

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sônia Inês Ferronato

**Ler o mundo, compreender a palavra: ambiente
alfabetizador como espaço de construções
sociocognitivas**

Porto Alegre

2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F396L Ferronato, Sônia Inês
Ler o mundo, compreender a palavra: ambiente alfabetizador como espaço
de construções sociocognitivas / Sônia Inês Ferronato. 2005.
182 f. : il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.
“Orientação: Prof^a. Dr. Rosane Aragón de Nevado”.

1. Alfabetização de adultos. 2. Educação – sociocognição. 3. Educação:
Tecnologia. I.Título.

CDU : 374.7.014.22

Índice para o catálogo sistemático

- | | |
|-----------------------------|--------------|
| 1. Alfabetização de adultos | 374.7.014.22 |
| 2. Educação – sociocognição | 37.015 |
| 3. Educação: Tecnologia | 371.3:004 |

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. José Carlos Ferraz Hennemann

Pró-Reitor de Graduação: Carlos Alexandre Netto

Coordenador do PPGEd: Prof. Cláudio Roberto Baptista

Catálogo na fonte elaborada pelo bibliotecário Marcos Leandro Freitas Hübner

CRB 10/1253

Sônia Inês Ferronato

**Ler o mundo, compreender a palavra: ambiente
alfabetizador como espaço de construções
sociocognitivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Rosane Aragón de Nevado

Porto Alegre

2005

Neste momento ímpar de minha vida, agradeço, sinceramente:

Aos educandos e educandas do Mova-Caxias pelos exemplos de coragem, persistência e superação. Aprendi, na convivência, que sempre é tempo de sonhar!

À grande educadora Prof^a. Rosane Aragón de Nevado, orientadora deste trabalho, pela coerência entre o dizer e o fazer; pela paciência pedagógica, pelo investimento feito em mim buscando sempre transformar-me em *pescadora*.

Ao Grupo de Mestrados, Multiplicadores do Brasil, que formam a Comunidade Meadense, pela acolhida, pelo acalento e pela união. Parceiros como vocês não há!

À equipe de professores da UFRGS, que desde 1999, vem dando-me lições de vida através da sabedoria e da humildade.

À profa. Auxília Pelizzer, minha primeira professora, fonte inspiradora que me fez chegar até aqui.

Aos alunos da 3^a série (turma 33 de 2004) da Escola Municipal Rosário de São Francisco de Caxias do Sul por terem evidenciado a importância do afeto no ato educativo, trazendo um grande alento ao meu coração.

A todos os parceiros do projeto Mova-Caxias/NTE-Serra, em especial à Prof^a. Rosa Maria Dutra, colega e amiga, em quem descobri a essência do educador popular.

Aos colegas/amigos do NTE Região da Serra de Caxias do Sul, por dividirem angústias e apontarem caminhos.

Aos meus familiares e amigos, porque acreditam no meu crescimento e torcem por mim.

"Uma coisa que eu aprendi junto com a turma é que cada um tem um tipo de cabeça, de pensar. Às vezes em casa eu comento com meus filhos: – Meu Deus, eu tava fora do mundo! Como as pessoas pensam diferente, né? Cada uma tem uma maneira de pensar da vida. Eu só via a minha maneira de pensar, o meu jeito de viver, mas não é, eu fico admirada!"

(Educanda EDE, sujeita desta pesquisa).

RESUMO

Esta dissertação aborda as construções sociocognitivas de sujeitos adultos durante o processo de alfabetização, em ambiente alfabetizador, entendido como espaço físico e social que promove interações. A proposta pedagógica desenvolvida buscou aliar tecnologia e alfabetização como desencadeadores de aprendizagem dos sujeitos. Nesse sentido, o conceito de alfabetização equivale ao conceito de letramento, porque busca aproximar os sujeitos do mundo no qual estão inseridos, podendo assim moverem-se numa sociedade letrada e permeada por tecnologias. Os fundamentos teóricos que respaldam as análises dos dados encontram-se na proposta freireana de alfabetização de adultos, assumida pelo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, que concebe o ato educativo como resultante do diálogo estabelecido entre os sujeitos portadores de conhecimento. Referenda também nosso estudo a concepção piagetiana de construção de conhecimento voltada, principalmente, para os Estados de Tomada de Consciência como reveladores dos movimentos cognitivos dos sujeitos. Funda-se à teoria de Piaget, o exposto por Freire quanto à passagem da consciência intransitiva para a conscientização. Na perspectiva dos autores, são analisadas as falas e posturas dos sujeitos frente ao mundo, tendo como parâmetro temporal o ponto de vista revelado na incursão e no distanciamento do Mova. O laboratório de informática, onde se desenvolveu boa parte da pesquisa, constitui a primeira experiência para todos os sujeitos estudados, o que consiste numa fonte em potencial de desequilíbrios que forcem o sujeito à mobilização de suas estruturas cognitivas. A permanência e as intervenções ocorridas no ambiente alfabetizador possibilitam que os mesmos ultrapassem a condição do fazer mecanizado e avancem para um fazer mais reflexivo, extensivo inclusive a outros contextos que integram. A pesquisa valida a aproximação entre tecnologia e alfabetização de adultos, enfatizando que esse campo é rico em possibilidades pedagógicas geradoras de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização de adultos; tecnologia; tomada de consciência; práxis.

ABSTRACT

This dissertation approaches the adult subjects cognitive partner constructions during the teaching of reading process in environment that teaches to read and writes understood as physical and social space that promotes interactions. The pedagogical proposal developed searched to unite technology and the teaching of learning as subjects' act of learning unchained. In this direction, the teaching of learning concept is equivalent to the learning concept, because it searches to approach the world's subjects in which are inserted, thus being able to move in a learned and permeated society by technologies. The theoretical foundations that endorse the data's analyses meet in the adult the teaching of reading's Freire proposal assumed for the young and adult the teaching of reading's movement whom the educative act conceives as resultant of the established dialogue among bearer subjects of knowledge. The Piaget conception of knowledge construction also authenticates our study directed, mainly, toward the States of Conscience Taking as revealing of the subject's cognitive movement. It is established the Piaget theory the displayed one for Freire with regard to the ticket of the intransitive conscience for the awareness. In the authors' perspective the subjects' speeches and positions are analyzed front the world, having as secular parameter the point of view disclosed in the incursion and the removal of the Mova. The computer science laboratory where it developed itself good part of the research, constitutes the first experience for all the studied subjects, what it consists of a source in potential of lack of equilibrium that force the subjects to the mobilization of their cognitive structures. The occurred permanence and interventions in the environment that teaches to read and writes make possible that the same ones exceed the condition from that make mechanized and advance one to make reflective more, also extensive to other contexts that integrate. The research validates the approach between technology and adults the teaching of reading, emphasizing that this field is rich in generating pedagogical possibilities of learning.

Key words: Adult the teaching of reading, technology, conscience taking, praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aprendizagem na perspectiva piagetiana	41
Figura 2: Tensão entre o individual e o social	48
Figura 3: Desenho da análise	69
Figura 4: Estado I de TC	140
Figura 5: Estado II de TC	141
Figura 6: Estado III de TC	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Índice de analfabetismo no Brasil	21
Gráfico 2: Escolaridade dos brasileiros	22
Gráfico 3: Evolução do sujeito ANE	143
Gráfico 4: Evolução do sujeito ANT	144
Gráfico 5: Evolução do sujeito EDE	145
Gráfico 6: Evolução do sujeito LEN	146
Gráfico 7: Evolução do sujeito MAR	147
Gráfico 8: Evolução do sujeito MBA	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa	64
Quadro 2: Movimentos dos sujeitos referentes à imagem de si	149
Quadro 3: Movimentos dos sujeitos referentes à inserção social	151
Quadro 4: Movimentos dos sujeitos no ambiente alfabetizador – LI	152
Quadro 5: Movimentos dos sujeitos referentes à leitura do mundo	153

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CREs – Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

4ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação de Caxias do Sul / RS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEECM – Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INAF - Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional

LI – Laboratório de Informática

MEC – Ministério da Educação

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

Mova – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

Neeja – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SE/RS – Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TC – Tomada de Consciência

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

PRÓLOGO	14
1 INTRODUÇÃO: O CONTEXTO DE ONDE EMERGE O PROBLEMA	18
1.1 Analfabetismo no Brasil: alguns elementos sociohistóricos	21
1.2 MOVAR-RS: atuação e intencionalidades.....	27
1.3 Analfabetismo tecnológico: uma faceta contemporânea do analfabetismo	29
1.4 Delimitação do espaço de problemas	33
2 REFERENCIAL TEÓRICO: O SUPORTE QUE CONDUZ À COMPREENSÃO DO PROBLEMA	37
2.1 Intertextuando: uma "costura" teórica entre Piaget e Freire.....	38
2.2 A trajetória humana na busca do conhecimento	39
2.3 Fazer-conceituar-transformar: a tríade que conduz ao aperfeiçoamento do pensamento humano à luz de Piaget e Freire	44
2.4 Interações interindividuais e relações sociais	51
2.5 Ler para compreender, compreender para ler: as funções sociais da leitura e da escrita	55
2.5.1 A Alfabetização na perspectiva freireana	55
2.5.2 Alfabetização e letramento.....	58
3 PERCURSO DOS ESTUDOS	61
3.1 Método de pesquisa	61
3.2 O projeto Mova-Caxias/NTE-Serra	62
3.3 Delimitação dos sujeitos de pesquisa	64
3.4 Delimitação dos espaços de pesquisa	66
4 ANÁLISE DE DADOS	68
4.1 Justificativa e desenho da análise	68
4.1.1 Imagem de si/leitura do mundo	70
4.1.2 Inserção e interações sociais	71
4.1.3 Ambiente alfabetizador – LI	72
4.1.4 Imagem de si/leitura do mundo	76
4.2 Estudo 1: sujeita ANE	76
4.2.1 Imagem de si/leitura do mundo	76
4.2.2 Inserção e interações sociais	78
4.2.3 Ambiente alfabetizador – LI	81
4.2.4 Imagem de si/leitura do mundo	86
4.3 Estudo 2: sujeito ANT	88
4.3.1 Imagem de si/leitura do mundo	88
4.3.2 Inserção e interações sociais	91
4.3.3 Ambiente alfabetizador – LI	93
4.3.4 Imagem de si/leitura do mundo	98
4.4 Estudo 3: sujeito EDE	99
4.4.1 Imagem de si/leitura do mundo	99

4.4.2 Inserção e interações sociais	101
4.4.3 Ambiente alfabetizador – LI	104
4.4.4 Imagem de si/leitura do mundo	109
4.5 Estudo 4: sujeito LEN	110
4.5.1 Imagem de si/leitura do mundo	110
4.5.2 Inserção e interações sociais	111
4.5.3 Ambiente alfabetizador – LI	114
4.5.4 Imagem de si/leitura do mundo	119
4.6 Estudo 5: sujeito MAR	120
4.6.1 Imagem de si/leitura do mundo	120
4.6.2 Inserção e interações sociais	121
4.6.3 Ambiente alfabetizador – LI	123
4.6.4 Imagem de si/leitura do mundo	127
4.7 Estudo 6: sujeito MBA	129
4.7.1 Imagem de si/leitura do mundo	129
4.7.2 Inserção e interações sociais	130
4.7.3 Ambiente alfabetizador – LI.....	132
4.7.4 Imagem de si/leitura de mundo	137
4.8 Os estados de tomada de consciência com base em Piaget e Freire	138
4.9 Posicionamento individual dos sujeitos	142
4.10 Os movimentos de mudança: uma síntese das trajetórias dos sujeitos	148
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
5.1 Constatações	157
5.2 Interrogações	163
5.3 Aprendizagens	164
6 REFERÊNCIAS	167

ANEXOS

Anexo 1 – Resenha do projeto Mova-Caxias/NTE-Serra

Anexo 2 – Consentimento de pesquisa

Anexo 3 – Roteiro de entrevista semi-estruturada

Anexo 4 – Produções dos educandos

Anexo 5 – Imagens dos educandos em atividade no LI

PRÓLOGO

Iniciei minha vida escolar aos seis anos de idade numa escola rural multisseriada, no interior de Nova Prata. Minha primeira professora mostrou-me, na prática, o valor do trabalho docente. Ela ensinou-me as primeiras letras, as quais me possibilitaram a descoberta do mundo existente por trás dos códigos, mas, acima de tudo, mostrou-me, na convivência, que o ato educativo vai além dos conhecimentos específicos que a escola possibilita. Com ela, aprendi a gostar da escola, o que me levou a optar, posteriormente, pelo curso Normal e pela Licenciatura em Filosofia.

Desde 1993, quando ingressei na escola como professora, tenho vivido um misto de satisfação e frustração que me alimenta e também me inquieta, forçando-me a trilhar caminhos diferentes em busca de novos horizontes. Ao longo dos doze anos de ação docente, atuei no Ensino Fundamental nas séries iniciais, no Ensino Médio modalidade Normal (formação de professores de primeira a quarta séries), na formação de professores para uso de tecnologias na educação e no desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria com universidades.¹

Numa das tantas inquietações que vivi ao longo de minha vida profissional, aportei num Movimento de Alfabetização de Adultos – Mova – em 2001, que me conduziu a este curso de mestrado.

O problema do analfabetismo apontou primeiramente para mim mesma por ser professora de séries iniciais e ter atuado na formação de profissionais para

¹ Em 1999, participei, com a equipe de multiplicadores do NTE-Região da Serra, de Caxias do Sul, RS, do projeto de pesquisa na formação de professores, que resultou no trabalho monográfico intitulado "Reações Cognitivas e Afetivas do Professor Diante do Próprio Erro", orientado pela Prof^a. Dr^a. Rosane Aragón de Nevado da UFRGS; em 2000, atuei no projeto "Aprendendo/Ensinando – Projetos de Aprendizagem em Ambiente Informatizado", orientado pela Prof^a. Iris Elizabeth Tempel Costa também da UFRGS; em 2001 fui parceira do projeto "Crianças na Rede Telemática: o Ambiente Interativo Informatizado como Espaço-Tempo de Construção Sociocognitiva" orientado pela Prof^a. Dr^a. Tania Maria Scuro Mendes da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

essas séries. Os adultos analfabetos² são, muitas vezes, crianças que passaram pelas séries iniciais e que levaram delas lembranças negativas tanto dos professores quanto das instituições.

Comparei-me a um ator que encena vários *personagens* (aluna, alfabetizadora, formadora de alfabetizadores) em *palcos* similares (escolas) cuja *trama* (educação) está interligada. Percebi que estava totalmente implicada na problemática e decidi então desvendar, mesmo que parcialmente, os *bastidores* onde ela é gestada, iniciando pelo *público* (analfabetos) que ficou fora ou que foi *convidado a se retirar* antes do término do “espetáculo”. Os apontamentos desse público poderiam me fazer perceber o que a outra ponta (gestores, autores, educadores), por estar diferentemente posicionada, dificilmente conseguiria fazê-lo.

Uma primeira constatação que fiz, logo no início do convívio com os alfabetizandos, foi de que estes não encontraram em seus caminhos uma professora como a minha, seja porque não foram (ou foram pouco tempo) à escola ou, porque, a escola não os acolheu verdadeiramente e, com isso, deixou de alcançar seu objetivo como instituição de ensino. Independentemente das razões que levaram essas pessoas ao estágio atual, o que importava é que elas estavam dispostas a (re)começar, e todo esforço deveria ser feito por nós, educadores, para tentar resgatar, pelo menos parcialmente, o que haviam perdido.

A disponibilidade de uso dos vários LIs existentes nas escolas públicas, muitas vezes ociosos, levaram-me a esboçar o desejo de um trabalho parceiro que vislumbresse dois pontos: alfabetização e tecnologia. Juntei-me então à coordenação do Mova na cidade, e juntos alinhavamos um projeto de trabalho, que foi reconstruído com os envolvidos: educadores e educandos.

² Num primeiro momento, o conceito de analfabeto converge com o que foi explicitado por Soares (1998): "Analfabeto é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever."

Antes mesmo de dar início ao trabalho, muitas dúvidas surgiram no grupo de educadores: *teriam esses sujeitos condições de aderir a um projeto tão ousado, sem sequer ter domínio da leitura e escrita? A proposta de adesão não provocaria o afastamento dos educandos do próprio Mova? O professor pode ensinar o que ele também não sabe?*

As angústias iniciais mostraram o distanciamento que tínhamos com a proposta teórica desse movimento. Buscamos, assim, em Paulo Freire, o conforto de que aprendemos e ensinamos dialética e dialogicamente. Com essa certeza, propomo-nos a dialogar com os educandos e assumir também nós, educadores, a posição de aprendizes.

Os encontros com os educandos nos LIs não cessaram as dúvidas, ao contrário, suscitaram muitas outras, mas muitos de nós já não se culpavam por tê-las, porque buscávamos, tanto no plano teórico como no prático, a superação.

Minha opção foi por acompanhar o maior número de grupos possível. Transitei por diferentes bairros, ouvi histórias contadas por pessoas de diferentes idades, de diferentes credos, com diferentes visões de mundo. Num aspecto, porém, se assemelhavam: desejavam aprender. Esta foi a tônica que impulsionou todo trabalho: se há desejo, há possibilidade.

A possibilidade abriu-se não somente para os educandos. Talvez eu tenha sido a maior beneficiária porque compreendi, na convivência, o quanto a escola e a vida estão interligadas apesar das muitas tentativas que nós, professores, fazemos diariamente para separá-las. A escola ocupa um papel ímpar na vida do sujeito não apenas por ensinar conteúdos, mas porque é no interior dela que, quase sempre, o ser humano inicia sua convivência social e passa a perceber o outro como diferente de si. Nas individualidades dos membros do grupo, encontram-se espaços de ação

conjunta: negociando, discutindo, participando, co-operando. Essas aprendizagens são aplicações concretas dos conteúdos escolares que às vezes esquecemos.

Senti, no convívio com os educandos do Mova, a dor que não doeu em mim que tenho uma trajetória de vida marcada pela permanência na escola. Por mais que me intriguem situações cotidianas, é certo que ainda acredito na eficácia dessa instituição, tanto que dela não consigo afastar-me.

Passo, agora, a relatar a experiência resultante da investigação, análise e reflexão que fiz ao longo deste mestrado. Nela externam-se as inquietações que vêm me acompanhando ao longo da vida escolar, seja na condição de aluna, de professora e, agora, de pesquisadora, colocando-me ora na posição de juíza, ora de ré, nunca porém indiferente.

Ciente estou de que algumas dúvidas aquietam-se e outras tantas afloram porque, ao caminhar, passa-se a compreender (ao menos parcialmente) o caminho percorrido, mas também passa-se a descortinar novos horizontes que suscitam novas dúvidas. Nesse sentido, os interlocutores apontar-me-ão pontos de vista que minhas vistas não alcançam.

1 INTRODUÇÃO: O CONTEXTO DE ONDE EMERGE O PROBLEMA

A quem, como nós, desde a infância, a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano, não há espaço para pensar a vida sem essa dimensão. Sabemos que ela é possível a todos, assim como aos que não têm visão ou não têm audição.

As possibilidades cognitivas nos igualam enquanto espécie humana, mas as condições sociais revelam discrepâncias que nos colocam em mundos totalmente diferentes. O meio classificatório que estratifica pela posição econômica, cultural, social, também rotula, impedindo alguns de serem o que outros já são, aumentando distâncias e restringindo oportunidades. Assim, entre o caviar e o lixo, entre a grife e o farrapo, entre o bilíngüe e o analfabeto, circula o cidadão brasileiro "amparado" por uma constituição que "garante igualdade" de direitos e deveres.

Entre tantas diferenças, a mais atual, e não menos perversa, é a que limita o acesso à informação (bem público), pelo desconhecimento dos meios escritos e tecnológicos. O ciberespaço, embora considerado espaço democrático, é na verdade território de alguns, onde muitos talvez nunca cheguem a habitá-lo, porque os meios necessários como a tecnologia e a apropriação da linguagem escrita são patrimônio de poucos. Seria como pensar um jardim secreto, que, embora se diga ser aberto e habitável por todos, nele somente dão entrada os que possuem, no mínimo, o domínio de uma língua, o que vai além da oralidade. Frente a tais questões, indagamo-nos constantemente sobre o pseudodiscurso da igualdade, bem como sobre a importância da educação formal para a conquista da cidadania.

Esse sentimento desassossega-nos como cidadãos e educadores de escolas públicas repletas de gente querendo ser, mas muitos tolhidos pela ausência de oportunidades. Perceber isso é pouco. Perceber, buscar parcerias e inserir-se na

problemática de alfabetização de adultos foi um passo além que possibilitou-nos, acima de tudo, compreender a pluralidade de saberes que podem ser partilhados, resultando em ganhos para todos os envolvidos. Com esse sentimento, inseri-mo-nos no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos que vigorou em todo o Estado do Rio Grande do Sul no período de 1999 a 2002. Nossa inserção no Movimento deu-se através do projeto³ Mova-Caxias/NTE-Serra⁴ que visava acoplar alfabetização e tecnologia.

A diversidade que encontramos nos grupos de analfabetos e semi-analfabetos, nos quais transitamos, mostrou-nos, por um lado, a consciência ingênua de alguns cujo fazer sempre prevaleceu sobre o pensar e, ao mesmo tempo, uma capacidade de reflexão, de *leitura do mundo*⁵ que muitas vezes não encontramos nos círculos culturais⁶ onde convivemos.

Tal constatação poderia abalar nossa convicção profissional, fazendo-nos crer que o nosso fazer nem sempre constitui um diferencial na qualificação da vida das pessoas. Contudo, circular entre pessoas que foram privadas do contato com a escola em tempo regular⁷ e se propuseram a retornar serviu-nos de contraponto a tal proposição.

Indagamo-nos inicialmente sobre os motivos pelos quais as pessoas abandonaram a escola, ou nela sequer ingressaram, e, na mesma perspectiva, buscamos as causas pelas quais se propuseram a retornar.

³ O detalhamento do projeto dar-se-á ao longo do trabalho.

⁴ A especificação Mova-Caxias é feita para delimitar a abrangência do projeto que foi proposto e desenvolvido apenas para os grupos da sede de Caxias do Sul e não para o interior do município nem para os demais municípios que fazem parte da 4ª CRE. Da mesma forma, falamos em NTE-Serra para especificar o Núcleo de Caxias do Sul-RS.

⁵ Expressão tomada de Paulo Freire, a qual será discutida no corpo deste trabalho.

⁶ Referimo-nos a escolas e universidades e às atividades culturais que delas decorrem: seminários, palestras, reuniões pedagógicas e similares.

⁷ A LDB 9.394/96, cap. VI, art. 26, considera obrigatório o Ensino Fundamental a partir dos 7 anos e facultativo a partir dos 6 anos, com duração de 8 anos.

O convívio com os educandos do Mova, apontou-nos para dois motivos principais: o egresso da escola deu-se devido a necessidade de sobrevivência, levando as pessoas a optarem pelo trabalho em detrimento da escola; o outro toca diretamente em nosso fazer como educadores, refere-se às pessoas que abandonaram a escola porque a mesma não conseguiu cumprir seu papel. Conforme Ferreiro (1997, p. 59), "os cursos de alfabetização de adultos nutrem-se abundantemente dessas crianças mal-alfabetizadas pela escola pública, dessas que ano após ano foram reprovadas, acumulando vergonhas, sanções e rejeições, mas não conhecimentos".

A resposta para a segunda indagação está ligada à criação de um espaço que contemple tal realidade, aliado à necessidade e também ao desejo reprimido por muito tempo. Encontramos no Mova-Caxias pessoas que freqüentaram pela primeira vez uma escola, pessoas que foram alfabetizadas, mas que, depois disso, se mantiveram afastadas do contato com a leitura e com a escrita. Encontramos também pessoas que se alfabetizaram e mantiveram depois contato com a leitura e a escrita. Para ilustrar, trazemos, como exemplo, três colegas de um mesmo grupo: a educanda A, com 76 anos, nunca freqüentou uma escola; a educanda B, de 29 anos, freqüentou três anos a escola em período regular, mas não dominava a leitura e a escrita; a educanda C, com 32 anos, concluiu a 6^a série do Ensino Fundamental, escrevia e compreendia com facilidade.

Essa pluralidade levou-nos a questionar também sobre a função do Mova: alfabetizar, realfabetizar ou pós-alfabetizar? Entendemos, na convivência, que, acima de tudo, visava a acolher os diferentes e possibilitar que se educassem nas suas diversidades.

Embora o Mova-Caxias constitua nossa primeira experiência com alfabetização de adultos, sabemos que, ao longo da História, muitas outras experiências foram feitas no sentido de reduzir os índices de analfabetismo no país. É sobre elas que tecemos, a seguir, algumas considerações.

1.1 Analfabetismo no Brasil: alguns elementos sociohistóricos

Ler e escrever ainda é fato desconhecido para grande parte da população brasileira. Conforme dados do IBGE, o Brasil tem cerca de 12% de analfabetos,⁸ considerando a população com mais de 15 anos. Apesar desse número ser decrescente, como mostra o gráfico a seguir, o índice apontado equivale a aproximadamente 16 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever.

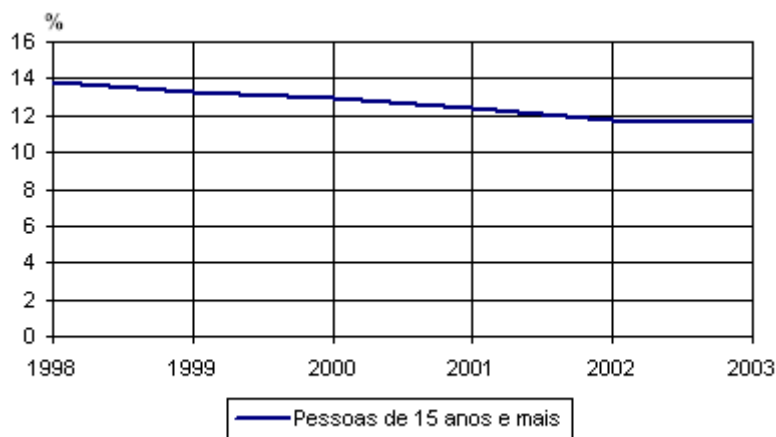


Gráfico 1: índice de analfabetos no Brasil

Fonte: Disponível em: http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese. (Acesso em: 2/5/05).

⁸ Conforme artigo publicado por Bruno Pires no site www.geracaobooks.com.br/literatura/texto1.php, escrito em 3/5/05 e consultado em 21/5/05: "A definição sobre o que é analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas, como reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Seguindo recomendações da UNESCO, na década de 90, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade".

Outro aspecto preocupante é com relação aos analfabetos funcionais, que, segundo o Inep,⁹ somam cerca de 30% da população brasileira. Esse instituto designa como analfabetos funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Nessa projeção, teríamos quase metade dos brasileiros, com idade superior a 15 anos, na condição de analfabetos ou analfabetos funcionais.

Entre os brasileiros escolarizados, a média nacional, segundo o IBGE, é de seis anos de escolaridade por habitante, abaixo dos 8 anos previsto pela Constituição Brasileira.

O Inep também aponta que, no Brasil, as taxas de analfabetismo estão relacionadas à renda familiar: o índice de analfabetos nas famílias que possuem renda superior a dez salários mínimos é de 1,4%, enquanto nas famílias cuja renda é inferior a um salário mínimo, o índice alcança 29%.

A escolaridade dos brasileiros está representada no gráfico a seguir.

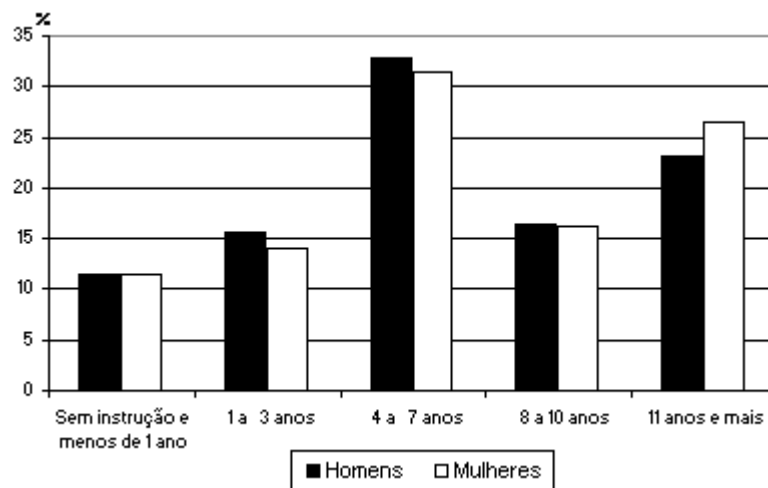


Gráfico 2: Escolaridade dos brasileiros

Fonte: Disponível em: http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese. (Acesso em: 2/5/05).

Os dados atuais refletem as características dos diversos períodos da educação brasileira, onde as transformações econômicas, sociais e de lutas pelo

⁹ Fonte: Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 4/6/05.

poder político acentuam as desigualdades sociais opondo a educação à noção de bem comum. (MACHADO; NUNES, 2001).

Conforme Gadotti (1999, p. 231), desde os primórdios, os jesuítas nos legaram um ensino que, além de ser verbalista, memorístico e repetitivo, estimulava a competição através de prêmios e castigos, objetivando à formação de elites e difundindo nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo que caracterizam nossa cultura até hoje. Para o autor, a educação dessa época, "reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões".

Também Cunha (1999) acentua que a história da educação no Brasil revela que os investimentos feitos na área têm estado mais a serviço dos interesses de grupos e instituições do que no desenvolvimento do sujeito.

Nesse sentido, Tavares (apud ALVES, 2001) argumenta que a educação de adultos entra na pauta das políticas sociais somente após a revolução de 1930, em função do surgimento de camadas populares que se organizavam e de novas demandas de um país que se encontrava às portas do processo de industrialização.

Para Cunha o desenvolvimento industrial brasileiro contribuiu para a valorização da educação de adultos sob diferentes pontos de vista, todos eles imbricados de intencionalidade político-econômica:

Havia os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros ainda, como meio de progresso do país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos. (1999, p. 10).

A década de 40 marca o início da preocupação do sistema público brasileiro com a educação elementar. Essa preocupação não ocorreu em função do problema em si, mas intencionava mudar a visão do país frente às nações desenvolvidas,

onde o analfabetismo era visto como causa do subdesenvolvimento. Segundo Cunha (1999), a criação da Unesco pressiona os países integrantes para que somem esforços no sentido de educar a população adulta analfabeta.

A década de 50 foi marcada pela Campanha Nacional de Educação de Adultos, que previa a alfabetização em três meses para posterior ingresso no curso primário. Para Cunha (1999), ainda no início dessa época, o analfabetismo era visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro. Nessa perspectiva, o adulto analfabeto era considerado culpado por tal condição e, por isso, era marginalizado psicológica e socialmente:

Tanto quanto a criança, o analfabeto padeceria de menoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer elementos rudimentares da cultura de nosso tempo. (PAIVA apud CUNHA, 1999, p. 11).

O efeito positivo da campanha foi a superação (ao menos parcialmente) do preconceito inicial, o que abre espaço para, na década de 60, haver o lançamento de um novo plano de alfabetização, tendo por base as idéias de Paulo Freire. Esse plano contou com a adesão social de diferentes categorias, como artistas, intelectuais e estudantes. A ênfase esteve, então, na dimensão política da alfabetização, buscando na dialogicidade a conscientização das camadas populares a partir de um olhar que as concebia como portadoras de cultura.

Conforme Alves (2001), na perspectiva freireana, a educação e a alfabetização são vistas como expressões culturais entrelaçadas pelo diálogo entre o educador e o universo cultural de jovens e adultos.

O Golpe Militar de 1964 rompe com esse trabalho de alfabetização porque, conforme Cunha (1999), o concebia como uma ameaça à ordem instalada, devido à

sua filosofia conscientizadora. Mantiveram-se apenas os programas de alfabetização assistencialistas e conservadores.

No fim dos anos 60 e meados dos anos 70, implanta-se uma nova proposta de alfabetização denominada Mobral. Esse movimento teve uma estrutura correspondente à do ensino primário regular e visava à valorização do homem e de sua integração na família, na comunidade e na pátria. (CUNHA, 1999). Desfizeram-se, portanto, as conquistas anteriores, esvaziando o sentido crítico e problematizador proposto por Freire na década antecedente.

Nos anos 80, o Mobral também é extinto e cria-se a Fundação Educar. Essa fundação caracteriza-se pela descentralização do Estado no que se refere à política de educação de adultos, ou seja, a União proveria apenas os recursos materiais e humanos para atender às iniciativas surgidas nos estados e municípios.

Conforme Alves (2001), esse movimento aparentemente democrático se dá em virtude da inconsistência das práticas institucionais da fundação.

O governo da década de 90 lançou o programa Alfabetização Solidária, tendo como base teorias histórico-culturais, que vêem o adulto como capaz de elaborar hipóteses sobre a escrita e sobre o sistema de numeração, mesmo antes de ter freqüentado a escola (BRASIL, 2002). O programa ainda em vigência atua mediante um processo de mobilização social, em articulação com um conjunto de parcerias mantidas com empresas, organizações, instituições de ensino superior, pessoas físicas, prefeituras, governos estaduais e federal.¹⁰

Atualmente, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, além do programa Alfabetização Solidária, o governo atual criou, em setembro de 2003, o programa Brasil Alfabetizado, com o objetivo de alfabetizar 20 milhões de pessoas

¹⁰ Informações retiradas do site www.unesco.gov.br em 27/5/05.

em 4 anos, em parceria com organizações da sociedade civil e utilizando metodologias diversas.

Os programas Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado têm características semelhantes e, por se tratar de programas atuais, ainda não contam com uma avaliação criteriosa do desempenho. Contudo, queremos enfatizar dois pontos. O primeiro se refere ao programa Alfabetização Solidária, criado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Independente da proposta, nosso apontamento é com relação à perspectiva de continuidade dos investimentos nessa área, após concluída a primeira etapa. Sabemos que o ex-presidente vetou a destinação da verba referente à manutenção e o desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – para a modalidade EJA. Isso aponta para a provável intencionalidade de, novamente, melhorar os indicadores de analfabetismo já que a ausência de investimentos inviabilizaria a continuidade em sistemas regulares. Sem a garantia da continuidade escolar, o máximo que se consegue é aumentar o número de analfabetos funcionais.

Outro aspecto que apontamos é com relação à implantação de programas acoplados a metas a serem atingidas em tempo determinado, como é o caso do Programa Brasil Alfabetizado. A aprendizagem, concedida como processo individual e endógeno, não pode ser desenvolvida com vista a estimativas políticas. Nesse sentido, parece-nos que novamente prevalece a idéia de quantificação e não de qualificação.

Vemos que, ao longo da História, várias campanhas surgiram na tentativa de erradicação¹¹ do analfabetismo, quase sempre¹¹, visando a melhorar a imagem do

¹¹ Alves (2001) argumenta, com base em Tavares (1999), que o problema do analfabetismo foi tratado, ao longo da história brasileira, como uma "doença a ser erradicada", daí o surgimento de diferentes campanhas de alfabetização como solução ao problema.

país frente ao mundo. Essa cultura reproduz-se no âmbito aluno x mercado de trabalho. A crescente procura pela escola, sobretudo na EJA, ocorre, na maioria das vezes, em virtude da exigência do mercado de trabalho que por sua vez tenta contemplar padrões internacionais de qualidade.

Assim, na ausência de propostas pedagógicas e de profissionais qualificados, a educação pode estar novamente a serviço do mercado. Nessa ótica, a escola pode ser vista não como uma instituição formadora, mas como uma emissora de certificados.

1.2 Mova-RS: atuação e intencionalidades

Ampliando a discussão sobre as propostas de educação de adultos, centraremos nosso olhar sobre o Mova-RS, já que esta pesquisa está embasada numa de suas extensões: o Mova-Caxias.

O governo do Estado do Rio Grande do Sul, administração 1999/2002, implementou o Mova em parceria com entidades da sociedade civil organizadas, prefeituras e universidades. Esse movimento foi criado, em nível municipal, em 1989, quando Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo.

Conforme dados do IBGE de 2000, o Estado do Rio Grande do Sul tem um contingente de cerca de 7% de pessoas com 15 anos ou mais, que não sabem ler nem escrever. Nos 4 anos de ação do Mova-RS, cerca de 138 mil gaúchos, dentre os quais 80% mulheres, iniciaram ou reiniciaram seu processo de alfabetização.¹² Esse número, além de revelar a necessidade de ações dessa natureza, também

¹² Números disponíveis em: www.educacao.rs.gov.br/PortalSE/html/Mova_Principal.html. Acesso em: 28/4/05.

revela a desigualdade entre homens e mulheres perante a educação. Essa desigualdade está presente em todo o mundo. Conforme Delors (2003), dois terços dos adultos analfabetos do mundo, ou 565 milhões de pessoas, são mulheres, sendo que a maioria vive em regiões em desenvolvimento da África, da Ásia e da América Latina.

O Mova-RS foi o primeiro a atuar na esfera estadual, tendo, em 2002, cerca de 330 entidades conveniadas em 430 municípios gaúchos e 5.845 turmas, agregando aproximadamente 130 mil alfabetizando ou alfabetizados.¹³

Fundamentado na concepção pedagógica de Paulo Freire, esse movimento, a exemplo do movimento dos anos 60, concebe a leitura e a escrita a partir da realidade dos educandos, numa rede onde educadores, apoiadores e animadores populares são formados na ação, num processo continuado de formação.

Na experiência do Estado do Rio Grande do Sul, a formação dos educadores aconteceu em cursos, reuniões de estudo e encontros semanais e mensais em 29 CREs, além da participação em encontros regionais e seminários estaduais acontecidos em Porto Alegre.

O grande diferencial, frente ao ensino das escolas regulares, é que nesse movimento não houve uma relação de conteúdos a serem desenvolvidos num prazo determinado. O movimento priorizou princípios que foram construídos inicialmente com os educadores e, posteriormente, com os grupos de educandos, individualmente buscando a participação e o atendimento das diferentes realidades. Os princípios construídos pelo conjunto de educadores, na formação inicial, foram:

¹³ Idem à nota anterior.

participação crítica e cidadã, humanização, autonomia, diálogo, inclusão, solidariedade e respeito aos saberes dos educandos.¹⁴

No Mova, o analfabetismo deve ser visto como mais uma expressão do processo de exclusão das classes populares; logo, é uma dívida social que deve ser atendida pelo estado, estabelecendo políticas públicas para a educação. Nesse sentido, procura diferenciar-se das tradicionais campanhas de alfabetização que tratam o analfabetismo como um problema que precisa ser erradicado em prazos preestabelecidos.

Ao longo deste trabalho, reportar-nos-emos continuamente a esse movimento, buscando compreender e analisar um pouco além do que está divulgado. Dentro do que nossa condição permite, estaremos discutindo esse movimento como uma possibilidade (ou não) de alfabetização de jovens e adultos.

1.3 Analfabetismo tecnológico: uma faceta contemporânea do analfabetismo

Não podemos negar a influência da tecnologia no contexto da sociedade atual. Diferentes segmentos, como o comércio e o sistema bancário, tornaram-se dependentes da tecnologia para a efetivação do trabalho diário, através de redes interligadas que agilizam e qualificam os serviços prestados. Em pouco tempo, a ascensão tecnológica mudou hábitos, pôs em cheque conceitos básicos como de espaço e tempo, influenciou mudanças no vocabulário, aproximou virtualmente pessoas geograficamente distantes, qualificou a comunicação criando, até mesmo, novas relações afetivas. Trata-se de uma revolução rápida vivenciada por gerações contemporâneas:

¹⁴ Essa informação foi obtida com a Prof^a. Rosa Maria Dutra, coordenadora do Mova nos municípios de abrangência da 4^a CRE, que engloba parte da região serrana do RS.

No final dos anos setenta assistiu-se ao aparecimento do computador pessoal. Era, por assim dizer, a bicicleta da informática, o seu uso era criativo mas localizado. Hoje em dia estamos perante as auto-estradas da informação e a bicicleta transformou-se em motocicleta de todo o terreno. O impacto sobre os nossos modos de aprender foi inevitável e maciço. (DELACÔTE apud DELORS, 2003, p. 64).

A tecnologia, especialmente a digital,¹⁵ foi, conforme relatado por Delors (2003), a grande responsável pela revolução profunda no mundo da comunicação, com o aparecimento de dispositivos multimídia e com a ampliação das redes telemáticas. Essa revolução tecnológica constitui um elemento essencial para a compreensão da modernidade, inferindo questões socioeducativas.

No aspecto social, a tecnologia, sobretudo as redes de informática, ampliaram a comunicação criando novos ambientes habitados por sujeitos em constante interação, mas sem presença física, recriados no imaginário individual. Esse novo espaço força a repensar o contexto educacional enquanto *locus* que subsidia cognitivamente o sujeito para a compreensão de si e do contexto em que vive.

Os dados estatísticos já apontados revelam que, no que tange à educação, nosso país configura uma dupla exclusão: de um lado, a exclusão do acesso (analfabetismo) e, de outro, a exclusão no acesso (analfabetismo funcional), o que se configura como igualmente perverso. Somada a estas duas modalidades de exclusão, surge, no contexto da sociedade contemporânea, uma nova exclusão: a exclusão tecnológica. Essa exclusão aponta para o surgimento de um terceiro tipo de analfabetismo: o "analfabetismo tecnológico".

¹⁵ Conforme Alves (2001), a palavra *digital*, vem do latim (*digitu*) e refere-se tanto a dedos, como a dígitos. Dígitos são resultados do processamento de conversão numérica – digital –, de uma informação via teclado, que culmina com a digitalização, no vídeo, do caractere correspondente ao digitado.

Para Maraschin (2000), o sujeito, na condição de analfabeto tecnológico, é aquele que está afastado das redes sociais que se constituem a partir do acoplamento com máquinas de manipulação simbólica.

No Brasil, dadas as diferenças econômicas e educacionais acentuadas, encontramos esse desequilíbrio dentro do mesmo território. O avanço das pesquisas científicas facilitado pelo aparato tecnológico, sobretudo pela WEB,¹⁶ convive com o grande número de analfabetos excluídos pela exigência mínima de acesso: a leitura e a escrita. Esse paradoxo foi apontado pela educanda MBA, sujeita desta pesquisa: *"[...] no banco, eu não sabia opera as maquininhas [...] uma vez, se eu ia depois das 4 não fazia nada porque não sabia nem que passando o cartão a porta abria"*.

Conforme aponta a educanda, a tecnologia existente condiciona a entrada ao banco à colocação do cartão magnético em lugar estratégico, reconhecido somente a partir da decodificação da frase: "passe o cartão aqui". Contudo, na instalação de recursos que visam agilizar e qualificar os serviços, não há espaço para pensar o sujeito analfabeto do código escrito, bem como o analfabeto tecnológico. Ou seja, a implantação de equipamento eletrônico, cuja operacionalização exige compreensão do código convencional da escrita, somada ao manuseio da máquina, pressupõe um sujeito com essas habilidades.

Na mesma proporção em que cresce a necessidade da leitura, a tecnologia também promove a escrita a um lugar de destaque.

Conforme Ferreiro:

A distância que separa os grupos alfabetizados dos não-alfabetizados é cada vez mais próxima a um abismo: depois do período que se acreditou ilusoriamente que a imagem transmitida pela televisão substituiria a necessidade de recorrer às mensagens

¹⁶ Pesquisa publicada pelo Ibope revela que, em 2001, dos entrevistados, 50% têm trinta anos ou mais, 47% possuem grau de instrução superior e a maioria possui uma renda média acima de R\$ 3.600,00, confirmando que a internet ainda não está acessível às camadas mais populares.

escritas, o surgimento e a rápida difusão dos computadores restituíram à escrita seu lugar de privilégio. (1997, p. 58).

Para a autora, o computador, através da editoração de texto, recurso também utilizado neste estudo, simplificou a produção textual, possibilitando a uma única pessoa ler, escrever, revisar, editar e reproduzir sua informação, dando maior autonomia ao autor.

Outra discussão que está entrelaçada às já apontadas, refere-se à formação de professores. Conforme Nevado,

[...] a formação de professores precisa ser ressignificada, pois suas funções já não envolvem transmissão de saberes estáveis e fragmentados em divisões disciplinares, mas sim a "abertura de mentes" mediante ações-reflexões interdisciplinares, de experiências que facilitem a compreensão, a reflexão e o pensamento crítico e respostas criativas. (2001, p. 49).

O professor atual tem, no seu horizonte, o passado e o futuro. O passado, na formação que recebeu, e o futuro na formação que precisa oferecer à geração conectada a um crescente avanço tecnológico. Não podemos aceitar que os LIs das escolas públicas permaneçam inativos ou que sejam utilizados apenas como "fichas de memorização de mil dólares". (PAPERT, 1994).

Assim, acreditamos, que a mudança necessária no campo educacional não está na informatização do modelo de escola vigente, mas "na transformação paradigmática que sustenta as ações educativas, suplantando a crença de que a educação se configura no momento em que o professor está na frente dos seus alunos, transmitindo-lhes informações". (MENDES; FERRONATTO; DUTRA apud LEHENBAUER, 2005, p. 198).

Nesse sentido, a proposta pedagógica do Mova/RS, apresenta-se como uma possibilidade real de qualificação na área da educação. Acoplado a essa proposta, o projeto Mova-Caxias/NTE-Serra, que discutiremos no corpo deste trabalho, também

revelou-se como possibilidade de parceria entre alfabetização de adultos e tecnologia. A tecnologia dá sentido à alfabetização, e a alfabetização promove a apropriação tecnológica. Nesse sentido, não é mais possível uma *leitura do mundo* que ignore a presença da tecnologia em todos os campos. Entendemos que os espaços públicos, especialmente as escolas e os NTEs, devem estar abertos também à população mais marginalizada: adultos em processo de alfabetização. Alfabetizar apenas com tecnologias tradicionais, como lápis, caderno, livro e giz, mesmo que resgatem parte do que foi negado em outros momentos, continua deixando o cidadão em desvantagem na condição de “ler o mundo” no qual ele vive.

1.4 Delimitação e espaço de problemas

Em linhas gerais, afirmamos até aqui que a educação é uma necessidade social, dado o contexto da sociedade globalizada; que o Brasil mantém índices de analfabetismo incompatíveis com a realidade e apontamos o Mova como uma proposta de alfabetização de adultos.

Buscamos agora o norte desta pesquisa, sinalizado na seguinte questão central: **O ambiente alfabetizador, presente no contexto do Mova-Caxias, favorece construções sociocognitivas, possibilitando aos sujeitos novas leituras de si e do mundo?**

Como interrogações decorrentes desse questionamento, temos:

- *A inserção social, decorrente do projeto Mova-Caxias, possibilita aos educandos a descentração e a reconstrução de pontos de vista?*

- *A interação com o computador, no âmbito do projeto Mova-Caxias, promove a aprendizagem da leitura e escrita, atribuindo-lhe valor e ampliando a rede cognitiva?*
- *A pluralidade na convivência promove a abertura para as inter-relações pessoais?*
- *O contexto socioeducativo provoca rupturas da ação mecanizada, levando a tomadas de consciência que engendram novas práxis?*

Exposta a problemática que move este trabalho investigativo, hipotetizamos que *a vivência dos educandos num ambiente alfabetizador dialógico possibilita a descentração do ponto de vista individual, conduzindo-os à tomada de consciência e à (re)construção de conceitos.*

Para a condução do trabalho valemo-nos dos objetivos:

- *Analisar as condutas sociocognitivas de educandos, adultos/alfabetizandos, buscando evidenciar processos de mudanças nas concepções de si e do seu entorno.*
- *Estudar alguns dos possíveis fatores facilitadores e/ou restritores que interferem na tomada de consciência dos educandos inseridos num contexto alfabetizador.*
- *Discutir o uso da computador na alfabetização de adultos, como recurso que dá significação à leitura e escrita.*

Expostos o contexto e a problemática que impulsionaram a pesquisa, apresentamos o caminho que o leitor percorrerá ao interagir com este trabalho dissertativo.

No capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta as análises dos dados coletados. Valemo-nos de dois autores principais para referendar nossas descobertas: Jean Piaget e Paulo Freire. No primeiro autor, encontramos elementos que nos ajudaram a entender como se dá a construção do conhecimento humano, entendido como passagem de um nível de tomada de consciência para outro mais elaborado. Ou, simplesmente, da ação para a compreensão do meio, como implicado na ação. Em Freire buscaremos, paralelamente, a experiência do autor na alfabetização de adultos, entendida não apenas como (de)codificação de símbolos, mas como passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Em autores mais atuais, como Viñao, Foucambert, Maraschin apontaremos a concepção de letramento na perspectiva de inserção social do sujeito ao meio circundante.

No capítulo 3, caracterizamos nossa pesquisa como qualitativa, voltada para um estudo de caso: Mova. Detalharemos o projeto Mova-Caxias/NTE-Serra, os sujeitos em estudo e os espaços onde a pesquisa aconteceu.

No capítulo 4, dedicado à análise de dados, justificamos inicialmente a análise que fizemos, buscando esclarecer as muitas singularidades que encontramos no Mova. Na seqüência, fazemos a análise propriamente dita onde, após explicar a categoria da análise, é feito o estudo individual de cada sujeito, buscando elementos que nos ajudem a entender seu pensamento. Os sujeitos serão analisados em ambientes diferenciados, para que possamos compreender seus movimentos em diferentes espaços socioeducativos. Após o detalhamento individual, construímos estados de tomada de consciência, tendo como parâmetro os estudos piagetianos e mapeamos os movimentos que os sujeitos fizeram, conforme

as categorias evidenciadas. Por fim, retornamos aos sujeitos fazendo uma representação gráfica para mostrar os possíveis deslocamentos dos mesmos.

Finalmente, no capítulo 6, tecemos considerações finais, fazendo nossa própria "viagem de volta" e buscando contrastar as intencionalidades iniciais com a finalização deste trabalho. Também levantamos alguns questionamentos e limitações que não conseguimos transpor e que também são aprendizagens.

Esperamos que o leitor que optar por continuar essa leitura, possa tornar-se nosso interlocutor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: O SUPORTE QUE CONDUZ À COMPREENSÃO DO PROBLEMA

A caminhada do investigador começa quando ele se propõe um problema de pesquisa. Seqüencialmente, precisa buscar subsídios teóricos que lhe possibilitem uma compreensão do contexto onde o problema é gerado. A escolha dos autores, no entanto, não é feita de forma neutra. Ela revela as concepções epistemológicas, sociais e políticas do investigador.

Elegemos, para referendar teoricamente este trabalho, dois autores principais a partir dos quais revelamos nossas concepções: Jean Piaget e Paulo Freire. Buscamos, em Piaget, elucidar os processos de construção cognitiva que levam o sujeito à ação e a compreensão do fazer e, em Paulo Freire, aportar a temática da alfabetização de adultos numa perspectiva emancipatória.

À luz dos autores principais, dentro do que nossas estruturas permitiram abarcar, descrevemos a trajetória que o sujeito percorre na construção do conhecimento, como uma construção progressiva e ilimitada, sobretudo ao transcender do fazer para o compreender. Elucidamos as formas de interações interindividuais acentuando-as como essenciais na construção da autonomia do sujeito e na co-operação social. Na seqüência, apresentamos o método de alfabetização de adultos criado por Freire e, no último item, voltamo-nos para os conceitos de alfabetização e letramento.

2.1 Intertextuando:¹⁷ uma "costura" teórica entre Piaget e Freire

Ao propor uma "costura" teórica entre Piaget e Freire, entramos no complexo campo da cognição tão profundamente estudado pelo primeiro, e também no campo socioeducacional proposto pelo segundo. Tentamos tecê-la intertextuando nosso próprio diálogo.

Ao intertextuar, concebemos que o verbo "construir" está inerente às concepções de aprendizagem dos dois autores.

Numa forma de analogia, o emprego desse verbo, no campo da construção civil, nos leva a pensar do "alicerce ao telhado", onde cada passo é necessário para a sustentação da construção. Algumas etapas são intransponíveis: não há como iniciarmos a construção pelo telhado, por exemplo. Outras etapas até podem ser transpostas, mas isso pode significar perda em termos qualitativos e provocar "rachaduras", que obrigam a retroagir em dado momento imediatamente ou após um espaço de tempo maior.

Piaget acompanhou meticulosamente a construção do conhecimento humano através de pesquisas constantes. Nessa perspectiva, Freire não se detém nos detalhes, mesmo porque ele sucede Piaget, e isso implica já estarem explicadas as bases. Contudo, para complementar a "obra", Freire precisa conhecer além do que está dado. Para isso, ele co-habita a construção dos sujeitos, exercitando a escuta pedagógica num convite para o diálogo horizontal, com profundo respeito às diferenças e assumindo o compromisso de lutar incessantemente pela humanização da educação.

¹⁷ O verbo "intertextuar" (creditado à Prof^a. Dr^a. Cleci Maraschin) refere-se, conforme a autora, ao texto como resultado do atravessamento de outros textos, donde *há sempre uma "cota" de plágio na medida em que Outro fala em nós.* (MARASCHIN, 2000).

Os autores em estudo constroem suas teorias em espaços-tempos diferentes. Piaget foi um estudioso da epistemologia e da psicologia, já Freire formula uma pedagogia alicerçada por sua condição de educador. Becker (1997, p. 107) diz: "[...] parece que Piaget construiu uma teoria que Freire aplicou, ou que Piaget teorizou sobre a prática de Freire [...]", o que revela que, apesar do distanciamento natural, as obras dos autores não se contrapõem em sua essência e, apesar das diferenças, se entrelaçam em significados e conceitos.

2.2 A trajetória humana na busca do conhecimento

Desde o nascimento até o fim da vida, o homem é um ser incompleto e, como tal, constrói conhecimentos que lhe conferem melhorias tanto no aspecto individual quanto social. Com base nos estudos de Piaget, descrevemos primeiramente como ocorre a construção do conhecimento.

Piaget (1970, p. 15) intitula sua obra *O Nascimento da Inteligência na Criança* pré-anunciando que a inteligência não está dada *a priori*. Conforme o autor, o sujeito herda as estruturas necessárias para o desenvolvimento: "São apenas dados internos limitados e limitativos". O cabedal de conhecimentos, ou simplesmente o desenvolvimento da inteligência, é resultado de uma construção continuada.

Na concepção piagetiana, os atos iniciais da criança são resultantes de reflexos instintivos que garantem sua sobrevivência. À medida, porém, em que as ações se repetem, formam esquemas que seriam como que um "esboço" aplicável em circunstâncias diferentes, obtendo resultados também diferentes. O esquema, como organizador da cognição, vai se complexificando na proporção em que as

interações se ampliam. Assim, os desequilíbrios provocados pelas interações ativam os esquemas assimiladores, na tentativa de enquadrar o novo nas estruturas existentes. O novo, exatamente por constituir-se como tal, não encontra espaço nas estruturas assimiladoras, ativando com isso, esquemas de acomodação.¹⁸ A esse equilíbrio provisório entre o organismo e o meio, Piaget denominou adaptação.¹⁹ A adaptação implica um sujeito ativo que se transforma e transforma o meio com o qual interage, construindo assim sua inteligência.

Nesse sentido, Piaget (1970) coloca que, do nascimento à vida adulta, o sujeito é movido por uma adaptação ao meio, a qual inicialmente é apenas prática, mas que vai se tornando refletida à medida em que ele estabelece relações que lhe permitem operar²⁰ sobre esse meio, para compreendê-lo e transformá-lo. Adaptar-se, equivale, no âmbito dos conceitos piagetianos, às transformações que o sujeito sofre²¹ em função do meio. Todavia, não há adaptações sem inaptações, e estas se dão nas interações. São elas que geram desequilíbrios cognitivos à medida que o sujeito retira informações do meio (assimila) e, impossibilitado de enquadrá-las em seu mecanismo acomodador, necessita reequilibrar-se cognitivamente, transpondo o patamar anterior. A interação pressupõe, portanto, assimilação e acomodação, sendo que "na assimilação é o sujeito que age sobre o objeto enquanto que na acomodação é o objeto que age sobre o sujeito". (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 118).

¹⁸ O conceito de *acomodação*, em Freire, é oposto ao que foi dado por Piaget e significa "desistência da luta pela mudança". (FREIRE, 2000, p. 41).

¹⁹ Também o conceito de *adaptação* diverge nos dois autores. Em Freire significa "acomodação à situação sem possibilidade de transformar a realidade" (FREIRE apud JORGE, 1979, p. 65).

²⁰ A operação é "[...] uma ação interiorizada, que se torna reversível e que se coordena com outras, em estruturas operatórias de conjunto". (PIAGET; INHELDER, 1998, p. 70).

²¹ O verbo "sofrer" aqui empregado, guarda sua singularidade porque toda transformação implica sofrimento, visto que exige deslocamento, mas se revela como oposto à medida que resulta em ganhos por parte de quem vivenciou o processo.

Embora se encontrem em posição oposta, a assimilação e a acomodação implicam-se diretamente, visto que a ação do sujeito sobre o objeto resulta numa "resposta" do objeto sobre o sujeito. É esse movimento dialético, gerador de conflitos, o responsável pela construção gradativa de conhecimentos.

A título de ilustração, construímos uma figura para mostrar como compreendemos o processo do conhecimento humano na perspectiva dada por Piaget. Cabe assinalar que a figura representa apenas um exemplo, considerado em relação a um objeto com determinadas características de cor e forma.

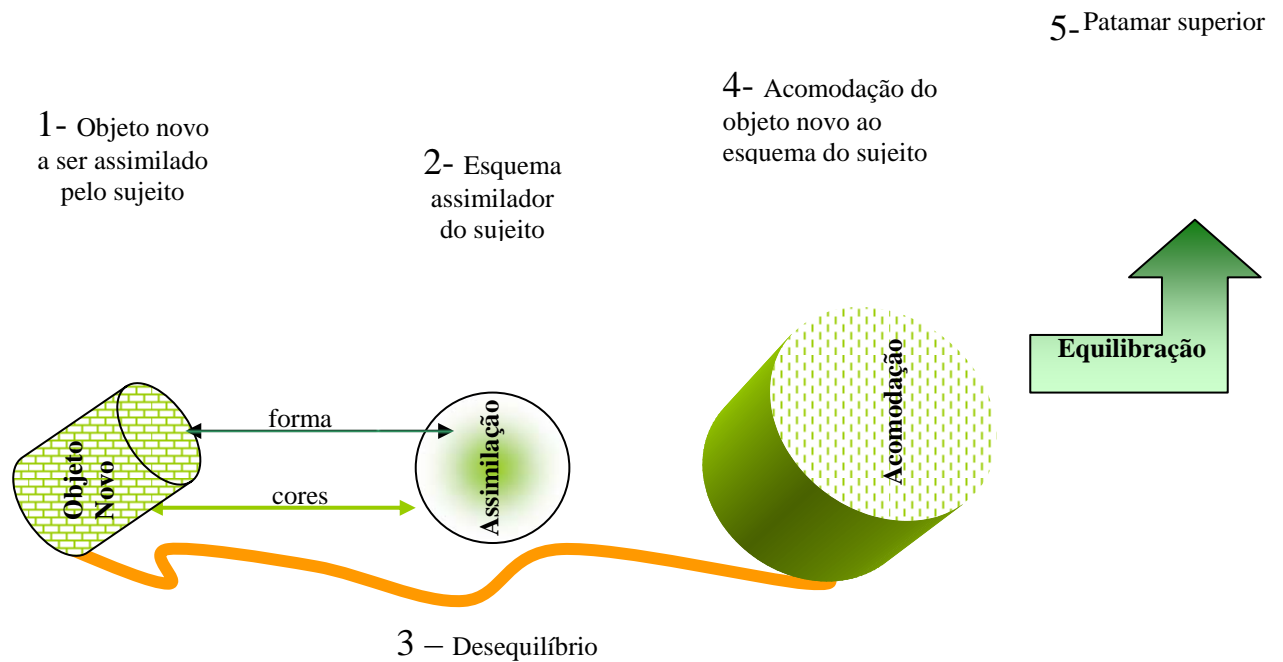


Figura 1: Exemplo de aprendizagem na perspectiva piagetiana

A representação mostra: (1) que um objeto novo apresenta-se ao esquema assimilador do sujeito; (2) algumas propriedades do objeto encontram-se construídas no esquema do sujeito e por isso são facilmente assimiladas: as cores e a forma. Dito de outra forma, as cores verde/branco e a forma circular já fazem parte do esquema cognitivo do sujeito, por isso, a assimilação se dá rapidamente sem gerar

desequilíbrios; (3) há, contudo, no objeto propriedades, que o sujeito, dadas as limitações do seu esquema assimilador, não consegue assimilar imediatamente, como, por exemplo, textura, giro, o que provoca o desequilíbrio; (4) este, por sua vez, força a modificação das estruturas do sujeito, através do processo de acomodação.²²

Observamos que, na passagem do 1 para 4, o processo não se dá de forma idêntica. O sujeito, à medida que se modifica, modifica também o objeto, porque retira o que lhe é significativo e o que suas estruturas conseguem abarcar. Nesse sentido pode-se afirmar que as assimilações do sujeito são aproximações do real. A qualificação das estruturas se dá através de constantes regulações que são, conforme Piaget (apud MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 220): "[...] compensações parciais, tendo por efeito moderar as deformações (= transformações não compensadas) por retroação ou por antecipação".

A retroação implica retornar à ação com vistas a melhorá-la; a antecipação, permite ao sujeito antever a ação, buscando, já no nível operatório, sua qualificação.

(5) a equilibração caracteriza a passagem de um nível inferior para um nível superior de conhecimento. Para Piaget (1983), não há começos nem fins absolutos no curso do desenvolvimento .

Na representação que fizemos, temos uma mostra que se pode entender como adaptação-processo,²³ "onde o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele favorável à sua conservação". (PIAGET, 1970, p. 16).

²² Franco (1991) esclarece que a acomodação, no âmbito dos conceitos piagetianos, corresponde ao "ato de acomodar-se" e não "ficar acomodado".

²³ Diferentemente desse tipo de adaptação, há a adaptação-estado onde os esquemas do sujeito assimilam o real e o acomodam perfeitamente. Seria como uma solução fácil e imediata (embora extremamente incompleta) para os problemas.

Nesse sentido, o sujeito ativo, em interação com o meio, realiza continuamente movimentos que lhe permitem avançar cognitivamente. Ser ativo não equivale, contudo, a "fazer muitas coisas", conforme esclarecem Ferreiro e Teberosky:

Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). (1985, p. 29).

Freire denominou "incompletude" essa busca de superação presente no ser humano. Para o autor é ela que dá sentido à educação: "A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se [...] simplesmente fossem não haveria porque falar em educação." (2000, p. 40).

Aproximando o processo de desenvolvimento cognitivo, exposto ao contexto escolar onde atuamos, percebemos que não é na escola que a criança realiza suas primeiras aprendizagens. Ao chegar à escola, a criança com idade regular (por volta de 7 anos), já percorreu um longo e essencial caminho de descobertas provocadas pelo meio, as quais lhe permitem inclusive formular hipóteses sobre a leitura e escrita. Já pode "operar" concretamente, comprova Piaget; já pode "ler", afirma Freire.

Dentro dessa ótica, se reconhecemos que a criança ao chegar à escola traz uma bagagem de conhecimentos que não pode ser negada, o que dizer dos adultos que, mesmo distantes do contexto escolarizador, chegam a nós com longos anos de interação com o meio? Como elaboram seus conhecimentos e qualificam suas ações? Sobre isso ocupar-nos-emos no item posterior.

2.3 Fazer-conceituar-transformar: a tríade que conduz ao aperfeiçoamento do pensamento humano à luz de Piaget e Freire

Se, do ponto de vista estrutural, a inteligência humana evolui gradativamente, conduzindo-nos a níveis renováveis que se complementam, como assegurar que a aprendizagem se consolidou? Que indícios apontariam a passagem de um nível a outro do conhecimento, entendido mais amplamente do que mera execução de ações exitosas? Que elementos assegurariam que o conhecimento do objeto ultrapassou as fronteiras do observável, adentrando nas propriedades intrínsecas do mesmo, e possibilitando não apenas a ação, mas a compreensão dos mecanismos (seus e do objeto) que conduzem a ação, exitosa ou não?

Piaget nos auxilia na busca por essas respostas, especialmente em *A tomada de consciência* (1978a) e *Fazer e compreender* (1978b). Também Freire, no conjunto de suas obras, mas especificamente naquela que intitula como *Conscientização* (1980) apoiar-nos-á nesta busca.

A experiência realizada por Freire na alfabetização de adultos, no interior do Nordeste brasileiro, mostrou o quanto a condição de pobreza generalizada colocava-os numa posição de inferioridade, negando-lhes a posição de sujeitos, "coisificando-os, domesticando-os" (1987). Alfabetizá-los seria para Freire não apenas ensiná-los a codificar ou decodificar, mas seria, acima de tudo, ajudá-los a enfrentar a condição em que se encontravam. Freire concebeu que os métodos de alfabetização, baseados em repetições e em frases descontextualizadas, distante do mundo desses sujeitos, não dariam conta de tamanho desafio. Propôs, então, outra

alternativa, um método de alfabetização²⁴ que consistia basicamente na relação dialógica entre educador e educandos.

Freire acreditava que o diálogo, vivenciado como "simpatia", em cuja matriz está o amor, a humildade, a esperança e a criticidade, estabelece a verdadeira comunicação entre os agentes que se alternam dialeticamente na posição aprendente/ensinante. No entanto, não há como conceber essa ponte dialógica sem exercitar a escuta que deve se dar de forma inversa à concebida comumente nas relações escolares, ou seja, o primeiro a ser escutado deve ser o educando. A escuta, segundo Freire, possibilita ao educador desenvolver uma proposta pedagógica com base no conhecimento já construído pelos educandos: "Partir do saber de experiência feito" é uma das máximas de Freire. O autor foi muitas vezes criticado por tal pronunciamento e, ao retomar o tema numa de suas obras (*Pedagogia da esperança*, 1992), enfatiza que partir do saber dos educandos não significa ficar girando em torno desse saber. "Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer." (FREIRE, 1992, p. 70).

Esse deslocamento epistemológico proposto por Freire encontra respaldo em Piaget, na trajetória do sujeito, no que se refere à tomada de consciência.

Para Piaget (1978a), a tomada de consciência é um processo que parte da periferia (objetivos e resultados) e se desloca gradativamente para as regiões centrais da ação, buscando compreender os mecanismos internos que possibilitaram tal resultado. Assim, conforme Mendes (2000), a tomada de consciência é um processo construído, passando por diferentes níveis e graus.

²⁴ O método de alfabetização proposto por Freire consiste em: levantamento do universo vocabular dos educandos; seleção das palavras geradoras; criação de situações existenciais; elaboração de fichas-roteiro; confecção de fichas com a decomposição em famílias fonéticas.

Se analisarmos, por exemplo, a expressão, tantas vezes repetida por pessoas com dificuldade para alfabetizarem-se, que "não aprendem a ler e escrever porque têm a cabeça dura", encontramos um "saber"²⁵ de experiência feito que pode se constituir num ponto de partida, extremamente periférico no que tange à tomada de consciência do verdadeiro "porquê" de não aprenderem. Quem o expressa quase sempre o faz dentro de uma visão fatalista, que envolve aceitação do que está dado; conseqüentemente, do imobilismo do sujeito. O problema deve ser analisado numa perspectiva mais ampla e, não silenciado num conformismo "beneficiário"²⁶ tanto para o educador quanto para o educando. É preciso, para isso, analisar o processo, problematizá-lo dialogicamente, para que o sujeito inicie uma caminhada rumo às regiões centrais que fazem vir à tona a intencionalidade, o contexto em que tal afirmação se dá, o envolvimento dos sujeitos de aprendizagem (professor e aluno), a proposta político-pedagógica que sustenta a prática do professor e as possibilidades do aluno. O sujeito estaria com isso procurando os pontos em que houve falha de adaptação do objeto ao esquema (que seriam os mecanismos de ação do sujeito) para posteriormente concentrar a atenção nos meios empregados e em suas correções. (PIAGET, 1978a). Esse olhar crítico permitiria o "des-velamento" da realidade, o que implica conhecê-la e conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a estrutura dominante. (FREIRE, 1980). Desvelar a realidade implica, portanto, tomar consciência, conscientizar-se.

Também em Freire (1980) a consciência passa por diferentes níveis: inicialmente é intransitiva porque se baseia em constatações mitológicas que mascaram a realidade. À medida que a própria realidade falseia a mitologia, a

²⁵ Esse "saber" é quase sempre oriundo de propostas pedagógicas falhas e adotadas por educadores.

²⁶ Dizemos beneficiário porque permite que ambos se mantenham numa posição cômoda, que não exige rupturas com o que está consolidado e, por assim ser, não provoca mudanças.

consciência passa a ser transitiva. Contudo, inicialmente ela é transitiva ingênua porque ainda limitada à esfera espontânea da realidade. Somente a consciência crítica ou conscientização permite o desvelamento da realidade, porque esta penetra na essência fenomênica do objeto frente a qual o homem assume uma posição epistemológica. Por isso, "a conscientização não pode existir fora da 'práxis' [...], sem o ato ação-reflexão". (FREIRE, 1980, p. 26). A práxis gera o conhecimento transformador da realidade e, portanto, o ato educativo deve ser a excelência da práxis.

Para Freire (1987), o exercício dialógico embasado na proposta de educação libertadora conduz à educação emancipatória. Para o autor, o diálogo não significa o ato simples de comunicação entre dois ou mais sujeitos, mas se efetua no atravessamento de sentidos, daí a tensão entre os pólos que dialogam.

Freire propõe, assim, que os educandos sejam alfabetizados a partir de suas próprias concepções de mundo, de sua cultura imediata, o que não significa a exclusão de apropriação dos códigos e da cultura do meio onde estão inseridos. O diálogo entre educador e educando e dos educandos entre si prevê a existência de tensionamento porque revela pontos de vista diferenciados.

A tensão não pode ser, então, negada, pois constitui a fonte de transição da consciência ingênua para a consciência crítica. A negação da tensão, diz Freire (1990), significa a ilusão da superação, sendo que o que ocorreu foi apenas a ocultação. O papel do educador na condução da tensão criada é essencial para gerar a descentração de pontos de vista individuais no confronto com a coletividade. Nesse sentido, a afirmação dá lugar à problematização, possibilitando ao sujeito a reconstrução de seus saberes.

Na figura 2 a seguir, representamos: o universo individual (A), o universo social (A') e, na intersecção, a tensão (T). A tensão indica a possibilidade de mudanças tanto em A quanto em A', à medida que ambos recosntroem-se dialeticamente.

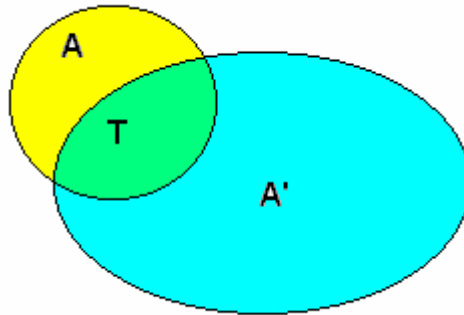


Figura 2: Tensão entre o individual e o social

É importante ressaltar que nem todo o tensionamento conduz à conscientização ou a níveis elevados de tomada de consciência. Para Piaget (1978a), frente ao conflito cognitivo, o sujeito reage de duas formas: recalando ou enfrentando a fonte do conflito. O recalque cognitivo acontece quando a consciência do sujeito recusa-se a aceitar o dado incômodo, negando, portanto, a fonte do conflito. Ao contrário, quando o sujeito opta pelo enfrentamento, mobiliza seus esquemas cognitivos através de regulações ativas em busca de coerência entre o que já sabia e as novidades provocadas pelo conflito.

Ferreiro coloca:

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um conflito cognitivo, isto é, quando a presença de um objeto não assimilável force o sujeito a modificar os esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (o que constitui, tecnicamente, uma perturbação). (1997, p.31),

O conflito é, portanto, necessário tanto na construção quanto na reconstrução de conhecimentos à medida que exige não apenas a ação, mas a compreensão da ação donde provém a tomada de consciência.

Como mostram os estudos de Piaget (1978a, 1978b), a tomada de consciência se dá por reconstruções que asseguram a passagem da ação para a conceituação, através da abstração reflexionante. Diferentemente da abstração empírica, onde o sujeito retira apenas as informações dos objetos ou de sua própria ação (os observáveis), a abstração reflexionante refere-se à coordenação das ações do sujeito, que podem permanecer inconscientes ou gerar tomadas de consciência e conceituações variadas. Em síntese, a tomada de consciência se revela à medida que o sujeito passa da ação (fazer) à conceituação (compreender).

"Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos." (PIAGET, 1978b, p. 176). No estágio em que predomina o fazer, as ações são causais, pois a coordenação é motora e limitativa. Conforme Becker (1997, p. 93), as coordenações das ações, por serem materiais, são anteriores e autônomas, mas limitativas, visto que não trabalham com hipóteses.

"Compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação." (PIAGET, 1978b, p. 176). Aqui, as coordenações são do tipo implicativos, o que significa que a ligação se dá por significações operativas. A ação não desaparece, ao contrário, ela é condição para a compreensão, uma vez que a tomada de consciência é originária da coordenação das ações. Contudo, a coordenação que acontece no plano do pensamento deixa de ser ação e se torna operação, transformando os objetos e o pensamento. Conforme Piaget (1978b, p.178), "a operação é uma ação 'significante'

e não mais física, porque os meios que utiliza são de natureza implicativa e não mais causal". A operação implicativa tem a propriedade de prever e, com isso, antecipar, retardar e modificar a ação, diferentemente da ação casual que se dá por automatismo e se limita a resultados.

Em suma, na teoria piagetiana, o que realmente comprova a evolução cognitiva do sujeito é a capacidade de compreender os mecanismos internos (seus e do objeto) envolvidos na ação, sendo que essa ação nem sempre precisa concreta, pode ocorrer apenas no nível operatório.

Conforme Piaget:

Compreender, consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação para abster-se dela. (1978b, p. 179).

Embora os estudos dos autores revelem singularidades, estas não são paradoxais, sobretudo quando se referem à evolução do pensamento através da tomada de consciência.

Becker, coloca:

[...] a conscientização, no entanto, não se opõe à tomada de consciência, antes a supera, realizando-a como uma entre todas as possibilidades de interação sujeito-objeto, interação que produz as sucessivas tomadas de consciência; isto é, não importa o que a conscientização freireana acrescentar ao conceito piagetiano, este não desaparecerá, antes realizar-se-á, dialeticamente, naquele (1997, p. 104).

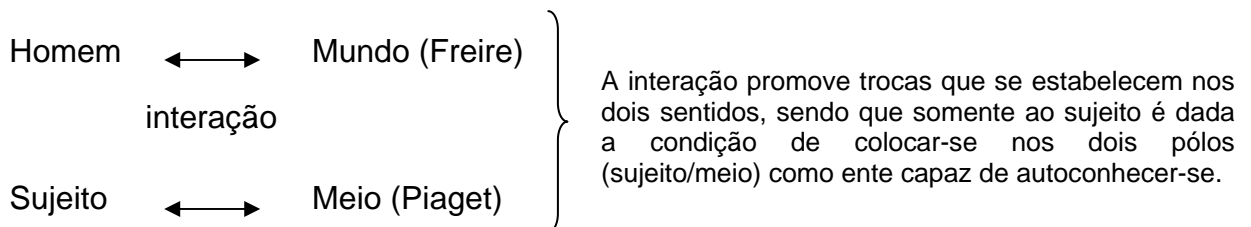
Retomando as indagações feitas no início deste item, afirmamos, com base nos autores em destaque, que o que assegura a passagem, de um nível inferior a um nível superior do conhecimento, não é apenas o êxito obtido na ação, mas a compreensão das propriedades do objeto e dos meios empregados pelo sujeito para

desencadear a ação. Concebemos o conflito ou o tensionamento gerado nas interações, como condição necessária à passagem da ação à conceituação. No item seguinte, procuraremos situar as diferentes interações do sujeito com o meio.

2.4 Interações interindividuais e relações sociais

Sabemos que os humanos, nos diversos espaços em que se encontram, constroem, conscientemente ou não, conhecimentos. O conhecimento, embora tenha um caráter individual, se dá na vivência coletiva. Ou seja, apesar dos fatores individuais²⁷ que levam a uma construção diferenciada e única, o conhecimento não se dá senão na interação com o outro. Esse *outro* é o *meio* físico e social descrito por Piaget ou, o *mundo* no qual o homem faz sua "leitura", conforme assinala Freire.

Temos assim, considerando os dois autores:



Piaget (1973) concebe dois tipos de interação: a individual (objeto-objeto) e a interindividual (sujeito-sujeito). Deter-nos-emos na interação interindividual, já que trataremos das interações entre sujeitos. Nela, o "nós" substitui o "eu", transformando em cooperação as operações simples. Cooperar implica, conforme Piaget (1973), operar em comum ou em correspondência recíproca.

²⁷ Conforme Piaget (1973), os fatores individuais são: hereditariedade (maturação biológica), experiência física, transmissão social, processo de equilíbrio.

As interações interindividuais evoluem à medida que o sujeito as protagoniza, ou seja, o sujeito não se torna cooperativo para depois interagir, mas interage para tornar-se cooperativo. A maturação biológica influencia nessa conquista. No estágio sensório-motor,²⁸ a criança é essencialmente individual e, a partir da aquisição da linguagem, inicia-se um processo de socialização efetiva da inteligência que vai construindo, gradativamente, características que lhe possibilitem estabelecer trocas intelectuais equilibradas. Conforme La Taille (1992), essas características são: escala comum de referência, conservação de definições e afirmações e descentração do próprio ponto de vista.

Piaget (1983) denominou *egocêntrico* o pensamento centrado no eu. Contudo, a "centração", característica do estágio pré-operatório, não é resultado de individualismo mas da dificuldade cognitiva de diferenciação de pontos de vista.

A fase que marca a descentração começa a ser vencida por volta dos sete anos e marca o início do estágio operatório,²⁹ assegurando que, biologicamente, as estruturas das crianças estão aptas a operar, ou seja, capazes de diferenciar e coordenar pontos de vista: "A criança torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los". (PIAGET, 1998, p. 41).

Teríamos, em tese, um sujeito operativo/cooperativo, já no início da idade escolar. Na realidade, muitos de nós, adultos, em diferentes situações que nos são postas, revelamo-nos incapazes de operar e principalmente de co-operar. Para chegar à cooperação, é necessário superar os estados de anomia (egocentrismo) e

²⁸ Esse estágio corresponde à faixa etária aproximada de 0 a 2 anos e caracteriza-se sobretudo pela ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos. Sua ação é direta sobre eles.

²⁹ Referente à faixa etária aproximada entre 7 e 11 anos, quando a criança já possui uma organização mental integrada, os sistemas de ação reúnem-se em um integrado.

de heteronomia (co-ação) conduzindo-nos à autonomia na qual as relações são simétricas, baseadas em respeito mútuo.

"O homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo mas com o mundo", diz Freire (1994). São as relações que o diferem dos animais. Contudo, quando as relações se dão na dicotomia opressores/oprimidos, sacrificam a capacidade criadora porque cerceiam e moldam os dois lados (opressores e oprimidos) da relação. Para o autor, ambos têm sua vocação ontológica negada: os primeiros, na violência que exercem para suplantar o poder, e os segundos porque hospedam os primeiros em si à medida que almejam se tornar opressores. A superação de tal condição é proposta por Freire como pedagogia humanista e libertadora, que atravessa dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis³⁰, com a sua transformação; o segundo, já transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. (FREIRE, 1987, p. 41).

Tanto Freire quanto Piaget acentuam as diferenças existentes na coação social. À medida que se instaura uma assimetria, donde provém a superioridade de um sujeito sobre o outro, não podemos mais conceber a dialogicidade como verdadeiro confronto de iguais, uma vez que ao primeiro cabe falar e ao segundo, apenas escutar-memorizar. Conforme Freire, instaura-se, com isso, a "cultura do silêncio", explicitada no que ele denomina de concepção "bancária" de educação. Freire (1987) usa a metáfora da "vasilha" para ilustrar como concebe esse protótipo de educação escolar: os educandos seriam como "vasilhas", recipientes a serem "enchidos" pelo educador. A educação se daria em explícita relação assimétrica de

³⁰ Práxis é entendida em Freire como ação refletida.

A sobre B e não de *A com B*, o que elimina a dialogicidade, fonte primeira de ruptura da contradição.

Para La Taille (1992, p. 19), nesse tipo de relação, nenhum dos participantes do diálogo (que para Freire sequer chega a constituir-se como tal) realiza qualquer esforço de descentração: "O coagido, porque lhe basta aceitar as 'verdades' impostas [...] e a 'autoridade' porque nem precisa ouvir o outro, pois não lhe foi atribuída a tarefa de elaboração racional e de crítica". Com isso, assinala o autor, a coação leva ao empobrecimento das relações sociais e um freio ao desenvolvimento da inteligência, à medida que isola os confrontos. Somente nas relações de cooperação, onde se dá a coordenação das operações dos sujeitos, há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas.

A pergunta que fica é: quem, em que momento, provocará a ruptura das relações unilaterais de coação que impedem a autonomia do sujeito? Para Freire, não há dúvida que esse é papel primordial da educação escolar, através do rompimento da contradição entre educador e educando que acontece pelo diálogo.

Para Piaget, esse espaço/tempo não está definido, visto que a educação é um indiviso:

[...] a educação é um todo: não poderia haver uma divisória para a inteligência, uma divisória para a moral e uma divisória para a cooperação entre os povos. Aquilo que se necessita é que o trabalho da criança, [...] se dê numa atmosfera de reciprocidade e de cooperação tanto morais como intelectuais. (apud VALENTINI, 2003, p. 56).

É certo que a criança dificilmente construirá sua autonomia convivendo em espaços onde as relações são coercitivas. Contudo, há que se assinalar que as relações cooperativas não prevêm a ausência de regras mas um espaço de construção coletiva das mesmas, onde os sujeitos aprendem e crescem nas diferenças.

2.5 Ler para compreender, compreender para ler: as funções sociais da leitura e da escrita

Voltaremos, neste momento, às definições de *alfabetização* e *letramento*, as quais são decorrentes da temática em estudo. As referências anteriores foram feitas no sentido de buscar a compreender de como são "classificadas" as pessoas com dificuldades de leitura e escrita, o que é necessário para fins estatísticos. Procuraremos agora explicitar como é pensada a alfabetização de adultos na concepção freireana. Posteriormente, abordaremos os conceitos de alfabetização e letramento, buscando aproximações e/ou distanciamentos, com base em autores como Foucambert, Viñao, Maraschin, entre outros.

2.5.1 A alfabetização na perspectiva freireana

A trajetória de Freire foi desenvolvida na práxis, ou seja, na ação-reflexão educativa, mais especificamente na alfabetização de adultos. O trabalho, iniciado no início dos anos 60, na Região Nordeste do Brasil, onde cerca de 60% da população era analfabeta (FREIRE, 1980), conferiu ao educador projeção mundial.

Contudo, qual é o conceito de alfabetização para Freire? Há diferença quando esta se dá na fase escolar regular e quando se dá numa fase posterior, na qual o sujeito já tem uma trajetória de vida traçada?

Parece-nos que, antes de discutir tais questões, é necessário compreender quais são os conceitos de *homem* e de *educação* propostos pelo autor.

Para o autor, o ser humano difere dos outros animais porque se reconhece como inacabado. Os animais aprendem a lutar pela sobrevivência, sendo que essa aprendizagem tem um caráter limitativo que não atinge o âmbito da educabilidade

ética, da inteligibilidade do meio, e a comunicabilidade do mesmo. Falta-lhes liberdade de opção, invenção da existência, encontradas na linguagem, na cultura e na comunicação.

Assim, "somente os homens e mulheres são capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes invenções, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade". (FREIRE, 1996, p. 57). Essa condição humana que coloca o homem na tensão dual entre o bem e o mal, o obriga a optar, a decidir, a lutar, a fazer política. Contudo, essa liberdade de agir imprime responsabilidade, posto que o mundo não está dado, determinado, é construído na co-participação dos homens.

Em Freire, a pluralidade humana dá sentido à educação: "[...] não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância". (FREIRE, 1981, p. 29). A educação decorre exatamente da comunhão dos homens *mediatizados* pelo mundo e em permanente diálogo. Por isso, para o autor, o ato educativo não pode se efetivar na ausência do diálogo: "Ensinar exige disponibilidade para o diálogo". (FREIRE, 1996, p. 152).

Nessa ótica se funda o método freireano de alfabetização, é um método ativo, dialogal, crítico e criticizador, capaz de romper com o conteúdo programático da educação que limita a busca do educador e do educando. Freire (1994) categoriza em cinco momentos sua proposta. O primeiro momento é o da *escuta*, donde o educador extrai o universo vocabular do educando, que vem carregado de significações porque revela sua linguagem bem como seus anseios e suas frustrações. No segundo momento, o educador fará a escolha das palavras selecionadas do universo vocabular, tendo como critérios a sintaxe e a significação

sociocultural, já que o método vai além da apropriação de códigos, buscando a conscientização do sujeito. Nessa perspectiva, insere-se o terceiro momento do método, que prevê a criação de situações existenciais codificadas e que servem como desafios a serem decodificados, através do debate que conduz, concomitantemente, à alfabetização e à conscientização. No quarto momento, o educador elaborará "fichas-roteiro" que servirão como subsídio ao debate de natureza aberta, sem jamais "engessar" o processo. A quinta e última fases, é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores, donde se extrai a flexibilização e ampliação da linguagem.

Freire (1994) diz que a grande dificuldade no desenvolvimento do método não está na apropriação técnica, mas na preparação dos educadores e coordenadores, já que a relevância do mesmo está na atitude dialogal, e esta esteve ausente na formação que tivemos.

Parece-nos, portanto, que inerente à rigorosidade que a atividade pedagógica exige, para Freire o educador precisa ter uma concepção do outro como par, em cuja divergência encontra-se o ponto de apoio que lhe permite ver o que a limitação individual não possibilita. No cruzamento dos pontos de vista, que se dá através do diálogo, o homem busca transcender sua condição atual. Nesse sentido, o falar do educador não pode se dar *sobre* o educando ou *para* ele, mas *com* o educando (1987). A práxis desse processo compreende que, assim como o desvelamento da condição inicial não pode ocorrer no plano individual, também a passagem só pode se consolidar no coletivo, porque educar é, em última instância, transformar, e não há transformação social individualizada.

É nessa ótica que Freire concebe a alfabetização. Alfabetização e conscientização são duas faces do mesmo processo que se fundem dialeticamente.

Nas palavras do autor:

[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente [...] Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. (FREIRE, 1981, p. 72).

Sabemos que a proposta de alfabetização emancipatória delineada por Freire implica um educador aberto (ao novo, ao diálogo) e um educando ativo e não paciente do processo. Sem essa perspectiva que implica, em última análise, a consciência do inacabamento e a busca constante de superação, não há como inserir-se na proposta freireana de alfabetização.

Embora Freire tenha atuado na alfabetização de adultos, a proposta alfabetizadora do autor pode se dar em qualquer momento da vida. A adaptação dar-se-á de acordo com a realidade levantada na interlocução com os sujeitos do processo cabendo ao educador *ler* essa realidade e desafiar o grupo, a partir da discussão, a compreendê-la para transformá-la.

O conceito de alfabetização presente no autor confunde-se com o conceito atribuído ao termo *letramento*, que apresentamos a seguir.

2.5.2 Alfabetização e letramento

Após um período de dois anos de convivência e pesquisa com adultos em processo de construção de leitura e escrita, ouvindo e adjetivando de analfabetos esses sujeitos e, por conceber que o termo "analfabetismo" reporta, culturalmente, à idéia de incapacidade, de ignorância acentuada, problematizar e diferenciar os conceitos de analfabetismo e iletrismo à luz de alguns autores parece-nos imprescindível.

Viñao (1993) afirma que a palavra *analfabeto* tem diversos sentidos e que, se olharmos para o sentido figurado e amplo, ou seja, o de conceber como tal "aquele que desconhece ou não sabe nada sobre um determinado tema" (p.15), todos nós nos enquadraremos como tais. O autor assegura que, mesmo se nos ativermos somente ao foco que caracteriza como tal aquele que desconhece o alfabeto, ainda encontraremos múltiplas variáveis: *semi-alfabetização* compreende apenas a capacidade de ler e não escrever. Esta, segundo o autor, era uma característica comum entre as mulheres do século XIX. Escrever exigia mais investimento (de tempo e de dinheiro) e, para as mulheres, ler era considerada uma atividade moralmente perigosa. Há ainda, segundo o autor, o *analfabeto cultural* que caracteriza aquele que saber ler e escrever, mas mesmo assim é incapaz de produzir ou compreender um texto fora de sua área de atuação, como por exemplo, um texto filosófico para quem não comunga dessa linguagem. O autor também menciona o *analfabeto funcional*, que compreende aquele sujeito que "aprendeu" a ler e escrever, mas não consegue fazê-lo sequer com pequenos textos do cotidiano. Outro segmento do analfabetismo apontado pelo autor é o *analfabeto secundário* que caracteriza o "produto típico da cultura atual" (VIÑAO, 1993), porque, mesmo sabendo ler e escrever, faz pouco uso dessas habilidades, optando pelos meios de informação e comunicação, que priorizam a oralidade como o rádio, a televisão, o cinema, etc.

Para Foucambert, o analfabeto distingue-se do iletrado porque o primeiro desconhece os códigos de leitura e escrita, e o segundo, embora os conheça, distancia-se e chega quase a equiparar-se ao primeiro.

Vejamos como o autor define analfabetismo e iletrismo: "[...] analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita; iletrismo é a falta de

familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão ao todo ou a parte desse modo de comunicação”. (1994, p. 18).

Maraschin (2000) pontua que entre os diferentes estágios de alfabetização não há necessariamente implicação, ou seja, os estágios não seguem uma ordem hierárquica, o que também significa afirmar que o avanço em um dos estágios não garante a inserção nos demais.

A autora, esclarece: “[...] um sujeito alfabetizado pode posicionar-se em relação ao objeto escrito de uma maneira iletrada, assim como um sujeito letrado pode não exercer a função de autor nas redes telemáticas de informação e comunicação.” (MARASCHIN, 2000, p. 37).

Podemos referendar, com base nos autores que compõem a base teórica deste estudo, que o meio (físico e social) é o grande responsável pela construção do perfil humano frente à leitura e à escrita, e da própria relação de proximidade ou afastamento, que acompanha o sujeito ao longo da vida.

Mesmo assim, estamos convencidos de que a alfabetização ocupa um espaço cada vez mais necessário, dando ao sujeito condições de interagir mais efetivamente com o meio. Conforme Mello (1993, p. 23), esse é um mundo letrado, no qual o domínio da língua é também pré-requisito para a aquisição da capacidade de lidar com códigos e, portanto, ter acesso a outras linguagens simbólicas e não verbais, como as da informática e as das artes”.

A educação pública, quando busca resgatar sua "dívida social" com as pessoas que estão tendo acesso somente após transcorridos muitos anos de sua vida, tem o compromisso acentuado de oferecer-lhes qualidade humana e tecnológica, para que possam assumir a condição de letrados, ou de alfabetizados, conforme a perspectiva freireana.

3 PERCURSO DOS ESTUDOS

3.1 Método de pesquisa

Diante da pluralidade a que propomo-nos a estudar, a qual foi confirmada durante o desenvolvimento da pesquisa empírica, quando encontramos mais singularidades do que regularidades, optamos pelo estudo de caso.

Entendemos que essa pesquisa define-se como qualitativa, porque tem como fonte de dados o ambiente natural; o investigador tem interesse pelo processo e não somente pelos resultados; as hipóteses vão surgindo a partir do que os dados apontam, sendo que estes são descritivos e levam a formular explicações mais contextualizadas, dada a importância de cada detalhe que compõe o todo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nessa ótica, Triviños (1987) esclarece que a pesquisa qualitativa não segue uma seqüência rígida, podendo a cada interpretação desencadear uma nova busca de dados. Para o autor, esse movimento é necessário porque o pesquisador não inicia o trabalho por hipóteses levantadas *a priori*. Mesmo que existam hipóteses anteriores à pesquisa, o desenvolvimento da mesma pode suscitar novas hipóteses e informações que somente foram descortinadas graças ao percurso feito.

A opção pelo estudo de caso foi feita dada a observação ampla de um contexto buscando, posteriormente, uma análise holística dos dados colhidos. Conforme Goldenberg (1999), esse tipo de estudo considera a unidade social como um todo, seja uma comunidade, um indivíduo ou uma instituição e possibilita a penetração na realidade, porque não se prende a uma técnica específica, busca, ao

contrário, diferentes técnicas que possibilitem "apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto". (p. 34).

Identificamos no Mova-Caxias uma totalidade e, em cada um dos sujeitos sobre os quais desenvolvemos uma análise refinada, os estudos de caso.

É importante esclarecer que o projeto Mova-Caxias-NTE-Serra não foi gestado com o intuito de desenvolver uma pesquisa da natureza de um curso de mestrado. Inicialmente co-elaboramos um projeto com vistas a oportunizar que adultos, em processo de alfabetização, pudessem fazer uso do computador (editor de texto) aliando, assim, alfabetização e tecnologia. À medida que permanecemos em contato com o grupo do Mova (educandos e educadores), pudemos perceber que se delineavam outras interrogações, e que essas estavam diretamente implicadas à aprendizagem (ou não) tanto da leitura e escrita quanto do uso da tecnologia. Assim, nossas hipóteses foram sendo construídas e reconstruídas no andamento do trabalho, conforme exporemos a seguir.

3.2 O projeto Mova-Caxias/NTE-Serra

O projeto de inclusão tecnológica para educandos jovens e adultos em processo de alfabetização,³¹ originou-se a partir da parceria entre a coordenação regional do Mova-Caxias e equipe do NTE-Região da Serra, e foi desenvolvido com diferentes grupos situados na zona urbana da cidade de Caxias do Sul. O objetivo, traçado em conjunto, era aliar o uso do computador ao processo de alfabetização, favorecendo a ampliação da visão de mundo das pessoas envolvidas no projeto.

A parceria foi possível porque os dois espaços, Mova e NTE, estavam ligados entre e si e porque compunham o setor pedagógico da mesma CRE. O

princípio teórico do Mova estava embasado na proposta pedagógica de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Toda a diretriz pedagógica do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 1999 a 2002, esteve alicerçada na concepção de educação popular defendida pelo mesmo autor. O NTE sempre busca orientar sua prática na epistemologia genética de Piaget, mais especificamente na vivência teórico-prática da construção do conhecimento do sujeito ativo em interação com o meio.

Entendemos, assim, que a práxis pedagógica do Mova e do NTE estava orientada em bases similares que não se falseiam entre si, ao contrário, se entrelaçam como estamos tentando mostrar neste trabalho. Essa convergência facilitou as trocas interindividuais.

Um terceiro grupo convidado a compor a parceria era formado por professoras e professorandas³² integradas ao Curso Normal do IEECM.

No conjunto dos educadores envolvidos no projeto, temos: três multiplicadores,³³ duas professoras e 16 professorandas do IEECM, 11 educadores populares, quatro apoiadores e a coordenadora geral do Mova.

A parceria composta por três pontas:³⁴ Mova, NTE e IEECM foi instigante do ponto de vista cognitivo, o que gerou a necessidade de encontros de formação concomitantes à ação desenvolvida junto aos educandos. Os encontros de formação aconteciam semanalmente, quando eram feitos relatos de experiências, dificuldades encontradas e estudos teóricos.

³¹ A íntegra do projeto encontra-se no Anexo 1.

³² Designamos assim as alunas do curso Normal. Embora optamos por usar a expressão no feminino, dada a maioria absoluta de mulheres no curso, havia no grupo parceiro um sujeito masculino.

³³ Os multiplicadores do NTE/Região da Serra, envolvidos no projeto, foram: Jorge Luís Dutra, Simoni Viezzer e Sônia Inês Ferronato.

³⁴ Referimo-nos às parcerias como "pontas" porque abrangiam: 1) alfabetização de adultos, 2) uso da tecnologia na educação e 3) formação de professores.

3.3 Delimitação dos sujeitos da pesquisa

O projeto Mova-Caxias e NTE-Serra atendeu 147 educandos distribuídos em 11 grupos. Embora a interação da pesquisadora tenha sido com cerca de sessenta educandos, ao longo do ano de 2002, centraremos as análises nos seis sujeitos escolhidos, a partir dos seguintes critérios:

- permanência no Mova por no mínimo um ano;
- frequência mínima de 20 horas no LI em contato com a pesquisadora;
- primeira experiência com computador;
- autores de uma produção textual;
- aceitação ao convite de participar da entrevista semi-estruturada.

O quadro 1 serve como demonstrativo dos sujeitos que compõem a análise.

Sujeitos	Ocupação	Idade 2002	Escolaridade	Educatórias	LI – editor de texto	Entrevista	LI – Comunicação virtual
1- ANE	dona de casa	27	3ª série	TAS	20H	sim	sim
2- ANT	aposentado	54	5ª série	TAL	20H	sim	não
3- EDE	dona de casa aposentada	64	-	NRA	20H	sim	não
4- LEN	dona de casa	38	4ª série	TAS	40H	sim	não
5- MAR	cozinheira	55	3ª série	NRA	20H	sim	sim
6- MBA	merendeira	49	3ª série	ALN/APE ³⁵	20H	sim	sim
Período de realização	-			-	2002	Nov. /dez. 2003	fevereiro 2004

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve três momentos distintos e cronologicamente bem-espaçados:

1º – Interação no LI³⁶ ocorreu no decorrer do ano de 2002. Esse momento foi desenvolvido com a presença da educadora, dos multiplicadores, das

³⁵ Houve troca de educadora durante o desenvolvimento do projeto.

³⁶ Laboratório de Informática que tanto pode ser do NTE quanto de escolas parceiras.

professorandas e dos demais parceiros. O trabalho de cada grupo foi mantido, conforme sua organização anterior, sendo o mesmo que freqüentava as aulas;

2º – entrevistas semi-estruturadas, final do ano de 2003. Esse momento foi mais individualizado, ou seja, somente a pesquisadora e o educando estavam presentes;

3º – experimentação de comunicação virtual via correio eletrônico, no início do ano de 2004. Esse momento foi desenvolvido no NTE, quando o Mova já havia sido extinto. Cada uma das participantes era de um grupo diferente, conhecia a pesquisadora, mas não se conheciam entre si. Não incluímos como critério de escolha dos educandos a participação nesse momento, porque foi pensado posteriormente e usado como um *feedback* da aprendizagem anterior. Todos os sujeitos foram convidados; porém nem todos tiveram disponibilidade de participação. Participaram somente ANE, MAR e MBA. Os outros três não participaram porque ANT tinha compromissos de trabalhando, EDE devido a problemas particulares e LEN se encontrava fora da cidade.

Apesar do número limitado de sujeitos, dado o universo com o qual interagimos, entendemos que os seis sujeitos representam o grande contexto, tanto no que se refere à faixa etária, ocupação, escolaridade e ao sexo.³⁷ Entendemos, assim, que a amostra que fizemos corresponde ao conjunto real dos educandos que participaram do movimento.

³⁷ Dos educandos que participaram do projeto, 80% eram mulheres. Esse mesmo percentual foi constatado pela coordenação estadual do Mova e consta no *site*: www.educacao.rs.gov.br/PortalSE/html/Mova_Principal.html. Acesso em: 28/4/05.

3.4 Delimitação dos espaços de pesquisa

O espaço físico usado para cada um dos três momentos da pesquisa foi diferenciado. Descreveremos sucintamente os diferentes espaços, porque entendemos que estes podem influenciar nas ações/reações dos sujeitos.

a) O primeiro momento, de *interação no LI*, ocorreu em espaços informatizados com vários computadores a serem utilizados pelos sujeitos. Além do NTE, que contava com dois Lis com 12 computadores em cada um, fizemos parcerias com escolas públicas, quatro estaduais e uma municipal, facilitando o deslocamento dos educandos. Dos 147 educandos participantes do projeto, cerca de 90 atuaram no NTE, e os demais em escolas que disponibilizaram seu Lis.

Todos os Lis possuíam o sistema operacional *windows*, o editor de texto *word* e impressoras a cores. Somente os Lis do NTE tinham conexão com a internet.

Todos os sujeitos estiveram no mínimo 20 horas no LI, sendo que o grupo da educadora TAS dobrou o número de horas, por solicitação do próprio grupo. A regularidade dos encontros foi acordada inicialmente com o grupo. A maioria dos estudantes freqüentava o LI duas vezes, por aproximadamente, duas horas. Apenas dois grupos, que foram atendidos nos meses de janeiro e fevereiro, tinham encontros diários, isso pela disponibilidade de laboratórios, já que se tratava de período de férias escolares.

b) No momento posterior, quando já havíamos selecionado, conforme os critérios postos, os sujeitos para a análise, realizamos as *entrevistas semi-estruturadas*.³⁸ O deslocamento físico, nesse estágio da pesquisa, foi da pesquisadora. Através de contato telefônico com os educandos, agendou-se um

³⁸ O roteiro encontra-se no Anexo 3.

local de fácil acesso para os mesmos onde pudéssemos conversar. Algumas escolas da rede pública da cidade, próximas à residência dos entrevistados, disponibilizaram, através de suas equipes diretivas, uma sala para esse contato.

c) Para o terceiro momento, o de *comunicação virtual via correio eletrônico*, usamos o espaço informatizado do NTE, porque as escolas dos bairros não disponibilizavam em seus LIs conexão com a internet.

Propusemos, nesse estudo dissertativo, uma discussão com base no seguinte problema: "O ambiente alfabetizador, presente no contexto do Mova-Caxias, favorece construções sociocognitivas, possibilitando aos sujeitos novas *leituras de si e do mundo?*"

Fizemos, na seqüência, uma opção teórico-metodológica que, além de estar contemplada na nossa concepção educacional, condiz com a realidade encontrada no ambiente físico/social onde desenvolvemos a pesquisa. Encaminhamo-nos agora à análise dos dados, buscando entender, à luz dos autores escolhidos, como pensam e agem os sujeitos delimitados na dimensão do espaço descrito, partindo da problemática proposta.

O exercício da análise de dados, sobretudo numa pesquisa de natureza qualitativa, constitui o momento de encontro entre a ação-reflexão do pesquisador no que se refere à sutileza de percepção do entorno e, nesse caso, na sua implicação no processo, visto que interage como membro do grupo. Esse é nosso próximo desafio.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 Justificativa e desenho da análise

O Mova-Caxias revelou características de movimento. À medida que moveu idéias e concepções, moveu também, do ponto de vista físico, as pessoas que o integram, através de eventos como reuniões, participação em projetos, passeios, entre outros. Assim, as poucas regularidades encontradas no Mova-Caxias,³⁹ nos fizeram ir e vir em aparente descompasso, o que talvez dificulte ao leitor a compreensão da caminhada.

Somada à flexibilidade do movimento, é importante lembrar que, conforme já apontamos anteriormente, o projeto Mova-Caxias/NTE-Serra, uma das fontes dessa pesquisa, não foi desenvolvido com o intuito de experimento controlado, e isso apresenta-se, neste momento de análise, como um desafio que buscamos transpor através de sucessivas leituras dos dados; da retomada ao campo empírico, e de diálogos constantes com os educadores, a fim de possibilitar-nos uma visão mais qualificada do contexto. É importante salientar que os depoimentos de educadoras contribuíram para a melhoria da pesquisa, pois as mesmas se mantiveram mais tempo em contato com os educandos e, por isso, puderam detalhar com mais precisão as atitudes dos sujeitos no ambiente alfabetizador.⁴⁰

³⁹ Referimo-nos às particularidades que constituíram o Mova-RS: flexibilidade de horário, ausência de conteúdos a serem desenvolvidos, formação diferenciada dos educadores, abertura para os educandos entrarem e saírem livremente, troca de educadores, troca de ambiente físico onde aconteciam as aulas, etc.

⁴⁰ Ambiente alfabetizador refere-se aos diferentes espaços físicos e sociais (sala de aula, LI, encontros entre grupos, etc.) que possibilitaram relações interindividuais.

Assim, na diversidade existente no Mova buscamos agora regularidades ou pontos comuns, os quais servirão de pilares para as análises.

A análise procurará rastrear o percurso feito pelo sujeito, subdividido em três pontos:

P1 – Início do percurso – incursão no Mova;

P2 – Percurso intermediário – imersão no Mova;

P3 – Final do percurso – distanciamento do Mova;

No percurso do sujeito, referendamos quatro categorias para análise:

- 1) imagem de si/leitura do mundo
- 2) inserção e interações sociais;
- 3) ambiente alfabetizador;
- 4) imagem de si/leitura do mundo.

Abaixo representamos a análise que faremos:

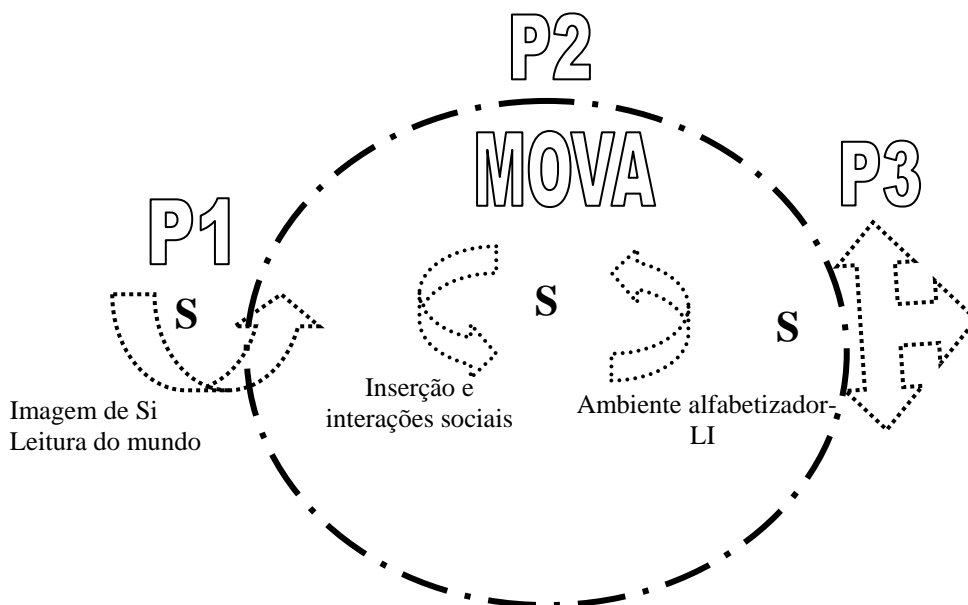


Figura 3: Desenho da análise

No desenho, o sujeito S inicia o percurso P1, fazendo uma leitura de si e do mundo, conforme os referenciais que possui. No ponto intermediário P2, já imerso no Mova, interage socialmente apoiado pela leitura/escrita e pela tecnologia. No final do percurso P3, o sujeito distancia-se do contexto Mova e realiza novas leituras de si e do mundo. A sinalização de três direções mostra que o sujeito pode comparar sua condição atual, levando em conta os pontos anteriores e o atual.

No desenho, o pontilhado tem a conotação de abertura tanto do sujeito que rompe barreiras quanto do espaço Mova que acolhe o sujeito.

Como já foi exposto, este trabalho investigativo busca identificar possíveis tomadas de consciência do sujeito, tanto de si quanto do mundo apoiado por um ambiente alfabetizador – Mova. Nesse sentido, buscamos compreender um pouco além da mudança natural⁴¹ presente no percurso que o sujeito faz cotidianamente, e que lhe confere conhecimentos.

Nesse sentido, balizamos o trabalho através de categorias. Descreveremos, na seqüência, o que será observado em cada categoria de análise.

4.1.1 Imagem de si/leitura do mundo

Aqui mapearemos a imagem que o sujeito tem de si ao ingressar no Mova, retornando ao mesmo tema ao se distanciar.

Entendemos que essa categoria é importante porque a imagem de si reflete a imagem do mundo; na microleitura está implicada a macroleitura. Para tornar

⁴¹ Heráclito de Éfeso, filósofo pré-socrático, há cerca de 500 anos a.C., concebeu o movimento perpétuo do mundo usando a metáfora da água. "*Não podemos banharmo-nos duas vezes na água do mesmo rio*", dizia ele, pois há constantemente mudanças tanto da água quanto do ser que se banha. (GAARDER, 1995, p. 47-48).

possível esse momento, os educandos foram convidados a falar de si, e nós buscamos desenvolver uma escuta sensível.

O exercício de falar é importante porque, além de trazer elementos de trabalho para o contexto da sala de aula, constitui-se num terreno fértil para o desenvolvimento cognitivo, exigindo construção mental, organização, posicionamento.

Os extratos que compõem essa categoria provêm do diálogo estabelecido com os educandos, bem como das observações feitas pelas educadoras.

4.1.2 Inserção e interações sociais

A alfabetização proposta no Mova tem a conotação de letramento, entendido como uma possibilidade do sujeito fazer uso do código para inserir-se socialmente, tendo autonomia de ir e vir (lendo, escrevendo e compreendendo anúncios, endereços, letreiros e similares) e também autonomia no pensar (estabelecendo relações entre fatos, compreendendo sua própria trajetória e a de outros sujeitos, expressando opiniões). O afastamento das redes sociais de leitura e escrita e a ausência de espaços de troca tendem a conduzir o sujeito ao isolamento: não lê, não escreve, não discute. Nesse sentido, o Mova pode se constituir num espaço capaz de dar conta dessas necessidades.

Buscaremos, nas atitudes e declarações dos educandos, elementos que apontem à tomada de consciência quanto a esse afastamento social e aos movimentos feitos pelo sujeito na busca de inserção, através de interações com outros sujeitos.

4.1.3 Ambiente alfabetizador – LI

Como já colocamos, nossa pretensão, na designação de ambiente alfabetizador, vai além de um único ambiente (sala de aula) e além da concepção física do ambiente, ou seja, refere-se também às interações físicas e sociais que o sujeito desencadeia ao estar nele inserido.

Elegemos o LI como ambiente alfabetizador em que o sujeito é observado, porque esse espaço constituiu-se como um dos *locus* da pesquisa. Nele, em maior tempo, interagimos e observamos os sujeitos em estudo. Além do mais, consideramos a decisão de integrar-se no novo espaço o equivalente ao ingresso no Mova, porque exigiu tomada de decisão, superação de preconceitos e aceitação de desafios.

Os extratos desse grupo são produções textuais feitas no laboratório de informática, onde, além da continuidade na apropriação da linguagem escrita, se observou a apropriação tecnológica. A interação no LI é sempre posterior ao ingresso no Mova e, como tal, configura-se num novo espaço de uso do conhecimento em construção, posto que o objetivo primeiro do projeto era agregar os diferentes ambientes (sala de aula, LI), sendo um extensão do outro. Nesse sentido, o computador (editor de texto) seria um aliado no processo, um equipamento, com recursos diversos, ao qual o sujeito faz uso para expressar seu pensamento e promover novas aprendizagens.

Vale ressaltar que nossa proposta de trabalho objetivava uma produção textual de autoria, ou melhor, de co-autoria. Falamos em co-autoria na perspectiva dada por Maraschin (2000), onde "um texto se constitui pelo atravessamento de outros textos". No nosso caso, idéias, críticas, sugestões, apoio. As produções

textuais, ao mesmo tempo que conservam a idéia do autor, também revelam co-autores, tanto na escrita quanto no uso de recursos.

Entendemos que, para analisar as produções dos sujeitos, faz-se necessário, diagnosticar dois momentos principais: a) nível de alfabetização dos sujeitos ao ingressar no Mova; b) nível de apropriação tecnológica desses sujeitos, durante o desenvolvimento do projeto.

4.1.3.1 Níveis de alfabetização

Os educandos ingressaram no Mova com acentuadas diferenças no seu processo de alfabetização. Para clarear esse momento, valemo-nos dos quatro níveis de alfabetização criados pelo INAF⁴². Embora esses indicadores tenham sido criados com base em testes de leitura e reportem para a apropriação desta habilidade, servem aqui, também, como demonstrativos de escrita por entendermos essas habilidades estão implicadas.

- 1 – *Analfabeto*: o sujeito não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.
- 2 – *Alfabetizado Nível Rudimentar*: o sujeito consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita.
- 3 – *Alfabetizado Nível Básico*: o sujeito consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência.
- 4 - *Alfabetizado Nível Pleno*: o sujeito consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

⁴² Disponível em: www.ipm.org.br/an_ind_inaf_2.php . Acesso em 1/9/05.

4.1.3.2 Níveis de autonomia na apropriação tecnológica

Tão necessário quanto demarcar o nível de alfabetização em que se encontravam os sujeitos ao ingressarem no Mova, é caracterizar o momento em que estes se encontravam, em relação à apropriação da tecnologia (computador/editor de texto), durante o desenvolvimento do projeto. Para tanto, também aqui serão construídos balizadores:

Nível I – Condutas de dependência em relação à apropriação tecnológica –

este estágio assinala a condição em que o sujeito:

- a) não interagiu com autonomia, dependendo sempre de outro sujeito para desencadear uma ação;
- b) apropriou-se dos recursos mínimos para os quais foi desafiado (ligar, desligar, digitar usando acentos, pontos, etc., ampliar e colorir a fonte);
- c) demonstrou medo (receio) de danificar o equipamento e/ou de expor suas dificuldades;
- d) teve pouca curiosidade de explorar o editor de texto, bem como de conhecer recursos usados pelos colegas.

Nível II – Condutas de apropriação autônoma parcial – refere-se ao sujeito que:

- a) demonstrou crescimento constante, apropriando-se gradativamente do recursos e, da mesma forma, foi adquirindo autonomia;
- b) levantou hipóteses além do que foi provocado, mas, frente às dificuldades de concretização, recuou;
- c) deslocou-se do seu espaço físico para observar as produções dos colegas;

- d) apropriou-se basicamente dos mesmos recursos do sujeito anterior, porém revelou mais autonomia na utilização;
- e) demonstrou interesse em conhecer mais sobre informática, dispondo-se a fazer novos cursos.

Nível III – Conduas de apropriação autônoma – refere-se ao sujeito que:

- a) revelou muito interesse em aprender. Observou, experimentou e refletiu sobre suas ações, tentando encontrar saída para resolver problemas;
- b) interagiu constantemente com educadores e colegas (questionou, sugeriu, criticou);
- c) esboçou (mentalmente ou no papel) um projeto de trabalho, envolvendo elaboração escrita e uso de diferentes recursos;
- d) agregou elementos novos ao trabalho, construindo-o permanentemente;
- e) demonstrou compreensão no procedimento "salvar/abrir" como caminhos inversos, mas implicados;
- f) demonstrou interesse em conhecer mais sobre informática, dispondo-se a fazer novos cursos.

Nas análises individuais, buscaremos identificar os sujeitos a partir dos níveis de alfabetização e de apropriação tecnológica, buscando compreender os estágios anteriores e as possíveis evoluções.


4.1.4 Imagem de si/leitura do mundo

Este item faz um retorno ao inicial, como um ciclo que se fecha onde os sujeitos apresentam novas reflexões, que servirão de suporte para analisar se houver mudanças na leitura de sua própria imagem, com implicações na leitura do mundo. Entendemos que retornar ao ponto de onde partimos permite uma visão de conjunto dentro do período demarcado. Poderíamos, assim, designar esse retorno como uma metareflexão do sujeito que, no âmbito dessas análises, constitui um fechamento e uma avaliação do trabalho desenvolvido.

4.2 Estudo 1: Sujeito ANE

4.2.1 Imagem de si/leitura do mundo

ANE ingressou no Mova em fevereiro de 2002, tinha 27 anos de idade, era casada, dona de casa, mãe de uma menina, tinha estudado até a 4^a série do Ensino Fundamental, em idade regular e nunca tinha tido contato com computador. A partir dessa realidade, revela a imagem que tem de si e a leitura que faz do mundo.

Imagem de si	Leitura de mundo
 <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu vim no MOVA meio empurrada (por uma amiga). Cheguei aqui com vergonha!</i> ▪ <i>É difícil pra mim aprende, porque sou muito esquecida. Tem que estudar na idade certa.</i> ▪ <i>Eu acho assim que eu sou mais inferior, que elas (colegas) são a mais do que eu.</i> ▪ <i>Quando eu casei eu não disse pro meu marido que eu não sabia escrevê direito. Eu não falava, eu tinha vergonha.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu pensei comigo, eu acho que ali eu não vô aprende, vô assim mais pra distraí a cabeça.</i> ▪ <i>Deixei de estudar porque a mãe não podia dar material. Nós era em quatro irmãs. A gente passava muita vergonha. As professoras diziam "eu vô te dá um lápis porque tu não tem como paga", humilhavam a gente.</i> ▪ <i>Mas ele (marido) tem a cabeça mais boa, mais inteligente do que eu. Como mais inteligente? – pergunto. Ah, eu digo assim mais estudado, mais vivido.</i>

Observamos que o sujeito ANE tem uma auto-imagem negativa provocada pelo meio em que vive. Imersa em relações verticais, onde o respeito é unilateral (sendo ela sempre a respeitadora, nunca a respeitada), vê-se como inferior às colegas, às professoras e ao marido. Freire (1987) designou autodesvalia à introjeção desse sentimento de inferioridade que o opressor provoca no oprimido.

O ponto onde está possibilita-lhe uma visão de si e do mundo dentro de um foco simplista, onde predomina a consciência ingênua. (FREIRE,1981). Ou seja, sem procurar as causas dos fatos, conclui apressada e superficialmente, influenciada pelo pensamento de outros e sem autonomia no pensar e agir.

No âmbito das análises piagetianas, diríamos igualmente que a posição assumida por ANE, quando estabelece relações de si com as pessoas com as quais convive, revela uma posição periférica da tomada de consciência, pois não explora as condições que permeiam as diferentes realidades e os fatores internos que as geram. A educanda faz uma assimilação prática, uma leitura superficial do contexto

donde extrai (pré)-conceitos, atribuindo-se culpa, inibindo qualquer ação que resulte na superação da atual condição.

A mudança envolve movimentos cognitivos que lhe permitam mudar a ótica com a qual faz sua leitura. Para que essa mudança se efetive, é necessário o desequilíbrio das certezas, o qual forçará uma reequilibração, podendo, a partir de um novo ponto, efetuar uma nova leitura.

Embora a decisão de ingressar no Mova tenha sido provocada, o imobilismo não se dá pela ausência de tomada de consciência quanto à sua necessidade, mas pela "vergonha" de enfrentá-la. As relações e interações que a educanda vivenciar (com a educadora, com o grupo, com o ambiente) serão determinantes para sua permanência e transcendência, como mostram os extratos a seguir.

4.2.2 Inserção e interações sociais

Essa categoria tem como referência situações vivenciadas e expostas pela educanda, no que se refere à inserção do meio e às interações dele decorrentes.

Ação – reação social negativa – afastamento

Extrato 1

Eu deixei um recado pra minha irmã fazê a janta [...], Mas eu escrevi errado, do meu jeito, daí minha irmã, que tem mais estudo do que eu, ela riu um monte do meu recado. Então eu não deixava recado.

Nesse primeiro depoimento, observamos que a educanda tende a afastar-se do elemento perturbador (escrita), devido à repressão social. Assim, o que deveria constituir-se numa prática constante para a resolução da dificuldade, acaba provocando um distanciando maior, e isso tende a acentuar o problema.

Ao contrário, quando a reação do leitor se volta para o aspecto positivo, o sujeito com auto-imagem negativa, com é o caso de ANE, começa a acreditar em sua própria capacidade investindo nela.

Extrato 2

Ação – reação social positiva – inserção

*Ali (no Mova), ela (educadora) mandava nós fazê um trabalho, eu fazia e ela dizia: Tu tem cabeça boa, tu pensa bastante.
Ela mandava nós fazê um resumo e eu fazia quase uma folha inteira, as outras resumia ali e eu fazia mais (em casa). Daí eu disse: não sei se é o certo. Ela disse: – Vai da tua cabeça, tu tem pensamento bom pra escrevê [...]. Eu achei assim, bá, a TAS por ela sê professora, dizê isso pra mim!*

Diferente da situação anterior, é salientado, na produção da educanda, o que ela sabe e não o que não sabe. A educadora valoriza a capacidade reflexiva da educanda e não salienta as dificuldades de escrita. O retorno positivo dado pela educadora desencadeia o que ANE necessita fazer para sair da condição em que se encontra: escrever e fazê-lo de forma reflexiva.

Algumas mudanças começam a aparecer no cotidiano de ANE, revelando uma forma diferente de olhar o entorno, exercitando a leitura e procurando sentido no que lê, como mostra o extrato 3.

Extrato 3

Ação autônoma

Quando saio fico lendo o que vejo. Às vezes leio errado e aí eu paro e penso: mas não é aquilo. Aí eu volto e leio de novo. Antes eu passava e nem olhava.

A ação descrita acima tem um triplo significado: a inserção da educanda no meio, fazendo uso social da leitura, a reflexão que faz quando "desconfia" de sua própria leitura e a conquista da autonomia. A ação não é mais feita por solicitação de alguém, mas por iniciativa própria.

Outro elemento que vai conduzindo a inserção é a convivência com o grupo, com proposta de dialogicidade, onde há espaços de falar e de escutar. ANE se vê no grupo e leva reflexões para além do momento, como mostra o extrato 4.

Extrato 4

Ação – reflexão

Eu notei assim que ali a gente debate assunto de TV, jornal, até problemas delas mesmo elas colocam, e aí eu fico pensando, não sô só eu que tenho problemas, elas também têm. Aí eu ia pra casa e pensava elas também passam o que eu passo, só que eu tenho vergonha de falá.

O recorte mostra que, no grupo de Mova, onde ANE está inserida, há proximidade com a proposta freireana, porque há espaço para a dialogicidade, que possibilita a compreensão da sua realidade como proveniente de uma cultura social na qual outras pessoas estão imersas. Assim, ANE estabelece relações entre a sua realidade e a realidade do grupo, possibilitando o desenvolvimento da criticidade que é condição necessária para promover transformações.

No recorte que compõe o extrato 5, encontramos diferentes relações na interação pedagógica, assegurando que a preparação não conduz necessariamente à compreensão do processo de aprendizagem.

Extrato 5

Ações interindividuais

Quem me ajudou um monte (refere-se ao manuseio do computador) foi a colega do lado. Eu preferia que ela me ajudasse, que ela sabia meu problema, que eu não sabia escrevê direito, do que aquela guria (professoranda). Ela (professoranda) não tinha paciência, ela disse assim pra mim: Tu troca muita letra. Ela meio que se irritou.

Enquanto a colega não capacitada pedagogicamente se mostra solidária, compartilhando suas descobertas, a professoranda, que deveria desenvolver esse papel, reage coercitivamente às dificuldades de ANE. Ou seja, a professoranda se mostra desconectada à proposta, mostrando-se intolerante com as dificuldades. Isso

é para ANE um restritor na aprendizagem e não um ponto de apoio. O fato relatado pela educanda também revela que, no projeto Mova-Caxias/NTE-Serra, embora houvesse encontros de formação para conhecimento e discussão da proposta, alguns educadores revelavam uma prática contraditória com a proposta.

4.2.3 Ambiente alfabetizador – LI

Conforme parecer da educadora, ao ingressar no Mova, em fevereiro de 2002, encontrava-se no nível 2 de alfabetização, porque tinha quatro anos incompletos de escolaridade, não fazia uso regular da leitura e escrita, tinha dificuldade de compreensão do que lia, efetuava constante troca de letras, escrevia palavras soltas, sem elementos de ligação, dificultando a comunicação.

As produções textuais no LI, que datam de julho e agosto de 2002, são amostras de um estágio posterior, no qual a educanda já havia reiniciado seu processo de alfabetização.

No LI, desafiada a explorar os recursos que o computador (editor de texto-word) oferece, escrevendo palavras do seu cotidiano, opta por escrever várias vezes o nome da filha:

Extrato 1
Primeira produção

<p>GABRIELA Gabriela Gabriela Gabriela Gabriela</p>
--

Nessa produção, decorrente de vários movimentos de idas (escrever) e vindas (apagar), observamos que, a cada nova escrita, a educanda vai agregando um novo elemento: da primeira para a segunda, a troca da maiúscula pela

minúscula, da segunda para a terceira, a troca da cor, da terceira para a quarta, a troca da cor e do tamanho e, da quarta para a quinta, a troca do tamanho, da cor e da fonte.

Analisando somente o texto, poderíamos afirmar que ele é resultado de puro automatismo,⁴³ porque a educanda simplesmente repete a mesma palavra. Na utilização dos recursos do editor de texto, não podemos afirmar o mesmo. As ações são resultantes de coordenações que, conforme Piaget (1978a), levam a reconstruções agregando, a cada nova palavra, novos elementos obtidos por abstração refletidora.

No terceiro encontro, equivalente a seis horas do início da interação com o computador, ANE inicia uma produção textual onde narra a história de sua vida.

Extrato 2
Produção de texto

Estória da minha vida

Eu me chamo Ane ou tenho 27⁴⁴ anos
Eu nasci no dia 9 de janeiro de 1975 as 8 horas no hospital Pompéia em Caxias do Sul o nome da minha mãe é Maria Ivani do pai Ivandir eu vivi com minha mãe e com minhas 3 irmãs eu não tive infância muito boa nos passávamos dificuldade eu comeci a trabalhar com 14 anos para ajudar em casa eu perdi minha mãe com 17 anos ela faleceu nós morávamos com minha avó ela era muito ruim para nós minha irmã se casou as outras duas moram juntas eu conheço Edinei nos na moramos eu tinha 22 anos então eu casei depois de um ano de casando nasceu minha filha se chama Gabriela ela nasceu no dia 13 de agosto 1998 daí ela passou ser a pessoa mais importante pra mim eu amo de mais minha filha ela vai fazer 4 anos ver ela crescer e ter uma infância feliz eu posso ser feliz também.

Agentes de uma coisa muito importante na minha vida eu comeci a estudar no MOVA muito muito a minha vida.

⁴³ Piaget (1978a) usa esse termo para designar as regulações sensório-motoras, as quais são insuficientes para suscitar uma tomada de consciência adequada.

⁴⁴ A idade da educanda e da filha são referentes à data da produção textual, julho de 2002.

O extrato 2, onde a ênfase está na construção do texto e não mais no uso de recursos conforme o exemplo anterior, mostra que ANE consegue expressar o pensamento em frases com elementos de ligação, o que denota um avanço com relação à sua entrada no Mova. Segundo a educadora TAS, ao perceber que ANE escrevia palavras soltas, sem compor conjunto, desafiava-a a ler o que escrevia; assim, foi se dando conta da ausência de palavras e, também, foi estabelecendo relações entre as duas formas de expressão: falada e escrita. Esse processo revela um crescimento no que se refere à tomada de consciência, porque leva-a a ler o que escreve, e dizer (mesmo que em nível endógeno) o que escreve. A dialeticidade desse movimento revela que a ação é resultante de regulações ativas, donde resulta a tomada de consciência.

Outro aspecto, que pode estar oculto na redução do número de palavras escritas por ANE, é a intenção de reduzir os "erros" de escrita, já que a educanda sempre revelou ter consciência dessa dificuldade. Mesmo assim, a ação é reflexiva.

O extrato 3, que apresentamos a seguir, refere-se a uma produção textual feita num ambiente telemático em fevereiro de 2004, em resposta a um *e-mail* enviado (pela pesquisadora), com este conteúdo:

"Oi, ANE

Como estás navegando na internet pela primeira vez, tenho muita curiosidade em saber qual a idéia que tinhas e como estás te sentindo, se estás conseguindo encontrar o que procuras. Me escreva contando.

Um abraço, Sônia"

Extrato 3
Leitura/compreensão e produção textual

Data: Wed, 11 Feb 2004 17: 08:52

De: leniz2004@yahoo.com.br

Assunto: internet

Para: soniaferronato@yahoo.com.br

oi sonia meu endereso tava comproblema esse ficou igual mutou so uma coisinha⁴⁵ tu pergunto sse eu tava encontrantoas coisas na internet? te respondo que ainda tacomplacato mas eu chego lá. ANE que escreve

O objetivo, ao propor esse nova exploração do computador, era verificar se a aprendizagem anterior se mantinha após transcorrido um longo espaço de tempo e, também, pesquisar a leitura, compreensão e elaboração de comunicação num novo contexto.

O exemplo acima mostra que ANE estabelece comunicação por essa via, porque compreendeu o conteúdo da mensagem enviada, elaborando uma resposta coerente ao que foi pedido, fazendo uso inclusive de algumas convenções como saudação e identificação, conforme a mensagem recebida. Porém, para este estudo, mais importante que isso é a convicção de sua capacidade de aprender, da qual a educanda duvidava quando ingressou no Mova.

Os fatores que fazem a educanda transcender de sua condição inicial são apontados por ela durante entrevista e coincidem com nossas observações, como educadores: 1) valorização da educadora (*ela diz que eu sô capaz*); 2) exercício da educanda (*comecei a escrevê mais; quando saio fico lendo o que vejo*); 3) objetivo definido (*tenho que aprendê mais pra poder ajuda minha filha quando for no colégio*).

O apoio da educadora foi fundamental para a permanência e o progresso da educanda. Isso foi revelado por ANE durante a entrevista: "*Quando eu tava ali (refere-se ao Mova), ela (educadora), mandava nós fazê trabalho, um dos primeiros*

que fiz ela disse: – Tu tem cabeça boa, tu pensa bastante. Ela me incentivô bastante, aí eu ia até abaixo de chuva e levava minha menina junto pra não falta."

A educadora mostra sintonia com a proposta freireana de alfabetização fundada em dois ingredientes indispensáveis: amor e diálogo. Para Freire (1987), amor e diálogo se fundem numa só e mesma relação donde provêm: a horizontalidade, humildade, fé nos homens, confiança, esperança e criticidade.

Observa-se que a valorização da educadora desencadeia na educanda o interesse na aprendizagem, fazendo com que passe a escrever: "*Ali (no Mova) eu comecei a escrever mais, eu pegava meu caderno e escrevia. Às vezes têm problemas, não tem com quem desabafá, então eu escrevo naquele caderno."* A escrita passa, portanto, a ser um hábito que ela revela manter inclusive após o término do Mova.⁴⁶

Outro fator propulsor do avanço de ANE é a tomada de consciência da aplicabilidade da aprendizagem da leitura e escrita quando verbaliza que precisa aprender para ajudar a filha. Embora se valha de motivação externa, a filha, ela usa sua própria experiência como justificativa: "*Eu não quero que ela passe o que eu passei."*

No que se refere à apropriação tecnológica, a educanda, durante o desenvolvimento do projeto, demonstrou estar no *Nível I*. Ela mesma atesta que, num primeiro momento, pensou em desistir, porque as colegas, que já haviam feito vinte horas, sabiam mexer e ela não, e isso a deixava *nervosa*. Também reconhece que poderia ter explorado mais, mas limitou-se em função do medo que sentia.

O que surpreendeu, no caso em estudo, foi a aceitação de fazer uma nova experimentação em fevereiro de 2004, usando correio eletrônico, num espaço físico

⁴⁶ Refere-se à troca de provedor. Migramos do BOL para o YAHOO devido a problemas técnicos.

diferente e distante⁴⁷ do anterior. Nessa experimentação, ANE dá indícios de ingressar no nível posterior, *Nível II*, porém, dado o pouco tempo de interação, não é possível afirmar que houve tal avanço.

4.2.4 Imagem de si/leitura do mundo

Retomamos agora a categoria inicial, buscando compreender a visão do sujeito num ponto diferente, ou seja, ao distanciar-se do Mova.

Imagem de si	Leitura do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Agora que deixei de i no Mova parece que voltou a minha vida pra trás, porque antes eu estudava parecia assim que eu tava me incentivando a fazê mais as coisas. Parece que agora eu só vivo pra casa.</i> ▪ <i>Antes eu chagava lá (nos encontros do Mova) ela (educadora) dava matéria e nós fazia e eu me sentia assim que eu era capaz de aprendê. Coisa que eu achava que eu não era mais capaz. Agora parece que a minha vida voltou atrás, ao que era antes.</i> ▪ <i>Eu penso em voltá a estudá porque eu ainda não sei escrevê direito.</i> ▪ <i>Um dia ele (marido) disse pra mim: – Tu é uma burra – que eu não sabia nada. Eu disse então: – Eu vô te mostrá como é que eu sei, que eu tenho capacidade de fazê as coisas. Aí eu mostrei pra ele, os trabalhos que fiz no Mova e o que a professora escreveu, aí ele não disse mais nada . É pra vê que eu sô capaz de fazê as coisas.</i> ▪ <i>Para mim significou muito, porque vi que sô capaz de mexer no computador, foi muito importante pra mim corrigi os meus erros, pode me ajudá no dia que eu precisar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Depois que entrei no grupo vi que ali elas (colegas) ajudavam a gente. Ali eu aprendi um monte!</i> ▪ <i>Ali (no Mova) a gente ria, brincava, às vezes eu preferia mais estudo e menos conversa.</i> ▪ <i>Uma experiência que foi importante... Eu achei importante que tinha mulheres lá que não sabiam nem lê, nem escrevê e elas tavam ali, aprendendo. Eu que sabia mais ou menos, tinha vergonha de i!</i> ▪ <i>Eu às vezes fico pensando como é que cheguei até a 4ª série. Será que as professoras cansaram de mim? Hoje, eu vô procura emprego e digo que parei na 4ª série, não sei ler bem, eles vão dizê como que tu estudô até a 4ª série?</i> ▪ <i>Agora quando a minha filha tiver na idade (escolar), só vai faltá a aula quando não tiver condição de i mesmo. Eu não quero que ela passe o que eu passei.</i> ▪ <i>É a primeira vez que eu vejo a internet. Quando tu falô que a gente ia aprendê sobre internet, eu achei importante. A gente ouve falá na televisão, não sabe o que é.</i>

⁴⁶ Esse hábito ANE revela continuar existindo em 14/11/03, data da entrevista, ou seja, após um ano de seu distanciamento do Mova.

⁴⁷ Às vinte horas iniciais de interação com o computador, editor de texto, foram realizadas numa escola parceira no mesmo bairro onde ANE reside. A comunicação virtual foi realizada no NTE, localizado num bairro distante em relação à residência da educanda.

Em todos os contatos que tivemos com ANE, ela revelou claramente a condição de opressão/coerção⁴⁸ vivida. O processo de superação só acontece a partir da descentração do ponto de vista da oprimida, através de discussão onde intervenham outras visões capazes de provocar deslocamentos do sujeito, que o levem à compreensão do contexto onde se insere.

Observamos que o ingresso no grupo foi um passo muito difícil, porque consistiu em expor suas dificuldades de aprendizagem de escrita e ser alvo de julgamento de outras pessoas. Em outros momentos, isso já aconteceu: na escola quando criança, em casa com o marido, e o referencial é sempre de incapacidade e humilhação. Ela prevê que não será diferente, por isso vai "*empurrada, com vergonha*". Além do mais desacredita na sua capacidade de aprender e, conseqüentemente, desacredita no Mova.

O ponto de vista diferenciado da educadora, invertendo a ótica pela qual ANE via, possibilita o desequilíbrio. Alguém superior (professora) não oprime, apóia e acredita, conduzindo o grupo, pelo exemplo, a mesma postura. Com isso, a educanda se fortalece para enfrentar o grande opressor atual: o marido.

A educadora TAS definiu-a assim: *Ela tem uma capacidade negada, que se esconde atrás de preconceitos sociais. Toda a trajetória escolar dela foi marcada por experiências negativas: a carência de material, a humilhação das professoras e dos colegas, a falta de acompanhamento da família e, para culminar, um marido que a despreza. Foi uma pena que ela só ingressou no Mova no último ano. Se ela tivesse*

⁴⁸ Esses termos se equivalem em Piaget e Freire. Os dois autores referem as relações sociais assimétricas onde a autoridade de um infere sobre a liberdade do outro.

ingressado antes,⁴⁹ ou se o movimento não tivesse sido extinto, teríamos grandes surpresas com ANE.

A capacidade negada deixa o oprimido vulnerável enquanto se constitui um terreno fértil para o opressor. Conforme assinala Freire: "com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não se pode lutar." (2000, p. 47).

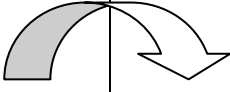
Diante de tanta diversidade, não podemos afirmar que ANE reverteu totalmente sua condição, ou seja, ela ainda está em processo de alfabetização na perspectiva de letramento, sendo que sua permanência no Mova, por cerca de um ano, serviu principalmente para desconstruir posições fatalistas que assumia em virtude da coerção vivida. Todavia, fica claro, em termos de tomada de consciência, que ela deslocou-se do ponto em que se encontrava porque percebeu-se como sujeita, podendo inferir sobre si e sobre o mundo, para transformá-lo.

4.3 Estudo 2: Sujeito ANT

4.3.1 Imagem de si/leitura do mundo

ANT ingressou no Mova no decorrer do ano de 2001, com 54 anos de idade. Coursou anteriormente, até a 5^a série do Ensino Fundamental, estava aposentado, é casado e tem dois filhos já adultos. No quadro que segue, aparecem as concepções do sujeito ao ingressar no Mova.

⁴⁹ O grupo foi formado em 2000 e ANE ingressou somente em 2002.

Imagem de si	Leitura do Mundo
 <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Entrei no Mova por incentivo da minha filha, por intermédio da professora TAL, elas se conheciam. Eu achava que tava meio velho pra essas coisa, mas resolvi experimentá. Tava em casa mesmo, sô aposentado, pensei vô pra vê como é.</i> ▪ <i>Numa época, comecei a trabalhá na Randon (empresa), era temporário, mas se eu tivesse estudo, tinha ficado, não tinha saído. Agora, com a idade que tenho, nem consigo mais trabalho.</i> ▪ <i>Fiz até o 5º ano, depois parei pra trabalhá, nós era muito pobre. Morava no interior de Nova Prata, quando fui dispensado do quartel, vim para Caxias em busca de uma vida melhor.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Todo mundo (colegas e educadora) me xinga quando eu falto à aula. Mas nem sei se vale a pena, pra mim, na minha idade...</i> ▪ <i>Já me aposentei, vô estudá pra quê? com essa idade não consigo mais nem emprego.</i> ▪ <i>Fiquei 40 anos sem estudá, agora tenho dificuldade, é tudo diferente. Escrivê até que vai, mas as conta, não é fácil!</i> ▪ <i>Cada um no seu lugar. Eu não vô metê o nariz no que não sei. Tem uns que querem sabe mais que a professora e são analfabeto!</i>

Nessa primeira leitura, observamos que o sujeito não ingressa no Mova por iniciativa própria, mas conduzido por pessoas próximas a ele. A condição de aposentado vem acompanhada de inatividade e conformismo, paralisando o sujeito na busca por novas possibilidades, inclusive no campo cognitivo.

ANT evita o deslocamento do ponto onde está, protegendo-se, assim, dos desequilíbrios que a mobilização pode provocar. Na perspectiva do educando, o esforço da reinserção escolar só compensaria se houvesse um retorno prático: o mercado de trabalho, ou seja, coloca uma utilidade na escolaridade, capaz de proporcionar-lhe um retorno financeiro.

Paralelamente à "educação utilitária", o educando espera encontrar na escola as mesmas estratificações encontradas na sociedade. Assim, a posição dos indivíduos no ambiente escolar deve ser bem definida ou, como ele mesmo expressa, "*cada um no seu lugar*": o que sabe (professor) deve falar/ensinar, e os que não sabem (analfabetos) devem silenciar/aprender.

A concepção do educando não chega a se constituir numa novidade. Para Freire (1980), essa visão é oriunda da relação Terceiro Mundo/Metrópole ou, dominados/dominadores, onde a fala é sempre da metrópole dominadora e, quem escuta, é a sociedade dependente. O autor denomina essa relação sociocultural de "cultura do silêncio", na qual a palavra do dominado, quando pronunciada, não é autêntica, mas um simples eco da voz do dominador. Esse paradigma foi interiorizado nas relações pedagógicas escolares, nas quais o professor tem o papel de dominador, detentor de conhecimento e, o aluno, o de receptor, aprendiz. As falas do sujeito dão indícios de que as escolas freqüentadas por ANT tinham esse perfil.

Na ótica proposta pelo educando, não há relativização do saber. O ensinar e o aprender não são uma via dupla onde todos têm algo a aprender e também a ensinar. Seguindo essa lógica, ele e seus colegas nada têm a ensinar a uma jovem de 20 anos, como era o caso da educadora TAL e, esta, dada sua "cultura livresca", sabe muito e por isso tem direito a falar/ensinar.

Nas entrelinhas, o depoimento do educando dá indícios de que a educadora buscava a inversão da concepção escolar tradicional, à medida que deixava falar o que, num primeiro momento, choca ANT.

Observa-se que junto à condição de "ensinar" da professora está implícita também a função da escola de qualificar, "formar" para o mercado de trabalho. Nesse sentido, parece haver pouca sintonia entre a educação objetivada pelo educando e pelos princípios defendidos pelo Mova, os quais foram construídos, na formação inicial, pelo conjunto de educadores, apoiadores e animadores, extensivos a todo o estado: participação crítica e cidadã, humanização, diálogo, autonomia, inclusão, solidariedade e respeito aos saberes dos educandos.

A educadora declarou que, nos primeiros contatos, ANT demonstrou desinteresse, sendo muito pouco participativo e muito faltoso, o que a fez concluir que ele seria um possível desistente.

4.3.2 Inserção e interações sociais

Nos extratos que seguem, buscamos acompanhar a inserção social do sujeito em estudo, com base em depoimentos e observações. Como primeiro extrato, relatamos a postura do sujeito no seu primeiro encontro no LI.

Extrato 1 Retração ao novo

- Entra seu ANT, fica à vontade. (educadora 1).
- *Não.*
- Seu ANT, o que o senhor está fazendo ali? Entra, computador não morde (educador 2).
- *Só tô olhando.*
- Vem ver o que seus colegas estão fazendo (educadora 3).
- *Por enquanto só vô olhá.*

Observa-se, na conduta de ANT, uma retração ao ambiente novo com o qual não consegue sequer aproximação física. Nas respostas dadas aos convites dos educadores, gradativamente observa-se uma mudança do educando. No primeiro momento, categoricamente nega o convite; no segundo, mostra-se um pouco mais à vontade até mesmo para responder. No terceiro, ele já flexibiliza seu pensamento através da expressão "por enquanto", o que assinala um diferencial em relação ao primeiro. A mudança de conduta se dá no encontro posterior quando o educando entrou no LI junto com os colegas. A adesão ao ambiente se deu por três motivos que foram revelados pelo sujeito ao longo dos encontros: observações positivas dos colegas, encorajamento da colega SAN, que ocupou-se de convencê-lo e teceu comentários favoráveis da filha sobre o ambiente informatizado. Novamente

percebe-se a ausência de autonomia do sujeito e a influência que o outro exerce sobre suas decisões. Ao mesmo tempo, notamos que, apesar da aparente rigidez, há flexibilidade no pensamento e na conduta do educando como mostra o extrato a seguir. Trata-se de um comentário feito por ele, na parada de ônibus, após o primeiro contato com o computador.

Extrato 2

Aproximação – ação – mudança

Sabe que o bicho é manso (risos). Não é tão difícil assim! Eu consegui escrevê várias palavras, prá quem nunca tinha visto... Eu ontem quando olhei aquele monte de televisãozinha ali, pensei em casa: com uma só eu me atrapalho, o quê que eu vô fazê ali?

Observa-se que, mesmo que o êxito seja relativo, referente apenas a ação de digitar, exercer pressão física sobre o teclado, o educando muda sua posição sobre o objeto. Esse momento é importante, não pela produção apresentada pelo sujeito mas pela possibilidade que se abre, o que vai garantir sua permanência no LI.

Também do espaço escolar ele inicialmente desacredita, resiste; contudo, se mantém cerca de um ano e meio no Mova e, posteriormente, ingressa numa escola de EJA, onde concluiu o Ensino Fundamental.

A escola que ANT freqüentou como aluno da EJA contribuiu para que ele reformule conceitos, percebendo-se como ocupante do contexto; com isso, faz aprendizagens diferentes das que normalmente compõem os currículos escolares, como mostra o extrato 3.

Extrato 3

Espaços novos – inclusão

Antigamente eu passava aqui na frente e nunca ia imaginar que um dia eu entraria aqui e me sentiria em casa (refere-se a uma escola estadual localizada no centro da cidade, na qual estudou como aluno da EJA)... Hoje aqui eu tenho amigos (refere-se aos professores e à equipe diretiva da escola), venho a hora que eu quiser.

A escola, freqüentada pelo educando, é um espaço de relações interindividuais onde o "lugar de cada um" (o qual o sujeito concebia como princípio

ao ingressar no Mova), não está tão definido, posto que professores e alunos podem ser amigos como ele mesmo expressa. Novamente o educando revela mudança de conceitos provocada pelas relações simétricas vivenciadas.

O extrato 4 revela outra superação do pensamento inicial de ANT, dessa vez em relação ao próprio mercado de trabalho. O extrato refere-se ao convite feito pela pesquisadora, em fevereiro de 2004, para experimentação do ambiente telemático.

Extrato 4

Inclusão no mercado de trabalho

Eu gostaria de ir para aprender mais, mas agora tô trabalhando. Achei que não ia mais conseguir emprego... Trabalho como vigia numa empresa. É a primeira coisa que me perguntaram foi até que série eu estudei, como terminei o 1º grau, eles me contrataram.

A realidade deslocou totalmente o ponto inicial do sujeito. Nesse momento, nos deparamos com um cidadão aberto a novos espaços e aprendizagens; mas, do primeiro ao último contato, há um espaçamento de mais de três anos, o que se configura como um processo lento, porém possível.

A conceituação vai se alterando na ação, na práxis, à medida que o educando se reinsere na escola, no mercado de trabalho e amplia suas redes socio-cognitivas. Observa-se que ação-conceituação constituem uma unidade dialética que possibilita a transcendência, ou seja, sem uma a outra dificilmente seria eficaz.

4.3.3 Ambiente alfabetizador – LI

Ao ingressar no Mova, em setembro de 2001, o sujeito encontrava-se no nível 3 de alfabetização, porque, conforme exposição da educadora, apesar de ter freqüentado a escola durante 5 anos, afastou-se quase que totalmente da prática das aprendizagens feitas. Durante 40 anos, como o próprio sujeito revelou, seu

objetivo de vida esteve voltado para o trabalho, tendo o compromisso de sustentar a família.

No terceiro encontro no LI, que para ANT foi o primeiro devido à sua retração inicial, escreveu palavras, apagou-as, usou fontes coloridas e letras maiúsculas. No final do encontro, havia escrito o nome para a confecção do crachá e solicitou a impressão do mesmo.

Extrato 1

Confecção do crachá

ANT CLA GOY (Este extrato foi modificado para preservar a identidade do educando.)

O que leva um sujeito ao sucesso da ação é o regulamento automático dado a partir da exploração do teclado em relação ao que aparece na tela. Convém colocar que a colega SAN acompanha o educando nesse primeiro momento. A descoberta da função da tecla "back space", que apaga o último carácter digitado, leva o sujeito a realizar inúmeras vezes as funções de digitar/apagar. Estas, porém, não passam, no primeiro momento, de ações mecânicas, que assim se constituem por serem repetitivas, não conduzindo ao levantamento e à experimentação de novas hipóteses.

No encontro posterior, o educando trouxe um folheto e transcreveu (digitou) seu conteúdo:

Extrato 2

Digitalização de texto

**SENHORFAZEIDEMIM UMINTRUMENTO DETUA PAZ
ONDEHOVER ODIO QUE EU LEEVE AMOR. ONDE
HOUE OFENSA QUE EU LEVE PERDAO ON-
DE HOVER ERRO QUE EU LEVE VERDADE ON-
DE DESESPERO EU LEVE ESPERACA**

Na (re)produção, observa-se o uso contínuo dos recursos explorados anteriormente: cor, letra maiúscula e tamanho da letra. Observa-se também que o educando não se atém à acentuação das palavras nem à pontuação (embora tenha reconhecido a existência da pontuação como mostra a passagem da segunda para a terceira linha), mas usa o hífen para separar as sílabas das palavras. Isso revela uma prática geralmente muito salientada nos primeiros anos escolares e traz a idéia de transferência ou de aprendizagens anteriores.

Na primeira linha, observa-se a quase ausência de espaços entre as palavras. A partir da segunda linha, quando há a intervenção da educadora, ANT passa a fazer uso excessivo do mesmo e, posteriormente, faz uso devido do recurso. Esse processo é tipicamente regulatório, passando de um extremo a outro, encontrando posteriormente o equilíbrio que é mantido. Observa-se ainda que a mudança é feita a partir do momento em que há a intervenção, não sendo, portanto, retroativa. Quando questionado, ANT mostra-se contrariado por ter *que "apagar tudo"*. A única tecla que retroage é, na compreensão atual do sujeito, a "back space" com a qual o texto seria totalmente apagado.

Uma qualificação textual será notada na produção a seguir.

Extrato 3
 História de vida:

A MINHA INFÂNCIA NÃO FOI DAS MELHOR PORQUE MEUS PAIS ERAM MUITO POBRES, NÃO TINHAM CONDIÇÕES FINANCEIRAS PARA DAR UMA VIDA MELHOR PARA NOS QUE SOMOS EM QUATRO IRMÃOS.

Foto

A VIDA FOI MUITO DIFÍCIL PARA MEUS PAIS, NOS MORAVA NO INTERIOR DA CIDADE DE NOVA PRATA, ERA MUITO LONGE DA ESCOLA. NOS TINHA QUE IR A CAVALO PARA AULA DAVA UNS CINCO KILÔMETROS. NOS ESTUDAMOS ATE O TERCEIRO ANO PRIMARIO DEPOIS NOS MUDAMOS PARA CIDADE TIVEMOS QUE REPETIR O TERCEIRO ANO PORQUE AS MATERIAS ERAM DIFERENTE EU ESTUDEI ATE O QUINTO ANO DEPOIS PAREI DE ESTUDAR PARA TRABALHAR QUANDO COMPLETEI DEZOITO ANOS FUI DESPENSADO DO QUARTEL AI VIM PARA CAXIAS DO SUL EM BUSCA DE UMA VIDA MELHOR EU NASCI NO ANO MIL NOVECENTOS E QUARANTA E SEIS NO INTERIOR DA CIDADE DE NOVA PRATA O NOME DO MEU FINADO PAI ERA SUDÁXXX GODOY E DA MINHA MÃE É IRAXXX FELISBERTA DA SILVA GODOY

Essa produção foi esboçada no papel pelo sujeito sendo que a educadora fez alguns apontamentos durante a digitalização, ou seja, não foi trabalhada em aula. Contudo, observa-se a qualificação da produção do sujeito, o que nos permitiria classificá-lo não mais no nível 3 em relação à alfabetização, como o

fizemos anteriormente, mas no nível 4. É importante destacar novamente que o educando, conforme ele descreve, havia freqüentado a escola por 5 anos e, nesse momento, estava há cerca de 8 meses no Mova. O distanciamento que ANT teve durante 40 anos não anulou o conhecimento adquirido. Dessa forma, quando o sujeito volta a acionar os esquemas construídos, exigindo reequilibrações, estas acontecem de forma intensa dado o referencial anterior.

Diferentemente da "cópia" anteriormente feita, a produção acima exige organização de pensamento, escolha de palavras e frases que darão clareza ao texto. Também, no que se refere à escolha de recursos do editor de texto, como tipo, cor e tamanho da fonte, está sempre implicada uma escolha entre tantas possíveis. A escolha provém de regulações ativas que são a fonte da tomada de consciência, como assinala Piaget (1978a).

Reconstruindo a trajetória de ANT no LI, temos: 1) ausência ou não-adesão ao projeto (no primeiro encontro, no NTE ele não participou); 2) observação externa do ambiente no segundo encontro (no LI de uma escola parceira); 3) interação física com mudança conceitual sobre o objeto, a partir do terceiro encontro; 4) presença contínua e progressiva. O diferencial na trajetória do educando é o tempo necessário para que tal processo ocorra.

No trato com a tecnologia, apesar do distanciamento inicial, classificamos o sujeito no *Nível II*, porque foi apropriando-se gradativamente dos recursos e mostrando autonomia na interação, passando, inclusive, a auxiliar colegas. Enquanto educadores, percebemos que o crescimento de ANT se deu por ter encontrado na escrita digital uma significação superior à escrita convencional e, segundo ele mesmo atestou, "*mais fácil*".

O tempo previsto de interação com o computador foi exíguo e a avaliação que fazemos é referente ao tempo previsto que, no caso desse sujeito, corresponde a 16 horas. O progresso acentuado nos dá amostras de que o sujeito facilmente passaria para o nível satisfatório (nível III) se fosse prolongado o tempo.

4.3.4 Imagem de si/leitura do mundo

Analisamos agora a categoria inicial feita no ponto 3 do percurso, ou seja, quando o sujeito se distancia do Mova.

Imagem de si	Leitura do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Estudando a gente aprende mais. Conhece muitas pessoas. Hoje, aqui (refere-se à escola onde foi aluno da EJA), eu tenho amigos, venho aqui a hora que eu quiser.</i> ▪ <i>Valeu muito pra mim o estudo, consegui trabalho com quase 60 anos.</i> ▪ <i>Agora eu precisaria fazê o 2º grau.</i> ▪ <i>É, eu olhei pra isso (computador), pra mim era uma TV. Pensei, fazê o que com isso? Mas depois vi que não era o bicho... eu fiz toda a história da minha infância.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Mandei vir uns livros de São Paulo, tenho livro de medicina, português, história, tudo.</i> ▪ <i>Agora tô trabalhando. Achei que não ia mais conseguir emprego... Trabalho como vigia numa empresa. É, a primeira coisa que me perguntaram foi até que série eu estudei, como terminei o 1º grau, eles me contrataram.</i> ▪ <i>O que tem de gente botando a mão (roubando)... é juiz, deputado. Se fosse um de nós morria na cadeia.</i> ▪ <i>Pra mim, o melhor (no Mova), foi o cursinho aquele que fiz de computador.</i>

As mudanças concretas que aconteceram na vida de ANT o fazem mudar de leitura. A conquista de espaço, dentro do mercado de trabalho, se deu em virtude de o sujeito atender a uma das exigências das empresas: conclusão do Ensino Fundamental. Esta nada mais é do que uma consequência do trânsito do sujeito iniciado no Mova, onde ele passa a descobrir possibilidades à medida que investe em si mesmo. Reverte também em ganho social: do sujeito que se qualifica e se

reinsere, e da sociedade em cujo meio circunda uma consciência não mais ingênua, onde a realidade é imutável, mas com possibilidade de transformação através da participação individual e coletiva.

4.4 Estudo 3: Sujeito EDE

4.4.1 Imagem de si/leitura do mundo

EDE ingressou no Mova no último trimestre de 2001, com 65 anos de idade. É viúva, aposentada. Na maior parte de sua vida, a educanda se ocupou com os cuidados dos filhos, do marido e da casa. Tem quatro filhos e netos que já freqüentam o Ensino Médio. EDE não tinha escolaridade comprovada, apenas conhecia algumas letras e escrevia seu nome.

Imagem de si	Leitura do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Um dia passando ali na frente de onde era a Caixa Estadual, eu e meu filho vimos o cartaz. No outro dia, subi lá e falei com a moça da central de vagas e ela disse que tinha que ir no colégio. No outro dia, fui lá de novo... falei com a professora, ela disse: – A senhora pode vir amanhã. No outro dia comecei a estudá.</i> ▪ <i>Nunca fui na escola antes do Mova... sei muito pouco, só algumas letras, nem o nome eu sei direito, nem os preços, nada.</i> ▪ <i>Comecei há uns 2 anos atrás numa outra escola à noite (escola de EJA), fui só uns dias, porque meu marido ficou doente, tive que cuidá dele.</i> ▪ <i>Eu só me libertei depois que meu marido morreu. Antes eu tinha um medo, uma coisa, que me fazia aceitar sempre. Até quando não concordava.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Comecei a namorar com 15 anos, ali já tinha o Mobral. A mãe dizia, vai EDE, eu achava que não ia precisá, porque eu ia casá.</i> ▪ <i>Eu era uma pessoa assim... eu escutava muito o rádio. Escutava a BBC de Londres, sabia de tudo o que era de política, notícia, de filme, de artistas, de tudo eu sabia. E eu conseguia até ensiná meus filhos. Ficava sentados numa mesa, eles iam fazendo, eu ia ajudando, eu conseguia. Até o 3º, 4º ano eu conseguia, depois eles foram crescendo, foram estudando por eles mesmos, não pediam mais nada e eu fui me acomodando.</i> ▪ <i>Eu via meu marido lendo jornal, eu tinha uma vontade de sabê, principalmente de política, que eu era muito interessada. E uma coisa que eu sentia, porque meu marido era uma pessoa inteligente, foi até professor, e ele não se incomoda com isso.</i> ▪ <i>Quando entrei pra estudá, eu comecei a olha: meu Deus, quanta gente que não sabe lê! Eu achei que era só eu!</i>

As falas de EDE⁵⁰ apontam para um sujeito de vontade, mas com muita dificuldade de assumi-la dadas as circunstâncias em que se encontra. A opressão velada da figura do marido e a função da mulher no casamento impedem-na de realizar sua própria vontade. Mesmo que o meio da educanda se apresente favorável à prática da leitura e escrita (escolas próximas, marido e filhos com Ensino Médio concluído), é insuficiente para garantir que ela aconteça.

⁵⁰ Para a reconstrução das falas, contou-se com a ajuda incondicional da educadora NRA.

Contudo, o analfabetismo não a distancia dos fatos cotidianos. Essa apropriação dá indícios de um sujeito caracterizado por Maraschin (1995), ao qual fizemos referência anteriormente, como "analfabeto letrado". A educanda reflete sobre suas próprias ações, retroage, indagando e buscando explicações. Além do mais, mostra-se conectada ao entorno social, fazendo uso das redes sociais de informação e comunicação e também aprendendo/ensinando junto aos filhos durante a execução das atividades escolares.

4.4.2 Inserção e interações sociais

Quando entrevistamos EDE, em novembro de 2003, ela já estava há quase 2 anos convivendo com o grupo.⁵¹ Na sala de aula, mostrava-se muito aberta, em constante interação com as colegas e professoras. Conforme a educadora, não era essa a postura da educanda ao ingressar no Mova: *“Inicialmente, distanciava-se das demais colegas preferindo o trabalho individual, mas sempre teve uma posição clara a respeito de diferentes assuntos, sabia o que buscava – aprender a ler. Nunca faltava, tinha um grande apego ao material escolar e era minuciosa no desenvolvimento das tarefas. Não podia perder aula e, na aula, não perdia tempo.”*

Observamos que o distanciamento do coletivo, presente na maior parte de sua vida,⁵² dificulta a aproximação com os pares, considerando, inicialmente, as discussões e conversas no grupo, "perda de tempo" dando prioridade à ação.

⁵¹ Embora o Mova tivesse sido extinto no final de 2002, o grupo do qual EDE fazia parte continuava estudando numa sala emprestada de uma escola pública, no centro da cidade. A educadora NRA atuava como voluntária e, além de não receber nenhuma ajuda de custo, também não tinha nenhuma orientação pedagógica. A educadora comentou que sentia muita falta tanto dos encontros de formação de educadores, quanto dos encontros socioeducativos promovidos pelo Mova, dos quais participavam educadores e educandos.

⁵² EDE foi dona de casa dos 18 aos 65 anos (data da entrevista 28/10/03), perfazendo um total de 47 anos.

O apego ao material e ao tempo presente assinala o desejo de recuperar quantitativamente o tempo "perdido", o qual foi marcado por situações constrangedoras, como mostra o recorte a seguir.

Extrato 1

Ação – negação /afastamento

Antes, pra assiná o nome era um castigo, eu tremia tanto! Além de não sabê, eu me sentia mal no meio dos outros. Se fosse antes de eu aprendê, eu não vinha aqui conversá contigo, eu não conseguia, sabe?

Além da interação oral, onde a educanda reconhece que cresceu, outro fator de fundamental importância é a apropriação do código escrito. A leitura interfere na discussão oral e esta conduz à primeira, como mostra o extrato abaixo.

Extrato 2

Ação – discussão – inserção

Eu até li uma notícia hoje que queria comentar com a profe e as outras (colegas) e não deu tempo. Não sei se tu viu o Pioneiro (jornal)? Tem uma notícia de uma moça que cuida da cozinha do Clube Juvenil. Ela tá dizendo que aprendeu a cozinhar com a mãe e, a mãe dela, foi aluna do Mova, a dona Maria, agora ela estuda aqui perto.

O extrato também mostra que a educanda exerce a leitura, e esta é fonte de informação que compartilha com o grupo. Na ação de ler, estão implicadas: a compreensão, a abstração, as relações entre o que leu e o que conhece empiricamente. A socialização da informação, ao mesmo tempo que enriquece o ambiente alfabetizador, exige de EDE a reconstrução mental do que foi lido numa espécie de transposição. Aí o sujeito faz uso de recursos próprios de comunicação. A exposição serve também para demonstrar que a educanda está aberta para operar coletivamente, o que implica apreciação de interlocutores, donde provêm questionamentos, críticas, comentários.

EDE assinala, como destaque de sua vivência no Mova, a realização do grande sonho: aprender a ler. Numa das aulas a que assisti (em outubro de 2003), a

educadora solicitou que ela lesse para mim um texto sobre o qual estavam fazendo interpretação e discussão. A educanda demonstrou um crescimento muito grande em comparação ao nível em que se encontrava, no ano anterior, durante o desenvolvimento do projeto no LI, quando ainda soletrava as palavras dificultando a compreensão do todo. Porém, o mais surpreendente foi o sentimento expresso pela educanda:

Extrato 3

Ação – comparação

Quem diria que eu, um dia, ia ler para uma professora! Se eu pudesse dizer o que tô sentindo... me falta palavras, eu fico emocionada porque, algum tempo atrás, eu olhava aquele monte de letras, queria descobrir o que tava ali, mas não conseguia. Era como se eu fosse cega, sabe?

Na mesma data, quando foi questionada sobre sua relação com a escrita, ela revela um distanciamento maior do que ocorria com a leitura. Quando indaguei: "E escrever, a senhora escreve?", ela respondeu:

Extrato 4

Ação – diferenciação

– *Não. A minha dificuldade agora é juntá as letras, conheço todas elas, mas na hora de juntá eu ainda não sei juntá elas bem...* (resposta imediata à pergunta feita).

– *Eu escrevo em casa também. Eu pego assim um livro e faço cópias. Até depois que tu falô da entrevista, eu copiei uma entrevista que eu achei no livro. Tem o entrevistador e o entrevistado* (resposta posterior, no decorrer da conversa).

Observa-se que a escrita-cópia faz parte do cotidiano da educanda. Pudemos observar isto, inclusive, analisando seu caderno. Nele constam muitas poesias, textos, mensagens, que são cópias, o que parece contraditório ao que ela declarou inicialmente. No entanto, a escrita a que ela faz referência é sinônimo de autoria. Portanto, não considera a cópia como "escrita", o que revela um avanço na tomada de consciência, pois a cópia seria uma ação mecânica, e a escrita autoral uma operação que envolve escolha, reflexão, domínio da linguagem, elaboração de

frases, pontuação, comunicação. O escrever, na conotação dada pela educanda, não é apenas um saber-fazer mecânico, próximo a um "desenho" de letras, mas um saber-explicar que implica uma representação do pensamento.

Imersa nesse novo mundo de possibilidades, vai ganhando autoconfiança e autonomia porque realiza sonhos e permite-se sonhar ainda mais:

Extrato 5

Ação – projeção

Nunca contei uma história pros meus filhos, a não ser que eu sabia ou inventava. Era um sonho que eu tinha. Agora já consigo ler. Eu tenho um neto de 6 anos e leio histórias pra ele... Tu sabe que meu maior sonho é lê um romance. Mas lê ele todo, sem dá aquelas paradinhas que tu dá, quem sabe lê pouco.

O Mova desencadeou uma possibilidade e, ao mesmo tempo, uma necessidade. Em fevereiro de 2004, data do último contato que mantive com a educanda e o grupo do qual fazia parte, estavam articulando-se junto a 4ª CRE, de Caxias do Sul, para reivindicar um espaço (físico/humano) na rede pública, onde pudessem dar continuidade ao trabalho iniciado. O que revela *consciência do inacabamento*, por isso a vontade de aprender e, ao mesmo tempo, o aprendizado de organização coletiva e de luta pelos seus direitos.

4.4.3 Ambiente alfabetizador – LI

Ao ingressar no Mova, em outubro de 2001, a educanda se encontrava no nível 1 de alfabetização. Nunca tinha freqüentado a escola, reconhecia algumas letras isoladas e "desenhava" seu nome. Essas informações foram dadas pela educanda e endossadas pela educadora.

Contudo, a descrição do item anterior dá indícios de que a educanda procura aproximar-se do contexto letrado. Isso permite adjetivá-la, o que já fizemos

anteriormente, como analfabeta apenas com relação à aquisição dos códigos, enquadrando-a num patamar superior, no que se refere às informações que retira do meio e posteriores reflexões. Isso também foi apontado pela educadora: *“Apesar de não saber ler e escrever, ela está sempre atualizada com relação aos fatos que ocorrem no país e no mundo, sendo uma ouvinte assídua de rádio. Eu aprendi várias coisas com ela. Ela sabe detalhar as notícias que ouve ou vê na televisão e argumenta durante os debates em sala de aula.”*

Com relação ao projeto Mova-Caxias/NTE-Serra, EDE mostrou-se, inicialmente, contrária à decisão do grupo. Entendia que necessitava antes alfabetizar-se, sendo que seu grande propósito era aprender a ler.

Um tanto desmotivada, a educanda iniciou a exploração dos recursos computacionais, escrevendo o próprio nome.

Extrato 1
Primeira produção

<p>EEEEEEEDDDDDDDDDDDDDDDDDXXXXX EEEEDDDDDXXXX EDX</p>
--

Observa-se, nessa primeira produção, a ausência de proporcionalidade, ou seja, enquanto a primeira letra foi repetida oito vezes, a segunda foi repetida quatorze vezes, e a terceira foi repetida cinco vezes. Isso revela a ausência da relação entre o toque no teclado e o resultado na tela. A ação inicia e interrompe-se, levada por uma regulação sensório-motriz. Uma variável podemos ver num segundo momento da escrita, quando EDE não só diminui, mas também iguala o número de letras.

A variável permite observar que há uma intencionalidade na ação, ou seja, em determinado momento, a ação (pressão sobre o teclado) é interrompida e

equiparada, o que assegura que, embora EDE ainda não obtenha êxito no que se refere à escrita do próprio nome, a ação não é puro resultado de automatismos. A educanda, que nesse estágio, ainda não sabe apagar letras escritas indevidamente, toma o cuidado de igualá-las. A proporção, que deveria ser de um por um, aumenta de quatro para quatro. Isso mostra uma inadequação no que se refere à quantidade, mas uma adequação na proporcionalidade. Esse avanço revela que há, na ação, a presença de regulações ativas e conseqüentemente de tomada de consciência.

Nos encontros que seguem, EDE, auxiliada por nós, educadores, passa a escrever o nome dos filhos, como mostra o exemplo:

Extrato 2

Escrita de nomes

<p>ALCEUDASILVA MARIA DA SILVA</p>	<p>Os nomes usados são fictícios. Conservam-se apenas os recursos usados pela educanda.</p>
--	---

Observa-se, nesse extrato, uma qualificação com relação ao anterior. É fundamental colocar que a educanda contou como afirmamos acima, com o apoio contínuo dos educadores, por entender em que, sem esse suporte, ela poderia se afastar do ambiente informatizado. Conforme Nevado (2001), os docentes precisam ter uma "escuta" atenta às condutas apresentadas pelos sujeitos. Ou seja, ao mesmo tempo em que intervêm problematizando/desestabilizando, também devem oferecer apoio/suporte para que o sujeito se sinta encorajado a continuar.

Esse procedimento dos educadores revelou-se de fato eficiente, porque, além da permanência da educanda no diálogo direto com um dos educadores, revelou a possibilidade de comunicação com o filho que residia na Itália, usando o computador: *"Eu não sei como se faz, mas sei que dá pra fazer isso. Eu escrevo aqui e, em menos de dez minutos ele recebe lá."*

Foi desafiada então a redigir uma mensagem para o filho como "tema de casa", ficando a promessa de reescrevê-la (digitá-la) e enviá-la no encontro posterior.

Extrato 3

Produção de texto

N. e A. (nome do filho e da nora)

Este email eo meu tema da aula de computação fazem 6 mês que estou estudando já acabei um caderno nos aqui decasa estamos nos preparando para as ferias de fim de ano na praia o que vocês acham nos estamos bem como estão

Um beijo e abraço da mãe

O nome das professoras (nome dos educadores)

Novamente faz-se necessário enfatizar a idéia de co-autoria outrora expressa. Sem ela certamente a mensagem não teria essa qualificação.

A discussão que importa estabelecer aqui, no entanto, é de que EDE encontrou um significado para fazer uso da máquina que repelia. Nos encontros subseqüentes, a educanda ocupou-se dessa função, sendo que as respostas recebidas precisavam ser lidas, atingindo com isso seu objetivo, bem como o objetivo do projeto que previa uma construção textual de autoria, sendo que isso somente foi possível quando a educanda encontrou significado na ação.

A escrita digital de EDE era sempre precedida da escrita convencional, o que envolvia diferentes movimentos: elaborar mentalmente a mensagem, redigi-la, discuti-la com a educadora, fazer as correções ("passar a limpo") e digitá-la com fins efetivos de comunicação. Isso serviu como conteúdo a ser desenvolvido em casa, na sala de aula e no LI. Aliando esse processo à vontade explícita de EDE, houve crescimento como mostra o recorte abaixo:

Extrato 4

Leitura/compreensão e produção textual

Recebi seu e-mail. Estou hoje 01/08/2002 na aula de computação. Ontem fui na inauguração do banco do povo e abracei o governador e ganhei sua assinatura. O professor Jorge está me ajudando. Estou bem e espero por vocês no fim do ano. Tragam a filmadora para gravar as nossas aulas e conhecer o MOVA e o NTE.

Um beijo estou com saudades.

Da mãe

Este e-mail mostra a comunicação estabelecida com o filho e a nora. Durante esse processo, o educador foi muito presente, mostrando possibilidades tecnológicas e, ao mesmo tempo, auxiliando na leitura e escrita da educanda.

Na data em que foi escrita a mensagem acima, EDE já estava há cerca de um mês no LI e não mais se mostrava descontente por estar ali, o que revela a transposição de um grande obstáculo.

No que se refere ao uso da tecnologia, a educanda pode ser classificada, conforme os critérios estabelecidos, no *Nível I*, devido à dependência acentuada pelo seu processo inicial de alfabetização. Há que se considerar que o uso do computador, sobretudo na zona de internet, é facilitado para aqueles que possuem domínio da leitura e escrita.

Na avaliação, EDE considerou que seria necessário um acompanhamento ainda maior: "*A gente teria que ter uma pessoa ali junto até a gente pegar bem...*" Reflete sobre sua própria posição e argumenta: "*Porque a pessoa chega numa certa idade ela não admite errá⁵³ e esse é o mal. Computador sempre veio pra gente como uma coisa difícil, ainda mais pra mim, na minha idade.*"

EDE revela, tanto no que se refere à apropriação tecnológica quanto à apropriação da leitura/escrita, uma reflexão maior do que a ação.

⁵³ Conforme Lalande (apud MACEDO, 1996 p. 179), o *erro* comporta significados nos sentidos ativo, passivo e impessoal. No sentido ativo, erro seria alguém tomar como verdadeiro o que é falso ou vice-versa: "cometer um erro". No sentido passivo, erro seria um "estado de espírito" que tem por verdadeiro o que é falso ou o inverso: "estar em erro". No sentido impessoal, erro refere-se a uma "asserção falsa". É o que ocorre, por exemplo, no caso de provas escolares.

4.4.4 Imagem de si/leitura do mundo

O quadro abaixo possibilita-nos averiguar possíveis deslocamentos de EDE tanto no que se refere à imagem de si como na leitura do mundo.

Imagem de si	Leitura do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A mudança que teve na minha vida? Da água pro vinho. Hoje eu me sinto assim, quer ver? Eu sei entrar numa loja, vê os preços, no mercado eu gosto de ver os preços. Antes eu olhava e não sabia, eu me sentia mal. Um dia fui no mercado e uma senhora me disse: – A senhora me olha o preço da maionese. E eu soube dizê pra ela, menina! Aquilo foi pra mim...</i> ▪ <i>Às vezes em casa eu comento com meus filhos, meu Deus eu tava fora do mundo! Eu só via a minha maneira de pensar, o meu jeito de viver, mas não é. Eu fico admirada!</i> ▪ <i>Eu adoro mostrá meus cadernos pros filhos, eles ficam admirados. Eu comprei também a pasta do Mova, adoro saí na rua com ela. Me sinto como a borboleta (símbolo do Mova), lembro que a Rosa dizia que nós podia voá, a gente tinha as asas só não tava usando.</i> ▪ <i>Enjoei tanto de panela, de serviço de casa que hoje eu almoço no restaurante. Lá (no restaurante) eu tenho umas amigas. Depois do almoço ficamos batendo papo, sem preocupação de lavar a louça, limpá a cozinha. É outra coisa!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Acho que o computador a gente teria que ter uma pessoa ali junto até a gente pegar bem. Sabe, eu acho que é um defeito dos velhos, da pessoa de idade. Ela acha que não é capaz de fazer, precisa ter alguém do lado pra se segurar... acho que esse é o maior defeito, o maior medo nosso, da gente errá. E nós podemos errá e voltá que nem gente nova. Mas a gente não admite isso...</i> ▪ <i>Às vezes eu paro pra pensar que a gente não sabia lê e aprende a lida com isso (refere-se a eletrodomésticos e eletrônicos). Tu vai assumi uma casa, que nem eu, com 18 anos, ninguém foi lá me ensiná o que eu tinha que fazê.</i> ▪ <i>Uma coisa que eu aprendi junto com a turma é que cada um tem um tipo de cabeça, de pensar.</i> ▪ <i>Tenho um neto de 16 anos que a professora disse que ele vai perdê o ano. ... Acho que a escola não devia fazer isto, deixá chegá neste ponto. Tem que fazê de outra maneira, porque se tá mal numa matéria, mas tá bem nas outras, isso teria que achá um motivo. Será que não pode ser a professora?</i>

No retorno dessa "viagem", olhamos para EDE e percebemos que ela se percebe diferente e realiza *leituras* do mundo mais coordenadas, ou seja, a condição inicial de EDE difere da condição "final". O espaço foi aberto por ela, na relação com

o outro. Romper a condição de esposa, dona de casa, mãe, que era vista como uma impossibilidade, dá lugar a uma condição mais cidadã que não exclui a primeira, apenas é vista numa nova dimensão, na qual EDE se inclui.

A educanda revela ter prazer em viver o momento presente. Participa das atividades propostas em aula e fora dela, ampliando as relações sociais. Encontramo-la no Encontro Estadual do Mova, ocorrido em 9 de novembro de 2002, em Porto Alegre. Apesar de permanecer o dia todo sentada nas arquibancadas de um ginásio de esportes, disse no final do dia: "*não cansei*", demonstrando prazer em participar.

Freire explica assim o que percebemos em EDE durante sua estada no Mova: "Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos debatemos." (2000, p. 33).

4.5 Estudo 4: Sujeito LEN

4.5.1 Imagem de si/leitura do mundo

LEN é uma jovem senhora de 38 anos, reside na periferia da cidade. É casada, dona de casa e tem um filho. Concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental e concomitante às aulas do Mova, freqüentava um Núcleo de Ensino Supletivo (Neeja), sendo que, até o último contato que tivemos, não havia concluído. Iniciemos relatando como a educanda enxerga seu entorno.

Imagem de si	Leitura do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu tinha umas amiga que tavam estudando, elas sempre me convidavam, mas eu nunca ia, teve uma hora que eu fui. Fui mais pra conhecê, pra vê como era o Mova. Eu achei que era uma reuniãozinha, achei que não fosse aprendê.</i> ▪ <i>Eu sou metida, só estudei até a 4ª série, mas não tenho medo das coisas, tenho mais é preguiça, preciso sempre que alguém me cutuque.</i> ▪ <i>Eu não tenho vergonha de dizê que não sei, ninguém nasceu sabendo.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu gosto de ficá em casa, cuidando a casa, fazendo comida boa pro marido e pro filho e assistindo TV.</i> ▪ <i>Sô apaixonada pelo Said (personagem da novela O Clone da Rede Globo), acho ele o máximo. Ele quer que a Jade (esposa) seja só dele, mas tá certo, ele dá tudo pra ela.</i> ▪ <i>Meu marido nunca reclamou das minhas graxas, se ele tá contente, por que eu vou me preocupá?</i>

As falas de LEN revelam uma condição cômoda e aceitável, ou seja, a opção de ser esposa e mãe não é imposta senão por ela. Seu protótipo de casamento e de homem, revelado num personagem de novela que se caracterizava por ser extremamente opressor mas, ao mesmo tempo generoso em termos materiais, mostra que aceita a submissão. Esse estágio, embora pouco evolutivo, permite que a educanda tenha autoconfiança, uma vez que não contesta sua própria situação de vida.

4.5.2 Inserção e interações sociais

Iniciamos o percurso de LEN nesta categoria, mostrando uma situação, por ela exposta, que revela discriminações sociais em razão do grau de escolaridade. Buscaremos analisar suas reações frente ao problema.

O primeiro extrato é a fala da sujeita LEN no primeiro encontro no LI, quando dialogamos sobre a condição em que se encontrava.

Extrato 1
Discriminação social

Nas lojas, quando eu faço ficha (cadastro para compra a crédito), eu sempre digo que tenho o 2º Grau. Se a gente diz a verdade, eles acham que nós somos coitados. Parece que só quem tem boa aparência e estudo pode pagá conta, às vezes esses são os mais espertos.

A declaração mostra que a educanda foi julgada preconceituosamente e julga na mesma condição na medida em que faz generalizações, ou seja, a partir da reação de uma pessoa, estende a toda a rede comercial e, conseqüentemente, às pessoas que nela trabalham, a mesma condição. Além do mais, a declaração não traz indícios reais de que tal discriminação aconteça. O que equivale a dizer que preconceito pode ter sido gerado pela própria educanda.

Contudo, do ponto de vista cognitivo, antever uma reação implica ativar os mecanismos internos duplamente: para prever e para eliminar o fato incômodo.

Se LEN se incomoda com o julgamento alheio, faz-se necessário entender como julga quem está num patamar inferior a ela, no que se refere à leitura/escrita.

Extrato 2
Conhecimento/troca entre pessoas

No grupo tinha uma mulher que não sabia nada, não sabia escrevê. Então o que nós sabia, nós ajudava. Se a TAS tava ajudando outra pessoa, nós ajudava ela, o que nós sabia... Uma mulher muito batalhadora, mesmo não sabendo lê, escrevê, ela criou os filhos e eu acho que ela sabia alguma coisa.

Desse depoimento, dois pontos importantes merecem evidência: 1) a tomada de consciência quanto ao saber da colega; a ausência do conhecimento na leitura e escrita não implica na avaliação de LEN, anulação do sujeito; 2) a solidariedade do ato educativo. A educabilidade do grupo se dá na pluralidade onde, conforme Freire (1987), "os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo". Enquadrada dentro de um escola regular, onde se faz a classificação por nível (seriação), a educanda não teria convivido com essa realidade. Outro aspecto

que aponta para a validade da proposta freireana, que propõe que o educador parta do senso comum, "o saber de experiência feito", mas que o transgrida, desenvolva-se coerentemente no grupo, como mostra o recorte a seguir.

Extrato 3

Relação entre tecnologias

Hoje eu vô no banco, não preciso muito de auxílio. Tudo o que tem que fazê eu faço no caixa eletrônico. Antes tinha que tá pedindo. A TAS foi ensinando e a computação também ajudou nisso... Porque antes tu chegava no caixa eletrônico e tinha medo de aperta um botão e saí uma coisa errada e aqui, no computador, quando começamo eu tinha medo de mexê nele também. Depois nós vimo que não era o bicho, que nós podia mexê. E é mexendo que tu vai descobrindo.

Nesse extrato, LEN revela uma abstração que Piaget (1978a) designou "pseudo-empírica", porque ocorre no campo empírico similar, exigindo coordenações e transferências, ou seja, embora a ação de LEN seja sobre o objeto (caixa eletrônico), este não é idêntico ao anterior (computador), necessitando abstrair para coordenar. Coordenar implica sempre um processo reflexionante que, embora não assegure a tomada de consciência, implica regulações ativas que são fontes da mesma.

Outra observação que cabe aqui é a de que a abertura para esse tipo de situação-problema, que compõe o conteúdo programático da educadora TAS, serve como contraponto à análise feita no extrato acima. Isto é, o ponto de partida e o de chegada revelam-se divergentes, o que pressupõe caminhada.

O extrato a seguir traz mais uma amostra do conteúdo programático proposto pela educadora.

Extrato 5

Discussão da realidade

A TAS ensinava nós com a atualidade... Nós fazia cartaz do que a gente gostava, do que a gente não gostava... Que nem eu, eu assisto TV mas não ficava ali olhando o jornal, mais é novela... Aí a gente chegava lá e alguém dizia, tu viu o que aconteceu, passou em tal canal...eu dizia então hoje eu vô vê pra ver o que tinha acontecido mesmo.

Nesse comentário, observa-se que o ambiente cria necessidades no sujeito, desafiando-o a acompanhar os fatos do cotidiano e a opinar sobre eles. Tal postura referenda a prática educativa comprometida com a indagação, o diálogo e a investigação que são, conforme Freire (1981), condições necessárias para a transgressão da consciência, de ingênua à crítica.

A educanda, que frequenta ao mesmo tempo dois espaços educativos, revela as diferenças.

Extrato 6

Diferença entre propostas pedagógicas

Lá na outra escola (Neeja) é mais conteúdo mesmo. História, português, geografia... que também é importante, mas o Mova me ajudô a entendê as matérias de lá. Por exemplo no português que a gente fala muito errado. A TAS nunca deixa passá, pega o que uma tinha falado ou escrito, antes ela perguntava se pode, depois junto nós corrigia. Então me ajudô muito a fazê as prova lá. Eu ficava mais atenta senão eu leio e escrevo meio por cima.

Na concepção da educanda, há duas práticas pedagógicas distintas, as quais são igualmente importantes. A distinção parece estar na aplicabilidade da aprendizagem dos conteúdos escolares. Enquanto no Mova o conteúdo serve para resolver problemas concretos, na outra instituição ele se basta. O reconhecimento das diferenças implica acionar os mecanismos internos que conduzem à tomada de consciência.

4.5.3 Ambiente alfabetizador – LI

Na data em que tivemos o primeiro contato com LEN no LI, percebemos que esta encontrava-se no nível 3 de alfabetização, conforme critérios anteriormente expostos. Segundo depoimento da educadora, apesar da pouca escolaridade da educanda (4ª série), lia e compreendia com facilidade. Na escrita, escrevia com

dificuldade do ponto de vista ortográfico, em decorrência talvez da própria linguagem falada, mas isso não impossibilitava a comunicação.

Durante o desenvolvimento do projeto, janeiro de 2002, estava fazendo também o supletivo no Neeja, freqüentava aulas e, já na primeira etapa, só não conseguiu aprovação em Matemática e Ciências.

A primeira impressão deixada por LEN, no LI, foi de alguém muito à vontade, o próprio erro não era sinônimo de autopunição. Nessa perspectiva, ela ligou o equipamento e escreveu as primeiras palavras, descobrindo funções das teclas, questionando e socializando descobertas. O desafio levava a educanda à ação, como vemos na construção a seguir.

Extrato 1
Confecção do crachá

LEN FAT SANT FAR

(O nome foi abreviado para preservar a identidade da educanda.)

Nesse extrato, observamos a saída encontrada por LEN quando desafiada a colorir o que havia escrito. Foi sugerido que observasse na tela algo que pudesse representar cores. Ela descobre a ferramenta "realçar". De fato, observando o painel do editor de texto Word, versão 98, a forma de apresentação dessa ferramenta é adequada para o desafio proposto. Isso revela que a educanda estabeleceu relação entre o que foi dito e o que se apresentava em primeiro plano.

Após a descoberta da possível ferramenta, LEN encontra o primeiro obstáculo, ou seja, como utilizá-la de forma correta. Devido à espontaneidade da educanda, ela busca rapidamente a parceria necessária para superar o problema. Contudo, ela não se posiciona como receptora; no computador, opta pela aplicação do que é dito. Certamente, nesse primeiro momento, as ações são resultantes de

regulamentos sensório-motores que não consolidam aprendizagens. Isso é percebido porque no aparecimento de obstáculo similar, e até idêntico, o sujeito retorna ao ponto anterior. Porém, a ação é sempre desencadeadora de regulamentos ativos que conduzem a processos de tomada de consciência. No que se refere ao uso da tecnologia, LEN mostra avanço no encontro posterior.

O extrato 2 é um comentário feito pela educanda após discutirmos, no coletivo, a novela “O Clone”, da Rede Globo, a qual fazia parte dos temas emergentes do grupo.

Extrato 2
Comentário

O SAID GOTA DAJADE E ELA NAO GOSTA DELE. ELE EBOM DA TUDO PRA ELAMAS
ELA NAO É FELIS, TEMJENTE QUE TEM MUINTO DINHERO MAS É INFELIS. DINHERO
NAO É TUDO NA VIDA.

Observa-se que a acomodação dos recursos assimilados forma um esquema cognitivo que permite o uso de vários recursos, como: cor, letra maiúscula, acentuação, pontuação. Tal avanço é possível devido à significação que o objeto (computador) tem para LEN. Ela revela prazer na descoberta, dizendo que se sentia o “*máximo*” por estar ali. Com essa vontade, inicia sua produção de texto, e faz uma narrativa de sua trajetória de vida. Por termos acordado com o grupo que os encontros aconteceriam diariamente, já que o laboratório estava sempre disponível por ser período de férias, não houve uma pré-elaboração do texto. As intervenções relativas, tanto às questões tecnológicas quanto às escritas, ocorreram no LI.

Extrato 3
História de vida

EUAMINHA HISTÓRIA DE VIDA

NASCI EM 15 DE SETEMBRO DE 1964. FUI A QUINTA FILHA DA CASA. ATÉ OS 11 ANOS MOREI EM BARRA DA CHAPADA DE SÃO FRANCISCO DE PAULA. DEPOIS VIM PARA CAXIAS DO SUL. MOREI NO BAIRRO MADUREIRA POR 2 ANOS. VIM MORAR NO BAIRRO FATIMA EM 1975 ONDE PASSEI A MINHA INFÂNCIA QUE FOI MUITO FELIZ. ESTUDEI NO COLÉGIO CASTELO BRANCO ONDE TIVE QUE PARAR NA TERCEIRA SÉRIE PARA AJUDAR A MINHA MÃE EM CASA E PARA CUIDAR DOS IRMÃOS QUE ÉRAMOS EM 7. NÃO PUDE MAIS ESTUDAR PORQUE TIVE QUE TRABALHAR E MEU PAI NÃO DEIXAVA ESTUDAR. EM 1991 EU CASEI COM O JOACIR É UMA PESSOA MARAVILHOSA E MUITO CARINHOSA COM TODAS AS PESSOAS AO SEU REDOR. SOMOS CASADOS A 11 ANOS E TEMOS 1 FILHO DE 3 ANOS QUE É A MINHA VIDA: RAFAEL É UM AMOR DE CRIANÇA. AGORA EU TIVE A OPORTUNIDADE DE VOLTAR A ESTUDAR NO MOVA. EU ESTOU ADORANDO PORQUE ME ANIMEI A VOLTAR A ESTUDAR. ESTOU A FIM DE TERMINAR OS MEUS ESTUDOS. TODO PRIMEIRO GRAU E SEGUNDO GRAU E VOU CONSEGUIR! PELO MENOS É O QUE EU QUERO.

Observa-se que LEN expressa com clareza seu pensamento. A co-autoria, que já fizemos menção anteriormente, também se revela aqui. A educadora TAS vai interagindo constantemente com as educandas e aproveita para falar do sublinhado em vermelho feito pelo próprio aplicativo, o qual chama a atenção para possíveis erros. Isso vai qualificando a escrita do ponto de vista ortográfico.

O último extrato deste item revela a utilização de recursos que compuseram um convite de aniversário.

Extrato 4 Convite



Vale ressaltar que a educanda é a única deste grupo que fez 40 horas de interação tecnológica, sendo 20 horas em janeiro e 20 horas em julho de 2002. O extrato 4 é referente à segunda etapa, na qual, a exemplo de outros, foi construído em co-autoria.

No quadro classificatório quanto à apropriação tecnológica, entendemos que LEN atingiu o *Nível III*, que se refere ao aproveitamento mais qualificado, porque envolve interesse/curiosidade, levantamento de hipóteses, socialização de conflitos e resultados, localização de documentos salvos, o que pode se constituir como revelador de compreensão da virtualidade.

4.5.4 Imagem de si/leitura do mundo

Trazemos agora as observações feitas pela educanda, ao distanciar-se do Mova.

Imagem de si	Leitura do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu gostaria que o Mova voltasse porque não só me ajudô como poderia ajudá muita gente.</i> ▪ <i>Eu me senti o máximo, né! Porque a gente fala em computação se apavora e eu aprendi que não. Aprendi alguma coisa e tem muito pra aprendê ainda. Mas eu me sentia o máximo.</i> ▪ <i>Eu sô metida, quando a gente compra uma coisa (eletrodoméstico) primeiro leio o papel que eles mandam junto, depois vô usando, vô descobrindo.</i> ▪ <i>Eu me animei a estudá no Mova. Fiz as provas do supletivo, depois fiz uma aula no Neeja. Quando tu tá no ritmo, tu vai. Vou vê o resultado, se não passei eu vou em frente.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tô mais atenta ao que acontece. Porque lá a gente discutia e era interessante porque nem um pensa igual. É importante vê pra ter a opinião da gente.</i> ▪ <i>Na verdade, o Mova pra nós, além da gente aprendê, foi uma terapia. A gente saiu de casa, arrumou novas amizades. Ainda hoje a gente se encontra pra bate papo.</i> ▪ <i>As aulas no computador me ajudô a escrever porque ele vai corrigindo os erros, também me ajudô a fazê serviço de banco sozinha sem precisá pedi ajuda... no dia-a-dia a gente tá sempre computando, com o controle da televisão, com o microondas... realizei meu sonho de ligar e fazer algum trabalho, mas quero aprender ainda mais.</i>

O Mova serviu, no caso de LEN, como propulsor de movimento. Observa-se que, apesar das condições dadas (processo de alfabetização deflagrado, apoio do marido, escolas próximas), a educanda tem dificuldade para tomar decisões e enfrentar desafios. Parece-nos, contudo, que o desafio maior foi romper o primeiro obstáculo. Feito isso, o sujeito precisa persistir, e a educanda parece ter aberto essa possibilidade.

4.6 Estudo 6: Sujeito MAR

4.6.1 Imagem de si/leitura do mundo

A educanda tem 55 anos é casada, trabalhava como cozinheira num clube esportivo da cidade. Reside num bairro periférico, tem três filhos um adulto e duas ainda crianças. Dividia seu tempo entre o trabalho, os cuidados da casa, dos filhos e do marido doente. Devido à iniciativa e liderança, foi escolhida representante do grupo no Mova. MAR costumava dizer que os desafios a estimulavam à ação, porque na vida nada para ela era fácil. Ingressou na 4ª série, quando criança, mas não chegou a concluí-la.

Imagem de si	Leitura do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Um dia passei na frente de onde tinha o Sine e tava o guarda na porta e me convidô pra entrar. Entrei e daí pensei, ah, isso é perda de tempo, vô estudá pra quê? Ele disse entra aí pra ver. Daí, subi lá em cima onde tavam estudando, conversei com a professora, gostei da turma, no outro dia comecei. A professora achava que eu não ia ficar porque era alfabetizada, mas eu disse: – Se a senhora fizer umas provas comigo tem que volta lá pra 1ª série e olhe lá.</i> ▪ <i>Eu sentia um pouco de vergonha. Pensava: que feio eu agora já tô velha, ir pra um colégio, estudá, que coisa feia. Mas logo que entrei, mudei de idéia.</i> ▪ <i>Não tive apoio de ninguém, ao contrário, meu chefe foi contra. Eu disse que eu não ia perdê trabalho por causa disso. Eu sei minhas obrigações.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Acho que parei na 4ª série, não fiquei nem com o histórico, foi tanta mudança! Estudei no interior de Vacaria, depois em Antônio Prado, depois tive que parar pra trabalhar. A necessidade não dá escolha pra gente.</i> ▪ <i>É difícil elas (colegas) entender. A professora tem que ter muita paciência. Elas querem que seja tudo como elas pensam. Ninguém quer ceder. Talvez porque sempre ficaram em casa, quando a gente tá numa firma não é bem assim.</i> ▪ <i>Meu marido é doente e fica em casa o tempo todo. Agora que eu saio pra estudá ele acha que eu "faço programa". Esses dias eu disse: – Manda a Juli (filha) me seguir pra ver que programa que eu faço.</i>

As primeiras falas registradas no quadro acima refletem a concepção de MAR em março de 2002, quando ingressou no Mova. Podemos averiguar que a iniciativa de ingresso foi da própria educanda e envolveu o rompimento de algumas barreiras, para manter sua decisão. A tomada de consciência quanto à apropriação do seu nível de alfabetização se sobrepõe aos obstáculos encontrados. Outro fator que pode ter contribuído para manter a decisão da educanda foi ser acolhida no grupo.

4.6.2 Inserção e interações sociais

Neste item buscamos extratos que mostrem os movimentos do sujeito em busca da inserção social própria e do grupo, já que, como veremos, MAR tem preocupação com o coletivo.

Extrato 1

Preocupação com o coletivo

No final do ano, quando nós fomos no Congresso em POA, eu fiquei chocada quando senti que nós ia perdê (refere-se ao fim do movimento), e eu senti assim que a gente ia perdê tudo porque trocando o governo, trocava tudo, eu senti bastante. Fiquei com medo de terminar e a gente não tá mais lugar pra estudá nem aprendê, mais nada. E tu sabe que foi uma batalha. Foi muita luta pra gente consegui ficá aqui (refere-se à escola onde se mantiveram por mais um ano, após a extinção do MOVA) ... Eu até já consigo me virá mas tem colegas ali que ainda não tão conseguindo ler e escrever direito, precisam de mais tempo, continuar.

Os mecanismos internos da educanda agem projetando uma problemática antes mesmo de ela se efetivar. O congresso a que a educanda faz referência foi realizado antes das eleições estaduais para governador, quando ainda havia especulações quanto ao nome de futuros governadores. MAR age aqui por proação, antevendo um possível fato que traz implicações na sua vida e dos que estão em

situação semelhante. Antever um fato e descrever suas implicações demanda tomada de consciência.

A reflexão da educanda revela a práxis freireana que envolve: participação, luta coletiva por direitos, politização. Nesse sentido, o "alfabetizar-se" não é um fim em si mesmo e não é uma conquista individual, é um ato político decorrente da conscientização, sendo que a realidade é objeto do conhecimento. O ambiente alfabetizador não é apenas um espaço onde se codifica e decodifica códigos, mas um espaço de múltiplas aprendizagens. A multiplicidade garante a permanência de pessoas como MAR que, embora ingressem com domínio dos códigos, encontram espaços para atuar e aprender.

Extrato 2 Preconceito

Na creche da minha neta tavam oferecendo cursos e nesses cursos tinha também computação e eu fui me inscrevê. A diretora me perguntô por que eu queria fazê curso de computação e eu disse que queria aprendê mais. Que eu tinha começado a fazê e tinha gostado muito e tinha muito pra aprendê ainda. Ela disse que eu não podia. Eu senti assim que ela queria dizer, assim, eu, uma empregada doméstica não tinha que tá fazendo computação. Eu pensei, engano dela, porque eu posso sê empregada doméstica, mas posso fazê muitas coisas ainda, e aprendê nunca é demais. No fim nem teve porque faltou gente.

Nesse recorte, observamos que MAR possui um nível de consciência que lhe permite ver além do que está posto. Para ela, o aprender vai além da classe social ou da profissão que exerce. O aprender é visto como um prazer e não como uma obrigação à qual o sujeito se submete para prosperar profissional e economicamente.

Os preconceitos não constituem um empecilho para a ação da educanda. Revela-se superior a eles e por isso enfrenta-os.

4.6.3 Ambiente alfabetizador – LI

Os recortes das produções de MAR são de julho/agosto de 2002 quando a educanda já freqüentava, há cerca de 6 meses, o Mova e mostram que a mesma se encontrava no estágio 4 de alfabetização, por escrever com clareza, tendo sempre o cuidado de escolher termos adequados e mostrando compreensão do que lia estabelecendo relações entre a leitura e escrita. Nessa fase, a educanda também fazia curso de hotelaria no Senac, buscando qualificação pessoal e profissional. Além disso, escrevia muito, tinha um caderno que constituía uma espécie de diário, onde ela ia registrando fatos interessantes e sentimentos vivenciados.

No LI, as produções de MAR iniciam pelos nomes de pessoas que fazem parte do grupo.

Extrato 1

Escrita de nomes

Ação 1- *mariaamalianara*

Ação 2 – *MARIA AMALIA NARA*

Ação 3- *Maria Amalia Nara*

Ação 4 – ***Maria Amalia Nara***

Ação 5 – ***Maria Amalia Nara***

Após cada ação, há a intervenção da educadora, o que possibilita a alteração da ação posterior.

A primeira interação da educanda no ambiente novo revela que ela apenas executa a ação de escrever algo. O desconhecimento das funções do teclado leva ao êxito parcial da ação, visto que a educanda conhece a convenção ortográfica que normatiza o uso de letras maiúsculas para a inicial de nomes próprios, e o uso de espaçamento entre as palavras. Há uma intencionalidade na ação e um resultado divergente que não se deve ao desconhecimento do uso do código, mas do

equipamento com o qual interage. Nesse sentido, a intervenção qualifica a ação, possibilitando o avanço rápido.

A apropriação do elemento novo leva a educanda a usá-lo em demasia. A primeira intervenção teve como alvo a alteração apenas da primeira letra, de minúscula para maiúscula. Ocorre que a educanda, ao acionar a tecla "caps lock" automaticamente escreve todo o restante da palavra, revelando que a ação ainda é resultado de automatismos. Novamente acontece a intervenção, sendo que somente a terceira ação se dá nos moldes da escrita convencional, como era o objetivo da educanda.

Da ação 3 para a 4 e desta para a 5, as intervenções não são feitas no sentido de retroagir sobre o resultado da ação buscando qualificá-la, como ocorreu nas ações iniciais. São desafios lançados, para possibilitar a descoberta de recursos do editor de texto como tamanho e cor.

A intervenção dialogada, feita a partir de ações anteriores, revelam-se eficazes porque vão qualificando a escrita conforme mostra o extrato 2.

Extrato 2
Produção de texto

O MEU ENCANTO

Por uma árvore chamada Figueira.
Uma vez por mez eu vou;
Vizitar a minha tia em Montenegro e
passo de ônibus na frente da Árvore,
que fica na beira da rua na entrada da
vila Pareci Novo.

Com os galhos faz uma boa sombra
em frente do armazém eles no natal
enfeitam com as luzes do natal da
mais encanto o contorno da árvore, o
jeito acolhedor da sombra dela que eu
gosto!!!

Nessa produção, já encontramos uma aplicação dos recursos explorados no estágio anterior. Observa-se que a utilização da letra maiúscula é resultado de regulações ativas intencionais e não meramente casuais, como se dava anteriormente. Mesmo que todo o título esteja escrito em letras maiúsculas, esta constitui uma escolha, pois MAR conhece os procedimentos necessários para usar o que considera adequado, como mostra o restante do texto.

Após a escrita, a educanda questiona sobre o sublinhado de algumas palavras. Ao compreender que este era resultado de um possível erro ortográfico, vai alterando as palavras, a fim de grafá-las convencionalmente. Além disso, há, como nos casos anteriores, a intervenção continuada de educadores, que, por serem vários (neste caso quatro: a educadora, uma multiplicadora e duas professorandas), o faziam de forma intensificada. O extrato 3 serve como ilustrativo da análise acima feita.

Extrato 3
Avaliação dos encontros

Caxias do Sul 26 de Agosto de 2002

Ao Mova na pessoa da prof. NRA

Gostaria de agradecer esta oportunidade que o Mova nos oferece. Nos faz sentir mais gente. Eu estou aprendendo tantas coisas, e me sentir jovem com esta idade.

O meu sonho está se realizando. Espero poder continuar na caminhada foi uma coisa muito boa que estão fazendo pelas pessoas que não tiveram oportunidade na infância, como eu que só agora com 55 anos estou podendo estudar.

Como afirmamos acima, a produção textual é feita em co-autoria, o que revela uma boa estrutura de texto. Buscando uma análise comparativa, trazemos uma mensagem virtual recebida de MAR em fevereiro de 2004, na qual não há nenhuma intervenção.

Extrato 4
Mensagem virtual

Estarei sempre ao seu lado.obrigado por ser uma pessoa calma e por ter esa pciencia comnosco e por ter me escolido. você è uma pessoa bonita por fora mais muito mais pordentro parabens gostaria de diser mais não vai dar tempo mais não vou esquecer de você maria ..

Na produção genuína, observa-se um número maior de palavras grafadas incorretamente. Além da ausência de intervenções, há outros elementos importantes

que merecem destaque: a ausência do corretor de texto, uma nova interface que desequilibra algumas certezas anteriores e o longo período de afastamento com o equipamento (quase 2 anos), fazendo com que reapareçam dificuldades posteriormente superadas. No que se refere à produção textual, observa-se novamente a organização, o bom vocabulário e a originalidade do texto.

Na utilização da tecnologia, classificamos MAR como pertencente ao *Nível III*, ou satisfatório, dado seu interesse, a busca de aperfeiçoamento e a intensa escrita que desenvolveu durante o período em que esteve no LI, permanecendo sempre além do horário para sanar dúvidas, concluir produções iniciadas, salvar e imprimir seus trabalhos.

4.6.4 Imagem de si/leitura do mundo

Retornamos às falas de MAR acentuando que, nesse caso, há o distanciamento do Mova, mas não do ambiente alfabetizador, pois MAR continua freqüentando o grupo.⁵⁴

⁵⁴ Conforme expusemos anteriormente, MAR e EDE freqüentam o grupo formado por iniciativa própria, sem apoio governamental.

Imagem de si	Leitura do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu fiz um curso no Senac e fui escolhida líder do grupo, aqui (no Mova), também. Tinha que acompanhar o trabalho das colegas e ver se elas seguiam o que a gente aprendeu (refere-se à função de líder no Senac)</i> ▪ <i>Nunca é tarde para aprender, tem muita coisa que eu quero aprender a fazer ainda.</i> ▪ <i>Eu sinto que mudei na maneira de lidá com o pessoal. Eu aprendi a ser uma pessoa mais despachada para podê falá com as pessoas. Na maneira de eu trabalhá, tratar, eu acho que tô muito diferente.</i> ▪ <i>Eu descobri que gosto muito de escrever depois que entrei no Mova. Eu adoro sentar, ficar quieta num cantinho e escrever aquilo que vem na cabeça, o que eu acho que é importante, eu vô escrevendo.</i> ▪ <i>Eu sô uma pessoa que tem facilidade de entendê as coisas. Eu leio uma vez, se não entendi na primeira, volto e leio de novo. Um remédio, por exemplo, pra sabe pra que serve eu leio duas vezes, até entendê bem.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aquilo eu adorei (refere-se à experiência com computador). Eu queria voltá de novo, arrumá, ajeitá. Tu convidou pra voltá mas as colegas não querem. É que pra elas tá bom assim...eu pra mim, não.</i> ▪ <i>As minhas filhas fazem curso de computação. A mais velha não queria, eu disse: – Faz, aproveita a oportunidade. Elas não sabem aproveitá. No meu tempo não existia essas oportunidades,. se eu voltasse nos meus 15 anos, taria abraçando o que viesse.</i> ▪ <i>Na sala de aula dá cada debate! Eu me interessei mais por notícias, porque a gente também não pode só ouvi sem saber do que se trata.</i> ▪ <i>Eu acho que ajudei e sô ajudada pelo grupo. Apesar da gente pensar muito diferente, a gente sente que uma tá ligada na outra e tá sempre pronta a ajudar quando precisa.</i>

Em linhas gerais, poderíamos dizer que MAR avalia que sua estada no Mova possibilitou: o desenvolvimento da linguagem (escrita/falada); a compreensão da necessidade de respeito mútuo na convivência onde co-existem diferentes formas de pensar, a convicção de que a aprendizagem é possível em qualquer etapa da vida. Essas tomadas de consciência constituem ingredientes importantes tanto na convivência social quanto no crescimento individual.

4.7 Estudo 6: Sujeito MBA

4.7.1 Imagem de si/leitura do mundo

MBA tem 49 anos, é separada, merendeira de uma escola de Ensino Fundamental (funcionária pública concursada), tem três filhos e vários netos já em idade escolar. Estudou até a 4ª série a qual nem completou. É integrante do Sindicato e já participou do Conselho Escolar na escola onde os filhos estudavam.

Imagem de si	Leitura do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu voltei a estudar por incentivo da empresa onde trabalho. Eles deram transporte. O problema, que eu não voltei definitivo é que eu começo a trabalhar às 7:30 e saio às 5:30. Aí, pra enfrentá um colégio mesmo, onde tu larga às 11 da noite, é puxado, pra mim é cansativo.</i> ▪ <i>Eu estudei só até o 3º ano primário, passei pro 4º mas não fiz. Eu tenho netos em todas as séries e eles vêm fazê entrevista comigo... por incrível que pareça. E eu estudei tão pouco. É que eu leio e entendo o que tá escrito.</i> ▪ <i>Já fiz parte do Conselho Escolar, da CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes da empresa onde trabalha), agora sô do Sindicato, eu vivo no meio de reuniões.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Uma vez a gente pegava serviço, não precisava tanto estudo, hoje não pegamo mais.</i> ▪ <i>Eu já trabalhei muito. Quando me separei, fiquei sozinha com os filhos pra criar. Não passamo fome porque eu batalhei e muitas vezes as pessoas me ajudaram. A mãe é sempre mais batalhadora, os homens só servem pra bota o filho no mundo.</i> ▪ <i>A pessoa tem que se mexê não pode ficá esperando pelos outros, a gente que tem que ir em busca, não esperá que caia do céu.</i>

Nessa primeira leitura, percebemos que se trata de alguém ativo que atua no contexto em que vive como trabalhadora, como mãe e como cidadã. Sua atividade profissional é exercida numa escola, o que promove constante trocas com as

peessoas: professores e alunos. Além do mais, faz parte espontaneamente de outros grupos, o que lhe possibilita estar com o outro e com ele participar, decidir, posicionar-se. Com isso, a condição de interação é duplamente favorável, ou seja, pelo meio e pela disponibilidade da educanda.

Com base na sua própria trajetória de vida, que exigiu atitudes na resolução de problemas, acredita que as pessoas precisam buscar, que nada é dado. Contudo, a educanda demonstra contradição em suas falas quando revela que, para aderir ao ambiente escolar, precisou de um incentivo da empresa, ou seja, não foi uma decisão tomada a partir de si própria. Apesar da alegação feita, entendemos que MBA acomodou-se porque é uma funcionária concursada, o que garante estabilidade de emprego. Novamente vemos a validade do movimento no sentido de buscar, através de convênios ou através dos educadores populares, desacomodar pessoas como MBA, as quais à medida que o tempo passa vão se afastando cada vez mais e, por isso, precisam ser resgatadas.

4.7.2 Inserção e interações sociais

O primeiro extrato dessa categoria assinala uma ação paralela de MBA durante sua estada no Mova.

Extrato 1 Qualificação

<i>Só estudei no MOVA e fui fazê as provas (refere-se às provas do supletivo oferecidas pela SE/RS) e passei em todas, só rodei em Matemática. Sei lá, a gente reviu o passado, eu fui recordando tudo. Foi muito bom! Ciências, geografia, história, tudo tirei nota boa.</i>
--

As provas feitas pela educanda são referentes ao ano de 2002 quando ela estava no Mova. Através da coordenação do movimento, os educandos foram

orientados a se inscrever e fazer as provas. Todos os anos as provas são oferecidas; no entanto, em 2003, embora a educanda só necessitasse fazer uma prova para concluir o Ensino Fundamental, ela não o fez. Observa-se que, imersa no processo transformador, ela tem atitudes que implicam movimento; quando porém se afasta do meio propulsor, tem tendência a abandonar o que defendia.

A educanda revela fazer reflexões sobre o cotidiano, como mostra o extrato a seguir.

Extrato 2 Uso da tecnologia

No banco, eu não sabia operá as maquininhas. Agora eu me viro bem, graças a Deus. Uma vez, eu ia depois das 4 não fazia nada porque não sabia nem que passando o cartão a porta abria. Isso que eu não sô analfabeta, imagina quem chega lá e não sabe nem lê?

Nesse extrato, observamos que a educanda chama a atenção para um problema social atual. O aparato tecnológico que está sendo criado para facilitar a vida das pessoas, não serve como tal se as pessoas não souberem fazer uso dele. E mais, para o uso da tecnologia, faz-se necessário um sujeito leitor, o que se revela contrário ao percentual de cerca de 12% de analfabetos que há no Brasil hoje.

A mesma sociedade que investe na tecnologia não prepara o cidadão para operá-la, o que serve para acentuar ainda mais as diferenças e aumentar a exclusão. MBA se dá conta disso.

Extrato 3 Preocupação com o outro

Já que tu tá fazendo essa pesquisa eu queria perguntá se vai pará por aí? Se vão fazê mais cursos para as pessoas terem mais acesso [...]. Aqui na escola (local de trabalho) tem computador, nós podia até trabalhá, só nós não temo acesso. Teria que ter um momento, um lugar pra pessoas fazerem esses cursos de computação, que vai sê importante pra vida delas. Por exemplo ela (aponta a colega) é bem nova, tem 23 anos, não sabe lidá com nada, não sabe lê.

No extrato acima, observa-se que a preocupação da educanda não se limita à sua própria realidade. Importa-se com a colega que, apesar da pouca idade, se encontra num patamar inferior. A educanda também reivindica espaços públicos abertos a esses grupos de pessoas e mostra preocupação com o coletivo.

4.7.3 Ambiente alfabetizador – LI

Conforme observações feitas pela educadora, MBA, ao ingressar no Mova, em fevereiro de 2002, encontrava-se no nível 4 de alfabetização porque, embora tivesse apenas três anos completos de escolaridade, o contato com a leitura e escrita foi constante. A educanda revelava uma dificuldade acentuada na ortografia das palavras, mas no que se refere à leitura, compreensão e produção textual, apresentava um bom desempenho. Somada a essa facilidade, conforme exposição da educadora, que foi também por nós observado, MBA tem muita facilidade nas relações interindividuais. Para a educadora, *“desde o início ela se sentiu ‘em casa’.* *Não tinha receio de perguntar nada, fazia piadas com seus próprios erros, mesmo sem ter certeza, levantava hipóteses, contribuía com exemplos práticos. Também trazia textos, artigos de jornal sobre o tema em discussão”.* – Isto você percebeu também no laboratório de informática? – perguntei: – *“Eu diria que ali ela foi ainda mais empenhada e participativa, porque ela tinha muito prazer naquilo que fazia. Por ser ela curiosa e inquieta, não se intimidando com novos desafios, ali ela tinha um prato cheio... A própria metodologia combinava com ela. Ela gosta de ousar”.*

A escolha de palavras, para iniciar sua interação com o computador, revela um diferencial em relação aos demais educandos, como mostra o extrato 1.

Extrato 1
Primeira produção

caxiasdosul – *escrita livre*
CAXIASDOSUL – *intervenção quanto ao uso da letra maiúscula*
CAXIAS DO SUL – *intervenção quanto ao uso de espaços*
Escola Bento Gosalves daSilva
CODECA – *intervenção quanto ao tamanho da fonte*

CODECA

Sem sugerir o que poderiam escrever, neste primeiro momento a exploração do equipamento se dá pela livre escolha de palavras que, no caso em estudo, divergem do que foi escrito pela maioria do grupo: nomes (próprios e de pessoas próximas). A ação revela as palavras *geradoras* que fazem parte do universo vocabular do sujeito, um dos princípios do método freireano de alfabetização.

No que se refere ao uso da tecnologia, o texto vai sendo qualificado na ação de escrever e não com explicações prévias sobre os procedimentos que levam à escrita no computador. As intervenções feitas dessa forma revelam-se eficazes porque a educanda vai qualificando sua escrita, usando recursos como espaçamento entre as palavras, letra maiúscula, tamanho da fonte.

A partir do segundo encontro, quando foi lançado o desafio de uma produção textual, MBA dá início à sua escrita novamente falando sobre seu trabalho.

Extrato2
Produção textual

caxias do sul 27 – 7- 02

TEXTO

Meu Trabalho na Codeca

Sou Merendera Trabalho Na Escola Municipal Bento
Gonçalves DA Silva

Faço merenda para 300 crianças, elas são como
filhos

paramim. A merenda é saudável e nutritiva contém
frutas,

verduras e legumes leite, ovos e carboidratos.

Todos ricos em vitaminas e sais minerais.

Estou contente com meu trabalho gosto do que faço,
e também dos meus colegas e encarregados.

A escrita digital do texto não foi precedida da escrita convencional, mas durante realização da mesma no LI, houve várias intervenções de educadores, seja na questão técnica ou na ortografia das palavras. Convém ressaltar que a educanda interage constantemente buscando esclarecimento das dúvidas, o que permite avançar rapidamente na produção.

Nessa segunda produção, confirma-se o interesse da educanda em escrever sobre sua atividade profissional. Essa atividade, diferentemente de quando se lança um tema para que o aluno escreva a partir dele, facilita a construção de texto, porque faz referência à área de interesse do sujeito, sobre a qual ele tem elementos que facilitam o processo de escrita.

A educanda também participou de uma experiência com a internet, mais especificamente com envio e recebimento de mensagens virtuais, em fevereiro de 2004. Como se objetivava pesquisar a compreensão e elaboração de resposta, não

houve, nesse estágio, intervenções sobre a construção frasal, apenas alguma contribuição no que se refere à ortografia de algumas palavras por solicitação da educanda.

O extrato 3 traz o conteúdo do primeiro *e-mail* escrito por MBA; este foi endereçado ao governador do estado.

Extrato 3
Construção de mensagem – comunicação virtual

Gov. Rigotto Eu mandando meu e-mail gostaria de saber se o senhor esqueceu dos amigos do bairro Pôr do Sol de Caxias. Aí vai meu telefone.....

Esse extrato traz vários elementos que contribuem para a análise: 1) o posicionamento da educanda frente à autoridade. Observa-se que não há inibição pelo distanciamento existente. 2) a última frase foi escrita porque a educanda se dá conta de que ela não terá acesso à internet para receber uma possível resposta, por isso precisa informar o telefone. Essa conduta revela que MBA reflete sobre seu fazer não se tornando apenas uma executora que age por automação. 3) a organização textual assegura que a educanda mantém contato com a leitura/escrita.

Para compor o extrato 4, trazemos a comunicação virtual que compreende recebimento e envio de mensagem. A produção é a resposta da educanda à mensagem:

De: [CZD](#)
Para: mariabtm2004@yahoo.com.br
Data: 10/02/2004 10:43
Assunto: cl

Olá MBA! Tudo bem? Quem está te escrevendo é Cl. Trabalho no NTE junto com a professora Sonia, organizo as salas de aula etc..de vez em quando vou te enviar mensagens, sei que você está comendo a mandar seus primeiros e-mails e então quanto mais melhor para você aprender mais rápido .Gostaria que também me enviase algumas mensagens se quiser é claro, ficaria muito grato .Cthau . A gente se vêCl

Extrato 4

Leitura – compreensão e produção textual

Resposta de MBA**Data:** Wed, 11 Feb 2004 17:35:02 -0300**De:** mariabtm2004@yahoo.com.br**Assunto:** MENSAGEM PARA UMA AMIGA**Para:** cleliazd@yahoo.com.br

Minha Amiga Oculta Ci Estou Fazendo o Curso De Internet. É bom saber que ja encontrei uma amiga que embora não conhesa sei que é legal um forte ABRAÇO MBA

Nessa produção, pode-se notar o estabelecimento de comunicação feita com uma pessoa desconhecida. Além de compreender o conteúdo e elaborar resposta, a educanda faz uso de recursos do editor de texto noutra interface, editor de mensagens. Entre o desenvolvimento do projeto (julho/agosto de 2002) e a produção acima apresentada (fevereiro 2004), transcorre um período de um ano e seis meses. No entanto, a educanda revela que de fato houve aprendizagem do editor de texto (Word) o que lhe permite encontrar, no novo editor, recursos similares. Aqui, o nível de tomada de consciência é superior ao anterior. Há a coordenação de ações porque re-descobre os recursos numa situação nova. Conforme Piaget: "as coordenações são fontes de racionalidade, enquanto as ações isoladas dão lugar a deformações." (1978a).

Na classificação que estabelecemos, MBA pertencente ao *Nível III*, porque foi conquistando autonomia na interação constante com educadores, colegas, socializando, questionando, levantando hipóteses.

4.7.4 Imagem de si/leitura do mundo

Voltamos agora à categoria inicial, buscando identificar possíveis mudanças nas concepções de MBA agora em espaço-tempo diferente.

Imagem de si	Leitura do mundo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Até pra sabê conversar com as pessoas, ajuda muito (refere-se à validade do Mova) . Ainda mais o nosso português que esse aí é meio complicado [...] Eu precisava falá correto, mas não falo. Eu não sei como passei na prova de português. A prova era oral? Não, não, escrita. É se fosse oral eu não passava.</i> ▪ <i>Eu não tomo remédio sem lê a bula. Porque tem remédio, que os médicos dão, faz bem pra uma coisa e faz mal pra outra. Tu vai toma, tu não sabe e tu tem aquele problema... Não tomo remédio sem lê as indicações e o modo de usá... Sempre fui atenta, mas depois que aprendi mais (depois do Mova) eu entendo melhor.</i> ▪ <i>Eu trouxe meus trabalhos que fiz no computador e mostrei pra todo mundo. As professora diziam que não tinha sido eu. Eu disse vamo lá no computador que eu te mostro como se faz.</i> ▪ <i>Falta pouco pra me aposentá, depois quero fazer mais uns curso de computação pra fazê trabalhos em casa, aproveitá o tempo.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Nunca tinha botado a mão num computador, na minha vida. Eu sentei lá, me ensinaram a ligá e desligá duas vezes. Peguei lá o ratinho, mas olha, tirei de letra. Tu viu o trabalho que eu fiz sobre a merenda? Eu que fiz! Escolhi a letra, a cor, o tamanho, botava, tirava...</i> ▪ <i>Minha filha comprou o computador, agora vou ver se vô treiná.</i> ▪ <i>Eu aprendi com o mundo, eu vim pra cá só trabalhei, trabalhei. Não tinha acesso à tecnologia, modernidade, essas coisas [...], tem que tê um pouco de idéia, de querer sabê as coisas. Também pra passar no ônibus (catraca eletrônica) se tu não sabe lê, não vê quantas fichas (passagens) têm no cartão.</i> ▪ <i>Se eu soubesse que era bom, não tinha parado, quando vim embora de Vacaria. Se eu soubesse que ia me fazê falta hoje o estudo...</i>

As falas da educanda demonstram que ela expõe o que sabe e também o que não sabe. Essa abertura facilita a interação, porque se mostra aberta a ensinar o que sabe e a aprender o que não sabe. Os conflitos que se apresentam não conduzem MBA à estagnação; opera para resolvê-los, partindo do ponto em que

está. Em nenhum momento de nossas interações, ela verbalizou que não poderia aprender algo, ao contrário, projeta-se sempre para uma posição superior e tem consciência de que, para superar as dificuldades, precisa investir em si própria. Toma como referência sua própria condição de vida, na qual sempre precisou resolver situações conflituosas.

Em linhas gerais, as análises individuais que efetuamos indicam que os sujeitos transgridem de sua condição inicial. Entendemos que a inserção em diferentes espaços, com dilatação de tempo necessária para descentração do ponto de vista inicial e conseqüente reconstrução, possibilitou ao sujeito ver-se e ver o mundo de forma mais contextualizada. Estabeleceu relações entre os fatos, apontando não apenas conseqüências, mas também causas que a levaram à atual condição de vida.

Na seqüência, demarcaremos o que estamos considerando, para afirmar a passagem de um nível a outro de consciência dos sujeitos.

4.8 Estados de tomada de consciência com base em Piaget e Freire

Buscamos, ao longo deste trabalho, evidências sobre as mudanças sociocognitivas dos sujeitos inseridos num contexto propício a aprendizagens. Entendemos, contudo, que só podemos afirmar que tais mudanças aconteceram, se pudermos mostrar que houve deslocamentos entre o ponto 1 (incursão) e o 3 (distanciamento).

Como mencionamos ao longo deste trabalho, nosso olhar busca focalizar além dos movimentos naturais do sujeito que se insere num contexto diferenciado. Entendemos que o curso da vida é, por si só, propulsor de movimentos que

conduzem a aprendizagens. Como já abordamos, o pensamento de Heráclito (540-480 a.C.) e sua metáfora do rio, cujas águas fluem continuamente, há muito tempo já concebeu os movimentos inerentes à natureza em geral.

Procuramos, durante toda a caminhada, buscar elementos que apontem mudanças conceituais do sujeito sobre si e sobre seu entorno. Como apontamos ao longo deste estudo, a mudança conceitual, oriunda da tomada de consciência, implica o rompimento da ação automatizada. Para tanto, definimos, com base nos estudos de Piaget (1978a), *estados* (também denominados pelo autor de *níveis*) de tomada de consciência que servirão como referência para rastrear os deslocamentos dos sujeitos. Convém esclarecer que fizemos uma adaptação a partir dos estudos piagetianos, visto que tratamos de sujeitos adultos e que o contexto de onde se retiram os dados é diferenciado. Partimos de três *estados* que correspondem, respectivamente, ao nível inicial, intermediário e avançado e pautamos elementos que caracterizam cada um deles. Seqüencialmente, buscamos também introduzir o pensamento de Freire como justificativa aos diferentes níveis.

Temos, assim:

Estado I – nesse estado, o sujeito:

- encontra-se na zona periférica da tomada de consciência, ou distante do ponto central de onde emerge o conhecimento das propriedades intrínsecas do objeto e também dos mecanismos usados pelo sujeito na ação;
- centra-se no resultado do ato e não no conjunto de implicações que levaram a ele;
- há a predominância da ação (fazer) sobre a conceituação (compreender);
- a assimilação é prática, ou seja, o sujeito apenas assimila o objeto a um esquema existente donde resultam deformações;

- a centração do sujeito e a carência de trocas com o meio levam a *leituras* fatalistas da realidade.

Com base na representação feita por Piaget (1978a, p.199), efetuamos nossa própria interpretação. Assim, uma representação do *estado 1* teria essa formatação:

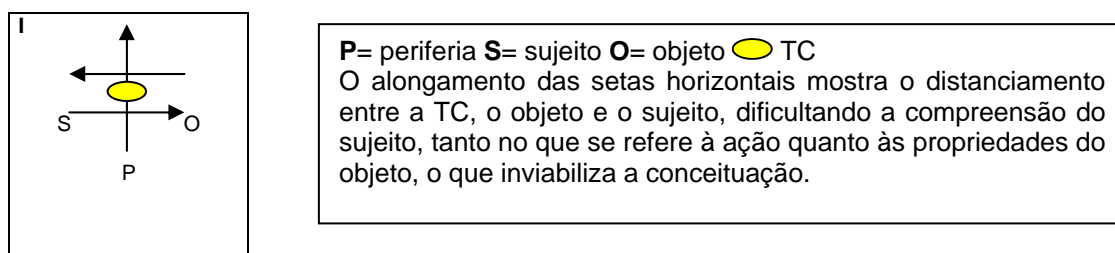


Figura 4: Estado I de TC

Freire (1981) denomina a consciência, nessa fase, de *intransitiva*, pois o sujeito revela simplismo na interpretação e fragilidade na discussão dos problemas. Como conseqüência, deixa-se levar facilmente por fanatismo e compreensões mágicas, já que não concebe a realidade como dinâmica e mutável.

Estado II – Nesse estado, o sujeito:

- inicia um processo de deslocamento, buscando atingir a zona central da tomada de consciência;
- a descrição acompanha a ação do sujeito, que passa a hesitar entre várias possibilidades e fazer escolhas;
- age em função de uma escolha, o que leva a romper com automatismos, pois a escolha implica uma regulação ativa, que é fonte da tomada de consciência;
- coloca-se dúvidas, desfazendo certezas consolidadas.

A representação desse *estado* teria este formato:

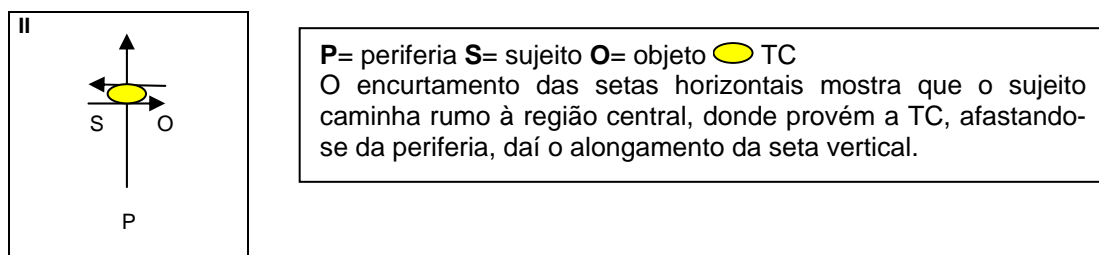


Figura 5: estado II de TC

Freire (1981) denomina essa fase de *consciência transitiva ingênua*, porque, embora haja indícios de transitividade, que ampliam o poder de captação e de resposta do contexto, ainda revela superficialidade nas conclusões. Para o autor, para que haja transgressão para o nível posterior, o de *consciência crítica*, o sujeito precisa inserir-se num processo educativo dialógico e crítico.

Estado III – Nesse estado, o sujeito:

- atinge a zona central da tomada de consciência porque compreende e conceitua as propriedades do objeto e os mecanismos por ele utilizados;
- o (pré)conceito é superado pelo conceito;
- coordena em nível operatório suas ações por pró-ação e retroação;
- a inadaptção (resultado falho) conduz o sujeito a buscar as causas, levando-o a uma ação nova, diferente da anterior;
- a assimilação torna-se representativa, o que significa que pode ser usada em situações divergentes;
- vale-se da ação cognitiva na resolução de problemas;
- interage com as divergências reestruturando seu ponto de vista.

Abaixo, a representação:

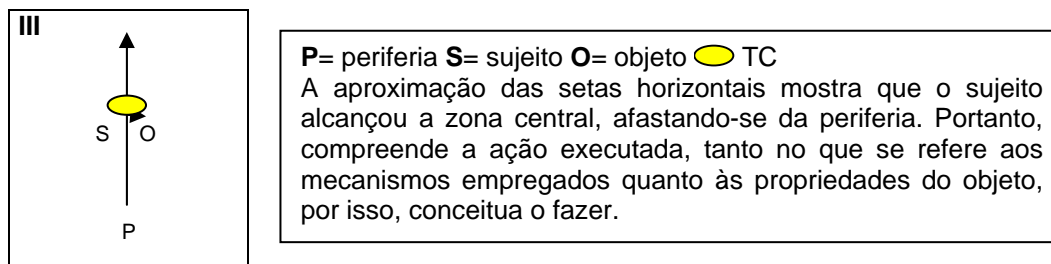


Figura 6: Estado III de TC

Freire (1981) denomina esse estado de *consciência crítica*. Nele, o sujeito faz *leituras* que vão além das aparências e dos preconceitos, revelando-se indagadoras, investigativas, concebendo a realidade como algo mutável.

Esses serão, portanto, os elementos que estamos levando em conta em cada fase para referendar a passagem de um nível a outro de tomada de consciência.

4.9 Posicionamento individual dos sujeitos

A condição primeira para avaliar os movimentos sociocognitivos dos sujeitos a que nos propomos estudar implica sua permanência no Mova. Inicialmente, os sujeitos transpuseram barreiras que constituem escolhas e tomadas de decisão; indicativos de consciência da necessidade de aperfeiçoamento. As barreiras a que fazemos referência consistem em:

- 1) deslocamento físico – deslocamento do ambiente cotidiano para um ambiente novo. Esse deslocamento envolve superação de preconceitos (próprios e dos outros), exposição de sua condição de "analfabeto", disponibilidade de tempo. Embora muitas vezes essa decisão tenha sido provocada, e não resultante de uma decisão do sujeito, esse primeiro deslocamento já é indicativo de mudança;

- 2) permanência no ambiente – tão difícil quanto aderir é permanecer no novo ambiente. Muitos são os casos de pessoas que ingressaram e não permaneceram porque, passado o momento inicial "de euforia", o sujeito depara-se com suas dificuldades cognitivas e de relacionamento grupal, as quais desestabilizam certezas consolidadas, resultando no afastamento do sujeito;⁵⁵
- 3) adesão à proposta – esse deslocamento agrega os demais, porque, feitas as opções anteriores, faz-se necessário ser membro atuante no grupo, participando ativamente de diferentes situações que envolvam tomadas de decisão, posicionamento, exposição de dificuldade, cooperação.

Dito isso, apresentamos a seguir uma representação gráfica que revela a evolução de cada sujeito nas quatro categorias em estudo, tendo como parâmetros os três estados evolutivos referendados anteriormente. Na seqüência, buscamos justificar, com base nas análises anteriores, a localização dos sujeitos.

Nos gráficos que seguem, o X corresponde às categorias: 1 – Imagem de Si; 2 – Inserção social; 3 – Ambiente alfabetizador – LI; 4 – Leitura do mundo, e o Y, corresponde aos *estados* de tomada de consciência.

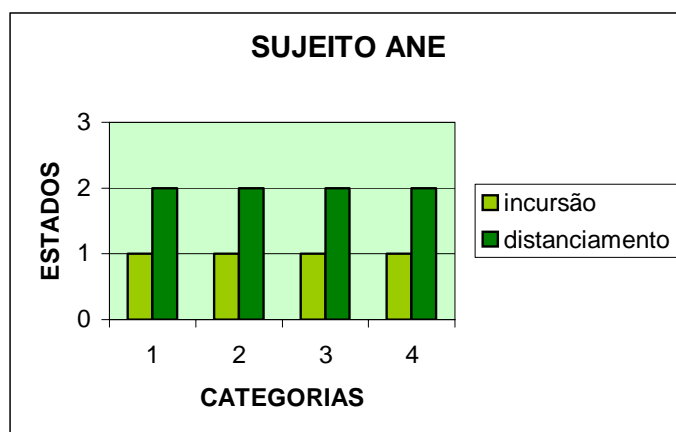


Gráfico 3: Evolução do sujeito ANE

⁵⁵ Piaget (1978a) designou "recalque" o afastamento do elemento perturbador. O autor comparou tal conduta cognitiva ao recalque afetivo que consiste em suplantando conscientemente um desejo inconsciente, porque o mesmo entra em contradição com um sistema consciente.

Conforme mostra o gráfico 3, ANE apresentou uma regularidade de movimentos, ou seja, inicialmente encontra-se no estado I e avança para o estado II, isso em todas as categorias. Observamos, ao longo da análise, que a educanda oscila entre a necessidade consciente de mudar sua condição e a dificuldade em fazê-lo, provavelmente por encontrar-se num ambiente opressor.

O Mova oportunizou à educanda ver-se como sujeita de sua própria transição, além de atestar que tem condições para tanto. Com isso, ela passou a aceitar novos desafios, habitar novos espaços, descentrar seu ponto de vista a partir de outros possíveis e estabelecer relação entre os fatos. Contudo, embora reconheça os ganhos pessoais provenientes da inserção no ambiente escolar, interrompe novamente a ação ao desligar-se do Mova. Tem, com isso, a sensação de que faz um retorno ao estágio anterior.

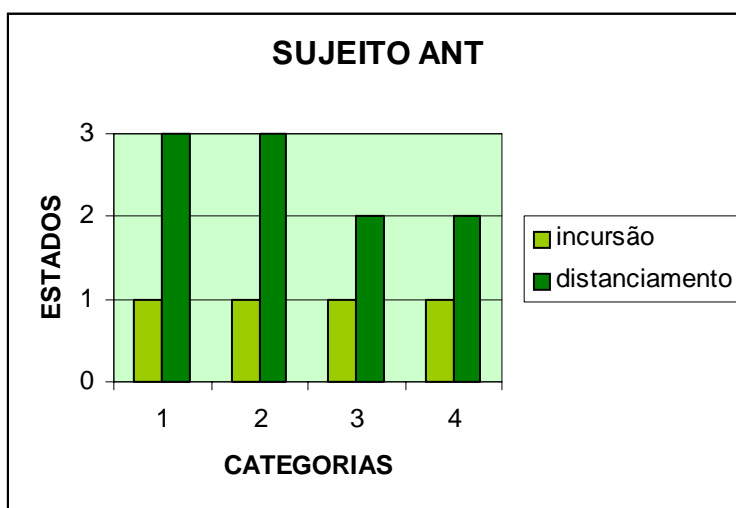


Gráfico 4: Evolução do sujeito ANT

ANT situa-se no estado III nos dois primeiros itens e no estado II nos dois últimos. Entendemos que, nos itens: *imagem de si* e *inserção social*, apresenta um avanço maior porque houve um envolvimento maior e, em contrapartida, uma resposta positiva do meio. No item que se refere ao ambiente alfabetizador – LI, far-

se-ia necessário um espaço-tempo maior devido à sua retração inicial, pois, levando em conta seu estágio de alfabetização e o interesse que demonstrou, ao se integrar ao projeto, teria, ao término do tempo previsto, interrompido um processo crescente. Quanto à leitura de mundo, que exige o rompimento de conceitos construídos e solidificados, percebemos que o sujeito ainda realiza uma análise superficial, e a mídia exerce uma forte influência sobre o sujeito. Embora ANT tenha atingido um nível de escolaridade superior aos demais sujeitos, podemos perceber que a formação escolar nem sempre constitui o melhor caminho para a ampliação da visão do sujeito.

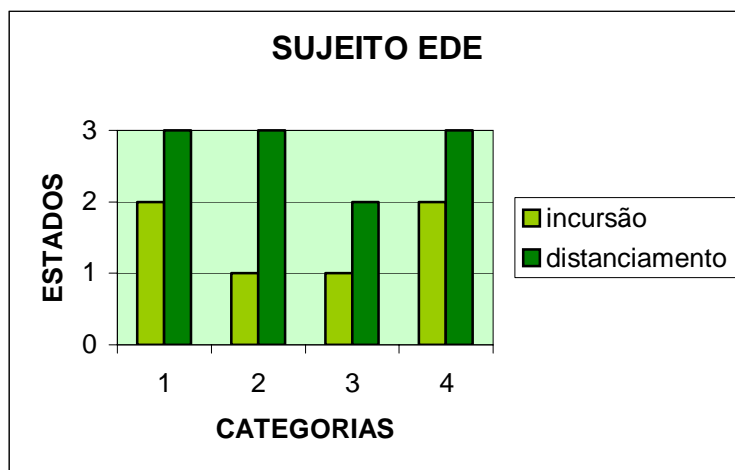


Gráfico 5: Evolução do sujeito EDE

EDE atingiu o estado III nos itens referentes à sua auto-imagem, à inserção social e à leitura de mundo. A educanda, conforme expusemos nos itens anteriores, revelou uma singularidade porque, embora seu processo de alfabetização não esteja consolidado, consegue estabelecer relações conjunturais sobre o contexto. Isso foi percebido desde sua entrada no Mova e compreende-se que foi ampliado a partir de sua inserção social, quando estabeleceu relações de grupo e, principalmente pelo exercício da leitura. A educanda vai coordenando operativamente as ações e, conseqüentemente, reformulando conceitos de si e do entorno. Outro elemento que

revela seu crescimento é o fato de, gradativamente, liberar-se de ações físicas (limpar a casa, fazer comida, etc.) e optar por ações que envolvem a sociocognição, como a leitura e o diálogo com as pessoas. No item que se refere ao ambiente alfabetizador – LI, a recusa inicial da educanda ao ambiente e ao *medo de errar*, revelado por ela, contribuiu para que elevasse parcialmente sua TC.

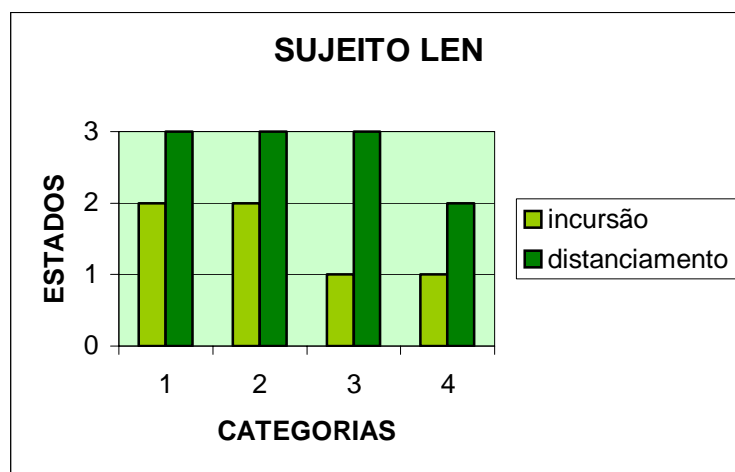


Gráfico 6: Evolução do sujeito LEN

LEN atingiu o estado máximo nos três primeiros itens, devido à segurança quanto à sua própria capacidade; à facilidade de troca com o grupo e ao prazer revelado no LI. A educanda não vê seu próprio erro como condição negativa. Erro e acerto são para a educanda duas conseqüências da aprendizagem. Essa conquista é solidificada nas relações sociais em que vive e reproduzida pela educanda no trato com as colegas. Localizamos LEN no aspecto intermediário de TC, na leitura de mundo, porque a educanda ainda extrai do meio uma leitura superficial, influenciada pela televisão. Como ela própria atesta, o conteúdo desenvolvido, durante as aulas do Mova, serviu para buscar programações diversificadas: inicialmente revelou que assistia a novelas e posteriormente que passou a ter interesse por programas mais informativos. Percebe-se que houve apenas uma abertura, mas esta não serve para referendar uma mudança dentro dos critérios que propusemos.

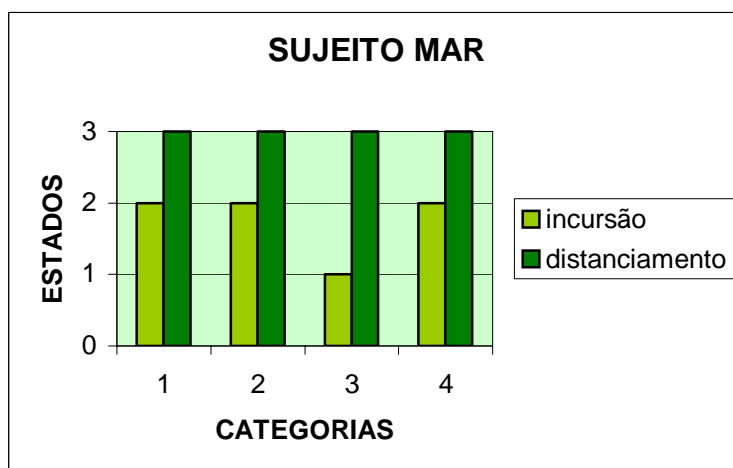


Gráfico 7: Evolução do sujeito MAR

MAR atingiu o estado III em todos os itens. Convém lembrar que, quando a educanda ingressou no Mova, tinha domínio básico da leitura e escrita e exercia uma atividade profissional que lhe permitia constante intercâmbio com pessoas. Além disso, MAR procurou noutros ambientes, como o Senac, ampliar suas aprendizagens. No Mova, MAR foi escolhida como líder do grupo e intermediou discussões internas e externas, principalmente na busca, junto ao poder público, de continuidade ao trabalho desenvolvido.

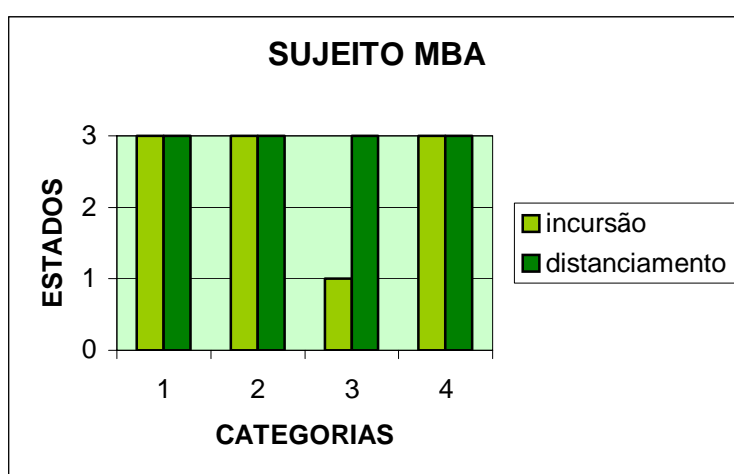


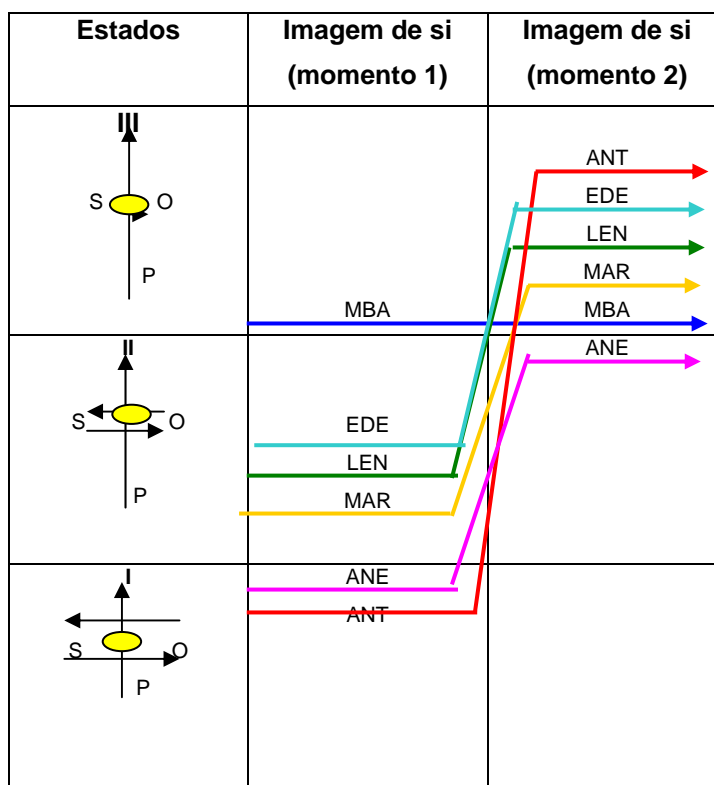
Gráfico 8: Evolução do sujeito MBA

MBA também encontra-se no estado III em todos os níveis propostos. Vale lembrar que a educanda ingressou no Mova alfabetizada, trabalha num ambiente de trocas interpessoais e atua em espaços sociais organizados (sindicato, conselho escolar, etc.). MBA foi construindo sua autonomia financeira e pessoal, o que lhe garantiu confiança para aderir a novos espaços, sem negar a condição de aprendiz, ou seja, as dificuldades não significaram estagnação ou abandono do objetivo.

4.10 Os movimentos de mudança: uma síntese da trajetória dos sujeitos

Para clarear nossa intenção, criamos, com base em Lima (2004), quadros que representam os movimentos dos sujeitos no que se refere à tomada de consciência ao longo da pesquisa, os quais constam nas análises anteriores.

Dois aspectos precisam ser evocados antes mesmos das representações: 1) cada educando é parâmetro de si mesmo, visto que as condições (cognitivas e sociais) em que se encontravam, ao ingressar no Mova, eram diferentes; 2) embora fragmentamos a análise para facilitar a compreensão do trabalho, os quatro momentos em estudo implicam-se dialeticamente.



Quadro 2: Movimentos dos sujeitos referentes à imagem de si
Momento 1: incursão no Mova
Momento 2: distanciamento do Mova

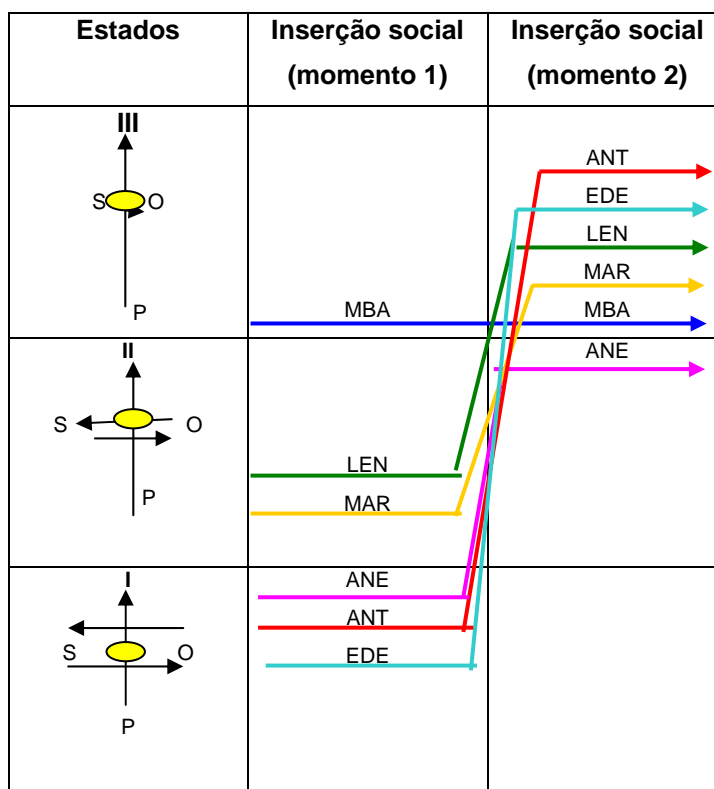
O desenho revela que as educandas ANE, EDE, LEN e MAR realizam movimento progressivo equilibrado, porque deslocam-se de um estágio para o subsequente. Esse deslocamento revela que as educandas mudaram sua auto-imagem anterior, inserindo novos elementos e contextualizando suas próprias condutas. Passam a fazer escolhas e enfrentar fontes de conflito.

Os sujeitos que constituem a exceção, ANT e MBA, exigem que façamos uma busca maior de nossa própria tomada de consciência, buscando compreender por que se diferenciaram dos demais.

Iniciemos por ANT que realiza um movimento duplamente maior do que a maioria do grupo. Voltando a analisar a trajetória do sujeito, no período que compreende setembro de 2001 (data em que ingressou no Mova) a fevereiro de 2004 (data do último contato), observamos mudanças em vários aspectos. Em

agosto de 2001, ANT não exercia nenhuma atividade, tanto no campo profissional, pois estava aposentado, quanto no pessoal. Em setembro de 2001 ingressou no Mova, em 2002 aderiu ao projeto Mova/NTE e, no mesmo ano, ingressou na EJA. Em dezembro de 2003, concluiu o Ensino Fundamental e, em janeiro de 2004, reingressou no mercado de trabalho. Percebemos que há um conjunto de fatores que levam à mudança de sua auto-imagem. Poderíamos compará-los a um "efeito dominó", onde a queda de uma "peça" vai desencadeando a queda das demais. Contudo, a queda da primeira peça constitui o rompimento maior. Nesse sentido, entendemos que o Mova foi fundamental para desencadear tal processo. Antes dele, ANT via-se como "inválido" pré-concebendo que o meio o via de maneira igual: a assimilação é, portanto, prática, sem mudanças de esquemas. As trocas interpessoais parecem ser o fator que mais contribui para o avanço da TC, pois, desde seu ingresso no Mova elas aconteceram de forma intensa.

Outro diferencial traçado no quadro acima refere-se à educanda MBA que já encontrava-se no estado III, conforme critérios que estabelecemos, quando ingressou no Mova. Essa constatação não significa a estagnação da educanda. Apenas revela que ela encontra-se num patamar superior ao dos demais sujeitos. MBA, como dissemos em outros momentos, trabalha numa escola, administra sua casa, acompanha os filhos e netos nas atividades escolares, é integrante de sindicato e similares. A integração em diferentes espaços confere-lhe autoconfiança.



Quadro 3: Movimentos dos sujeitos referentes à inserção e interações sociais
Momento 1: incursão no Mova
Momento 2: distanciamento do Mova

A representação desse segundo momento mostra que 50% dos sujeitos (LEN, MAR e ANE) realizam o movimento de proporção um. Os demais realizam movimentos diferenciados: ANT e EDE transpõem dois níveis e MBA permanece no nível máximo.

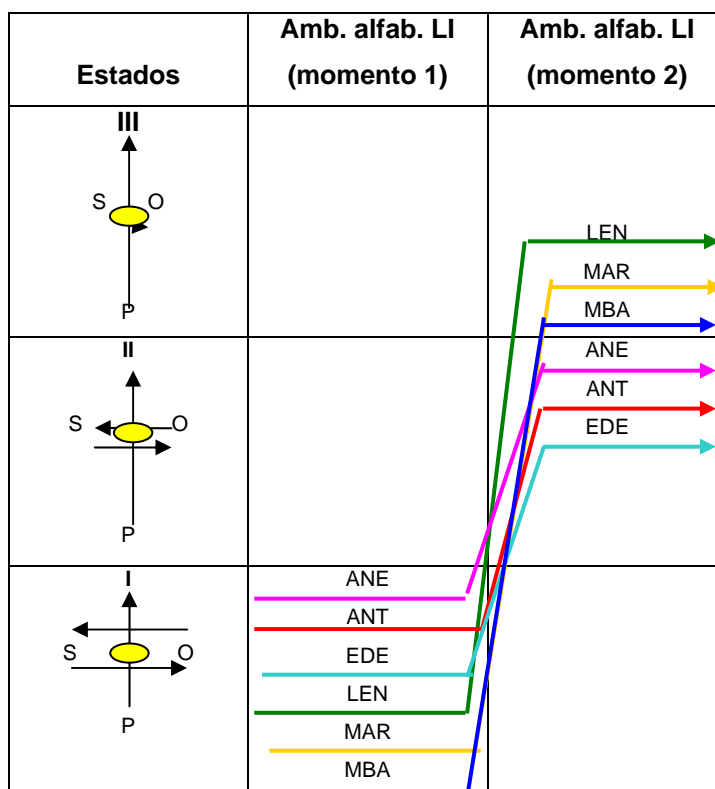
As mesmas razões que explicam o crescimento de ANT no item anterior podem ser usadas aqui. O trânsito em diferentes ambientes educativos permite efetuar trocas que se estendem para outros campos do dia-a-dia.

Situação similar acontece com MBA, pois, antes de ingressar no Mova, já encontrava-se num espaço de constantes trocas, favorecendo sua sociabilidade.

O grande diferencial desse grupo foi demonstrado por EDE. Ela ingressou no Mova em 2001 e permaneceu em ambiente escolar até o término de 2003. Nesse

ínterim, participou de diferentes atividades em grupo, desde discussões em sala de aula, até a participação em eventos de âmbito estadual.

O exercício da leitura, cuja aprendizagem se deu no Mova, foi um dos fatores que mais contribuiu para a inserção da educanda nos diferentes espaços.

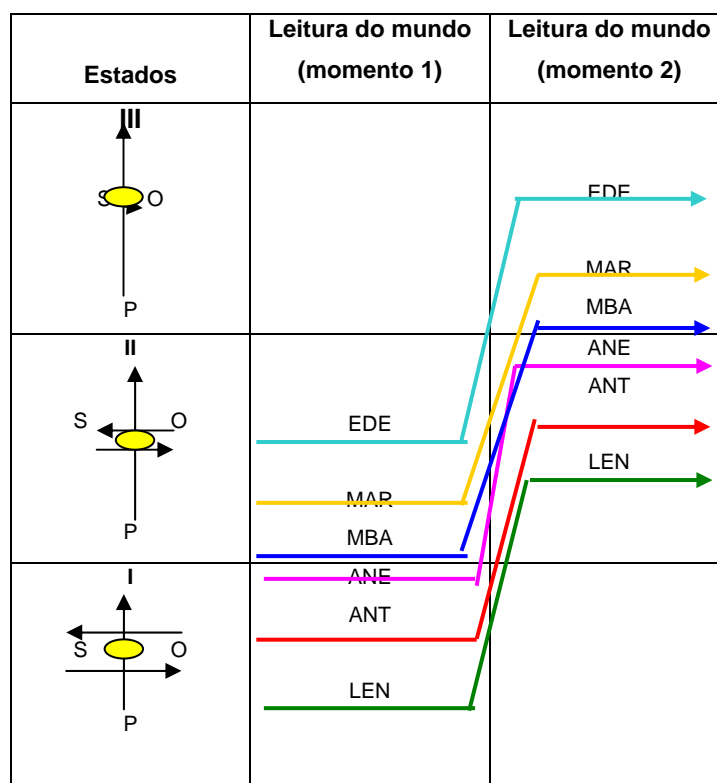


Quadro 4: Movimentos dos sujeitos no ambiente alfabetizador – LI
Momento 1: incursão no Mova
Momento 2: distanciamento do Mova

No quadro acima, igualamos o ponto inicial dos sujeitos, porque todos tiveram sua primeira experiência de interação com computador, durante o desenvolvimento do projeto Mova/NTE. O que (ou que fatores), coloca 50% dos sujeitos no estado II e 50% no estado III? Conforme mostram as análises anteriores, o nível de alfabetização explica, pois é um indicativo importante para tal resultado, sobretudo nos casos de ANE e EDE. Outro aspecto que as análises evidenciam é em relação à auto-imagem do sujeito. Como vimos, ANE e ANT pouco acreditavam na sua capacidade de aprender e tinham receio de expor suas dúvidas nesse

estágio. Um terceiro argumento que encontramos foi o desinteresse pela escrita digital, percebido inicialmente tanto em EDE quanto em ANT.

Embora tenham superado muitos dos preconceitos iniciais, entendemos que ANE, ANT e EDE necessitariam de um tempo maior de interação tecnológica.



Quadro 5: Movimento dos sujeitos referentes à leitura do mundo
 Momento 1: Incursão no Mova
 Momento 2: Distanciamento do Mova

O quarto movimento, considerado consequência dos demais, revela similaridade entre os sujeitos, porque todos transgridem um patamar do nível em que se encontravam anteriormente. Essa constatação nos possibilita compreender que o processo de tomada de consciência, principalmente quando se trata de reestruturação de conceitos amplos, que exigem análise de aspectos menores implicados a um contexto menor, é complexo. Não se dá, conforme Piaget (1978a), por *iluminação* mas por reconstruções sucessivas que possibilitem a passagem do

inconsciente à consciência. Com efeito, percebemos que são os desequilíbrios provocados pelo meio que conduzem à reconstrução. O contexto do Mova, rico em diálogo, espaços alternativos (físicos/sociais) e confrontos de pontos de vista provoca, de fato, um novo olhar do sujeito. No entanto, tais mudanças não são construídas imediatamente. Os registros que compõem as análises são oriundos de um tempo cronológico mínimo de dois anos. Mesmo assim, somente 50% dos sujeitos atingem um nível satisfatório de TC, ou seja, são aqueles que já se encontravam num patamar superior desde seu ingresso. Entendemos que a posição diferenciada de MAR e MBA consiste principalmente em exercerem atividades profissionais em contextos que lhes permitiam trocas; serem administradoras de suas próprias casas;⁵⁶ terem domínio básico da leitura e escrita. A educanda EDE, no entanto, contraria nossa argumentação. O subsídio que encontramos para explicar tal divergência é o apontado por Maraschin (1995). EDE, encontrava-se entre os sujeitos denominados pela autora de *analfabetos letrados*. O espaço-tempo de interlocução com os pares e a apropriação e exercício da leitura a colocarem em patamar superior.

Os demais educandos, que compõem 50% do quadro, encontravam-se inicialmente no estado I de TC, porque há predominância da ação material. Cabe acentuar que Piaget (1978a) concebe o conhecimento existente nesse estado como fundamental na construção de estruturas operatórias.

O conhecimento existente no estado I, além de possibilitar a passagem para o estado posterior, serve, no caso dos sujeitos desta pesquisa, à sobrevivência exatamente por estar centrado na ação. Contudo, sabemos, que o amadurecimento biológico e cognitivo da fase adulta comporta estruturas capazes de transpor esse patamar. O dificultador no processo é, sem dúvida, o meio que interfere de maneira

⁵⁶ MAR, embora permaneça casada, não é dependente do marido, e MBA é separada.

oposta à transgressão do sujeito através da negação de possibilidades. Não se trata de negações físicas,⁵⁷ trata-se, quase sempre, de negações humanas presentes nas relações heterônimas assimétricas que conduzem, conforme LaTaille (1992), ao empobrecimento das relações sociais e impedem o avanço cognitivo.

Para Freire, se a educação não servir para romper com essas amarras, não pode ser concebida como tal mas como *adestramento*⁵⁸ (1992).

No contexto do Mova, considerando os 50% dos pesquisados (ANE, ANT e LEN) que efetuaram um movimento intermediário e os demais, que atingiram o estado III de TC, percebemos inicialmente a validade da proposta.

Sabemos que a construção, a desconstrução e a reconstrução de conceitos exige disponibilidade do sujeito aliada a ambientes favoráveis. O percurso é lento e gradativo, por isso, estabelecemos como critério a estada de pelo menos um ano no Mova. Mesmo assim, percebemos que, ao se afastarem do grupo, muitos educandos se enfraquecem e têm dificuldade para avançar: seja porque não construíram sua autonomia; porque imergem em situações rotineiras, muitas vezes opressivas, ou porque não encontram um espaço socioeducativo que atenda às suas necessidades. Essa última "queixa" foi muito enfatizada nos encontros posteriores que mantivemos com os educandos. Segundo eles, as escolas de EJA, alvo primeiro deste público muitas vezes não atendem às suas necessidades, porque têm funcionamento noturno. Já os cursos supletivos, embora a própria coordenação do Mova tenha se empenhado na divulgação e inscrição dos candidatos, revelam-se muito "frios" em relacionamento, servindo mais a pessoas que desejam obter

⁵⁷ Todos os sujeitos deste estudo estão num contexto social que permite: acesso a diferentes meios de comunicação; proximidade geográfica de escolas públicas com modalidades de EJA; condição econômica básica estável; facilidade de transporte, entre outros.

⁵⁸ Para Freire (1992), quando o futuro é considerado como pré-dado porque é repetição do presente, sem lugar para a utopia, para o sonho, para a opção, a educação dá lugar ao adestramento.

determinado grau para fins profissionais, o que diverge do desejo manifesto por muitos educandos do Mova. Estes buscam acima de tudo um espaço interativo onde aconteça a promoção sociocognitiva.

A atual administração estadual implantou, em 2003, o Projeto Alfabetiza Rio Grande. Conforme informações da 4ª CRE, obtidas em junho de 2005, há atualmente na cidade seis turmas constituídas, duas com funcionamento diurno e as demais no noturno. Cada turma tem em média quinze alfabetizandos, com carga horária de doze horas semanais.

Na cidade de Caxias do Sul, a administração municipal reimplantou o Mova no ano de 2004. Conforme informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, em setembro de 2004, a maioria das turmas funcionava no noturno e com número reduzido de educandos, em relação ao movimento anterior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Constatações

A trajetória que percorremos, ao longo deste curso de mestrado, permite-nos agora, que encontramos-nos num ponto diferente do inicial, apontar alguns elementos que servem para o fechamento do trabalho e também levantam novas interrogações que abrem espaço para futuras investigações.

Este trabalho investigativo foi gestado num projeto em ação. Imersos no contexto, atuando no desenvolvimento do projeto Mova-Caxias/NTE-Serra, concebêmo-lo como um rico espaço de fomentação de pesquisa, envolvendo alfabetização e tecnologia que, ao nosso ver, são elementos indispensáveis para a leitura do mundo atual.

Entretanto, nossa inquietação não esteve voltada apenas para a aprendizagem da leitura e escrita ou para a apropriação tecnológica. Entendemos que essas aprendizagens aconteceriam como consequência de um ambiente desafiador, onde o sujeito "aprendesse a escrever a sua vida, como autor e testemunha de sua história". (FIORI apud FREIRE, 1987, p. 10).

Assim, centramos o foco no ambiente alfabetizador como propício a construções sociocognitivas que possibilitam aos sujeitos novas leituras de si e do mundo, tendo como "cenário" o Mova-Caxias, aqui entendido como o conjunto dos educadores e educandos que nele atuaram em diferentes espaços e momentos.

Dada a pretensão, ingressamos no Mova não apenas com o olhar externo, de pesquisador não implicado. Foi preciso ouvir as falas mais genuínas, presenciar

as atitudes cotidianas, circular por diferentes espaços de interações e inter-relações, para que fosse possível investigar como se moviam os sujeitos de pesquisa.

Embora nosso alvo fossem os educandos, a troca estabelecida com os educadores (animadores, apoiadores, coordenadores, etc.) foi importante porque estes mantiveram-se, durante um tempo superior ao nosso, em contanto com os sujeitos e, por isso, ajudaram-nos a ver e ouvir o que muitas vezes nossos sentidos não conseguiam fazê-lo.

Buscando superar a dicotomia entre alfabetização e uso da tecnologia, apoiamo-nos na concepção de Maraschin (2000), quanto à relativa independência dos estados de alfabetização, letramento e alfabetização tecnológica. Com esse olhar, construímos um projeto que visava à ação (do sujeito sobre a escrita e sobre a tecnologia), donde provocaríamos a reflexão, com vistas a engendrar novas ações num circuito dialético. Nesse sentido, não estipulamos pré-requisitos para a incursão e, da mesma forma, não estimamos um padrão conclusivo para os sujeitos. Cada educando desenvolveu sua aprendizagem no seu ritmo de tempo, sendo, portanto, parâmetro de si mesmo.

O conjunto das análises referenda que nenhum dos sujeitos desta pesquisa, bem como os demais que participaram do projeto, se desligou do Mova (como nós educadores hipotetizamos antes de iniciarmos o trabalho) porque não suportou os conflitos decorrentes dos desequilíbrios provocados pela alfabetização em ambiente informatizado. Houve muitos desligamentos no contexto geral do Mova, mas nenhum em virtude do novo ambiente, LI. Entendemos que fomos exitosos no item acima apontado, porque criamos um grupo de educadores numeroso e coeso graças às parcerias que buscamos.

Nesse sentido, somos enfáticos em afirmar que todos (inclusive e principalmente eu) crescemos porque, como Freire, entendemos que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". (1987, p. 69).

A proposta de construção de conhecimento, na perspectiva piagetiana, remete para a interação do sujeito com o meio, buscando organizar, estruturar e explicar a partir do vivido, implicando não apenas a ação do sujeito mas, principalmente, a estruturação da vivência expressa em conceitos. (RAMOZZI-CHIAROTTINO,1988).

Entendemos que os nossos sujeitos de pesquisa, ao longo da vida, primaram pela ação, que, embora indispensável ao conhecimento, se deu, muitas vezes, de forma automatizada, sem que houvesse reflexão sobre a mesma. O desafio era ajudar esses sujeitos na passagem proposta por Ferreiro e Teberoski (1985, p. 281): "[...] de um 'saber fazer' a um 'saber-acerca-de', a um saber conceitual".

Nossa tomada de consciência, embasada em 12 anos de ação docente, não concebia como fácil a tarefa de desestabilizar certezas consolidadas. Os adultos, de maneira geral, têm alguns princípios, crenças e conceitos que exigem uma inferência contundente e, ao mesmo tempo, amorosa e paciente para não provocar repulsa ou equívocos. Esclarecendo, precisávamos primeiramente pôr em dúvida verdades engessadas para, a partir disso, possibilitar novas construções. Mas, não podíamos afastar-nos dos pressupostos teóricos do movimento que prima pelo respeito às aprendizagens dos sujeitos. Freireanamente falando, é partir do ponto onde o sujeito está, mas não ficar, permanecer (1992), sob pena de não cumprir nosso papel de educadores.

Buscamos desenvolver o trabalho partindo da ação do sujeito e, com base nela, provocar a reflexão na ação por estarmos convencidos de que esta é um meio eficaz que possibilita a redução do automatismo, permitindo ao sujeito averiguar, *in loco*, não apenas o resultado obtido, mas também os mecanismos envolvidos na obtenção, retroagindo, para reformular a ação posterior. (PIAGET, 1978a).

Os múltiplos espaços sociais vivenciados ao longo do projeto Mova-Caxias, sobretudo os espaços informatizados, oportunizaram trocas que, além de validarem o significado da leitura/escrita, também reinseriram os sujeitos na convivência social, possibilitando-lhes a descentração de pontos de vista e a reconstrução de conceitos. A presença do educador popular,⁵⁹ nos diferentes espaços, foi fundamental para promover discussões que permitissem a problematização das situações vivenciadas, utilizando-as inclusive como conteúdo de trabalho.

Posterior ao ambiente alfabetizador da sala de aula, o LI constituiu-se num novo espaço de desequilíbrios cognitivos que favoreceram a inter-relação entre os sujeitos, sejam elas de educadores com educandos, dos educandos entre si e dos educadores entre si. Contudo, reconhecemos que o tempo previsto para o desenvolvimento do projeto foi exíguo, principalmente para aqueles educandos que ainda se encontravam em estágio de forte conflito cognitivo quanto à aprendizagem da leitura e escrita, ou que encontravam-se oprimidos por isso e desacreditavam na sua capacidade de aprender.

A nosso ver, a interação com o computador favorece a ampliação da leitura e escrita desde o momento em que o equipamento é ligado, porque vai "dialogando"

⁵⁹ Cabe ressaltar que a simples presença do educador não garantia a efetivação das discussões. Sabe-se que, apesar do investimento feito pelo estado na formação dos educadores, havia os que se distanciavam da proposta, desenvolvendo uma prática que primava pela alfabetização descontextualizada da vida dos educandos. Segundo o que foi observado pela coordenação regional do Mova, os educadores com maior resistência à proposta encontravam-se em dois extremos: professores com larga experiência em alfabetização de crianças, oriundos de escolas tradicionais, ou educadores iniciantes sem formação pedagógica.

com o usuário através do código escrito, necessitando respostas do interlocutor. Estas, porém, passam pela leitura/compreensão e, posteriormente, para a escrita/digitação, para avançar nas interações. Se estendermos essa possibilidade para a *Web*, a leitura e a escrita tornam-se indispensáveis, diferentemente de outros contextos onde a expressão oral permite avançar até o ponto objetivado.

No que tange ao ambiente tecnológico, entendemos também que ele potencializa a abstração, a construção e a reconstrução de conceitos. Para ilustrarmos, usamos a fala da educanda LUC, quando uma das educadoras disse-lhe que salvaria o trabalho no disquete. Espantada, interrogou: – *“Tu vai botá isso aqui, ali dentro? Como é que pode isso!”* Nesse exemplo, vemos o descompasso entre a evolução tecnológica, criada pelos humanos, e a compreensão da mesma por parte de outros que, embora contemporâneos dos primeiros, sequer conseguem imaginar o processo.

O Mova-Caxias, no nosso entendimento, concretizou a idéia de movimento porque nele as pessoas se mobilizaram para aprender, buscar saídas, solidarizaram-se com a problemática do outro. Para chegar a isso, foi necessário ouvir o outro, buscando compreender o ponto de onde falava. Igualmente necessário foi falar de si, buscando expor o ponto onde estava. Assim, a palavra e a escuta constituíram um exercício constante no grupo, não de passividade e aceitação mas de problematização e conflito, sem os quais não há tomada de consciência nem avanço cognitivo. Nessa ótica, Brandão (2001, p. 65) coloca:

A alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocuções e interações, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global.

A dialética existente na relação aprender-ensinar efetivou-se durante o desenvolvimento do projeto Mova-Caxias/NTE-Serra, porque os diferentes sujeitos envolvidos: educandos e educadores, revelaram-se agentes tanto da primeira como da segunda ação. A essência desse duplo papel existiu primeiramente no grupo de professores/formadores, e foi avaliada pela educadora SIM: "*Todos entraram com um 'não sei'; alguns não sabiam sobre alfabetização, outros sobre tecnologia, outros com pouco conhecimento teórico [...]*". Essa abertura, aparentemente contraditória, fez com que nos reconhecêssemos como sujeitos capazes de conhecer e desejantes desse ato. Nesse sentido, ensinar e aprender constituíram um processo maior que implica *re-conhecer*. (FREIRE, 1992). Assim, reconhecemos, sobretudo na convivência com os educandos, o sentido freireano da relativização do saber e os benefícios de partilhá-lo.

Concluindo, apontamos, com base nas reflexões acima, posteriores a um estudo minucioso (e exaustivo!) dos dados colhidos nas interações com os educandos, que os sujeitos ampliaram seu campo cognitivo expresso no avanço da tomada de consciência sobre si e sobre o entorno. Contudo, algumas interrogações permaneceram, tanto em relação à tomada de consciência dos sujeitos quanto em relação ao próprio movimento, enquanto ação política-educacional que entendemos mereça ser repensado em alguns pontos. O término das atividades do Mova, devido à troca de partidos políticos no estado, abortou parte do processo investigativo que vínhamos realizando. O que equivale a dizer que a continuidade desse movimento projetaria dados mais precisos e, conseqüentemente, respostas mais efetivas, revertendo num trabalho mais qualificado. O conhecimento, na metáfora da espiral creditada a Piaget, tem a característica do *de-vir* filosófico, no qual a cada equilíbrio segue-se um desequilíbrio, num processo contínuo e evolutivo. Sobre os

desequilíbrios centraremos a seguir algumas considerações na perspectiva de continuidade dos estudos.

5.2 Interrogações...

As argumentações levantadas no item anterior acenam para o Mova-Caxias, sobretudo no projeto parceiro com o NTE-Serra, como experiência exitosa, tanto do ponto de vista político quanto pedagógico, na busca de alfabetização de jovens e adultos. Porém, por entendermos que nossa análise deva ser abrangente, levantamos também três contrapontos, que nada mais são do que novos pontos a serem discutidos:

1) Nossa primeira interrogação remete ao âmago desta pesquisa: a tomada de consciência. Constatamos que os sujeitos estudados transcenderam do ponto onde se encontravam antes de ingressar no Mova. Contudo, também é correto afirmar que boa parte deles interromperam sua ligação com ambientes escolares após a extinção do movimento. Ao que questionamos: teriam esses sujeitos um estado de tomada de consciência intermediário, insuficiente portanto para persistirem nos objetivos? Para essa interrogação, hipotetizamos que empobrecimento do meio, quanto à oferta de ambientes desse tipo, tenha dificultado sua permanência. As escolas de EJA, alvo provável desse público, têm funcionamento noturno e com horários mais rígidos, visto que precisam cumprir uma carga horária mínima. Esses dois aspectos justificam, em parte, o distanciamento, já que se trata de maioria feminina, algumas com idade avançada.

Outra hipótese que levantamos, baseados principalmente nos depoimentos da educanda ANE é que o meio opressor continua exercendo forte influência sobre

alguns educandos. Com isso, entendemos que o processo de tomada de consciência ainda é intermediário, não sendo o sujeito ainda capaz de reverter a posição em que se encontra.

2) Outra questão que levantamos é com relação à gestão do movimento. Os educadores exerciam atividades voluntárias, tendo apenas uma ajuda de custo de cerca de cem reais mensais. Ao que questionamos: educação é doação? É possível a exigência de qualidade sem investimento? Como educadores da rede estadual de educação do RS vimos, ao longo do tempo, o sucateamento da educação, fazendo-nos supor que ela não é prioridade para os governos.

3) O terceiro foco remete à passividade social: como é possível que um movimento como esse, que acolheu, alfabetizou, ouviu e integrou tantos sujeitos no conjunto do Estado do Rio Grande do Sul, se perca sem que haja mobilizações da sociedade? A hipótese aqui remete para um envolvimento menor em outras regiões e cidades do que ao visto em Caxias do Sul. Por não termos elementos que apontem outras realidades, deixamos a questão em aberto.

Como mencionamos acima, a extinção do Mova, no final do ano de 2002, impediu que avançássemos mais nas buscas. Além disso, temos presente que nossa inexperiência no campo da pesquisa tenha sido um restritor, tanto no levantamento de dados quanto no aprofundamento dos dados disponíveis.

5.3 ...e Aprendizagens

Nesse momento em que silenciam, mesmo que provisoriamente, os ruídos que inferiram incisivamente sobre minhas estruturas cognitivas ao longo deste mestrado, observo as tantas aprendizagens que fiz e também outras tantas que

deixei de fazer devido às minhas limitações e pouca vivência no campo da pesquisa. Assim, como o distanciamento entre analfabetos e alfabetizados, mencionado ao longo desta dissertação, percebo que há, no contexto da educação, dois segmentos distintos: os pesquisadores e os professores. Frequentemente os pesquisadores distanciam-se do cotidiano da sala de aula, e os professores da pesquisa. Não raramente os primeiros investigam e teorizam sobre a prática dos segundos, e estes aplicam os estudos proferidos pelos pesquisadores.

Minha trajetória na educação tem sido pautada muito mais no ato educativo do que na pesquisa. O predomínio do fazer pedagógico é, muitas vezes, dirigido por regulações automatizadas que, mesmo exitosas do ponto de vista prático, limitam o campo conceitual. A rotina existente nas escolas, onde o professor tem uma carga horária extensa e elevado número de alunos, impossibilita a práxis. Em contrapartida, o pesquisador tem, quase sempre, um espaço-tempo que lhe permite desenvolver um espírito aguçado, metuculoso no experimento e na verbalização, diferenciando-o portanto, do professor.

A incursão neste curso de mestrado permitiu um significativo envolvimento no campo da pesquisa. Os desequilíbrios constantes forçaram-me a retroagir para compreender e poder descrever a caminhada dos sujeitos no contexto da alfabetização. As retomadas à pesquisa empírica foram necessárias para que pudesse compreender como ambos, pesquisadora e sujeitos da pesquisa, tomam consciência do contexto circundante.

Desequilibradora foi também a modalidade do curso desenvolvido a maior parte do tempo a distância. As dúvidas e angústias existentes na mudança estrutural do sistema cognitivo ganham uma dimensão maior quando se está só. Embora a natureza desse curso se firme em bases cooperativas, nas quais o distanciamento

geográfico seja compensado nas teias virtuais, há um momento de recolhimento individual, no qual colocamo-nos frente a um monitor e vemos somente a nós mesmos. Esse momento (doloroso!) nos faz retornar ao campo do construído na ação para além dela, conceituando-a, revisitando-a, compreendendo-a. Assim, no constante retorno vai-se gestando o dizer/escrever.

Entendo, porém, que a ruptura é essencial ao avanço em todos os aspectos, sobretudo no cognitivo. O legado piagetiano sobre o equilíbrio das estruturas cognitivas revela que, quando nossos esquemas de assimilação são incapazes de assimilar o objeto, somos forçados a modificá-los com vistas a acomodar o elemento perturbador. É importante perceber que esse mecanismo não é aplicável somente aos sujeitos sobre os quais tecemos nossa pesquisa. Vale sobretudo para nós, pesquisadores, que necessitamos não apenas percebê-lo no outro mas em nós mesmos. Percebemos como os sujeitos se movem porque também nós nos movemos e aprendemos.

Não desejo que os ecos anunciando de dúvidas silenciem em mim, agora que este estudo finaliza. O território educacional anseia por professores-pesquisadores que ajudem a compreender por que ainda nossos alunos aprendem tão pouco num espaço criado para esse fim: a escola.

O retumbar dos ecos que já escuto e de outros tantos que virão, a partir das interlocuções que se estabelecerem com os leitores deste trabalho, fomentarão, acredito, um campo fecundo que se abrirá para novas experiências e investigações.

6 REFERÊNCIAS

- ALVES, Evandro. *Escrita digital e educação de jovens e adultos: produzindo sentidos num encontro inusitado*. 2001. PPGEDU/FACED/UFRGS, Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado).
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular*. Porto Alegre: Ed. Corag, 2001.
- BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação de jovens e adultos: parâmetros em ação*. Brasília – DF, 2002.
- _____. Lei 9.394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília – DF, 1996.
- CARNEIRO, Raquel. *Informática na educação: representações sociais do cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CASTORINA, José Antonio. *Psicologia genética*. Porto Alegre: ArtMed, 1988.
- CUNHA, Conceição Maria da. In: MEC. Secretaria de Educação a Distância Salto para o futuro: educação de jovens e adultos. Brasília – DF, 1999.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI)*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Com todas as letras*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1985.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: ArtMed, 1994.
- FRANCO, Sergio Roberto Kieling. *O construtivismo e a educação*. Porto Velho: GAP, 1991.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Alfabetização: leitura do mundo/leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: CIA. das Letras, 1995.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

JORGE, J. Simões. *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEHENBAUER, Silvana et al. (Org.). *O Ensino Fundamental no século XXI: questões e desafios*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2005.

LIMA, Isolda Giani de. *Mecam: metodologia e recursos tecnológicos para a melhoria das condições de aprendizagem de matemática*. 2004. Tese (Doutorado) – PPGEdU/FACED/UFRGS, porto alegre, 2004.

MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACHADO, Maria Berenice Weiss; NUNES, Ana Luiza Ruschel. Alfabetização de jovens e adultos: uma reflexão. *Educação/Centro de Educação*. Santa Maria, UFSM, v. 26, n. 2, p. 47-59, 2001.

MARASCHIN, Cleci. *O escrever na escola: da alfabetização ao letramento*. 1995. Tese (Doutorado) – PPGEDU/FACED/UFRGS, Porto Alegre, 1995.

_____. Tecnologias e exercício da função autor. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, II., 2000, Ijuí. *Anais...* Ijuí: Unijuí, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

MENDES, Tania Maria Scuro. *Os espaços interativos de construção de possibilidades na sala de aula: um olhar sobre as micro-interações*. 2000. Tese (Doutorado) – PPGEDU/FACED/UFRGS, Porto Alegre, 2000.

MONTANGERO, Jacques, MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MONTOYA, Adrian O. D. *Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

NEVADO, Rosane Aragón. *Espaços interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*. 2001. Tese (Doutorado) – PPGEDU/FACED/UFRGS, Porto Alegre, 2001.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978a.

_____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978b.

_____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1964.

_____. *Biologia e conhecimento*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.

SANTOS FILHO, José C.; GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTINI, Carla Beatris. *Tecendo e aprendendo: redes sociocognitivas e autopoieticas em ambientes virtuais de aprendizagem*. 2003. Tese (Doutorado) – PPGEDU/FACED/UFRGS, Porto Alegre, 2003,

VIÑAO, Antonio Frago. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

ZUNINO, Delia Lerner de; PIZANI, Alicia Palacios de. *A aprendizagem da língua escrita na escola*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

ANEXOS

1 PROJETO INICIAL: MOVA-CAXIAS/NTE-SERRA

Justificativa: o contexto social atual está permeado pela tecnologia. Os educandos do mova, inseridos na sociedade, precisam alfabetizar-se também tecnologicamente para que a educação possa assim cumprir sua função social: preparar o sujeito para a vida.

Parcerias: Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, 4ª CRE/Mova e NTE/SERRA.

LI: Escola Estadual Raquel Grazziotin, Escola Estadual Assis Mariani, Escola Estadual Melvin Jones, Escola Estadual Imigrante, Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves e NTE.

Objetivos:

- oportunizar a interação com o computador aliando-a ao processo de alfabetização;
- favorecer a ampliação da visão do mundo, partindo da realidade dos educandos; problematizando-a, discutindo-a e representando-a através da tecnologia.

Período de execução: janeiro a novembro de 2002.

2 CONSENTIMENTO PARA PESQUISA

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e procedimentos do Projeto de Pesquisa “Nome da pesquisa”.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo;

<p>O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é a Nome do pesquisador, tendo este documento sido revisado e aprovado pela Comissão de Ética da FACED/UFRGS</p> <p>Data: ____/____/____.</p> <p>Nome e assinatura do Voluntário</p> <p>_____</p> <p>Nome e assinatura do Responsável Legal, quando for o caso</p> <p>_____</p> <p>Assinatura do Pesquisador Responsável</p> <p>_____</p>

Observação: O presente documento, será assinado em duas vias, de igual teor, ficando uma via em poder do Voluntário ou de seu Representante Legal e outra com o Pesquisador Responsável.

3 ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

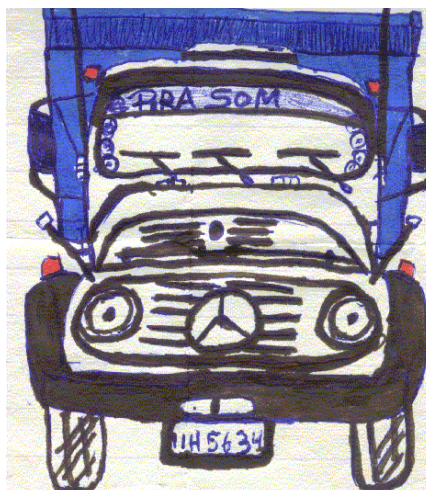
- 1) Situação atual
 - O quê está fazendo
 - Continua estudando – por que, onde, em que horário
- 2) Volta à "escola"
 - Motivos que o levaram a começar e (se for o caso) dar continuidade aos estudos
 - Caso não esteja mais estudando, indagar sobre a causa.
- 3) Mudanças
 - Houveram mudanças na sua vida após ter se alfabetizado ou re-alfabetizado, se houveram, quais
- 4) Leitura e escrita
 - Atualmente você lê – o quê, em que momento, com que frequência
 - Consegue entender facilmente o quê lê
 - Costuma escrever – quando, para quem, com que frequência
- 5) Experiência relevante (positiva ou não)
 - Tem algum momento que vivenciou no MOVA que tenha um significado "forte" para você.
- 6) Computador
 - Conte como foi sua experiência com o computador
 - No MOVA foi sua primeira experiência, teve acesso outras vezes – se teve, onde, o que fez
 - Lembra do que fez no computador. Acha que poderia fazer novamente
- 7) Tecnologia
 - Que aparelhos eletrônicos (som, TV, máquinas) têm na sua casa ou trabalho
 - Quem as usa, ultimamente passou a usar alguma que antes não usava.
- 8) Validade do MOVA
 - Ter participado das "aulas" do MOVA ajudou você a compreender melhor o que as pessoas querem dizer seja, por exemplo, numa notícia que você ouve ou, numa tarefa que seu filho ou neto traz da escola.
- 9) Espaço aberto
 - Gostaria de me dizer alguma coisa que acha importante acrescentar no meu trabalho.

4 PRODUÇÕES DOS EDUCANDOS

Amostra 1 - Folder construído pelo educando VAN em co-autoria entre educadores. O educando é motorista do caminhão de lixo da Codeca (Companhia de Desenvolvimento de Caxias do Sul), empresa pública responsável pela limpeza urbana. A primeira figura (do caminhão), foi feita pelo educando num papel e depois digitalizada.

Sugestões para um trânsito mais seguro

Para todos



- **OBSERVAR SEMPRE A FAIXA DE SEGURANÇA PARA ATRAVESSAR A RUA**
- **OLHAR SEMPRE PARA OS DOIS LADOS DA RUA**
- **OLHAR SE HÁ SEMÁFARO NO CRUZAMENTO ONDE DESEJA FAZER A TRAVESSIA**

Verificar se o sinal está em verde para prosseguir e passar para o outro lado da rua em segurança, sem correr nenhum risco de causar acidentes no trânsito, tornando assim mais seguro para todos. Seja você também um fiscal no trânsito, você pode ajudar a evitar um acidente, onde a vítima pode ser a pessoa que você mais ama, ou você mesmo. Procure orientar as outras pessoas para ter cuidado com os carros que estão em movimento constante em duplo sentido. Devemos ter cuidado, com motocicletas, bicicletas, ou qualquer tipo de veículo que esteja na rua, onde as pessoas andam.

Se todos fizermos a nossa parte, os acidentes com certeza vão diminuir muito, e as vítimas fatais irão desaparecer para sempre, e isto vai ser uma maravilha pois não haverá mais tristezas para as pessoas, todos irão ser muito felizes e contentes, pois quem não observa as leis de trânsito pode acabar assim.



Veja este acidente, poderia ser com você, por isto pense bem. Não vale a pena arriscar.



Sua vida e a das outras pessoas, tem muito valor pois uma vida não tem preço, conserve sempre a sua e das outras pessoas.

Amostra 2 – Carta escrita pela educanda CON ao filho. Esta carta, embora esteja escrita no tempo presente, revela a intencionalidade existente a mais de 30 anos atrás quando o filho saiu de casa e a mãe queria escrever-lhe e não sabia. CON entrou no MOVA com o objetivo de aprender a escrever para satisfazer uma vontade que não pode ser concretizada em outro tempo.

De mae para fillo 4de novembro2001 meu fillo querido So Deus sabe como sinto sua fasta por mais que procure meconsolar não encontro jeito de me a costumar com sua ausência. É como se voce estivesse a qui todo tempo;A noite chegou ter a impressão de que vocc vai chegar a qualquer momesto sim que querido ;tenho aimpressão que voce esta fora com alguens a migos ouque foi a um cinema e que logo voltara para casa me beijar como fazia sempre a meu fillo como sua ausensa mefaz falta muito embora saiba voce partiu para o seu proprio bem para a sua propria felicidade aqui esta tudo do mesmo jeito não mudei nada seo quarto continua como vocc o deixou ninguem entrou nele a não ser eu e fico olhando para tudo . nãotive coraguem de mexer em nada conserva o como vose~deixou eu o reservo carinhosamente para voce ãao vejo a horra em que posso vir constantina h machado o mova naceu dentro do meu coração.

Estou muito cotente com o mova

Amostra 3 - Folder construído pela educanda MBA em co-autoria com educadores. O folder remete a sua atividade profissional como merendeira de escola pública.

E.M.E.F. BENTO GONÇALVES DA SILVA



MERENDA ESCOLAR

Quando Você Alimenta Seu Corpo Esta
Alimentando Seu Cérebro Para Você Aluno
Isso é Fundamental Para Sua Aprendizagem
**NUNCA ESQUEÇA DE LAVAR SEMPRE AS MÃOS
ANTES DAS REFEIÇÕES.**



Cardápio Semanal Da Escola:

2ª Creme Arroz Doce Sagu, etc.

3ª Arroz, Feijão, E ovo, Polenta com E Frutas.

4ª Sopa, Frutas, Rizoto, etc.

5ª Arroz, Galeto, Saladas,

6ª Cachorro quente, Sucos, Leite Com Chocolate

Amostra 4- História de vida da educanda CLA



Eu nasci no dia 1º Outubro de 1940 na minha infância foi muito boa na idade de 8 anos eu ia para o colégio a professora ensinava malandragem coisas muito feia na idade de 11 anos eu trabalha na roça Meu pais e meu irmão que trabalhava na roça Agora eu vou para o colégio Aprende o que eu não aprendi antes eu gosto muito de estudar eu não vejo a hora de ir para estudar estou muito feliz de estudar com a professora Talita ela e um anjo de boa eu não sabia faz contas e agora eu sei um pouquinho a te o fim do ano eu pretendo aprender mais eu não sabia ler gora sei Eu fui casada meu marido e Nadir Suzim neste casamento eu teve 5 filhos agora eu vivos 2 falecido que são Clarice Isabel Clademir Oliria Anoir agora eu sou viúva e moro sozinha eu e Deus Clari webber Suzim Eu estou gostando da Aula de informática gostaria de estudar bastante ate no final do ano Se Deus me der a inteligência e a sabedoria eu gostaria de me formar uma professora se nada me acontecer eu pretendo ir ate ano ganhar o diploma. Eu gosto de baile, festa e de ir na igreja.

Minha família se chama Ernesto Webber ANTONIETA Antonio
Geraldo Itisa DIVA JOLMIRA MARIA ARMANDO

Esta sou eu moro na rua Luis Bolson 165 Ana Rech quando eu e ra jovem eu cuidava os meu sobrinhos e agora eu cuido dos netos enquanto os pais trabalham eu gostaria de trabalhar mas meu coração não da para fazer nada quando eu era jovem eu trabalhei muito ,agora eu descanso mais .Motivo doença, estou sempre com a pressão baixa meda muita tontura .

Nós não tinha escola mais fomo falar com a Nina ela brigou com a diretora Dona Cândida ela aceitou agora temos escola.

Amostra 5 – História de vida da educanda ZEL**MINHA HISTÓRIA**

Quando Eu Tinha quatro Anos De Idade fiquei Sem mãe, me senti abandonada, sem carinho.

Só tinha meu pai e meus irmãos, mas o meu pai não podia me sustentar porque nós éramos em muitos filhos então eu fui morar com uma família onde sofri muito. Com 13 anos voltei a morar com meu pai e minha madrasta que eu considero como minha mãe. Nessa época eu morava no sítio.

Com 16 anos nós viemos morar em Caxias do sul. Com 18 anos me casei com Laudelino e com ele tive três filhos: Fernando, Eunice e Cristiano e já tenho um casal de netos, Carolina e Junior. Passei muito trabalho

mas também já fui muito feliz pois nunca tive oportunidade de estudar e agora eu tenho.

Estou muito feliz, pois já sei ler e escrever. Mais feliz ainda por que eu estou aprendendo computação e nunca imaginei que eu fosse lidar com isso, mas aprender nunca é demais . Estou muito satisfeita e contente por todas as oportunidades que estou tendo.

Meu sonho é meus filhos viver feliz... É conseguir tudo que eles quiserem...

Não gosto de bebidas, e brigas fofoca.

Gosto de macarrão, maionese e feijoada.

Gosto de dançar acampar e escutar som.

Amostra 6 – História de vida da educanda GEN. Parte da história é escrita em dialeto vêneto revelando a linguagem cotidiana usada pela educanda.

EMI ME PIAZE PACIAR CASA DE FIOI ED PARENTE E EMDAR A FEST CONA TERCERA IDADE
EUALUGEI AMINHA CASA PARA PODER PACIA SOCEGADA



PEDRO E GENI E GENOEFA TERESA E IDA E MARILENE
FILI GILMAR GILBERTO GILDO LURILENE LORECI LORENI EU MORO MA SERRA SAN JOSÉ
SANTA CATARINA . A 12 ANOS EU AINDA TRABA LHO PARA PODER ME APOSENTAR .
POR QUE EU SOU POBRE E PRECISO PARA SOBREVIVER

EUCOU UMA VENDEDORA DO AVN A 12AMOS PARA AJUDA NO
MEU DIA ADIA POR QUE AVIDA VIDA EDEFICIS CEMDIMERO
MONDA

5 IMAGENS DOS EDUCANDOS EM ATIVIDADE NO LI



**Grupo da educadora TAS
Escola Estadual Raquel Grazziotin**



**Grupo da educadora TAL
NTE Região da Serra**



**Grupo da educadora MAR
Escola Estadual Melvin Jones**



**Festa de São João do Mova
Salão da Igreja de Ana Rech**