro como suporte (ver *itálicos*):

EXCERTO 42 (ACS-C2):

*Aí eu vi que a melhor sugestão era no quadro... retirar do quadro pra ver se eles realmente sabiam... até muitas vezes eles iam no quadro também... dar suas respostas... então a gente mostrava nessa dinâmica... então novamente... eu sempre ia né?... todas as aulas quando tinha... eu sempre ia na cadeira do aluno pra ver... se ele tinha feito CERto... eles sempre também chamavam às vezes... alguns não chamavam com vergonha... mas eu sempre ia pra... ver... avaliação... aprendizagem deles... de cada um lá... saber escrever direitinho... **aí faltou um pouco de diálogo aí né?... sempre o professor... tem que chegar... conversar... falar sempre a questão... sempre... passava no quadro... eu acho que faltou um pou:co: de:... diálogo assim sobre... é diálogo... entre: eles... acho que foi isso só... que faltou na minha aula ((ri)) /.../ né?** (Anexo E, p. 88).*

Observem em (42) que a professora se dá conta de mais um imprevisto agora durante o gesto de implementação de tarefa, o qual exigiria mais explicações, diálogo, segundo ela, acerca das questões solicitadas, não bastando apenas escrevê-las na lousa. Além do mais, Amanda coloca esse detalhe como sendo fundamental naquele contexto de aula: (*“sempre o professor... tem que chegar... conversar... falar sempre a questão...”*). Logo, é interessante perceber o quanto esses pequenos deslizes podem significar grandes obstáculos, a depender de como o professor os interpreta diante do trabalho realizado. Com efeito, ter a oportunidade de repensar suas ações mediante um olhar de telespectador é algo que desenvolve, no mínimo, a percepção sobre si, na medida em que todos esses gestos didáticos reconcebidos pela alfabetizadora tenderão a ser realizados à luz dessas autorreflexões. As palavras abaixo atestam isto que estou afirmando, pois foram com elas que Amanda encerrou a sua ACS.

EXCERTO 43 (ACS-C2):

[...] **assim pelas minhas aulas eu nunca tinha visto né?... foi a primeira vez que eu vi ((ri))... então, estou muito agradecida... fiquei muito grata por ter visto essas aulas... e:::... deu pra eu me autocriticar sobre algumas coisas que::... sobre que ainda faltou aí... no vídeo... deu pra perceber as minhas aulas... a que eu não tinha passado... e algumas coisas que também... foram positivas né?... porque quando eu dei o melhor de mim pra eles... eles também né?... me ajudaram com algum autoconhecimento deles... e foi isso (Anexo E, p. 88).**

Como antecipei, estas falas foram ditas por Amanda ao final da entrevista e revigoram o papel da autoconfrontação simples no tocante a promover um encontro do trabalhador com aquilo que é o seu trabalho, criando-se um espaço de percepção do agir com reais chances de um desenvolvimento profissional por parte dos protagonistas das ações. A *autocrítica* a qual se refere a professora-alfabetizadora em (43) é precisamente os momentos em que ela pôde reconceber alguns gestos didáticos, avaliando-os por meio de uma reflexão consciente (SCHÖN, 1992) cujos desdobramentos, imagino, incidirão sobre práticas pedagógicas a posteriori.

Além disso, para aqueles gestos avaliados positivamente, trata-se de uma interpretação que referenda, de algum modo, os saberes docentes já consolidados por essa professora, na medida em que reconhece estar executando o trabalho na alfabetização de jovens e adultos de maneira satisfatória: (*“porque quando eu dei o melhor de mim pra eles... eles também né?... me ajudaram com algum autoconhecimento deles...”*).

Do ponto de vista linguístico-discursivo, as falas de Amanda neste segundo eixo apresentam certos *mecanismos enunciativos* os quais reiteram a sua posição discursiva resguardada ao longo das entrevistas, a saber:

- Uma implicação linguística marcada pelo uso de verbos e pronomes em primeira pessoa do singular, o que serve, inclusive, para evidenciar a voz da professora ao refletir sobre os seus gestos didáticos: Ex. (*“assim pelas minhas aulas eu nunca tinha visto né?... foi a primeira vez que eu vi ((ri))... então, estou muito agradecida...”*).
- Uma voz social subjacente às avaliações de Amanda, quando ela lança mão de modalizações deônticas a fim de justificar o porquê das inadequações percebidas em suas vídeoaulas: Ex. (*“quando a gente começa a dar uma boa aula... a gente tem que dar boa noite né?... [...] sempre o professor... tem que chegar... conversar... falar sempre a questão...”*).

Portanto, com base em toda esta discussão trazida a partir das ACS de Manoel e de Amanda, quero salientar e sumarizar alguns aspectos concernentes às falas de cada um deles, respectivamente.

O alfabetizador Manoel aparenta sempre bastante seguro de seus gestos, tanto que aponta menos inadequações em suas aulas. Suas autoavaliações preconizam um agir docente, na visão dele, satisfatório ao contexto de ensino do PBA, e aparecem nitidamente fundamentadas em referências externas, como a do coletivo de trabalho e das prescrições. Embora admitindo a possibilidade do erro, esse professor usa a autoconfrontação, principalmente, para explicar e ratificar as práticas exitosas, uma vez que as suas justificativas para os gestos didáticos vão ao encontro de concepções docentes por ele já declaradas.

A alfabetizadora Amanda também se utiliza da autoconfrontação para confirmar as suas práticas, no entanto, a postura reflexiva é diferente, bem como a tomada de posição enunciativa. Isto se reflete não apenas nos usos linguísticos, mas especialmente na maneira como aprecia as suas ações, com um olhar de quem sabe o que está fazendo/dizendo, mas aproveitando a oportunidade de se ver atuando para também repensar o trabalho realizado. Ela, no meu entender, expõe-se mais durante a ACS, talvez por conta de sua inexperiência, e acaba destacando em suas vídeoaulas diferentes gestos nos quais reconhece haver problemas. Embora, tratando-se de uma abordagem interpretativista, deva-se reconhecer que isso pode

estar associado, em maior ou menor grau, ao modo como cada sujeito se comporta diante de uma situação de autoconfronto, ou seja, uns preferem se mostrar mais, outros, menos¹⁴³.

Assim, esse cenário de autoavaliação e/ou reconcepção de práticas oportunizado pela autoconfrontação simples leva-me a seguinte constatação, partindo da metáfora do espelho citada anteriormente: ***autoconfrontar-se com o agir de sala de aula é um desvelar de como o professor se vê naquilo que vê***. Ou seja, a interpretação sobre si é necessariamente uma questão de ponto de vista e, no caso da atuação docente, a visão do outro (do pesquisador) será sempre parcial e incompleta.

Então, resta-me concluir reportando à epígrafe que abriu esta discussão, segundo a qual uma interpretação do agir pela autoconfrontação poderá possibilitar aos trabalhadores, por exemplo, (re)descobrirem “os obstáculos e os recursos de um real que lhes escapa” (CLOT, 2007, p. 129). Em se tratando desta pesquisa, proporcionou aos dois professores-alfabetizadores do PBA, no mínimo, um olhar sobre os seus saberes e os seus gestos didáticos, criando neles, assim espero, uma expectativa de desenvolvimento profissional através da avaliação e/ou reconcepção das práticas pedagógicas flagradas nas respectivas aulas.

¹⁴³ Digo isso porque há certos gestos didáticos nas aulas de Manoel, os quais eu julgo problemáticos, que ele os observou e não teceu quaisquer comentários. Ou seja, para esse professor não se tratava de gestos inadequados, ou simplesmente preferiu ignorar.

CONCLUSÕES DA PESQUISA

“O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição. Certamente o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior”.

(Maria Cecília S. Minayo)

Quero iniciar estas conclusões destacando o pensamento de Minayo na epígrafe acima, o qual traduz, em essência, a dinâmica da pesquisa científica cuja natureza é lidar sempre com fatos e objetos atestáveis, mas ser em si mesma um produto inacabado. É, pois, com esse entendimento que passo a expor os “conhecimentos afirmativos” gerados com esta investigação, bem como a salientar aquelas questões a serem destinadas para “aprofundamento posterior” (MINAYO, 2001, p. 26-27).

Começo reportando-me à problemática central do estudo cuja pergunta é *em que medida uma análise do agir docente do alfabetizador de jovens e adultos pode revelar saberes, gestos e práticas específicas desse professor*. Com base nesta indagação, propus o objetivo maior de investigar a prática pedagógica do professor-alfabetizador de EJA, observando a relação entre os gestos didáticos e os saberes docentes. E, para consolidar tal propósito, estabeleci um percurso investigativo que perpassa *três* momentos de análise, consecutivamente, um olhar sobre as concepções docentes dos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), a observação dos gestos didáticos associados a tais concepções e a verificação de como esses professores entendem e avaliam tudo isso enquanto práticas por eles realizadas.

Logo, cada um desses passos vem a corresponder aos três questionamentos específicos da pesquisa, os quais reproduzo a seguir para expor as principais constatações obtidas a partir do conjunto dos dados.

- **Que saberes docentes podem ser evidenciados nas concepções do alfabetizador acerca de sua atuação em sala de aula com alunos jovens e adultos, tendo em vista esse contexto de ensino e a formação do professor?**

Essa primeira indagação diz respeito ao objetivo de analisar as concepções dos dois alfabetizadores do PBA consultados (Manoel e Amanda), almejando discutir a formação e, conseqüentemente, os saberes desses profissionais. Nesse prisma, as representações desses dois professores foram observadas com base em suas falas durante as entrevistas, o que gerou a identificação de *oito* concepções docentes, as quais sinalizam alguns saberes previstos no agir professoral em contexto de EJA (conforme resumido no quadro 6):

1. Alfabetizar pessoas jovens e adultas supõe atenção às suas limitações físicas.
2. Alfabetizar pessoas jovens e adultas envolve uma relação de maior sensibilidade e afetividade com o aluno.
3. Alfabetizar pessoas jovens e adultas exige cotidianamente do professor atitudes motivacionais.
4. Alfabetizar pessoas jovens e adultas permite momentos informais e de valorização do lúdico em sala de aula.
5. Alfabetizar pessoas jovens e adultas é priorizar a leitura e a escrita, mas sem perder de vista as dificuldades de aprendizagem dos alfabetizandos.
6. Alfabetizar pessoas jovens e adultas requer um olhar sobre os temas do cotidiano.
7. Alfabetizar pessoas jovens e adultas pressupõe atividades de produção de textos envolvendo gêneros do convívio social dos aprendizes.
8. Alfabetizar pessoas jovens e adultas é também ensiná-las a “contar”.

Assim, olhando para tais concepções, é possível fazer duas importantes considerações, as quais visam a responder a pergunta aqui formulada, a saber:

- Os *saberes experienciais* são a principal fonte de conhecimento acerca da prática educativa em EJA, especificamente em se tratando desses professores do PBA ora consultados. Isto se confirma porque em grande parte de suas concepções subjazem atitudes pedagógicas oriundas da vivência em sala de aula, segundo as quais, posso destacar: a compreensão das necessidades individuais de aprendizagem, o que inclui paciência, escuta, diálogos motivacionais etc.; a permanente valorização das conquistas diárias de cada alfabetizando em sala de aula; o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais.
- Em associação com os saberes que emergem da prática, igualmente identifiquei nessas concepções conhecimentos *profissionais* e *disciplinares* resultantes da formação recebida para atuar nas respectivas turmas de alfabetização. Estes dizem respeito, principalmente, à capacidade de selecionar conteúdos vinculados ao contexto social dos aprendizes (os chamados temas geradores); e às técnicas de

ensino empregadas na condução das aulas, o que envolve o uso de ferramentas (lousa, livro didático etc.) e de estratégias didáticas (pegar na mão do aluno, conduzir a leitura exposição oral, escrever e ler na lousa para que todos possam acompanhar etc.).

Portanto, todas essas concepções docentes não só caracterizam o ensino em contexto de EJA, no tocante à alfabetização, como também deixam transparecer quais peculiaridades e saberes da prática de alfabetizar pessoas jovens e adultas podem ser tratados no âmbito da formação (inicial ou continuada); entendendo que esta jamais antecipará ou substituirá a vivência em sala de aula, mas que poderá trazer à tona problemáticas intrínsecas a esse *métier*, as quais deverão ser discutidas teórico-metodologicamente com vistas à fundamentação pedagógica dos atuantes e futuros alfabetizadores de EJA.

Vejam-se agora as constatações referentes ao segundo momento da análise, encaminhado pelo seguinte questionamento:

▪ **Quais gestos específicos caracterizam as ações de transposição didática interna realizadas pelo alfabetizador em sua prática pedagógica?**

Essa indagação suscitou o objetivo de identificar e analisar os gestos didáticos mobilizados pelos alfabetizadores do PBA, no intuito de observar a presença e a funcionalidade desses gestos no processo de transposição didática interna em contexto de EJA. Para isso, lancei mão das filmagens de aulas (três de cada colaborador), por entender que é na observação do trabalho realizado que se pode discutir as práticas docentes de maneira mais bem situada.

Nesse prisma, retomo a seguir os principais gestos específicos identificados e categorizados no agir pedagógico dos dois alfabetizadores, a fim de demonstrar o que se apresentou mais significativo nesse momento da análise:

- No tocante à *Presentificação* e à *Elementarização*, Manoel e Amanda se valem da exposição oral sempre que introduzem o tema das aulas, algumas vezes, escrevendo na lousa à medida que verbalizam as palavras, explorando a percepção audiovisual dos alfabetizandos (cf. no quadro 7).
- No tocante à *Formulação de tarefas*, os questionamentos orais, acompanhados ou não da escrita de exercícios na lousa, aparecem unânimes nas aulas de ambos os professores. Porém, nesse caso, Manoel se destaca por dar mais ênfase ao gesto de escutar o aluno quando este introduz um comentário paralelo ao tópico da aula; e

Amanda por empregar diferentes ferramentas na elaboração e execução das atividades, a exemplo do caça-palavras e da cruzadinha (cf. no quadro 8).

- No tocante ao *Apelo à memória* intelectual do aluno, constatou-se que esse gesto acontece de forma integrada a outros gestos didáticos, de modo que, em diferentes momentos da aula, os alfabetizadores recorrem à memória dos estudantes, seja para focalizar dimensões ensináveis dos conteúdos, seja para proceder com a avaliação da aprendizagem etc.
- No tocante à *Institucionalização*, os gestos para generalizar e/ou (re)contextualizar os temas tratados em classe acontecem, majoritariamente, tanto nas aulas de Manoel quanto nas de Amanda, através da exposição oral e dos questionamentos durante a aplicação das tarefas ou no transcurso das atividades de leitura oral dos textos debatidos na aula.
- No tocante à *Regulação*, novamente aparece o recurso da oralidade como possibilitador dos gestos didáticos, desta vez durante a avaliação da aprendizagem, por meio de comandos, perguntas e instruções (cf. no quadro 9 e 10).

Tudo isso posto leva-me a constatar que a transposição didática interna na alfabetização de jovens e adultos, em específico, em turmas do PBA, é caracterizada, mormente, por gestos didáticos de *exposição oral*. Por isso, considero tal recurso linguageiro um **gesto-base**, visto que possibilita aos alfabetizadores realizarem outros tantos movimentos a partir dele com finalidades pedagógicas diversas (apresentar, corrigir, explicar, reiterar etc.). Este fato sugere que os gestos dos professores se sobrepõem, de modo que é muito difícil haver um gesto didático puro, isto é, usado exclusivamente com um único fim no processo de didatização/transposição. Por exemplo, quando se fazem perguntas orais no início da aula, esse gesto acumula diferentes funções, como introduzir o conteúdo, apelar à memória, avaliar os conhecimentos prévios, situar/contextualizar um tema mais geral. E isso em nada compromete a sua eficácia se o educador consegue administrar todas essas possibilidades, de modo a deixar claro para o aluno qual o objetivo de cada gesto no transcurso da aula.

Entendo que esse gesto-base perpassa todas as concepções docentes analisadas e revela, especialmente, saberes docentes voltados ao contexto de ensino observado, uma vez que, nas classes de alfabetização na EJA, a predominância da oralidade nos gestos de sala de aula se justifica, sobretudo, porque os aprendizes estão em processo de aquisição da modalidade escrita da língua e, por isso, o professor precisa explorar mais a voz para intervir com atividades escolares cujo foco é aproximar os alunos das práticas de letramento mediadas

por textos escritos, usando como principal canal de comunicação aquele conhecimento que eles já dominam, ou seja, a língua(gem) oral.

A seguir, trago as constatações referentes ao terceiro e último momento das análises, quando objetivei interpretar as autoavaliações e/ou reconcepções das práticas através do instrumento da autoconfrontação. Tal propósito emergiu a partir da seguinte indagação:

- **De que maneira o alfabetizador avalia e/ou reconcebe os seus gestos didáticos e o que isso pode revelar sobre os saberes docentes que fundamentam as práticas desse professor?**

Através de uma sessão de autoconfrontação simples (ACS), os dois alfabetizadores vivenciaram a experiência de se ver atuando e, com isso, puderam comentar sobre suas práticas, tendo o pesquisador como o interlocutor dessas falas. Como desdobramentos, quero destacar, a princípio, as peculiaridades do agir docente que aparecem ratificadas nas falas de Manoel e de Amanda durante as ACS.

- *A influência dos determinantes externos* sobre os gestos de sala de aula se fez presente nas falas de Manoel, pois ele, em intercalados momentos, se reporta às prescrições, à figura do coordenador local do PBA, ao coletivo de trabalho e à formação para justificar as suas ações pedagógicas. Igualmente, Amanda recorre a tais elementos, sobretudo, quando menciona os planejamentos quinzenais com o coletivo de professores.
- Em ambas as falas, de Manoel e de Amanda, as vozes sociais advindas da academia não aparecem, fato que pode estar relacionado à ausência de formação superior; um silenciamento que causa certa estranheza em se tratando de discurso de professores. Este é mais um dado que corrobora as especificidades da docência no contexto de EJA observado.
- *As razões e intenções dos gestos didáticos* foram aspectos bastante focalizados por ambos os alfabetizadores. A todo o tempo, Manoel e Amanda, aquele mais do que esta, se preocupam em expor os porquês de estarem agindo de tal maneira, seja do ponto de vista da motivação dos alunos, seja em relação às estratégias de ensino e/ou às ferramentas utilizadas nas aulas.
- *As autoavaliações e reconcepções do agir* também figuram nas textualizações das ACS. Manoel avalia os seus gestos, predominantemente, de maneira positiva;

apenas em um dado momento ele reflete acerca da condução de uma tarefa e reconhece sua ação, entendendo-a como não realizada de maneira satisfatória. Amanda também avalia os seus gestos de maneira positiva, expressando uma satisfação pelo trabalho realizado ao salientar cenas de suas aulas as quais considera dinâmicas e proveitosas. No entanto, essa professora flagra-se mais em situações que julga inadequadas, por isso, as reconcepções aparecem de forma bem mais explícitas em seus comentários e estão revestidas, sobretudo, de um caráter autorreflexivo.

Após essas considerações, e em resposta à pergunta suscitada, é relevante destacar o *comportamento* de cada alfabetizador diante da autoconfrontação simples e o que isso tem a ver com os saberes da docência na alfabetização em contexto de EJA. Isto porque, olhando para todos os excertos das ACS explicitados no capítulo VI, nota-se uma certa diferença no posicionamento assumido pelo professores ao se confrontarem com o trabalho realizado.

O alfabetizador Manoel preocupa-se mais em explicar e justificar os seus gestos didáticos, numa tentativa permanente de resguardar a própria face, embora também problematize possíveis “deslizes” em sua atividade de ensino. Logo, esse fato de se autoprotger em detrimento de tentar avaliar a ação realizada liga-se a aspectos sociossubjetivos; no sentido de que esse professor tem experiência de sala de aula e isto, no meu entender, acaba influenciando o seu comportamento, na medida em que se sente seguro em falar sobre o *métier*, confiante de que aquela sua prática já vem sendo validade há algum tempo.

Já a alfabetizadora Amanda se posiciona mais claramente acerca dos imprevistos flagrados em suas aulas. Ela também se explica e justifica os gestos implementados, todavia, não deixa de reconhecer os problemas existentes, os quais são avaliados segundo uma postura autorreflexiva, demonstrando que não se trata de um desconhecimento de sua parte e sim de situações possíveis de acontecer na atividade profissional de uma professora ainda inexperiente. Veja-se, pois, como a representação sociossubjetiva dos saberes docentes é um tanto diferente neste caso, ou seja, o lugar de onde fala Manoel não é o mesmo de onde ecoa a voz de Amanda, apesar de ambos estarem igualmente atuando, naquele momento, em turmas do PBA. Isto é, a consciência do saber experiencial acaba determinando a maneira de um e de outro se ver diante do trabalho realizado.

Por isso, mediante tais evidências, quero problematizar, visando a aprofundamentos futuros, a produtividade do instrumento da autoconfrontação simples com professores *expert* (no sentido de TARDIF, 2014); uma vez que há uma tendência, conforme pude constatar nos

dados desta pesquisa, de esses professores experientes evitarem implicações e, desse modo, deixarem de reconhecer e/ou admitir explicitamente os imprevistos comuns do “real que lhes escapa” (CLOT, 2007, p. 129). Embora, é importante dizer, o real emerge igualmente nas explicações e/ou compreensões do trabalho realizado, independente de o indivíduo verbalizar reconcepções durante a autoconfrontação (CLOT, 2007; 2010). No caso dos docentes em formação e/ou com menos experiência, a exemplo de Amanda, há uma tendência a aproveitar melhor o espaço da ACS para repensar os seus gestos didáticos, mesmo que seja somente para confirmar a eficácia do trabalho desenvolvido. Desse modo, pensando no desenvolvimento profissional, quando acontece essa deflagração do real da atividade, a autoconfrontação cumpre o seu papel de desvelar ao trabalhador, na medida do possível, as (im)possibilidades do seu trabalho.

Não obstante, com o intuito de corroborar a tese ora defendida, após ter contemplado as perguntas de pesquisa as quais me propus a responder, apresento a seguir uma *triangulação* dos dados, verificando a intersecção entre os três domínios do agir em contexto de EJA focalizados nesta análise, a saber, o do trabalho representado/interpretado e o do trabalho realizado.

Em princípio, pensando-se na metáfora da engrenagem, esses domínios devem, idealmente, estar integrados, apresentando-se coerentes no todo que compõe a atividade do professor. Todavia, isso nem sempre ocorre, visto que do discurso para a prática há um percurso marcado por influências de diferentes ordens (institucionais, socioculturais, ideológicas, só para citar algumas). No caso dos dois alfabetizadores em questão, percebi apenas um descompasso entre um tema retratado nas entrevistas semiestruturadas e o modo como foi levado para a sala de aula, que é o trabalho com os gêneros de textos. Ambos os docentes citam em suas falas a utilização de diferentes gêneros para alfabetizar, a exemplo da lista de supermercado, da receita culinária, no entanto, não foi observado em nenhuma das respectivas aulas filmadas esse tipo de abordagem. Notam-se apenas atividades de escrita por meio de ditados e de resolução de tarefas.

Já no que diz respeito à coerência entre o dizer, o fazer e o interpretar, percebo uma harmonia nos posicionamentos temático e linguístico-discursivo nesses três domínios, tanto nas textualizações de Manoel quanto nas de Amanda, a saber:

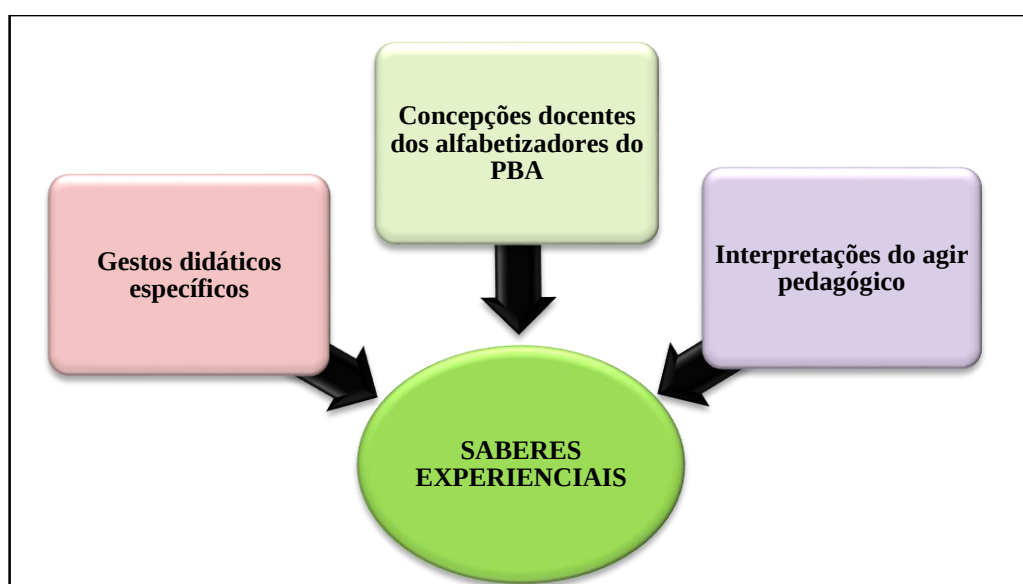
- As concepções docentes identificadas nas verbalizações das entrevistas, exceto aquela referente ao trabalho com os gêneros, aparecem concretizadas nos múltiplos gestos didáticos mobilizados durante as aulas filmadas (cf. cap. V). Ou seja, fica evidente, nas interações transcritas, a preocupação dos dois alfabetizadores com as

possíveis limitações dos alunos, por isso lançam mão de diferentes estratégias motivadoras, como escutar com atenção o que dizem, valorizar os temas do seu cotidiano, ensinar a ler, a escrever e a fazer cálculos matemáticos, mas sem perder de vista as características do público-alvo.

- Os comentários emitidos a partir das autoconfrontações simples reforçam a relação percebida entre os gestos didáticos (via filmagem de aula) e os respectivos saberes docentes dos alfabetizadores do PBA (via entrevista), na medida em que Manoel assume a postura de um professor mais experiente, implicando-se menos no discurso e procurando se respaldar em determinantes externos (coletivo, prescrições, formação); enquanto Amanda se coloca explicitamente, assumindo a responsabilidade enunciativa do seu dizer e se reconhecendo enquanto professora em processo de amadurecimento profissional. Então, se observada atentamente, a prática pedagógica de cada um deles reflete, em maior ou menor grau, essa relação supramencionada.

Assim, em observância a esta intersecção entre os domínios do agir ora perscrutados, chego à conclusão de que os conhecimentos oriundos da vivência em sala de aula, sobretudo, aqueles de natureza pedagógica, são o que perpassa e norteia, fundamentalmente, as concepções, interpretações e os gestos didáticos de ambos os alfabetizadores consultados. Na figura abaixo, ilustro visualmente essa constatação:

Figura 7: Intersecção entre os domínios do agir docente analisados na pesquisa



Portanto, em virtude das conclusões desta pesquisa, devo considerar que a tese aqui anunciada de que *a prática pedagógica do alfabetizador de jovens e adultos atuante no Programa Brasil Alfabetizado é permeada por gestos didáticos e saberes docentes adquiridos e (re)orientados, sobretudo, na/pela vivência em sala de aula* está confirmada.

Por isso, quero finalizar desejando que os temas evocados neste trabalho de doutorado sejam reverberados em outras empreitadas científicas; e, como fazem os galos, que precisam de outros galos para tecer uma manhã, já diz o poeta João Cabral de Melo Neto, que as minhas ponderações e conclusões possam chegar a quem, de fato, são destinadas – aos professores-alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. Então, seja por mim ou por alguém que “apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro” (MELO NETO, 2008 [1965]), fica registrado o compromisso de tornar as pesquisas em Linguística Aplicada cada vez mais implicadas e presentes na vida dos sujeitos que as originaram. O desafio maior.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008.
- AGUIAR, Alexandre da Silva. *Alfabetização de jovens e adultos no contexto das desigualdades sociais e da violência estrutural brasileira: o Programa Brasil Alfabetizado no Estado do Piauí*. 2005. 88p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2005.
- AGUIAR, Claudiane Costa. *Tornando-se sujeito de sua história de aprendiz de língua inglesa: uma experiência com sequências didáticas na EJA*. Dissertação. 172f. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa-PB, 2011.
- ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva do letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALVES, Wanderson, F. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas-SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf> Acesso: novembro de 2013.
- AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco et al. *A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo*. ANAIS. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ – Brasília-DF, 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1992].
- BARBOSA, Maria Lúcia F. F. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. *Desafios da Educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BARROS, Eliana M. D. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador das sequências didáticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas-SP, n. (52.1): 107-126, jan./jun. 2013.

BARROS, Eliana M. D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumentos de mediação*. 2012. 368p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina-PR, 2012.

BARROS, Webert C; PESSOA, Fábio. Professores com a “mão na massa”: vivenciando práticas de escrita. In: PEREIRA, Regina Celi M. (Org.). *Novos Talentos na Escrita em Sala de Aula*. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 57-74.

BATISTA, Maria Angélica. *A formação de alfabetizadores no Programa Alfabetização Solidária: um estudo a partir da práxis*. 2005. 253p. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo-SP, 2005.

BELEI, Renata Aparecia et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*. Pelotas-RS, v. 30, jan/jun. 2008, p. 187-199.

BORGHI, Carmen Ilma B. et al. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*, Paris. Éd. de Minuit, 1980.

BRANDÃO, Carlos R. Da educação fundamental ao fundamental na educação. In: Concepções e experiências de Educação Popular. Cadernos CEDES, São Paulo, ano 1, nº 1, 1989.

BRASILEIRO, Ada M. Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem, 2011.

BRASIL, Cristiane Costa. *História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje*. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/tcc/12005/cristianecostabrasil.pdf>. Acesso em junho de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014*. Natal: EDUFRRN, 2014. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf. Acesso em junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2011*. Natal: EDUFRRN, 2011.

_____. Presidência da República, Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: abril de 2015.

_____. Presidência da República, Casa Civil. *LDB nº 4.024*, Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em abril de 2015.

_____. Presidência da República, Casa Civil. *LDB nº 5.692*, Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em abril de 2015.

_____. Presidência da República, Casa Civil. *LDB nº 9.394*, Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em abril de 2015.

_____. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB, nº 11 de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos – SECAD. *Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado*: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817. Acesso em maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 6.093* de 24 de abril de 2007. Reorganização do Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817. Acesso em maio de 2015.

BRITTO, Luiz Percival L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Posfácio. In: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela P. T.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BUCHETON, D. Introduction: Professionnaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008.

BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck, 2008.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Tradução de Eulália Vera L. F. Leurquin e Lena Lúcia E. R. Figueirêdo).

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).

CARNIN, Anderson. *Entre a formação inicial de professores de língua portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita*. 2011. Dissertação. 195f. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2011.

CARVALHO, Bernardina Silva de. *Práticas pedagógicas dos alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária: um estudo de caso realizado nos Municípios de Pitimbu e Assunção/PB*. Dissertação. 127f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa-PB, 2003.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

_____. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v.3, n.2, mai/ago 2013.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Trabalho e poder de agir*. Org. Francisco de Paula A. Lima; Rodrigo Ribeiro; Trad. Guilherme João F. Teixeira; Marlene M. V. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum Editora, 2010.

COELHO, Fernanda de Castro B. O gênero textual entrevista como uma entre-vista. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

CORRÊA, Manoel Luiz G. Heterogeneidade da escrita no ensino: das modalidades às relações intergenéricas. In: PEREIRA, L. A.; CARDOSO, I. (Orgs.). *Reflexões sobre a escrita: o ensino de diferentes gêneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012.

COSTA, Dalva Maiza Medeiros. *O Pronera no Estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites*. Dissertação. 140f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa-PB, 2012.

COSTA, Jaqueline de Moraes. O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 417-428, jul./dez. 2012.

_____; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas-SP: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p. 69-99.

DIVIDINO, Renata Queiroz; FAIGLE, Ariadne. *Distinções entre Memória de Curto Prazo e Memória de Longo Prazo*. Disponível em: <http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/curto-longo.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

DOUNIS, Alessandra B. et al. A autoconfrontação: um estado da arte das produções acadêmicas disponibilizadas na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações da capes. *Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP*, Junqueira & Marin Editores, Livro 2 - p. 007026, Campinas, 2012.

DREY, Rafaela F. “*Eu nunca me vi, assim, de fora:*” representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. 2008. Dissertação. 162f. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

DUBAR, Claude. *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela P. Ribeiro Lamas. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1997 (Coleção Ciências da Educação).

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Edue, 2004.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 15, Número 1, p. 35-42, Janeiro/Junho de 2011.

FEITOSA, Sonia C. Souza. *Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular*. 2012. 244p. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Revista Educação e Realidade*. v. 29, n. (2), p. 179-200, jul/dez 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERNANDES, Dorgival G. *Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1974.

_____. *A importância do ato de ler*. 43. ed. São Paulo: Ática, 2002 [1992].

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013 [1996].

FREITAS, Rosa Maria Cunha. *Programa Brasil Alfabetizado: de que forma a falta de capacidade institucional dos executores do programa afeta sua efetividade?* 2009. 39p. Monografia. (Especialização em gestão de programas educacionais – FNDE). Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2009.

FREUDENBERGER, Francieli Martiny. Figuras de ação e análise do trabalho docente: o professor em formação inicial confrontado a seu agir. *Calidoscópio* Vol. 12, n. 1, p. 94-104, jan/abr 2014.

GALVÃO, Ana Maria O.; SOARES, Leôncio José G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva do letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1994.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, mar/abr. 1995, p. 57-63.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

_____. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 445-457, maio/ago. 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 (Tradução de Guido A. de Almeida).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, Mai/jun/Jul/Ago. 2000.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. *Fórum Lingüístico*, v. 5, n. 2, p. 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008.

IRELAND, Timothy D. *A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro*. La Piragua, Ciudad de Mexico, n.17, p. 29-37, 2000.

_____. *Práticas educacionais com trabalhadores da indústria da construção no nordeste do Brasil: sua contribuição para mudança*. Informação & Sociedade. Est, João Pessoa, v. 6 n.1, p. 99-111, jan./dez. 1996.

JORRO, Anne. L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue en question*, n. 19. Aix en Provence, p. 1-20, 1998. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/44/PDF/Gestes-98.pdf>. Acesso em: 20 julho 2014.

_____. *L'agir professionnel de l'enseignant*. Manuscrit auteur, publié dans "Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France 2006. Disponível em: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>. Acesso em: 20 julho 2014.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. v. 32, n.53, p. 1-25, 2007.

_____; SIGNORINI, Inês (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz G. e BOCH, Françoise (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

_____. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

LAFFIN, Maria Hermínia. L. F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. de Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva do letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi. M. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____; PEREIRA, Regina Celi M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair V; BEZARIM, Milene. *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

LIMA, Anselmo Pereira de. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8 (1), p. 59-81, Jan./Jun. 2013.

LOUSADA Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilian S; MAZZILLO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LOUSADA Eliane. *Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. 333 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2006.

MACHADO, Ana Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Trabalho prescrito, planejado, e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. *A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998*. Anais da 23ª Reunião da Anped. Caxambu-MG, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>. Acesso em maio de 2014.

_____. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MALAQUIAS, Aline da Silva; PEREIRA, Regina Celi M. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. In: PEREIRA, Regina Celi. M. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: tipificação e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

MARIANO, Mônica. Desenho do Programa Brasil Alfabetizado e do Plano de avaliação. In: TELES, Jorge Luiz; MARIANO, Mônica de Castro. *Brasil Alfabetizado: Experiências de avaliação dos parceiros*. Brasília, MEC/SECAD/UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, n. 5, v. 22).

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

MEDRADO, Betânia Passos. *Espelho, espelho meu: um estudo sóciocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras*. 2006. 308p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife-PE, 2006.

_____; PÉREZ, Mariana (Orgs.). *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

_____ (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

_____; REICHMANN, Carla L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MESSIAS, Carla. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. 2013. 384p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____ (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELO NETO, João Cabral de. *A Educação pela Pedra*. Rio de Janeiro: Alfaguara Editora Objetiva, 2008 [1965].

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____ (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES, Arthur G; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.;

LEAL, Telma F. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva do letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAES, Jaira Coelho. *Brasil Alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003-2013*. 2015. 213p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, 2015.

MORAES, Maria de Lourdes Cysneiros de. *Andragogia: uma concepção filosófica e metodológica de ensino e aprendizagem*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=905>. Acesso em junho de 2014.

MOREIRA, Orlandil de Lima. Memória da alfabetização de jovens e adultos na paraíba: a experiência do SEDUP no PAJAS – programa de alfabetização de jovens e adultos. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.20/21, n.1/2, p. 120-135, jan./dez. 2011/2012.

MOREIRA, Rejane Mary. *Programa Brasil Alfabetizado Na UECE: a alfabetização como mediação de inclusão social*. 2010. 114p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2010.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum*. Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011.

_____. Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 317-332, out./dez. 2012.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1. n. 3, jul/dez. 1996.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria C. P.; FAÍTA, Daniel (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Márcia Andrea A. *O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais*. 2013. 407p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas-SP, 2013.

_____. Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de língua portuguesa. Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

OLIVEIRA, Maria M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Parecer nº 247/2002 do Conselho Estadual de educação da Paraíba*.

_____. *Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino*. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>. Acesso em maio de 2015.

_____. *Resolução N°229/2002*, de 25 de julho de 2002. Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: http://teensite1.yolasite.com/resources/Res%20229_02.pdf. Acesso em maio de 2015.

PEREIRA, Regina Celi. M. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. *Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes*. João Pessoa: Ideia, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.

PEREZ, Deivis; MESSIAS, Carla. Usos da autoconfrontação na linguística aplicada: o caso de um grupo de pesquisa. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (54.2): 245-266, jul./set. 2015.

PÉREZ, Mariana. *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PESSOA, Fábio. *O ensino escolar da leitura: questões norteadoras*. 2005. 54p. Monografia (Graduação em Letras), Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, Guarabira, 2005.

_____. *Letramento escolar: atividades de escrita na aula de língua materna e suas relações com a formação docente*. 2008. 121p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2008.

_____. O texto na alfabetização de jovens e adultos: aprender a ler/escrever numa sociedade de multiletramentos. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. *Anais*, João Pessoa, 2010. Artigo completo.

_____. Os objetivos do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna: uma abordagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo. In: PEREIRA, Regina C. M. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PRESTES, Maria Lucia M. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia*. 2. ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

PORCARO, Rosa Cristina. *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/porcaro_historiaejanobrasil.doc Acesso em: 10 de janeiro 2014.

_____. *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. 2011. 186p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte-MG, 2011.

REICHMANN, Carla L. (Org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(se)*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

_____. *Letras e Letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RODRIGUES, Daniella Lopes D. Ignácio. *A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças*. 2010. 165p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2010.

ROJO, Roxane Helena R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, Cosme Batista dos. *Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador*. 2005. 170p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, IEL/UNICAMP, Campinas-SP, 2005.

SANTOS, Clara. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. *Interacções*. número 8. p. 123-144, 2005.

SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa. *Programa Brasil Alfabetizado: impacto para as políticas públicas de educação de jovens e adultos em municípios do sertão paraibano*. 2012. 179p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, n. 22, p. 19-38, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Alexsandro da et al. Desafios da alfabetização de jovens e adultos: o Programa Brasil Alfabetizado em foco. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva do letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Sandra Alves da. *Concepções dos professores da EJA de escolas municipais sobre alfabetização e letramento e suas interferências na prática educativa*. 2009. 92p. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2009.

SILVA, Débora Macedo. *A produção de vídeos na educação de jovens e adultos em uma perspectiva sócio-construtivista*. 2011. 91p. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2011.

SILVA, Regina Celi Delfino da. *Necessidades de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos*. Dissertação. 106f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa-PB, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 77-152.

SOARES, Leônicio. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio. (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; SIMÕES, Fernanda M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre-RS. n 29, v. 2, pp. 25-39, jul/dez, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005a.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, Claude (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. A construção identitária profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*. Pelotas-RS, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116.

TORINI, Natalie A. Bezerra. *O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização*. 2012. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2012.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. 2003. 210p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre-RS, 2003.

UNESCO. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições práticas. Brasília/MEC, 2008.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial: Barcelona, España, 2006.

VIGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1984].

_____. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1987].

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929].

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. 2007. 304p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, IEL/UNICAMP, Campinas-SP, 2007.

ANEXOS

ANEXO A: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre *o trabalho do professor alfabetizador de jovens e adultos* e está sendo desenvolvida pelo pesquisador *Fábio Pessoa da Silva* aluno do Curso de *Doutorado em Linguística* da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. *Regina Celi Mendes Pereira da Silva*.

O objetivo do estudo é *descrever e analisar os gestos didáticos e profissionais dos professores alfabetizadores da Educação de jovens e adultos (EJA), através de uma abordagem linguístico-discursiva, focalizando os modos de agir do docente pela linguagem.*

A finalidade deste trabalho é principalmente *contribuir com as propostas teórico-metodológicas de formação inicial e continuada dos professores que atuam na modalidade de alfabetização de jovens e/ou adultos.* Nesse sentido, prevê-se uma contribuição direta aos docentes colaboradores da pesquisa na medida em que terão a possibilidade de (re)pensar sua atividade docente, ao verbalizarem sobre a prática pedagógica que desenvolvem cotidianamente, bem como ao se confrontarem com uma análise do seu trabalho como alfabetizador.

Solicitamos a sua colaboração para participar de *entrevistas e para permitir a filmagem de aulas em sua turma de alfabetizandos*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e/ou publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

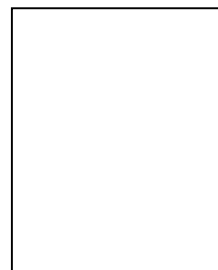
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador: *Fábio Pessoa da Silva*.

Endereço:

Telefones:

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO B: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CCS/UFPB.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 6ª Reunião realizada no dia 30/06/2014, o Projeto de pesquisa intitulado: **“GESTOS DE ENSINAR A LER E ESCREVER: O AGIR DOCENTE DO ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS”** do Pesquisador Fabio Pessoa da Silva. Protocolo 0265/14. CAAE: 31660314.8.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Dr. Eliane Marques D. Sousa
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. SIAPE: 0332618

ANEXO C: Modelo do questionário escrito.**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

Pesquisador: Doutorando Fábio Pessoa Silva (UFPB/PROLING)

Professor-colaborador nº _____

1. Quanto tempo você atua na alfabetização da EJA?
2. Antes desta experiência com a EJA, você já havia atuado como alfabetizador(a) em outro segmento da educação básica? () Sim () Não. Em caso afirmativo, descreva em que contexto você atuava, se alfabetizou crianças e/ou adolescentes e onde, se escola, creche, ONG...
3. Como foi o seu modo de ingresso na modalidade de ensino EJA? Marque uma das alternativas abaixo:
() fez uma seleção específica
() foi convidado(a) a alfabetizar
() opção pessoal/interesse próprio
() outros _____
4. Quantos alunos(as) jovens e adultos você está alfabetizando atualmente em sua sala de aula?
5. Onde você ministra essas aulas, isto é, qual o espaço físico ocupado?
() em uma sala de aula de uma escola na zona urbana
() em uma sala de aula de uma escola na zona rural
() em sala de aula montada/organizada em outro espaço fora da escola
6. Se na resposta anterior você marcou a última opção, descreva objetivamente o espaço em que você ministra as suas aulas.
7. Qual a sua formação para atuar como professor(a) do ensino fundamental? Inclua na resposta o(s) curso(s) já concluído(s) e, se for o caso, aquele(s) em andamento.
8. Você já fez algum curso de formação continuada direcionado a professores atuantes na alfabetização da EJA? () Sim () Não.
9. Em caso afirmativo na resposta anterior, diga de qual(is) curso(s) você participou, quando ocorreu e onde.
10. Você pretende continuar atuando na alfabetização de jovens e/ou adultos? () Sim () Não. Por quê?

Obs.: Se há alguma informação que você gostaria de acrescentar a este questionário, a qual não foi perguntada anteriormente, descreva-a logo após as suas respostas.

ANEXO D: Notação utilizada na transcrição do *corpus*, adaptado de Dionísio (2001).

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	P: pesquisador	P: como é você...? Beatriz: não sei... Em termos de didática?
Pausas	...	Beatriz: e assim... depois... que eu
Ênfase	MAIÚSCULAS	Luísa: ... vou tomar uma decisão aGOra
Alongamento de vogal	: (pequeno) : : (médio) : : : (grande)	Lilica: é: : não sei... talvez: cur: sos
Silabação	-	Isabela: porque é com-PLÉ-ta-men-te
Interrogação	?	P: como?
Segmentos incompreensíveis	(...)	Isabela: porque... ó tá vendo? Elas (...)
Truncamentos de palavras ou desvio sintático	/	Beatriz: vem depois do/do/da/da técnica
Comentário do transcritor	(())	Luísa: não é? ((ri))
Discurso reportado	“ ”	Beatriz: porque eles já vão dizer “não”
Superposição de vozes	[	P: [seu fim? Isabela: [meu fim é horrível...
Simultaneidade de vozes	[[	Luísa: [[os alunos precisam P: [[sei sei
Ortografia		Ahã... uhm... tá... vamo
Trecho suprimido	/.../	Isabela: tudo começou porque minha mãe queria /.../ mas eu odiava inglês

ANEXO E: Todos os dados transcritos (cf. CD-R a parte).