

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – UNESP
CAMPUS DE MARÍLIA**

JOICE MARIA MALTAURO JULIANO

**INDISCIPLINA E SUA RELAÇÃO COM MOTIVOS, INTERESSES E SENTIDOS
VINCULADOS À ATIVIDADE DOS ALUNOS: UM ESTUDO COM UMA CLASSE
DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE MEDIANEIRA-PR**

MARÍLIA

2015

JOICE MARIA MALTAURO JULIANO

**INDISCIPLINA E SUA RELAÇÃO COM MOTIVOS, INTERESSES E SENTIDOS
VINCULADOS À ATIVIDADE DOS ALUNOS: UM ESTUDO COM UMA CLASSE
DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE MEDIANEIRA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Stela Miller

MARÍLIA
2015

Juliano, Joice Maria Maltauro.

J94i Indisciplina e sua relação com motivos, interesses e sentidos vinculados à atividade dos alunos: um estudo com uma classe de ensino médio da cidade de Medianeira-PR / Joice Maria Maltauro Juliano. – Marília, 2015.

139 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 133-135

Orientador: Stela Miller.

1. Ensino médio - Paraná. 2. Disciplina escolar. 3. Educação. 4. Ambiente de sala de aula. 5. Estudantes. I. Título.

CDD 371.5

JOICE MARIA MALTAURO JULIANO

**INDISCIPLINA E SUA RELAÇÃO COM MOTIVOS, INTERESSES E SENTIDOS
VINCULADOS À ATIVIDADE DOS ALUNOS: UM ESTUDO COM UMA CLASSE
DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE MEDIANEIRA-PR**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____
Dr^a. Stela Miller (UNESP – Marília – SP)

2^o Examinador: _____
Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP – Marília – SP)

3^o Examinador: _____
Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforni (UEM – Maringá – PR)

Marília, 27 de fevereiro de 2015.

Para *Isabella e Júlia.*

AGRADEÇO...

A minha família, pela paciência, apoio e compreensão.

À Professora Dr^a. Stela Miller, minha orientadora, exemplo de sabedoria, conhecimento e comprometimento, minha eterna admiração, respeito e gratidão pela paciência e ensinamentos nas incansáveis orientações.

Ao Colégio Estadual João Manoel Mondrone, à direção, professores e alunos, por permitirem e aceitarem participar da minha pesquisa.

À UTFPR e aos meus alunos, pelo apoio e compreensão nas minhas ausências.

RESUMO

JULIANO, Joice Maria Maltauro. **INDISCIPLINA E SUA RELAÇÃO COM MOTIVOS, INTERESSES E SENTIDOS VINCULADOS À ATIVIDADE DOS ALUNOS: UM ESTUDO COM UMA CLASSE DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE MEDIANEIRA-PR**, (139f.). Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília/SP. Orientadora: Doutora Stela Miller UNESP-Campus Marília, 2015.

Esta dissertação relata a pesquisa que teve como objetivo geral evidenciar a relação existente entre a conduta considerada indisciplinada pela escola e os interesses e motivos orientadores da atividade bem como o sentido atribuído a ela pelos alunos, tomando como ponto de referência as condutas consideradas disciplinadas. E, como objetivos específicos, explicitar a dinâmica da atividade de aprendizagem realizada em sala de aula, identificar os interesses e motivos dos alunos e o sentido atribuído por eles à atividade que se desenvolve em sala de aula e verificar quais motivos, interesses e sentidos estão ligados às condutas consideradas indisciplinadas e, em contraste, quais estão associados às condutas consideradas disciplinadas. A pesquisa utiliza como base os pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. O trabalho de investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa realizada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone, Medianeira – PR. Os sujeitos da pesquisa são seis alunos de uma classe de 2ª série do Ensino Médio. Os instrumentos utilizados na geração dos dados são a entrevista (com alunos), a observação como suporte para a interpretação do fenômeno analisado, o questionário (para alunos) para a composição do perfil dos sujeitos da pesquisa, e a coleta dos materiais usados pelos professores para o desenvolvimento das aulas, além da pesquisa bibliográfica que fornece a fundamentação teórica de base para a interpretação dos dados. A análise é realizada considerando os seguintes eixos: motivo, interesse e sentido encontrados pelos alunos para a realização ou não das atividades propostas pelos professores para o encaminhamento das aulas. A análise dos resultados obtidos permite as seguintes conclusões: (1) os interesses do grupo de alunos considerados indisciplinados não coincidem com o direcionamento das aulas voltado para o preparo dos alunos para o ingresso na Universidade: têm interesses voltados para a conclusão do Ensino Médio e a manutenção da profissão que já exercem, diferentemente do grupo dos alunos considerados disciplinados que se interessam pelos estudos como uma via para o seu ingresso no curso superior que pretendem fazer; (2) os primeiros são estimulados a agir por motivos imediatos - conseguir nota e para passar de ano; os últimos são estimulados por motivos gerais e amplos - aprender para preparar-se para o futuro; (3) os alunos considerados disciplinados pelos professores veem nos estudos que fazem no Ensino Médio uma possibilidade de formação profissional mais a longo prazo, vinculada aos estudos superiores e por isso concordam na realização das tarefas, que são consideradas como preparatórias ao vestibular, e se dedicam a elas. Por não verem nessa preparação um sentido vital, e também considerarem as aulas expositivas, com apoio no livro didático, pouco interessantes, os alunos considerados indisciplinados nem sempre estão motivados à realização das tarefas e se envolvem em conversas paralelas que configuram para a escola uma conduta reprovável.

Palavras-chave: Escola. Condutas indisciplinadas. Motivos. Interesse. Sentido.

ABSTRACT

JULIANO, Joice Maria Maltauro. **INDISCIPLINE AND ITS RELATION WITH MOTIVES, INTERESTS AND SENSES RELATED TO THE STUDENTS' ACTIVITY: A STUDY WITH A HIGH SCHOOL CLASS OF MEDIANEIRA CITY - PR**, (139s.). Master Dissertation in Education – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília/SP. Orientation by: Doutora Stela Miller UNESP-Campus Marília, 2015.

This dissertation reports the research which had as a general goal to evidence the relation between the conduct considered undisciplined by the school and the interests and reasons which guide the activity as well as the sense assigned to it by the student, using as reference the conducts considered disciplined. And, as specific goals, explain the dynamics of the learning activity done in class, identify the students' interests and reasons and the sense attributed by them to the activity which is developed in the classroom and verify what reasons, interests and sense are linked to conducts considered undisciplined and, in contrast, which are related to conducts considered disciplined. The research is based on the assumptions of cultural-historical theory and the theory of activity. The research is characterized as qualitative research conducted at Colégio Estadual João Manoel Mondrone, Medianeira – PR. The subjects of the research are six high school students of a 2nd grade class. The instruments used for data generation are the interview (with students), observations support for the interpretation of the analyzed phenomenon, the questionnaire (for students) to compose the profile of the research subjects, and the collection of materials used by teachers to the development of classes, besides the literature search that provides the basic theoretical foundation for data interpretation. The analysis is carried out considering the following points: reason, interest and sense found by students whether doing or not the activities proposed by teachers in classes. The analysis of the gotten results allow us the following conclusions: (1) the interests of the group considered unruly students do not coincide with the purpose given to classes which intends to prepare students for going to the University: they are interested in finishing high school and keep on the profession they have already been working, unlike the students considered disciplined who are interested in studying as a way to their admission to the degree course they want to attend; (2) the first students are encouraged to act on immediate reasons – get grade and pass the year; the latter ones are stimulated by general and ample reasons - learn and prepare themselves for the future; (3) students considered disciplined by teachers see on their studies in high school a chance to prepare themselves for a more long-term profession, linked to higher education and so they agree to do the tasks, which are considered as preparatory to the vestibular, and they dedicate themselves to them. As they cannot see on that preparation a sense to their lives, and consider the lecture classes, with support in the textbook, not interesting, students considered unruly are not always motivated to perform the tasks, and engage themselves in conversations that are understood by the school as a reprehensible conduct.

Keywords: School. Undisciplined Conducts. Reasons. Interest. Sense.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA	17
2.1 A pesquisa e sua metodologia	17
2.1.1 Caracterização da pesquisa	17
2.1.2 Caracterização da Escola.....	20
2.1.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa (Alunos).....	21
2.1.4 Instrumentos de Geração de Dados.....	22
2.2 Percurso da pesquisa.....	27
2.2.1 Encaminhamento da Pesquisa.....	27
2.2.2 Realização das Entrevistas	28
2.2.3 Realização das Observações	29
2.2.4 Análise dos dados	30
3 A ATIVIDADE HUMANA E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO – SUBSÍDIOS PARA A REFLEXÃO ACERCA DA ATIVIDADE DO ALUNO EM SALA DE AULA ..	31
3.1 Atividade humana.....	31
3.2 A estrutura da atividade.....	35
3.3 A Atividade de Estudo	41
3.3.1 As etapas do estudo para os alunos de diferentes idades	41
3.3.2 Motivos, interesses e sentidos	47
3.3.3 O material didático e a atividade de estudo.....	51
4 EXPOSIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	54
4.1 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	54
4.2 Alunos que aderem e alunos que não aderem à atividade	56
4.2.1 Língua Portuguesa	56
4.2.2 Filosofia.....	65
4.2.3 Matemática.....	73
4.2.4 Química.....	78
4.2.5 Língua Estrangeira Moderna – Inglês.....	84
5 DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS.....	96
5.1 Os Motivos da Atividade dos Alunos.....	97
5.2 Os Interesses que Orientam a Atividade dos Alunos	104
5.3 Os sentidos constituídos pelos alunos no cumprimento das tarefas de estudo	111
6 CONCLUSÃO.....	124
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES.....	136
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO.....	137
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Atividades de Língua Portuguesa sobre Advérbios.....	60
Figura 2. Atividades de Língua Portuguesa sobre Advérbios.....	63
Figura 3. Questões do Livro de Filosofia.....	67
Figura 4. Fragmento do texto de Filosofia.....	67
Figura 5. Trabalho de Matemática sobre Matrizes e Determinantes.....	73
Figura 6. Atividades de Língua Inglesa.....	85
Figura 7. Atividades de Língua Inglesa.....	87
Figura 8. Texto de Língua Inglesa.....	88
Figura 9. Atividades de Língua Inglesa.....	89
Figura 10. Conteúdo de Gramática de Língua Inglesa.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro de Questões das Entrevistas	23
Quadro 2: Questionário Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	26
Quadro 3: Roteiro das Observações.	29
Quadro 4. Perfil dos sujeitos da pesquisa	55
Quadro 5. Resumo do conteúdo sobre Cultura.	66
Quadro 6. Questões de Filosofia sobre “Cultura”	66
Quadro 7. Questões de Filosofia sobre “Cultura”	70
Quadro 8. Questões de Filosofia sobre “Cultura”	71
Quadro 9. Conteúdo de Química.....	80
Quadro 10. Conteúdo de Química.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS

- CELEM – Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol.
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional como Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A indisciplina, que existe nas relações intersubjetivas que se dão na escola, de modo geral, e na sala de aula, em especial, é uma dificuldade encontrada e discutida pelas instituições escolares há bastante tempo. Na atualidade esse tema tem sido mais discutido e divulgado dentro e fora da escola, o que não acontecia tanto no passado - produções acadêmicas com assuntos relacionados à indisciplina, que demonstram preocupação com essa problemática, têm sido publicadas dando maior evidência ao tema (BRITO, 2012).

Observamos, em nossa trajetória como professora do Ensino Médio, que um dos problemas mais enfrentados pelos professores em sala de aula é a indisciplina, além de outros, como a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a falta de interesse e motivação para as aulas, o número elevado de alunos em sala de aula, material didático ultrapassado ou insuficiente, etc. Essas dificuldades são discutidas em reuniões pedagógicas e de pais, cuja finalidade é encontrar medidas que possam contribuir para a resolução desses problemas.

Em relação à indisciplina, algumas medidas adotadas, pelas escolas nas quais já atuamos, para a diminuição de sua ocorrência, em sala de aula, são: conversas entre a supervisão de ensino com os alunos quando situações de indisciplina ocorrem em sala; conversa com os pais que são chamados para serem informados sobre o ocorrido a fim de que possam contribuir para a melhora da conduta dos alunos; atribuição de nota às atividades de sala de aula que é acrescida à nota final do período letivo com o intuito de fazer com que o aluno se concentre e faça as atividades da aula. Essas tentativas de controlar e reduzir a indisciplina nas aulas, porém, nem sempre têm sido suficientes para evitar a sua ocorrência.

Desse modo, como esta é uma das dificuldades sentidas em nossa prática enquanto professora e, por ser excessivamente vivenciada nas instituições de ensino, a indisciplina escolar é um desafio aos professores; ela se torna uma fonte de estresse nas relações interpessoais, principalmente quando está vinculada a situações de problemas e conflitos no interior da sala de aula (GARCIA, 1999).

Com a finalidade de contribuir para a compreensão desse problema e também para o encaminhamento de possíveis soluções para ele, muitos autores discutem esse tema, e o fazem sob diferentes focos. Destacaremos alguns deles.

Há estudos que abordam a indisciplina em sua relação com a incivilidade e a educação para a cidadania nas escolas. A incivilidade relacionada à indisciplina refere-se às condutas que se contrapõem às regras de boa convivência, que na escola podem ser as grosserias, desordens, ofensas verbais, ou melhor, a falta de respeito. Com relação à indisciplina ela seria um tipo de bagunça de pouca gravidade e previsibilidade. A cidadania na escola, entendida como aprendizagem e exercício social efetivo, refere-se tanto às várias formas de conhecimento, quanto à prática social de respeito, ou seja, de civilidade, de igualdade, dignidade e participação. Considerando que as ocorrências de indisciplina nas escolas têm aumentado sua frequência, e a educação para cidadania não tem se efetivado, a indisciplina estaria desenhando um cenário indesejável, sobretudo nas salas de aula, disputando e conquistando um espaço considerável do currículo escolar, ocasionando, em decorrência, um desperdício do tempo que poderia ser destinado ao aprendizado dos alunos (GARCIA, 2006, p.125).

A indisciplina pode aparecer também associada à questão da ética e, nesse caso, a indisciplina e a violência nas instituições de ensino seriam decorrentes do desaparecimento ou da diminuição da importância atribuída a determinados valores morais e éticos (SILVA, 2012). Diferentes culturas abrigam diferentes normas e regras sociais, éticas e morais que, quando são conflitantes entre os alunos que estudam em uma mesma escola, em uma mesma sala, poderiam contribuir para o surgimento da indisciplina (PARRAT-DAYAN, 2009).

A indisciplina também é discutida em relação à organização da coletividade de sala de aula e da escola. A solução para esse problema seria conseguida pelo trabalho coletivo como resultado da capacidade do aluno “se autogovernar, autorreger-se, autodeterminar-se, autoproduzir-se”. Ao professor caberia a função de orientar e coordenar o trabalho dos alunos para a aquisição do conhecimento (VASCONCELLOS, 2009, p. 92).

A quebra de regras tanto do bom funcionamento da escola quanto daquelas que organizam o processo de ensino-aprendizagem do aluno é outro foco dos estudos sobre a indisciplina. Desse ponto de vista, a indisciplina é vista como ruptura e negação dos esquemas norteadores e reguladores da escola e das relações que se dão na sala de aula, ou seja, “[...] rupturas relacionadas às esferas pedagógica e normativa da escola” (GARCIA, 2006, p. 126). Em outros termos, as situações de indisciplina são vistas como a negação, ausência de normas ou

desordem que surgem a partir do rompimento das regras estipuladas pela instituição ou por seus professores. A indisciplina é considerada, então, uma estratégia de manifestação dos alunos em relação a procedimentos e ações dos professores: o aluno usa o comportamento considerado inadequado para mostrar que discorda daquilo que está sendo proposto (ESTRELA, 2002).

Essa breve amostra de produções expõe as diversas focalizações já realizadas sobre o tema em questão e aponta alguns aspectos já abordados acerca dele. Dentre esses enfoques dados à indisciplina, a que nos desperta maior interesse é aquela que aponta para as relações de conflito que acontecem em sala de aula (ESTRELA, 2002), o que nos leva a querer investigar quais as razões pelas quais se dão esses episódios nas aulas.

Considerando o fato de não termos encontrado pesquisas que enfocam a indisciplina relacionada à forma de desenvolvimento das aulas, incluindo as relações entre docentes e alunos, bem como as atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, percebemos que essa é uma lacuna que precisa ser preenchida com investigações sobre o assunto. Desse modo, optamos, em nosso estudo, por pesquisar as razões pelas quais alguns alunos não se inserem nas atividades propostas em sala de aula e, com isso apresentam condutas consideradas indisciplinadas pela escola. Para isso nos propusemos a estudar a relação existente entre os motivos, interesses e sentido atribuído pelo aluno às atividades propostas pelos docentes e sua conduta nas aulas. Com isso, propusemos-nos o desafio de ampliar os conhecimentos sobre o tema e melhor compreender esse fenômeno, buscando desvelar os motivos pelos quais a indisciplina ocorre em sala de aula e contribuindo, assim, para pensar formas mais apropriadas de organização das condições em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos, também, o fato de que, para os professores da escola em que realizamos nossa pesquisa - o “Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal” da cidade de Medianeira-PR -, constituem dificuldades a ser enfrentadas e problemas a ser solucionados, a recusa do aluno em fazer a atividade que eles propõem, a existência de conversas paralelas durante as aulas, a realização de tarefas alheias à disciplina que ele ministra - tudo isso considerado como condutas indisciplinadas pela escola e que comprometem a aprendizagem dos alunos.

Essa escola mantém um esquema rigoroso de vigilância sobre seus alunos: há controle de entrada e saída, presença constante de inspetores que cuidam da mobilidade dos alunos pelos corredores, conversas com supervisores sempre que um problema ocorre na sala de aula ou em outro local da escola, normas disciplinares expostas em cada sala, só para citar alguns elementos desse controle. Apesar disso, ainda encontra dificuldades em relação ao encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo os seus professores de enfrentar dificuldades como as acima relatadas.

Como docente de uma escola de Ensino Médio, nosso interesse é o de conhecer mais as questões da indisciplina que estão mais ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Consideramos, então que essa escola, por suas características acima apontadas, seria o colégio em que faríamos nossa pesquisa.

Desse modo, partimos da hipótese de que interesses e motivos orientadores da atividade do aluno em sala de aula e o sentido que lhe é atribuído por ele são potentes fatores relacionados ao aparecimento das condutas consideradas indisciplinadas pela escola.

Definimos como objetivo geral para esta pesquisa evidenciar a relação existente entre a conduta considerada indisciplinada pela escola e os interesses e motivos orientadores da atividade bem como o sentido atribuído a ela pelos alunos, tomando como ponto de referência as condutas consideradas disciplinadas. E, como objetivos específicos, explicitar a dinâmica da atividade de aprendizagem realizada em sala de aula, identificar os interesses e motivos dos alunos e o sentido atribuído por eles à atividade que se desenvolve em sala de aula e verificar quais motivos, interesses e sentidos estão ligados às condutas consideradas indisciplinadas e, em contraste, quais estão associados às condutas consideradas disciplinadas.

Para o desenvolvimento desse estudo foi utilizada a pesquisa qualitativa implementada por meio de uma pesquisa de campo que implicou a realização de entrevistas semiestruturadas com 06 alunos de uma classe de Ensino Médio que estão na faixa etária entre os 15 e 17 anos aproximadamente; observação de 15 aulas (3 aulas de 5 disciplinas: Português, Inglês, Matemática, Química e Filosofia) de uma turma de segundo ano do Ensino Médio da escola pesquisada; um questionário para a constituição de um breve perfil dos alunos, além da pesquisa bibliográfica embasada em Leontiev (1960), (1978), (1988), (2004), que forneceu a fundamentação teórica de base para a interpretação dos dados.

A pesquisa foi realizada tendo como desafio responder à seguinte questão: O que gera no aluno a adesão/não adesão à atividade de aprendizagem em sala de aula e, em consequência, as condutas consideradas disciplinadas/não disciplinadas pela escola?

O presente relatório, derivado da pesquisa realizada, foi elaborado em seis seções, sendo a primeira, esta seção que o introduz.

Na segunda seção, fazemos a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Nela apresentamos a caracterização da pesquisa, o percurso da pesquisa e a forma de análise dos dados coletados.

A terceira seção traz a fundamentação teórica sobre o tema pesquisado. Fazemos, inicialmente, uma explanação sobre a atividade humana e o processo de humanização. Na sequência, explicitamos a concepção de atividade humana e sua estrutura. A seguir, tratamos da atividade de estudo, incluindo as etapas do estudo para os alunos de diferentes idades e a exposição sobre motivos, interesses e sentido da atividade de estudo. Por fim, tratamos da questão do material didático utilizado para o encaminhamento das tarefas de estudo em sala de aula.

A quarta seção apresenta a exposição dos dados coletados a partir das entrevistas com os alunos, das observações de aulas de cinco disciplinas curriculares, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Filosofia, Matemática e Química, realizadas na escola selecionada para a pesquisa, além de um questionário aplicado aos alunos e anotações sobre a forma como as aulas foram conduzidas por esses professores.

A quinta seção expõe a análise dos dados coletados utilizando como referências básicas autores como Leontiev (1960, 1978, 1988 e 2004) e Elkonin (1960).

A parte final deste trabalho inclui as conclusões e as referências.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo descrever a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo. Para tanto, apresentamos a caracterização da pesquisa, da escola e dos sujeitos, além dos instrumentos de geração dos dados. Descrevemos o percurso da pesquisa, que inclui o encaminhamento do estudo e a realização das entrevistas e observações de aulas; por fim, explicitamos a forma de análise dos dados coletados.

2.1 A pesquisa e sua metodologia

2.1.1 Caracterização da pesquisa

Para o desenvolvimento desse estudo utilizamos a pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, a qual implica uma pesquisa de campo cujos instrumentos de geração de dados são a entrevista (com alunos), a observação como suporte para a interpretação do fenômeno analisado (a indisciplina em sala de aula, manifestada em condutas como a não realização das atividades propostas pelos professores e as conversas durante as aulas), o questionário (para alunos) para a composição do perfil dos sujeitos da pesquisa, e a coleta dos materiais usados pelos professores para o desenvolvimento das aulas, além da pesquisa bibliográfica que fornece a fundamentação teórica de base para a interpretação.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Moreira (2002), foca na interpretação, enfatiza a subjetividade, é flexível na conduta do estudo, o interesse está no processo da pesquisa e não apenas no resultado; entende que o contexto está relacionado com o comportamento das pessoas na composição da experiência e reconhece que há influência da pesquisa sobre a situação pesquisada, assim como do pesquisador em relação à pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1992), os objetivos da pesquisa qualitativa podem ser variados: alguns pesquisadores abordam seu trabalho na tentativa de criar um corpo teórico para o assunto pesquisado. Outros enfatizam a criação de conceitos sensibilizadores. Outros pesquisadores ainda, têm o objetivo de descrever um fenômeno, como o utilizado nesta pesquisa, que procura explicitar os motivos que

levam o aluno à não realização das atividades propostas em sala de aula e que o torna indisciplinado nas aulas.

Assim, podemos dizer que o objetivo do pesquisador na pesquisa qualitativa é “*entender* melhor o comportamento e a experiência humana.¹” Ele procura “compreender os processos pelos quais as pessoas constroem o significado e descrever o que são esses significados”². Uma das formas de conseguir esse intento é o uso da observação direta dos fatos. O pesquisador usa a “observação empírica porque é com incidentes concretos do comportamento humano que investigadores podem pensar mais clara e aprofundadamente sobre a condição humana”³ (BOGDAN; BIKLEN, 1992, p.49, tradução nossa).

De acordo com esses autores, várias são as características para esse tipo de pesquisa, cada uma delas com um peso diferente para cada pesquisa. Uma delas refere-se, por exemplo, ao fato de o pesquisador realizar a pesquisa de campo na sala de aula por meio de observações, em contato direto com os alunos, por meio de entrevistas e questionários, o que permite uma maior aproximação do pesquisador à realidade pesquisada, como destacam Bogdan e Biklen (1992, p.29, tradução nossa, grifos no original): “*a pesquisa qualitativa tem o cenário natural como a fonte direta de dados e o pesquisador é o instrumento principal*”. Os pesquisadores entram e passam um tempo considerável em escolas, famílias, bairros e outros locais aprendendo sobre preocupações educacionais [...]”⁴.

Outra característica também citada pelos autores é que “*A pesquisa qualitativa é descritiva*. Os dados coletados são apresentados em forma de palavras ou figuras em vez de números”⁵ (BOGDAN e BIKLEN, 1992, p.30, tradução nossa), como ocorre neste estudo, pois as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, os questionários foram preenchidos pelos sujeitos e os dados transformados em quadro; as observações foram registradas de forma escrita e os materiais utilizados em sala de aula pelos professores foram xerocopiados e transformados em figuras.

¹“better *understand* human behavior and experience.”

² “to grasp the processes by which people construct meaning and to describe what those meanings are.”

³ “empirical observation because it is with concrete incidents of human behavior that investigators can think more clearly and deeply about the human condition.”

⁴“*Qualitative research has the natural settings as the direct source of data and the researcher is the key instrument*. Researchers enter and spend considerable time in schools, families, neighborhoods, and other locales learning about educational concerns”

⁵“*Qualitative research is descriptive*. The data collected are in the form of words or pictures rather than numbers.”

A preocupação do pesquisador com o processo e não apenas com os resultados da pesquisa é outra característica da pesquisa qualitativa como afirmam Bogdan e Biklen (1992, p.31, tradução nossa, grifos no original): “*Pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com resultados e produtos*”.⁶ Daí o interesse do pesquisador em observar as aulas e entrevistar os alunos para saber como se dá o processo de ensino, ou seja, como as aulas são desenvolvidas em sala de aula e como os alunos percebem sua participação na realização das atividades e como é sua conduta frente à tarefa de estudo a ser cumprida.

Outra característica citada por esses autores é que

*O ‘significado’ é de preocupação essencial para a abordagem qualitativa. Os pesquisadores que usam essa abordagem estão interessados nos modos pelos quais as pessoas diferentes constroem sentido para suas vidas*⁷ (BOGDAN; BIKLEN, 1992, p.32, tradução nossa, grifos no original).

Isto quer dizer que os pesquisadores estão preocupados com as perspectivas do participante porque, entendendo-as, a pesquisa qualitativa clareia as dinâmicas internas das situações - dinâmicas que muitas vezes são invisíveis para quem está de fora, pois para o pesquisador é fundamental entender o significado dos acontecimentos e comportamentos dos alunos e professores em sala de aula, objetivadas nesta pesquisa pelas observações das aulas e entrevistas com os alunos.

Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores têm a preocupação de conseguir informações precisas, e para isso procuram usar os recursos e procedimentos considerados como mais adequados para uma maior precisão dos dados. Assim, na pesquisa qualitativa em educação, os pesquisadores

[...] estabelecem estratégias e procedimentos que lhes possibilitam considerar experiências das perspectivas dos informantes. Mas o processo de fazer a pesquisa qualitativa reflete um tipo de diálogo ou ação recíproca entre pesquisadores e seus sujeitos, desde que os pesquisadores não abordem os assuntos de forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1992, p.32, tradução nossa)⁸.

⁶“*Qualitative researchers are concerned with process rather than simply with outcomes or products.*”

⁷“*‘Meaning’ is of essential concern to the qualitative approach. Researchers who use this approach are interested in the ways different people make sense out of their lives.*”

⁸set up strategies and procedures to enable them to consider experiences from the informants’ perspectives. But the process of doing qualitative research reflects a kind of dialogue or interplay between researchers and their subjects since researchers do not approach their subjects neutrally.

Acreditamos que a pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, realizada neste estudo por meio de entrevistas, observações, questionário e coleta de material utilizado nas aulas pelos professores, seja uma forma adequada para se compreender mais aprofundadamente um fenômeno, através de uma relação mais próxima do pesquisador com o assunto investigado. Ela possibilita que o pesquisador interaja com os sujeitos da pesquisa e consiga obter informações reais da prática dos entrevistados no seu cotidiano.

2.1.2 Caracterização da Escola

O Colégio Mondrone foi criado em 1964, sendo autorizado a funcionar a partir de 1967. Desde então, suas ações se direcionam para a oferta de um ensino público de qualidade. Hoje o colégio denomina-se “Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal” e oferta as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Curso Técnico Formação de Docentes (antigo Magistério), o Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, o Curso Técnico em Administração Integrado à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e, Subsequente ao Ensino Médio, o CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol, considerando que no colégio ocorre a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A missão do Colégio é promover a educação global do aluno, buscando a construção de um ser humano realizado e realizador, que seja capaz de interagir e intervir na realidade de forma responsável, crítica, dinâmica, criativa, ética, autônoma e efetiva a fim de cumprir com sua função social e cultural capaz de dar respostas aos desafios constantes da sociedade.

Esse é um colégio estadual bastante comentado na cidade não apenas por ser o colégio com o maior número de alunos, mas também porque é considerado pela população como um colégio que prima pela qualidade do ensino que oferece. Há ainda uma peculiaridade que o diferencia dos demais colégios em seu modo de organização das salas de aula: os professores das disciplinas têm suas salas definidas e nelas permanecem para recepcionar os alunos que trocam de sala na aula de cada disciplina, conforme o horário de cada turma.

Para que não haja problemas no percurso que os alunos fazem nessa troca de salas, a escola conta com alguns inspetores de alunos que se mobilizam para manter a disciplina nos corredores da escola. O controle disciplinar não se exerce apenas nesses momentos. O colégio estabelece normas disciplinares que são comunicadas aos alunos e expostas em cartazes nas salas e, caso não sejam cumpridas, trazem como consequência a saída do aluno da sala de aula e seu encaminhamento para a supervisão escolar. Entradas e saídas dos alunos são também objeto de controle da escola.

Apesar de tudo isso, a escola ainda enfrenta problemas que ela considera de ordem disciplinar: alunos que se recusam a fazer as atividades de sala de aula e as tarefas de casa, conversam o tempo todo, tentam usar o telefone celular durante as aulas – uma conduta proibida pela escola.

Tendo conhecimento dessas características que marcam a escola, decidimos que esse seria o colégio em que faríamos nossa pesquisa, fazendo foco nas questões disciplinares que estão relacionadas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula.

2.1.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa (Alunos)

Para a realização da pesquisa de campo, optamos pela composição de uma amostra intencional pela qual o pesquisador escolhe, por julgamento, determinados elementos para pertencer à amostra, por considerar que eles representam a população necessária para a coleta de dados (COSTA NETO, 1977).

Na composição da amostra intencional dos sujeitos da pesquisa,

[...] o subgrupo que constituirá a amostra não poderá ser casualmente escolhido, porque deve corresponder ao objeto de pesquisa [...] A escolha deverá recair no subgrupo que melhor atender aos objetivos específicos da pesquisa. Estes, por sua vez, dependem dos pressupostos e dos limites que se quer dar ao estudo. (FONTANELLA et al, 2008, p.19)

A composição desse tipo de amostra apresentou-se como adequada ao objeto de nosso estudo: nossa pretensão era encontrar uma realidade escolar na qual pudéssemos encontrar um agrupamento de alunos em que houvesse manifestações de condutas consideradas indisciplinadas pelos educadores.

Conversando com a supervisora do Colégio Estadual João Manoel Mondrone sobre nossa pretensão, ela nos indicou uma turma de Ensino Médio, de segunda série, do turno da manhã, como a classe que mais problemas causava aos professores com a questão da indisciplina.

Para a escolha dos alunos a serem observados e entrevistados conversamos com professores da turma e solicitamos, conforme direcionamento da pesquisa, que eles informassem os nomes dos alunos considerados os mais disciplinados e também os nomes daqueles considerados os mais indisciplinados daquela sala.

Uma vez que nas amostras intencionais o mais importante não está no número de sujeitos selecionados para a pesquisa, mas “[...] na maneira como se concebe a representatividade desses elementos e na qualidade das informações obtidas deles” (FONTANELLA et al, 2008, p.20), selecionamos, dentre os alunos indicados pelos docentes, um grupo de seis alunos: três tidos como os mais disciplinados e três considerados os mais indisciplinados.

Esses seis alunos, desse modo selecionados para compor a amostra da pesquisa, estão na faixa etária entre os 15 e 17 anos aproximadamente e foram assim denominados: A1, A2 e A3 (os mais indisciplinados) e A4, A5 e A6 (os mais disciplinados). Compuseram essa amostra três meninos e três meninas, respectivamente os três sujeitos considerados mais indisciplinados e os três considerados mais disciplinados.

2.1.4 Instrumentos de Geração de Dados

Para a pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com esses seis alunos selecionados, cujo conteúdo centrava-se na questão da realização ou da não realização pelo aluno das atividades propostas pelos professores nas aulas e as razões pelas quais essas condutas de adesão/não adesão às atividades se manifestavam. As entrevistas com os estudantes foram realizadas por meio de um roteiro de questões que orientaram a sua execução, conforme podemos observar no quadro 1 que vem abaixo.

Quadro 1: Roteiro de Questões das Entrevistas

Alunos que realizaram a atividade proposta na aula.	Alunos que não realizaram a atividade da aula.
1. Por que você participou da aula e realizou a atividade da aula o tempo todo/parte da atividade? 2. Você considera interessante estudar esse assunto? Qual o seu interesse pelo assunto tratado? Por quê? 3. Que sentido você vê nessa atividade realizada na aula? Por quê?	1. Por que você não participou da aula e não realizou a atividade da aula? 2. Você não considera interessante estudar esse assunto? Qual o seu interesse pelo assunto tratado? 3. Você não vê sentido nessa atividade realizada na aula? Por quê?

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2014.

Embora o pesquisador tenha de elaborar um roteiro com questões, estas são questões que, embora delimitem um ponto sobre o qual o sujeito deve se ater, permitem sua expressão e, por isso mesmo, pedidos, por parte do pesquisador, de complementação de resposta, esclarecimentos sobre o que foi declarado, etc., caracterizando sua natureza mais flexível, que permite ajustes durante a realização da entrevista.

Na elaboração das perguntas para compor o instrumento da entrevista semiestruturada, é necessário cumprir duas etapas imprescindíveis: a especificação dos dados que se pretende obter e a escolha e formulação das perguntas (GIL, 2010).

Lodi (1991) afirma que uma das alternativas para a coleta de dados qualitativos é a entrevista porque permite motivar e esclarecer o entrevistado; propicia ainda uma flexibilidade nas indagações, pois permite a definição da sequência e escolha dos termos adequados; possibilita o maior domínio da situação e conseqüentemente uma melhor análise das respostas.

De acordo com Lüdke e André (1986) a entrevista é, no contexto das pesquisas qualitativas, um instrumento básico para a geração de dados. Tem como uma de suas características o fato de ser permeada por um caráter de interação, criando uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, o que permite a produção de muitas informações acerca do tema que está sendo

focalizado na entrevista. Para as autoras, isso ocorre principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, porque os questionamentos não precisam seguir uma ordem rigorosa e o entrevistado pode falar sobre o assunto de forma tranquila, fazendo com que as informações fluam melhor.

As autoras advertem, entretanto, sobre a necessidade de se respeitar o entrevistado, em vários aspectos: sua comodidade para poder sentir-se confortável durante a entrevista, os valores que defende, sua cultura, além da garantia de anonimato, se este for o caso. Advertem, ainda, que

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado [...] para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.35).

Além das entrevistas com os alunos, foram realizadas observações *in loco* de três aulas de cinco disciplinas curriculares selecionadas, levamos em consideração a ideia de escolha de disciplinas das áreas de exatas, humanas e sociais, bem como em função dos horários compatíveis com a disponibilidade do pesquisador, que também trabalha em outra instituição no mesmo horário da atividade de coleta de dados. As disciplinas escolhidas foram: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Química e Filosofia.

A observação feita na turma dos alunos selecionados para a pesquisa teve como objetivo identificar questões disciplinares, entendidas pela instituição escolar como a não realização da atividade proposta pelo professor na aula, conversas paralelas às atividades desenvolvidas e uso de celulares durante a aula.

Para Freitas (2002), a observação propicia o encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

A observação é ainda assim definida:

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.173)

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a observação é um componente básico de investigação científica usado na pesquisa de campo, a qual auxilia o pesquisador a constatar e conseguir evidências em relação aos objetivos sobre os quais as pessoas não têm consciência, mas que guiam o seu comportamento.

Segundo Lüdke e André (1986), ao se realizar uma observação controlada e sistemática tem-se um instrumento fidedigno de investigação científica. Para tanto, é necessário que haja um planejamento correto do trabalho e preparação prévia por parte do pesquisador/observador para que ela seja realmente efetivada.

As autoras destacam que esse planejamento deve ser exigente, e o preparo para a sua utilização deve ser meticuloso, porque é importante definir antecipadamente o que observar e como serão realizadas as observações. As autoras afirmam que

[...] usada como método principal ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.26).

Dentre essas vantagens, destacamos o fato de que a observação permite a constatação direta do fato, a apreensão da perspectiva do observado sobre a realidade que o cerca, a identificação de aspectos novos do problema em estudo e a captação de aspectos não diretamente informados pelos sujeitos.

Um questionário também foi respondido pelos seis alunos, sujeitos da pesquisa, para a coleta de informações destinadas à definição do perfil dos alunos pesquisados. Para Marconi e Lakatos (2010), o questionário é um instrumento de coleta de dados que deve ter respostas escritas, as quais devem ser respondidas sem a presença do pesquisador.

O questionário (Quadro 2) foi escolhido para a definição do perfil dos sujeitos pesquisados, não apenas pela disponibilidade de tempo do pesquisador, pois enquanto o pesquisador entrevistava um aluno os outros ficaram respondendo o questionário, mas também para que os alunos tivessem maior liberdade para responder as questões e assim a coleta das informações tivesse uma maior precisão das informações. Nas palavras de Marconi e Lakatos (2010, p.184) há algumas vantagens encontradas no uso desse tipo de instrumento de coleta de dados pelo fato de que “economiza tempo [...], obtém respostas mais rápidas e mais precisas. Há maior liberdade nas respostas [...]”.

Segue o quadro com o questionário.

Quadro 2: Questionário Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

<p><u>Questionário</u></p> <p><u>Identificação do Sujeito (Aluno)</u></p> <p>Nome: _____</p> <p>Idade: _____ anos</p> <p>Trabalha? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de Trabalho _____</p> <p><u>Pais:</u></p> <p>Grau de Escolaridade</p> <p>- Pai: _____</p> <p>- Mãe: _____</p> <p>Profissão</p> <p>- Pai: _____</p> <p>- Mãe: _____</p> <p>Qual sua expectativa com relação aos estudos? O que você espera conseguir estudando?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2014.

2.2 Percurso da pesquisa

2.2.1 Encaminhamento da Pesquisa

Para a realização da pesquisa de campo encaminhamos o projeto para a apreciação, parecer e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp – *Campus* de Marília. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (0942/2014) solicitamos a autorização da direção do Colégio Estadual (Apêndice A) no qual a pesquisa foi realizada.

Segundo André (2005), tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser asseguradas por princípios éticos, visando garantir o respeito aos sujeitos, e evitando prejuízos aos participantes.

Assim, com a anuência da direção do colégio para a execução da pesquisa, foram selecionados, por indicação dos professores das disciplinas observadas, os seis alunos a serem pesquisados, os quais foram escolhidos por serem considerados os três mais disciplinados e os três menos disciplinados de uma turma de segunda série do Ensino Médio, além da sua disponibilidade de tempo e permissão para participarem das entrevistas (Apêndice B). Solicitamos aos professores a autorização, obtida através do Termo de Consentimento (Apêndice C) para a realização das observações *in loco* de três aulas de cada uma das disciplinas selecionadas para a pesquisa.

Realizamos as observações das aulas e as entrevistas com os alunos em outubro/2014.

Para a realização das entrevistas, primeiramente explicamos na turma já selecionada qual seria o objetivo da pesquisa e a forma pela qual ela seria encaminhada, e esclarecemos também, que seis deles seriam escolhidos para a pesquisa. Para a escolha dos alunos, sujeitos da pesquisa, solicitamos aos professores, como afirmamos antes, que nos indicassem os três alunos considerados os mais disciplinados em sala de aula e os três considerados os menos disciplinados. Depois de escolhidos os sujeitos da pesquisa, solicitamos aos alunos que trouxessem os Termos de Consentimento, Livre e Esclarecido, assinados pelos pais, quando menores de idade, ou pelos próprios alunos, quando maiores (Apêndice B), e então foram agendadas as observações das aulas, assim como foram definidas as datas para as entrevistas.

2.2.2 Realização das Entrevistas

Para indagar os alunos a respeito da realização ou não das atividades propostas pelos professores de cada disciplina observada, seus interesses a respeito do conteúdo proposto para as aulas, seus motivos para a adesão ou não às atividades e o sentido que eles viam em sua realização, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada, conforme afirmado antes, preparado e testado com antecedência em alunos de outra série do mesmo colégio.

As entrevistas com os seis estudantes sujeitos da pesquisa foram realizadas em horários de aulas, com a permissão previamente acordada dos professores, as quais concordaram que eles se ausentassem das aulas por alguns minutos. As entrevistas com os alunos ocorreram no pátio do colégio, em locais nos quais houvesse menos ruídos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas conforme as considerações sobre a transcrição de entrevistas de Manzini (s/d, p.1-2).

No momento da transcrição [...] O pesquisador se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador de dados. O pesquisador, no momento da transcrição, vai distanciar-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional. Neste momento, olha-se para aquilo que foi feito. Apesar de ser a mesma pessoa que entrevistou e que está transcrevendo, o enfoque, agora, é diferente. No primeiro – a coleta – o enfoque era o presente, na ação de entrevistar. As respostas, explicações, argumentações e explanações do entrevistado eram o que mantinham a atenção. Na transcrição, o enfoque será naquilo que foi ou não falado, pois é isso que é feito numa transcrição: transcreve-se o que foi falado, mas pode-se perceber o que foi ou não perguntando, o que foi ou não respondido e no que está inaudível ou incompreensível. Ou seja, ao transcrever, o pesquisador irá escutar, várias vezes, as verbalizações gravadas. (MANZINI, s/d, p.1-2)

A transcrição do conteúdo das entrevistas é considerada uma etapa importante na pesquisa, podendo ser considerada como uma pré-análise, porque o pesquisador interpreta as respostas dadas pelos entrevistados por meio da associação que consegue fazer entre o que ouve e aquilo de que se lembra das observações das aulas como: as expressões faciais, o desvio de olhar, as mensagens corporais, que são elementos que poderão estar relacionados ao

processo de análise e interpretação dos dados, e assim consegue dar início a uma interpretação (MANZINI, s/d).

2.2.3 Realização das Observações

As observações das três aulas de cada uma das cinco disciplinas escolhidas, de uma turma de segunda série do Ensino Médio do colégio selecionado, foram realizadas em outubro de 2014, conforme afirmamos anteriormente, e seguiram a sequência das aulas da turma, sendo agendadas previamente com os professores.

Um roteiro (Quadro 3) foi utilizado para as observações das aulas. Durante as observações, o pesquisador sentava-se na maior parte das vezes ao fundo da sala e, algumas vezes, no meio da primeira fileira, do lado direito da sala de aula e realizava anotações em um caderno de forma discreta. O foco para a observação eram os seis alunos, sujeitos da pesquisa, observados acerca da realização das atividades propostas nas aulas, bem como seu comportamento em relação ao conteúdo da disciplina curricular e professores conforme roteiro utilizado para a coleta dos dados.

Quadro 3: Roteiro das Observações.

Registrar:

- Proposta do professor para a aula do dia em detalhes, incluindo falas mais relevantes para o assunto pesquisado, como a fala dos professores quando o aluno questiona sobre o conteúdo.
- Questões relevantes à forma de interação que o professor mantém com os alunos.
- Falas do professor em relação ao desenvolvimento do conteúdo.
- Conduta dos alunos (seis sujeitos da pesquisa) durante a aula, com relação à atitude frente à atividade, se participa ou não da tarefa, e como participa da aula, se questiona ou não questiona o professor.
- Conduta dos alunos (seis sujeitos da pesquisa) durante a aula em relação à interação com os colegas e professor.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2014.

2.2.4 Análise dos dados

A descrição e a análise dos dados coletados foram realizadas por meio da interpretação dos dados das observações feitas, das falas dos entrevistados e dos materiais didáticos utilizados pelos professores para o encaminhamento das aulas, tendo como suporte a fundamentação teórica da pesquisa.

Um primeiro momento privilegiou a descrição dos dados que foi organizada pelo encaminhamento dado às aulas em cada disciplina, em cada dia observado, bem como a descrição dos dados obtidos nas entrevistas conforme roteiro de entrevista, em relação ao motivo, interesse e sentido encontrados pelos alunos para a realização ou não das atividades propostas pelos professores para o encaminhamento das aulas.

Em seguida, realizamos a análise desses dados, utilizando como referências básicas autores como Leontiev (1960), Leontiev (1978), Leontiev (1988), Leontiev (2004) e Elkonin (1960). A sequência utilizada para a análise dos dados foi distribuída em três eixos. Discutimos, inicialmente, sobre os motivos encontrados pelos alunos para a adesão às tarefas propostas nas aulas, posteriormente falamos do interesse demonstrado pelos alunos e, finalmente, dos sentidos atribuídos pelos alunos à realização das atividades das aulas, sempre à luz da teoria aqui citada.

3 A ATIVIDADE HUMANA E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO – SUBSÍDIOS PARA A REFLEXÃO ACERCA DA ATIVIDADE DO ALUNO EM SALA DE AULA

Esta seção tem por objetivo compreender a atividade humana como constituidora do homem tomado em sua perspectiva de ser histórico-cultural, ou seja, como atividade responsável pelo processo que desenvolve no homem a sua humanização relativa, não às suas características de ser biológico, dadas no seu nascimento, mas constituída por seus traços histórico-culturais desenvolvidos nas complexas relações sociais que vivencia durante sua existência.

Trata, inicialmente, da atividade humana como aquela que condiciona o homem histórica e culturalmente, em seguida, explicita a estrutura da atividade e, finalmente, focaliza a atividade de estudo como atividade principal das crianças que estão na instituição escolar a partir das séries iniciais do ensino fundamental, pondo em evidência as relações entre interesses e motivos que mobilizam o aluno a agir e o sentido constituído para a atividade nesse processo.

3.1 Atividade humana

A atividade humana é considerada, pela teoria histórico-cultural, em especial por autores como Leontiev e Vigotski, uma condição essencial para o desenvolvimento do homem.

Por essa perspectiva teórica, o homem é compreendido como um ser histórico-cultural orientado pelas leis histórico-sociais criadas pela relação do próprio homem com a natureza ao longo de sua existência, que, por meio de sua atividade – o trabalho –, supera, nessa relação, “os limites biológicos previstos pela *specie homo*, isto é, [...] transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo” (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Esse agir intencional do homem sobre a natureza, pelo qual ele busca satisfazer não somente suas necessidades biológicas, mas, essencialmente, as necessidades que surgem do próprio movimento da atividade, realizada na sua relação com a natureza e com os outros homens, caracteriza-se como uma atividade revolucionária, no sentido de que é transformadora, uma vez que, ao agir sobre a natureza, por meio do trabalho, ele não apenas a modifica, adaptando-a as suas

necessidades, como também objetiva uma transformação de si mesmo em níveis cada vez mais complexos do seu processo de humanização (MARX, 1983, *apud* OLIVEIRA, 2010).

A atividade humana pode ser considerada como um sistema que tem no seu desenvolvimento uma estrutura, transições e transformações internas. Essa atividade do homem, independente das condições e maneiras como ocorre, se dá pelas relações sociais, por isso não deve ser entendida como individual, separada das relações da sociedade.

Em outras palavras, a atividade humana está relacionada à atividade dos seres concretos, que se dá no coletivo, entre os homens que convivem e que interagem entre si, e depende do lugar que o homem ocupa na sociedade, das suas condições de vida e de como se constitui em circunstâncias únicas (LEONTIEV, 1978). Qualquer que seja a atividade do homem, qualquer que seja a condição ou maneira em que ela ocorra e a estrutura que tenha, ela não pode ser concebida separadamente das relações sociais porque a atividade humana “é um sistema incluído no sistema de relações da sociedade”⁹ (LEONTIEV, 1978, p. 67, tradução nossa)

O trabalho, realizado por meio das relações de interação entre os homens, tem um caráter produtivo, ou seja, objetiva-se em produtos da cultura humana: novos materiais, objetos, ideias, conhecimentos. Toda essa produção conseguida ao longo de um processo de desenvolvimento humano se acumula e vai sendo transmitida de geração a geração.

O caráter produtivo do trabalho pode ser observado nas manifestações das formas intelectuais e materiais desses conteúdos culturais criados pelo homem, que, devido às necessidades surgidas em função da sua vida, passa por um processo de transformação e objetivação que se manifesta de um modo exterior e objetivo nos produtos de sua atividade. Em seu processo de desenvolvimento e transformação, o homem

[...] entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza destes objetos e fenômenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão. (LEONTIEV, 2004, p. 178)

⁹ “es un sistema incluido en el sistema de relaciones de la sociedad.”

Isso implica entender que o processo de transformação do homem, que se realiza pela atividade humana quando ele sente a necessidade de modificar algo em sua vida, pode ser entendido como um problema a ser resolvido. Desse modo, o homem tem que agir sobre o objeto já criado e modificado pelas gerações anteriores para adaptá-lo as suas próprias necessidades, de modo a resolver seu problema e conseguir então satisfazê-las. Em outros termos, o homem envolve-se nos processos de apropriação e de objetivação dos conteúdos culturais para a satisfação de suas necessidades.

A apropriação decorre da relação entre o homem, os dados objetivos da realidade em que vive e outros homens que já dominam os procedimentos historicamente constituídos. Por sua atividade transformadora, o homem apropria-se da natureza e dos conteúdos culturais, incorporando-os à sua prática social. Nas palavras de Davidov (1987, p. 321, tradução nossa, grifo no original)¹⁰ a apropriação ou

[...] *assimilação* é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação para com eles e o processo de conversão desses padrões, socialmente elaborados, em formas da “subjetividade” individual.

Simultaneamente, se dá a objetivação, quando o homem cria uma realidade objetiva com características humanas, que adquire qualidades socioculturais. Surge então, a necessidade de novas apropriações dos produtos culturais da vida humana, ou seja, da atividade social objetivadora. Em outras palavras, quando o homem produz os meios para satisfazer as necessidades que garantem sua sobrevivência, e cria uma realidade humana pela transformação da natureza e de si próprio, ele está se objetivando nos produtos de sua atividade, ou seja, o objeto, ao passar pelas transformações necessárias para a satisfação das necessidades do homem, resulta como um produto de sua atividade, ou seja, torna-se uma objetivação sua. Essa sua atividade objetivada, por sua vez, gera novas necessidades que levarão o homem a novas apropriações e objetivações continuamente (DUARTE, 2001).

As objetivações humanas podem ser não apenas relativas a objetos físicos, mas também a objetos como a linguagem, o conhecimento, etc., que funcionam

¹⁰ *Asimilación* es el proceso de reproducción, por el individuo, de los procedimientos históricamente formados de transformación de los objetos de la realidad circundante, de los tipos de relación hacia ellos y el proceso de conversión de estos patrones, socialmente elaborados, en formas de la “subjetividad” individual.

como instrumentos que o homem usa para realizar suas ações, ou seja, tornam-se meios para que seja alcançada determinada finalidade na vida social. Assim, as objetivações, estejam elas relacionadas a objetos físicos ou não, são fundamentais para a satisfação de uma necessidade do homem no desenvolvimento de uma atividade.

É nesse processo que cada nova geração “apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.” (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Assim, o caráter ativo desse processo de formação das faculdades especificamente humanas, ou melhor, da apropriação do conteúdo da cultura pelos seres humanos, reside no fato de que, para que o homem se aproprie dos objetos, dos produtos do desenvolvimento histórico, é preciso que ocorra uma atividade que permita a reprodução dos traços essenciais da atividade acumulada no objeto e que reflète as criações implementadas pelos homens das gerações anteriores (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Nesse processo de apropriação, os objetos das atividades humanas anteriores estão disponíveis para o homem e devem ser incorporados ao seu processo de aprendizagem. Para isto, “o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles.” Desse modo, ele “aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.” (LEONTIEV, 2004, p. 290)

Na educação, na qual se aprendem os valores sociais, ocorre o ensino pelo qual se dá a transmissão dos conhecimentos. O homem aprende, adquire os conhecimentos e os valores deixados pelas gerações passadas pelo processo de educação. Assim, o ensino é “o sistema de organização e os meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência socialmente elaborada”, que na escola se caracteriza pelo ensino realizado pelo professor e pela aprendizagem do aluno (DAVIDOV e MARKOVA, 1987, p. 322, tradução nossa)¹¹.

Dessa forma, há uma relação entre a assimilação ou apropriação, ensino escolar e desenvolvimento psíquico porque

¹¹ “el sistema de organización y los medios por los que se transmite al individuo la experiencia socialmente elaborada”

[...] se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização dessa assimilação aceita nas condições históricas concretas, na sociedade dada, o desenvolvimento se caracteriza, antes de tudo, pelos avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades, os tipos de atividade, etc. dos quais o indivíduo se apropria (DAVIDOV e MARKOVA, 1987, p. 322, tradução nossa).¹²

Assim, para que a assimilação ou apropriação se constitua, ela precisa estar em relação com a atividade, ou seja, o homem deve não apenas adaptar-se às condições de vida social disponíveis, mas tem que conhecer e saber usar os procedimentos de orientação no mundo objetual e suas transformações, construídos socialmente, que se transformam em meios da atividade do indivíduo (DAVIDOV E MARKOVA, 1987, p.323).

3.2 A estrutura da atividade

A atividade deve ser entendida, como dissemos antes, como um processo realizado através das relações do homem com o mundo para satisfação de uma necessidade. Essa necessidade gera uma busca de um objeto que quando é encontrado transforma-se, no plano psicológico, no motivo e no objetivo da ação humana voltada para a satisfação dessa necessidade. Nas palavras de Leontiev,

[...] por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 1988, p.68).

Ela “não é uma reação nem um conjunto de reações, e sim um sistema que tem uma estrutura, suas transições, transformações internas, seu desenvolvimento”¹³ (LEONTIEV, 1978, p.67, tradução nossa).

Assim concebida, a atividade se apresenta como um processo dinâmico que integra elementos estruturais dentre os quais podemos destacar, inicialmente, a necessidade, o motivo, e as ações.

¹² Si la asimilación es la reproducción por el niño de la experiencia socialmente elaborada y la enseñanza es la forma de organización de esta asimilación, aceptada en las condiciones históricas concretas, en la sociedad dada, el desarrollo se caracteriza, ante todo, por los avances cualitativos en el nivel y la forma de las capacidades, los tipos de actividad, etc. de los que se apropia el individuo.

¹³ “no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene una estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo.”

A necessidade é uma característica dos seres vivos: “todos os organismos vivos têm necessidades, e, portanto, também o homem as tem. A atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades.”¹⁴ (LEONTIEV, 1960, p.341, tradução nossa).

À medida que, na escala biológica, os organismos vão ficando mais complexos, as necessidades por eles sentidas vão se tornando também mais complexas e, no homem, elas adquirem uma qualidade diferente das necessidades animais, porque são regidas por leis sociais.

Porém, tanto no homem, como nos animais, há traços gerais que marcam as suas necessidades (LEONTIEV, 1960). O primeiro é que toda necessidade tem um objetivo, que pode ser a “necessidade de algo, de um objeto material determinado, ou de um resultado ou outro de uma atividade”¹⁵ do organismo (p. 342, tradução nossa). O segundo traço diz respeito ao fato de que “*toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz*”¹⁶ (p. 342, tradução nossa, grifos no original): é preciso satisfazer a necessidade interna, mas a forma pela qual isso será conseguido vai depender das condições externas que permitam satisfazê-la. O terceiro é que uma mesma necessidade pode se apresentar ao homem repetidas vezes, como, por exemplo, a necessidade de se alimentar e de matar a sede. O quarto traço geral de todas as necessidades é que elas “*se desenvolvem conforme aumenta o círculo de objetos e de meios para satisfazê-las*”¹⁷ (p.343, tradução nossa, grifos no original), ou seja, “o aparecimento de novas necessidades no curso do desenvolvimento histórico social da humanidade está vinculado [...] ao aparecimento de *novas maneiras de satisfazê-las*”¹⁸ (p. 345, tradução nossa, grifos no original).

Para a sobrevivência do homem existem necessidades naturais parecidas com as dos animais, mas elas são distintas em relação ao objeto e à forma de satisfazê-las, os quais são resultado do desenvolvimento que ocorre pelas relações sociais. Para a satisfação das suas necessidades, o homem, pela sua atividade, o

¹⁴ “Todos los organismos vivos tienen necesidades, y, por tanto, también las tiene el hombre. La actividad del hombre está dirigida a satisfacer sus necesidades.”

¹⁵ “necesidad de algo, de un objeto material determinado, o de un resultado u outro de una actividad.”

¹⁶ “toda necesidad adquiere un contenido concreto según las condiciones y la manera como se satisface”

¹⁷ “*se desarrollan a medida que se amplía el círculo de objetos y de medios para satisfacerlas.*”

¹⁸ “La aparición de nuevas necesidades en el curso del desarrollo histórico social de la humanidad está vinculada [...] a la aparición de *nuevas maneras de satisfacerlas.*”

trabalho, planeja e cria objetos. Desse modo, mudam a forma e conteúdo objetivo pelo qual as necessidades são satisfeitas (LEONTIEV, 1960, p. 344).

Assim, como existem necessidades semelhantes entre o homem e os animais, há também necessidades apenas humanas, ou seja, que não surgem nos animais. Essas necessidades do homem podem ser chamadas de “*necessidades superiores de carácter social*”¹⁹ porque são motivadas pelas condições de vida do homem na sociedade e não para satisfazer necessidades biológicas do organismo (p. 344, tradução nossa, grifos no original).

As necessidades superiores podem ser caracterizadas pela necessidade de produção social de objetos materiais para serem usados a serviço do homem como, por exemplo, uma ferramenta necessária para que ele desenvolva seu trabalho na sociedade em que vive. Além da necessidade material e, ainda dentro das necessidades superiores, o homem tem necessidades espirituais como a arte, o conhecimento, a cultura etc. E, apesar da diferença entre as necessidades materiais e espirituais, tanto para a satisfação de uma como da outra necessidade, é preciso que haja determinadas condições. (LEONTIEV, 1960, p. 344, tradução nossa)

Assim, as condições sociais de vida do homem é que determinam suas necessidades, isto é, “[...] embora o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais de vida, estas últimas estão condicionadas, de qualquer maneira, pelas relações sociais e pelo lugar que o indivíduo ocupa nesse sistema de relações”²⁰ (LEONTIEV, 1960, p.345, tradução nossa).

As necessidades constituem o ponto de partida para que uma atividade seja realizada; “*subjetivamente se manifestam como desejos e tendências*”²¹. Estes últimos, “ao mesmo tempo em que sinalizam que apareceu ou foi satisfeita uma necessidade, regulam a atividade do homem, motivando o aparecimento, o aumento ou o desaparecimento dessa necessidade.”²² (LEONTIEV, 1960, p.345, tradução nossa, grifos no original).

Entretanto, o fato de uma necessidade existir e de se manifestar sob a forma de desejos e tendências, “não é ainda suficiente para que se realize uma atividade.

¹⁹ “necesidades superiores de carácter social.”

²⁰ “aunque el desarrollo de sus necesidades depende de sus condiciones personales de vida, estas últimas están condicionadas, de todos modos, por las relaciones sociales y por el lugar que tal individuo ocupa en este sistema de relaciones.”

²¹ “subjetivamente se manifiestan como *deseos y tendencias*.”

²² “al mismo tiempo que señalan que ha aparecido o se ha satisfecho una necesidad, regulan la actividad del hombre, motivando la aparición, el crecimiento o la desaparición de esta necesidad.”

Para isso, é indispensável que haja um *objetivo* que, respondendo à necessidade, seja *o estímulo* para atuar e dê à atuação *uma direção concreta determinada*, um fim”²³ (LEONTIEV, 1960, p.346, tradução nossa, grifos no original).

Em outras palavras, a existência da necessidade não é suficiente para levar o sujeito à ação. Para que se realize uma atividade é preciso que o encontro do objeto capaz de satisfazer essa necessidade se converta no motivo e, ao mesmo tempo, no objetivo que o impulsiona a agir.

O motivo é, assim, aquele que estimula e orienta o homem na realização de uma atividade direcionada à satisfação de determinada necessidade, ou melhor, podemos denominar “*motivo da atividade aquilo que sendo refletido no cérebro do homem o motiva a atuar e dirige esta atuação para a satisfação de uma necessidade determinada*”²⁴ (LEONTIEV, 1960, p.346, tradução nossa, grifos no original).

Porém, para que o motivo realmente leve a uma atividade é preciso que haja condições para que o sujeito alcance o fim desejado e atue para alcançá-lo. Quando as condições não são dadas para a realização da atividade e não se considera o fim correspondente a ela, esse motivo não é efetivo e não desenvolve a atividade que leva a satisfazer a necessidade.

Isso se explica pela diferenciação entre os motivos: há os motivos que são “apenas compreensíveis” para o sujeito e aqueles que são “realmente eficazes” na sua mobilização para a realização da atividade (LEONTIEV, 1988, p.70). Os motivos compreensíveis geram uma ação no sujeito, mas esta ação não corresponde ao motivo real da atividade; já os motivos eficazes são aqueles que, de fato, movem psicologicamente o homem para a realização da atividade.

É possível, porém, em certas condições, que os motivos compreensíveis se transformem em motivos eficazes, ou seja, eles podem se tornar os motivos reais da atividade, “e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade” (LEONTIEV, 1988, p.70).

Como se vê, “*o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo*. Não há atividade sem motivo; a atividade ‘não motivada’ não é

²³“aún no es suficiente para que se realice una actividad. Para esto es indispensable que haya *un objetivo* que, respondiendo a la necesidad, sea *el estímulo* para actuar y le dé a la actuación *una dirección concreta determinada*, un fin.”

²⁴ “*motivo de la actividad aquello que reflejándose en el cerebro del hombre excita a actuar y dirige esta actuación a satisfacer una necesidad determinada.*”

uma atividade na qual falta motivo, mas uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto”²⁵ (LEONTIEV, 1978, p.82, tradução nossa, grifos no original).

Além da necessidade e do motivo, outro elemento estrutural da atividade é a ação que pode ser entendida como um processo pelo qual a atividade se desenvolve, uma vez que “a atividade humana não existe a não ser sob a forma de ação ou cadeia de ações”²⁶ (LEONTIEV, 1978, p. 83, tradução nossa). Entretanto, atividade e ação são realidades distintas, que não se confundem uma com a outra. Isso explica por que “uma mesma ação pode concretizar diversas atividades, pode passar de uma atividade a outra, revelando desse modo sua relativa independência”²⁷ (LEONTIEV, 1978, p.83, tradução nossa).

Assim, uma única ação pode ser entendida de maneiras diferentes conforme sua relação com o motivo da atividade da qual a ação faz parte, tendo, em cada momento um determinado caráter psicológico. É o caso, por exemplo, de uma criança que está resolvendo um problema de Matemática: ela se dedica à resolução do problema para encontrar a resposta e tem consciência de que esta ação serve para encontrar a solução para o problema, mas pode ser que para ela o motivo da realização desta ação não seja aprender Matemática e sim realizar o exercício para brincar com os colegas ou mesmo para agradar seu professor (LEONTIEV, 1988). Ou seja, a mesma ação se presta à realização de diversas atividades: aprender Matemática, brincar, relacionar-se positivamente com o professor.

Desse modo, para que as ações do sujeito concretizem uma atividade é preciso que os seus objetivos sejam observados em sua relação com o motivo dessa atividade. Em outros termos, para que a ação surja e seja realizada é preciso que o indivíduo entenda qual é o objetivo da ação, a qual está relacionada ao motivo da realização da atividade.

Podemos entender então, pelas palavras de Leontiev, que a ação é “o processo subordinado à representação que se tem do resultado que deve ser conseguido, ou seja, ao processo subordinado a um fim consciente”²⁸ (LEONTIEV, 1978, p.82).

²⁵ “*el concepto da actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo; la actividad ‘no motivada’ no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto.*”

²⁶ “*La actividad humana no existe más que en forma de acción o cadena de acciones.*”

²⁷ “*una misma acción puede concretar diversas actividades, puede pasar de una actividad a otra, revelando de este modo su relativa independencia.*”

²⁸ “*al proceso subordinado a un fin consciente*”

Se considerarmos a ação como a executora da atividade humana, é preciso levar em conta que uma atividade que se desenvolve supõe a realização de um fim concreto e que as ações estão ligadas entre si para ter uma continuidade. Assim, a atividade é executada através de um conjunto de ações que respondem a fins parciais que são determinados pelo fim último da atividade para o qual concorrem as ações, cada qual com seu objetivo voltadas para o mesmo fim (LEONTIEV, 1978).

Outro componente da atividade, além da necessidade, do motivo e da ação, é a operação. Para que as ações aconteçam, além da intenção para sua execução, expressa em seus objetivos, há também que se considerar as condições em que as ações serão desenvolvidas, as quais delimitam a forma como elas serão realizadas. Esses modos de realização das ações são chamados de operações. As operações são as maneiras como se executam as ações que respondem a uma tarefa, ou seja, a um alvo que em determinadas condições exige certa forma de agir. Como as operações concretizadas na atividade humana vão sendo elaboradas socialmente, pode-se entender que elas resultam da aprendizagem, do domínio das formas e meios de ação constituídos pelo homem. Assim, a ação, além de ter a característica de ser intencional, tem também a característica de ser operacional. Este último aspecto

[...] está definido não pelo fim em si mesmo, mas pelas condições objetivo-materiais que são exigidas para consegui-lo. Em outras palavras, a ação que está sendo executada responde a uma tarefa; a tarefa é precisamente um fim que se dá em determinadas condições. Por isso a ação tem uma qualidade especial, seu executor especial, mais precisamente, os meios pelos quais é executada. Chamo de operações os meios pelos quais se executa a ação²⁹ (LEONTIEV, 1978, p.85, tradução nossa, grifos no original)

Uma única ação pode ser executada por diferentes operações. Isso ocorre porque as operações dependem das condições disponibilizadas para sua realização. Apesar disso, “a operação não é com respeito à ação algo ‘separado’, como não o é a ação com respeito à atividade”³⁰ (LEONTIEV, 1978, p.86).

²⁹ es definido no por el fin en sí mismo, sino por las condiciones objetivo-materiales que se requieren para lograrlo. En otras palabras, la acción *que se está ejecutando* responde a una tarea; la tarea es precisamente un fin que se da en determinadas condiciones. Por eso la acción tiene una calidad especial, su efector especial, más precisamente, los medios con los cuales se ejecuta. Denomino *operaciones* a los medios con los cuales se ejecuta la acción.

³⁰ “la operación no es con respecto a la acción algo ‘separado’, como no lo es la acción con respecto a la actividad.”

A atividade, como vimos, é compreendida como tendo duas séries de características estruturais: uma primeira, constituindo-se de atividade, ação e operação, marcando o mecanismo pelo qual se desenvolve o agir humano, e outra, de motivo, fim e condição, indicando como se dá o dinamismo dos aspectos subjetivos desse agir (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987).

Assim, as duas séries de características mostram como a atividade, surgida de uma necessidade e subjetivamente motivada volta-se para a consecução de uma finalidade e se realiza por meio das ações, cada qual com seu próprio objetivo, e todas elas guiadas pelo motivo que gerou a atividade e concretizadas por meio de certas operações que se dão dentro de certas condições.

3.3 A Atividade de Estudo

Considerando que o homem é um ser que se constitui sócio-histórico-culturalmente e que sua humanização ocorre por meio de sua inserção na atividade do trabalho, acredita-se que a escola seja a dimensão na qual essa humanização deve acontecer em grande parte, pois ela é a instituição social responsável pela transmissão da cultura produzida ao longo da história humana que, ao ser apropriada pelos sujeitos da aprendizagem escolar, promove neles mudanças qualitativas em seu psiquismo.

A escola, nesse contexto, tem o papel de propiciar a educação como condição essencial para a humanização do homem através da atividade educativa que envolve a própria escola como uma instituição social que transmite de forma sistematizada o conhecimento historicamente acumulado.

Para que o aluno se aproprie do conhecimento disponibilizado pela instituição de ensino é necessário que ele esteja inserido em uma atividade, que, na escola, é a atividade de estudo.

3.3.1 As etapas do estudo para os alunos de diferentes idades

Em sua trajetória de estudos, o aluno inicia um processo de aproximadamente dez anos de vida escolar, que compreende três etapas: a idade escolar primária

(Ensino Fundamental 1), a média ou secundária (Ensino Fundamental 2) e a preparatória ou da idade juvenil (Ensino Médio), além da continuidade dos estudos em nível superior (ELKONIN, 1960).

A idade primária, que se refere ao período que abrange crianças dos seis aos dez anos no sistema escolar brasileiro, inicia-se com uma mudança na situação da criança em relação à sociedade assim como no conteúdo e no caráter fundamental de sua atividade, porque ela passa a realizar uma atividade considerada socialmente importante e séria. As relações com as demais pessoas dependem de como ela vai cumprir suas obrigações. Nessa fase, a criança começa a não realizar as atividades somente para os pais e os professores, como acontece na idade pré-escolar, mas ela passa a fazer suas atividades também para cumprir obrigações que a sociedade exige. Essas obrigações que a criança passa a cumprir, nesse período de sua vida escolar, terão influência em toda sua vida futura, em sua situação na vida, suas funções e seus papéis sociais (LEONTIEV, 1988). Assim,

[...] as relações íntimas da criança perdem seu papel anterior determinante no círculo mais amplo de seus contatos. São determinados agora por essas relações mais amplas. Por boas que sejam as relações “domésticas”, íntimas, que a criança sente por si mesma, uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta uma sombra sobre elas. Tudo é muito diferente do que era antes do início da escola. (LEONTIEV, 1988, p. 61-62).

Nessa sua nova condição, própria da idade escolar primária, ocorre a formação dos hábitos de estudo, quando os motivos de estudo são modificados, porque agora torna-se necessário que o aluno perceba o estudo como sua obrigação social, como uma forma de ligação entre ele e a sociedade. Assim, espera-se que o aluno passe a ter uma nova atitude em relação ao estudo, que pode acontecer no momento em que o aluno começa a definir o que é ser um bom estudante e a se preocupar com suas notas. Preocupações que o aluno não demonstra enquanto está na educação pré-escolar (ELKONIN, 1960).

Além das mudanças nos motivos e nas atitudes, há também que se considerar as mudanças nos interesses do aluno em relação ao estudo. Inicialmente o aluno se interessa com a mesma intensidade pela leitura, pela escrita e pelo cálculo, ou seja, ele se interessa na mesma proporção por qualquer conteúdo que seja considerado importante e que possa satisfazer suas necessidades. Já nos últimos anos da idade primária, há uma mudança nessa visão inicial dos alunos em

relação aos estudos: nessa fase os alunos mostram maior interesse por conteúdos e trabalhos diferenciados e que tenham uma exigência mental maior (ELKONIN, 1960).

Nesse estágio inicial, quando o professor ainda é o centro das atenções entre os alunos, são promovidas as relações mútuas entre os estudantes, porque o professor é quem representa a opinião social, e a aprovação ou desaprovação do professor é o que conduz as atitudes dos alunos. Aos poucos a criança se relaciona com os outros alunos de sua turma, e o cumprimento das exigências escolares em relação ao estudo e a conduta deles passam a ser a condição que determina sua situação na sala de aula. “Por isso, quando o trabalho pedagógico está bem organizado, ao submeter sua conduta e sua atividade às exigências da escola, o aluno já não o faz como uma obrigação, mas como uma necessidade própria”³¹ (ELKONIN, 1960, p.535, tradução nossa).

A idade escolar média, que compreende os alunos com idade entre onze/doze até os quinze anos, correspondente no Brasil ao Ensino Fundamental II, é o período de transição da infância para a juventude. O aluno adolescente nessa etapa continua realizando as atividades de estudante, apesar de mudanças nas suas condições de vida.

As mudanças de vida que ocorrem para o adolescente nessa fase estão “associadas a uma inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele” (LEONTIEV, 1988, p. 62). Assim, o adolescente passa a ser visto de forma diferente pela família em relação ao papel ativo que passa a ter na família: assume tarefas junto aos adultos pelas suas capacidades físicas, seus conhecimentos e suas habilidades (LEONTIEV, 1988).

Na escola também ocorrem modificações em relação ao estudo porque surgem novas disciplinas e a forma de ensino também sofre alterações: o aluno tem aulas com professores diferentes, cada qual com suas especificidades em relação à forma de ensinar, além de o adolescente precisar ser mais independente quanto ao estudo.

Nesse período da vida dos alunos ampliam-se e se complexificam os conteúdos das disciplinas curriculares; surgem “*interesses cognoscitivos mais amplos*, que não se podem satisfazer unicamente por meio do ensino na escola,

³¹ “Por esto, cuando el trabajo pedagógico está bien organizado, al someter su conducta y su actividad a las exigencias de la escuela, el niño ya no lo hace como una obligación, sino como una necesidad propia.”

mas exigem um trabalho educativo fora da classe”³² (ELKONIN, 1960, p. 537, tradução nossa). Ele passa a estudar mais com seus colegas, realiza atividades extraescolares ampliando suas relações sociais e aprofundando os conteúdos ensinados em sala de aula. Assim, a vida do aluno adolescente na coletividade muda muito, porque quando realiza tarefas sociais, o aluno estabelece diferentes relações melhorando sua atividade social (ELKONIN, 1960).

Apesar de o estudo continuar sendo uma atividade ainda importante para o aluno nessa fase, surgem novos motivos e interesses em relação à atividade de estudo e ele assimila novas formas de aprender.

Uma especificidade do adolescente é seu caráter ativo que é demonstrado pela tendência de satisfazer seus interesses na atividade real. O aluno está mais interessado na prática e não vê muita importância nos conhecimentos teóricos. O aluno se interessa pela atividade prática e real porque pode mostrar suas habilidades físicas, sua força, agilidade e resistência. Isso implica que a atividade a ser trabalhada com o aluno deveria fazer uma ligação entre o conteúdo que interessa ao aluno e o conhecimento teórico a ser aprendido na escola, para despertar maior interesse do aluno em relação ao estudo (ELKONIN, 1960).

Além disso, visando a uma autonomia para o desenvolvimento do estudo a escola teria de desenvolver no aluno a capacidade criativa e de domínio dos procedimentos e meios para a aquisição autônoma dos conhecimentos na escola. Só assim ele poderia ser autônomo para organizar sua atividade de estudo, o que se dá pelo domínio de todos os elementos da cadeia de ações da atividade de estudo autônoma: “proposição da tarefa, realização das transformações objetivas ativas, cumprimento das ações de autocontrole e autoqualificação”³³ (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 187, tradução nossa).

Essa capacidade autônoma de proposição e realização da atividade de estudo requer que os motivos cognoscitivos de estudo se manifestem “como uma permanente orientação autônoma dos alunos não só com relação ao resultado da atividade, mas também aos procedimentos para realizá-la” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p.187, tradução nossa).³⁴

³² “*intereses cognoscitivos más amplios*, que no se pueden satisfacer únicamente por medio de la enseñanza en la escuela, sino que exigen un trabajo educativo fuera de la clase.”

³³“planteo de la tarea, realización de las transformaciones objetivas activas, cumplimiento de las acciones de auto-control y autocalificación”.

³⁴ “como una permanente orientación autónoma de los alumnos no sólo hacia el resultado de la actividad, sino también hacia los procedimientos para realizarla”.

Essa nova posição do aluno em relação a sua atividade de estudo seria demonstrada

[...] na habilidade de modificar um componente da atividade em dependência da mudança de outro; na habilidade de passar autonomamente de uma atividade de estudo a outra; na capacidade de representar graficamente a estrutura de sua própria atividade; na diferenciação dos meios e procedimentos da atividade e na sua seleção orientada a um fim durante a realização da atividade. Sobre essa base se forma um novo tipo de operações, que consiste na capacidade dos estudantes para estabelecer uma hierarquia no sistema de suas próprias ações de estudo, subordiná-las entre si, utilizar uma conexão da atividade como meio para cumprir outro. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p.188)³⁵

Em que pese esse desenvolvimento autônomo ser uma possibilidade no final da idade média ou secundária (Ensino Fundamental II), nem sempre essa possibilidade torna-se de fato uma realização possível. Como o adolescente passa por um período de conflito por não ser mais criança, mas também não ser ainda considerado adulto, em suas relações com outras pessoas, com os adultos que o rodeiam, e em suas condutas observam-se características como irritabilidade, grosseria, violência, mudanças de humor, resistência às exigências. Essas particularidades da conduta do adolescente geram dificuldades para sua educação que exige uma atitude especial do educador (ELKONIN, 1960).

Na idade juvenil, dos quinze aos dezoito anos, correspondente ao Ensino Médio no Brasil, é quando se espera que o aluno alcance a maturidade indispensável para um estudo mais independente e atividade de produção. O jovem ocuparia um lugar especial na coletividade escolar e teria um papel organizador e gestor nas atividades da escola ao assumir, por exemplo, a tarefa de orientar e auxiliar os alunos mais novos. Os professores poderiam solicitar sua opinião nas decisões desenvolvendo assim, a independência, iniciativa e a responsabilidade na execução das atividades.

Os estudos, para ele, nessa etapa da vida, adquirem um sentido novo que é o de preparar-se para a vida futura, a definição e preparo para sua profissão. Por esse motivo, como o aluno fica mais consciente da necessidade do estudo para seu

³⁵ en la habilidad para modificar un componente de la actividad en dependencia del cambio en otro; en la habilidad para pasar autónomamente de una etapa de la actividad de estudio a otra; en la capacidad para representar gráficamente la estructura de su propia actividad; en la diferenciación de los medios y procedimientos de la actividad y en su selección orientada a un fin durante la realización de la actividad. Sobre esta base se forma un nuevo tipo de operaciones, consistente en la capacidad de los escolares para jerarquizar el sistema de sus propias acciones de estudio, subordinarlas entre sí, utilizar un eslabón de la actividad como medio para cumplir otro.

futuro, ele se sente estimulado a adquirir os conhecimentos que a escola disponibiliza.

Desse ponto de vista, os interesses cognitivos do aluno estariam focados na área que ele gosta, relacionados à profissão que ele pretende exercer, então ele passaria a se interessar pelos resultados científicos e questões teóricas disponíveis. Dessa forma, o estudo e o conteúdo dos conhecimentos apresentariam novas exigências na atividade do aluno para “formação do pensamento teórico direcionado ao conhecimento das leis gerais da realidade, que se apoia nos conceitos abstratos e nos conhecimentos dos princípios gerais baseados por sua vez em dados sensoriais”³⁶ (ELKONIN, 1960, p. 553, tradução nossa).

A formação do pensamento teórico estimula o aluno da fase juvenil a argumentar quando expressa suas ideias. Para isso, o aluno precisa atingir um nível elevado de desenvolvimento da linguagem. Por essa razão,

[...] o desenvolvimento do pensamento na idade escolar juvenil depende em uma medida considerável do grau de cultura da linguagem que o aluno adquiriu. Ao mesmo tempo, a assimilação de conhecimentos por si mesma facilita o desenvolvimento posterior da linguagem, que se manifesta na assimilação de termos científicos, na aquisição de significações mais gerais e abstratas daquelas palavras que o aluno já utilizava, na complicação da estrutura da linguagem e nas particularidades da escrita, etc. (ELKONIN, 1960, p.553, tradução nossa).³⁷

Esse novo nível de desenvolvimento do pensamento e da atitude de conhecimento da realidade é um fator psicológico fundamental para que, “sobre a base dos conhecimentos adquiridos, se forme uma ideologia científica. *A formação de uma ideologia é uma das características fundamentais que caracterizam o desenvolvimento psíquico da idade escolar juvenil*”³⁸ (ELKONIN, 1960, p.553-554, tradução nossa, grifos no original); nessa fase da vida do aluno os interesses pela realidade e a possibilidade de transformá-la aumentam muito; interessam-se pelos problemas políticos, por descobertas no campo científico, por questões morais, etc.

³⁶ “formación del pensamiento teórico, dirigido al conocimiento de las leyes generales de la realidad, que se apoya en los conceptos abstractos y en el conocimiento de los principios generales fundados a su vez en los datos sensoriales.”

³⁷ el desarrollo del pensamiento en la edad escolar juvenil depende en una medida considerable del grado de cultura del lenguaje que el alumno ha adquirido. Al mismo tiempo, la asimilación de conocimientos por sí misma facilita el desarrollo ulterior del lenguaje, que se manifiesta en la asimilación de términos científicos, en la adquisición de significaciones más generales y abstractas de aquellas palabras que ya utilizaba el escolar, en la complicación de la estructura del lenguaje, en las particularidades de la escritura, etc.

³⁸ “sobre la base de los conocimientos adquiridos, se forme una ideología científica. *La formación de una ideología es uno de los rasgos fundamentales que caracterizan el desarrollo psíquico de la edad escolar juvenil.*”

Segundo Elkonin (1960, p.559, tradução nossa, grifos no original), “*na juventude aparece a necessidade de encontrar, em sua atividade cotidiana, um sentido social importante e de colocar-se grandes tarefas*”³⁹. Assim, a conclusão dos estudos pode ser para ele uma grande perspectiva de conhecimento e de trabalho necessário à sociedade que satisfaça seus variados interesses.

3.3.2 Motivos, interesses e sentidos

Em sua relação com as necessidades, os motivos se distinguem uns dos outros principalmente pelo tipo de necessidade que procuram satisfazer. Eles podem ser classificados em “*naturais e superiores e, entre estes, há os materiais e os espirituais*”⁴⁰ (LEONTIEV, 1960, p. 348, tradução nossa). Os motivos naturais vinculam-se à necessidade de preservação da vida biológica; os superiores vinculam-se às necessidades criadas sócio-histórico-culturalmente, tanto as materiais – relativas a objetos criados pela produção social, como as espirituais – relativas aos objetos ideais, como arte, conhecimento, etc. Eles também podem ser apresentados de maneiras diferenciadas, conforme se apresenta o seu conteúdo, podendo “*ter forma de imagem, de conceito, de pensamento, de ideal, etc.*”⁴¹ (LEONTIEV, 1960, p. 348, tradução nossa). Para que um motivo se torne efetivo é preciso que sejam disponibilizadas condições que permitam que o aluno considere o fim a que corresponde e aja para atingi-lo.

Para a realização de uma atividade voltada aos estudos, é necessário, segundo Leontiev (1960), que o aluno encontre motivos para realizá-la. Estes motivos podem ser caracterizados de duas formas, como gerais e amplos e como específicos e restritos. Os motivos gerais e amplos atribuem ao estudo um determinado sentido e os outros incitam a ação direta.

Os motivos gerais e amplos indicam razões permanentes para o aluno estudar e, como os termos sugerem, são amplos e gerais, ou seja, são razões para a realização de um projeto maior e até, em longo prazo, pensar no futuro e querer se

³⁹ “*En la juventud aparece la necesidad de encontrar, en su actividad cotidiana, un sentido social importante y de plantearse grandes tareas.*”

⁴⁰ “*naturales y superiores y, entre éstos, hay los materiales y los espirituales.*”

⁴¹ “*pueden tener forma de imagen, de concepto, de pensamiento, de ideal, etc*”

preparar para sua profissão. Isso exige que sua motivação se mantenha no seu dia a dia para que o objetivo desejado seja alcançado.

Os segundos motivos, os específicos e restritos, servem de estímulo complementar e não modificam o sentido do estudo, mas ajudam a estimular diretamente o aluno a realizar a ideia proposta. Na escola esses motivos são estímulos que devem ser criados em relação às tarefas pedagógicas, pois elas precisam gerar motivos gerais significativos nos quais os alunos encontrem sentido para a ação. Desta forma, como mediador do conhecimento, o professor deve ter a preocupação em compreender os motivos dos atos dos alunos para o desenvolvimento das atividades que planeja para suas aulas.

Leontiev (1978) assegura que a estabilidade de uma atividade está relacionada à própria estrutura dela. Assim, se a atividade proposta pelo professor estiver relacionada aos interesses do aluno, ele conseguirá manter sua atenção para realizá-la. Porém, caso a atividade não desperte o interesse do aluno, a atenção dele se desvia do foco e é substituída por outra atividade.

O interesse pode ser definido como a “*direção determinada que tem as funções cognoscitivas para os objetos e fenômenos da realidade*”⁴² (LEONTIEV, 1960, p. 350, tradução nossa), ou seja, o interesse se manifesta em relação à realidade do aluno orientando o seu agir na direção do alcance de seu objetivo. Nas palavras de Vygotski (2006, p.17, tradução nossa), os interesses são “*tendências dinâmicas integrais que determinam a estrutura da orientação de nossas reações [...]*”⁴³.

Desse ponto de vista, “*a existência de interesse é uma das condições principais para a atividade criadora no trabalho*”⁴⁴ (LEONTIEV, 1960, p.351, tradução nossa, grifos no original), que supõe a busca constante dos meios mais eficientes para realizá-lo. E isso se pode aplicar tanto ao trabalho entendido como atividade profissional quanto como trabalho escolar, de estudo. Com relação a este último, podemos afirmar que, quando o aluno se interessa pelo conteúdo da aula, há uma chance maior de que ele queira realizar sua tarefa e aprenda, porque o interesse move o sujeito na direção da atividade necessária para que ele atinja os fins motivados por ele.

⁴² “*la dirección determinada que tienen las funciones cognoscitivas hacia los objetos y fenómenos de la realidad.*”

⁴³ “*tendências dinâmicas integrais que determinan la estructura de la orientación de nuestras reacciones [...]*”

⁴⁴ “*la existencia de interés es una de las condiciones principales para la actitud creadora em el trabajo*”

Se o interesse é um elemento fundamental para a promoção da aprendizagem escolar, é preciso que o ensino seja organizado de tal modo a fazer com que o aluno se sinta motivado e interessado pelo que está sendo estudado para que participe da atividade proposta pelo professor. Havendo interesse por parte do aluno pelo conteúdo estudado, ele encontra motivo para estudá-lo, se aprofundar no assunto e realmente pode aprender.

Desse modo, para que o interesse seja despertado no aluno é necessário que se crie o motivo e, na sequência, a possibilidade de chegar ao fim desejado em relação a um objeto. Assim, “a atividade que gera interesse é uma atividade na qual o lugar das ações que a realizam diretamente é ocupado só pela esfera mais ou menos delimitada dessas ações⁴⁵” (LEONTIEV, 1978, p.230, tradução nossa). Em outros termos, para que o aluno se sinta interessado em realizar uma tarefa de estudo, ele deve ter um motivo que o impulse a agir, que se dá pela busca do objeto cujo alcance tenha sido desejado pelo aluno, ou seja, colocado com um fim de uma ação sua.

Dada essa relação entre interesse e motivo, é possível afirmar que um conteúdo de ensino pode interessar aos alunos de diferentes maneiras, dependendo de seus motivos que atribuem sentido ao estudo. Assim, para o entendimento de como ocorrem os interesses, torna-se necessário que “se penetre na esfera motivacional que determina os interesses de um modo qualitativo, de seu ângulo interno, de sentido⁴⁶” (LEONTIEV, 1978, p.230, tradução nossa). Isto nos dá a compreensão da relação existente entre o aluno estar motivado para estudar um determinado conteúdo, o surgimento do interesse que oriente a realização da tarefa a ser executada na aula e o sentido que isso tem para ele.

O sentido da atividade, então, é outro elemento que pode ser considerado fundamental para que o aluno participe da aula e realize as atividades de modo eficaz diminuindo, desse modo, as chances desse aluno não executar o proposto na aula e ser considerado um aluno indisciplinado.

O sentido que o aluno deve encontrar na atividade sugerida pelo professor deve ser entendido como “a relação do objeto direto da ação com o motivo da

⁴⁵ “la actividad que genera interés es una actividad en la que el lugar de las acciones que la consuman directamente lo ocupa solo la esfera más o menos delimitada de esas acciones”.

⁴⁶ “se penetre en la esfera motivacional que determina los intereses de un modo cualitativo, desde su ángulo interno, el sentido.”

atividade na qual está inserido⁴⁷” (LEONTIEV, 1978, p. 231, tradução nossa), ou seja, o sentido é determinado pelo motivo da realização da tarefa de estudo. Nesse entendimento, o sentido é determinado pela consciência do homem, e no caso do estudo, pela consciência do aluno, que “enfoca a consciência partindo da análise da própria vida, da análise das relações que caracterizam a interação do sujeito real com o mundo real que o rodeia⁴⁸” (LEONTIEV, 1978, p. 215, tradução nossa), isto é, o sentido é determinado a partir das relações sociais do aluno, das suas situações reais de vida.

Como afirma Leontiev (1978, p. 215-216, tradução nossa), o sentido “é sempre sentido de algo. [...] o sentido pertence de certo modo ao próprio conteúdo vivencial [...]”⁴⁹. Em se tratando da aprendizagem escolar, podemos afirmar que o sentido está relacionado a um motivo encontrado pelo aluno para a realização da tarefa de estudo, o qual está relacionado à sua vida, por isso faz sentido para ele aderir à atividade que se desenvolve em sala de aula.

Desta forma, o aluno pode encontrar sentido na realização de uma tarefa se esta estiver relacionada a um motivo real na sua vida, e que fará, portanto, sentido para ele realizá-la, já que o sentido está relacionado à vida dos sujeitos. Para Bratus (2005, p. 36, tradução nossa), o “sentido está, naturalmente, ligado ao motivo, mas esta é uma categoria de uma ordem diferente, a categoria da *relação*, correlação não somente do motivo com o objetivo mas dos eventos da vida humana em geral”.⁵⁰ Desse ponto de vista, o sentido não é individual, ele está vinculado à estrutura da sociedade de uma forma ou de outra; o sentido “é uma forma de influência social no indivíduo, uma forma de experiência social que é exigida pelo indivíduo⁵¹” (LEONTIEV, 2006, p. 66, tradução nossa). Assim, o sentido surge a partir do motivo e, sob a influência do interesse do aluno, que está relacionado à sua vida na sociedade.

⁴⁷ “ la relación del objeto directo de la acción con el motivo de la actividad en la cual está inserto”

⁴⁸ “enfoca la conciencia partiendo del análisis de la vida misma, del análisis de las relaciones que caracterizan la interacción del sujeto real con el mundo real que lo rodea.”

⁴⁹ “es siempre el sentido de algo. [...] el sentido pertenece en cierto modo al propio contenido vivencial”.

⁵⁰ “Sense, naturally, is tied up with motive, but this is a category of a different order, the category of the *relation*, correlation not only with goals but of the events of human life in general”.

⁵¹ “[...] is a form of social influence on the individual, a form of social experience that is required by the individual”.

Por outro lado, é preciso considerar o modo como se dão as relações entre o motivo e os fins da atividade realizada pelos sujeitos. Segundo Leontiev (1978, p.118, tradução nossa)⁵²:

[...] estas relações são as decisivas no plano psicológico. O que ocorre é que para o próprio sujeito a apreensão e realização de objetivos concretos, o domínio dos meios e operações da ação é um modo de afirmar sua vida, de satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade.

Esses motivos têm a função de “valorar’ o significado vital que têm para o sujeito as circunstâncias objetivas e suas ações nessas circunstâncias, confere-lhes um sentido pessoal que não coincide diretamente com seu significado objetivo compreensível”⁵³ (LEONTIEV, 1978, p.118, tradução nossa, grifo no original).

Em outras palavras, os sentidos pessoais “refletem os motivos engendrados pelas relações vitais reais do homem”⁵⁴. (LEONTIEV, 1978, p.121, tradução nossa).

3.3.3 O material didático e a atividade de estudo

Além dos motivos, dos interesses e do sentido vinculados à realização da atividade voltada aos estudos, outra questão relevante para a compreensão de como o aluno se insere nessa atividade e aprende é a do material didático utilizado em sala de aula pelo professor visando à tomada de consciência, por parte do aluno, do conteúdo de estudo.

Como o professor é quem orienta o aluno e o direciona para a aprendizagem, o uso que ele faz do material didático para o ensino, deve levar em conta o lugar e o papel que ele ocupa nesse processo e que são determinados pela relação que existe entre o conteúdo objetivo desse material e o objeto de estudo do aluno, ou seja, do conteúdo que deve ser assimilado pelo aluno e que se constitui como finalidade de sua ação de estudo.

⁵² Estas relaciones son decisivas en el plano psicológico. Lo que ocurre es que para el propio sujeto la aprehensión y logro de objetivos concretos, el dominio de los medios y operaciones de la acción es un modo de afirmar su vida, de satisfacer y desarrollar sus necesidades materiales y espirituales, objetivadas y transformadas en los motivos de su actividad.

⁵³ “valorar” el significado vital que tienen para el sujeto las circunstancias objetivas y sus acciones en esas circunstancias, les confieren un sentido personal que no coincide directamente con su significado objetivo comprensible.”

⁵⁴ “reflejan los motivos engendrados por las relaciones vitales reales del hombre”

Então, não é uma questão tão simples escolher um material didático para ser usado nas aulas para o aluno tornar consciente um determinado assunto; a escolha do material, em nosso estudo, de forma especial o livro didático, mas também outros recursos auxiliares como a lousa e o projetor multimídia, está condicionada ao objeto da atividade do aluno, àquilo de que este deve tomar consciência, ou seja, é preciso encontrar uma forma de usar esse recurso de modo efetivo, que auxilie na aprendizagem do aluno. Como afirma Leontiev (1978, p.201, tradução nossa), nesse caso “o material didático é [...] o material no qual e por meio do qual se busca a assimilação de determinado tema⁵⁵”, ou seja, é o meio principal pelo qual o aluno deve aprender, mas pode ser usado também para enriquecer a experiência sensorial do aluno, ampliando seu conhecimento da realidade dentro da qual se insere o objeto de seu estudo.

Nesse caso, o material didático, de modo geral, e o livro didático, de modo especial, vão

[...] proporcionar aos alunos uma imagem viva, eloquente, de um aspecto da realidade que eles não conhecem suficientemente, ampliar nesta direção sua experiência sensorial, enriquecer suas impressões, em uma palavra, fazer com que eles tenham a representação mais concreta, mais real e exata possível de um conjunto de fenômenos. [...] Tudo isso é muito necessário e importante⁵⁶. (LEONTIEV, 1978, p.200)

Entretanto, quando se trata de incluir especificamente o livro didático como suporte para a assimilação do conteúdo de uma determinada tarefa de estudos, como apontamos mais acima, “sua finalidade é servir de apoio externo às ações internas que a criança efetua sob a direção do mestre durante o processo de assimilação dos conhecimentos” (LEONTIEV, 1978, p. 201, tradução nossa)⁵⁷.

Cabe, então, ao professor organizar e planejar o uso do material didático, especialmente do livro didático adotado para as aulas, como material de apoio que contribui para que o aluno consiga, pelo motivo já encontrado para a atividade, sentir interesse por ela e atribuir um sentido vital à tarefa de estudo, para que a assimilação dos conteúdos nela envolvidos ocorra.

⁵⁵ “el material didáctico es [...] el material en el cual y a través del cual se busca la asimilación de determinado tema”.

⁵⁶ [...] proporcionar a los alumnos una imagen viva, elocuente, de un trozo de la realidad que aquél no conoce bastante, ampliar en esta dirección su experiencia sensorial, enriquecer sus impresiones, en una palabra, hacer que ellos tengan la representación más concreta, más real y exacta posible de un conjunto de fenómenos.

⁵⁷ “su finalidad es servir de apoyo externo a las acciones internas que el niño efectúa bajo la dirección del maestro durante el proceso de asimilación de los conocimientos.”

Um fator importante a ser ressaltado em relação ao uso de qualquer material didático é o fato de que, quando o professor usa esse material como suporte para as suas aulas, ele precisa de mais tempo para o melhor preparo e planejamento das aulas para que, de fato, consiga despertar o interesse do aluno e dirigir sua atenção para o objeto de sua aprendizagem.

Quando, de fato, o recurso material é utilizado pelo professor de modo a que o assunto a ser estudado seja do interesse do aluno e o motive a estudar, então ele pode ter um papel relevante no desenvolvimento da atividade de estudo do aluno e direcionar suas ações para aquilo que é considerado essencial para sua formação humana.

A atividade humana, como vimos nesta seção, é condição essencial para que se dê o desenvolvimento do homem. Desse ponto de vista, a educação escolar tem como uma de suas tarefas planejar atividades de estudo para os alunos nas quais estejam conjugados os conteúdos de seu interesse e aqueles considerados essenciais pela escola para a promoção do processo de formação desses alunos.

A compreensão de como se dá a atividade humana, pela relação do homem com a natureza e objetos culturais e com outros homens historicamente constituídos, para a satisfação de suas necessidades, é fundamental para que sejam pensadas as atividades escolares destinadas aos alunos. Da mesma forma que a atividade tomada em seu sentido geral, a atividade de estudo deve atender a uma necessidade a ser suprida com determinado objeto de estudo que se constitua como o motivo impulsionador do agir dos sujeitos da aprendizagem.

Na próxima seção, fazemos a exposição dos dados coletados na pesquisa de campo, buscando explicitar como a atividade de estudos dos alunos é organizada, como se desenvolve na interação entre os professores e os alunos, por meio de recursos materiais como o livro didático, e como se manifestam os interesses, os motivos e o sentido que os alunos veem nessa atividade.

Para isso relataremos os resultados das entrevistas realizadas com os alunos sujeitos da pesquisa, dos questionários aplicados a eles e das observações feitas em sala de aula, bem como faremos uma apresentação de uma amostra do conteúdo dos livros didáticos utilizados pelos professores das disciplinas que foram selecionadas para a realização das observações.

4 EXPOSIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Esta seção tem por objetivo expor os dados coletados na pesquisa de campo realizada em um Colégio Estadual da Cidade Medianeira – PR. Inicialmente, fazemos a descrição dos dados coletados através de um questionário para compor o perfil dos estudantes, sujeitos da pesquisa. Na sequência apresentamos os dados da observação dos alunos nas aulas das cinco disciplinas curriculares selecionadas, para perceber como se dá relação entre os seis (06) alunos, sujeitos da pesquisa, e os professores e demais alunos da classe pesquisada, no desenvolvimento das aulas, incluindo uma amostra do conteúdo do livro didático e uma explicitação de como esse recurso é utilizado pelos professores, bem como os dados das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, que objetivaram obter a opinião dos alunos em relação às aulas e sua relação com motivos, interesses e sentidos atribuídos a elas pelos alunos.

4.1 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa de campo, como já anunciamos no Capítulo 2, foi composta de forma intencional, por seis estudantes do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, Medianeira-PR, os quais são identificados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6. Os três primeiros, do sexo masculino, compõem o grupo dos alunos indicados como não disciplinados e os três últimos, do sexo feminino, como disciplinados.

Para compor o perfil dos sujeitos, coletamos alguns dados relacionados à idade cronológica e sexo dos estudantes, sua situação de trabalho ou não trabalho, escolarização e profissão dos pais, bem como a expectativa de cada sujeito em relação aos estudos.

A seguir, no Quadro 4, apresentamos uma síntese dos dados coletados com a finalidade de estabelecer o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 4. Perfil dos sujeitos da pesquisa

Aluno	Idade* (anos)/ sexo	Trabalho	Escolarização**		Profissão		Expectativa de estudo
			Mãe	Pai	Mãe	Pai	
A1	16 Masc.	Suino- cultor	E. Médio	E. Médio	Suino- cultora	Suino- cultor	Terminar o Ensino Médio e conseguir boa profissão
A2	16 Masc.	Mecâni- co de Motos	E. Médio	E. Médio	Empre- sária	Mecâni- co de motos	Futuro melhor, completar Ensino Médio, cursar uma faculdade e ajudar a família.
A3	17 Masc	Técnico de Áudio	E. Médio	E. Médio	Auxiliar odonto- lógico	Gerente	Conseguir bom emprego e ter estabilidade na vida.
A4	15 Fem.	Não trabalha	E. Superior incom- pleto	E. Superior	Secretá- ria	Advoga- do	Passar no vestibular, estudar em boa faculdade e ser boa farmacêutica.
A5	16 Fem.	Auxiliar Odonto- lógico	E. Médio	E. Superior	Dona de Casa	Veteri- nário	Ter boa profissão, fazer o que gosta e cursar a faculdade de odontologia.
A6	16 Fem.	Auxiliar Adminis- trativo	E. Superior	E. Funda- mental	Cozi- nheira	Cozi- nheiro	Terminar o Ensino Médio, ingressar na faculdade, conhecer coisas novas, ter boa profissão, futuro melhor tanto para si quanto para terceiros.

* Idade anotada em anos completos na data da pesquisa. Foram indicadas as abreviações Masc. para o sexo masculino e Fem. para o sexo feminino.

** Indicou-se a palavra Ensino, referente à escolarização dos pais, por E.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de Campo. Arquivo da Pesquisadora, 2014.

Como podemos observar no quadro acima, os sujeitos A1, A2 e A3 (garotos) têm entre 16 e 17 anos de idade; os sujeitos A4, A5 e A6 (garotas) têm entre 15 e 16 anos. Com exceção de A4, todos eles já estão inseridos no mercado de trabalho.

Dos três alunos considerados indisciplinados (A1, A2, A3), apenas um (A2) expressa o desejo de cursar uma faculdade, sem definir qual curso quer fazer; os pais dos três alunos cursaram até o Ensino Médio. O grupo de sujeitos considerados disciplinados (A4, A5, A6) tem, pelo menos, um dos pais com ensino superior completo, e todos expressam o desejo de cursar uma faculdade, sendo que dois deles (A4 e A5) definem quais profissões pretendem seguir: A4 farmacêutica e A5

dentista, para esta última, escolha compatível com a profissão que exerce – auxiliar odontológico.

A seguir fazemos a exposição dos dados gerados durante a observação que fizemos em sala de aula e das entrevistas que realizamos com os seis sujeitos da pesquisa.

4.2 Alunos que aderem e alunos que não aderem à atividade

Nesta parte do trabalho apresentamos os resultados das observações na sala de aula da classe do segundo ano do Ensino Médio escolhida para a pesquisa, nas cinco disciplinas curriculares selecionadas, uma amostra do conteúdo do livro didático e uma explicitação de como esse recurso é utilizado pelos professores, bem como os resultados das entrevistas realizadas com os seis alunos da turma, em relação ao motivo, interesse e sentido que esses sujeitos pesquisados vêm ou não para a realização ou não realização das atividades propostas pelos professores.

Lembramos que as disciplinas curriculares selecionadas para a observação foram: Língua Portuguesa (Português), Língua Estrangeira Moderna –Inglês, Matemática, Química e Filosofia, em função dos horários compatíveis com a disponibilidade do pesquisador, que também trabalha em outra instituição no mesmo horário da atividade de coleta de dados. Foram observadas três aulas de cada disciplina, abrangendo as áreas de ensino de línguas, exatas e ciências humanas.

A seguir, apresentamos os dados coletados das observações e entrevistas com os estudantes (A1, A2 e A3) considerados pelos professores como indisciplinados e dos estudantes (A4, A5 e A6) considerados disciplinados.

4.2.1 Língua Portuguesa

A primeira aula observada (15/10) foi a aula de Língua Portuguesa. Depois de fazer a chamada da frequência dos estudantes, a professora de LP percebe que A1 ainda troca de carteira, e pergunta: “Não conseguiu se acomodar ainda A1?” A1 responde: “Quase, professora”.

Após estabelecer a rotina da aula, ou seja, corrigir os exercícios do livro texto, a professora lembra os alunos sobre como eles devem fazer a pesquisa sobre as classes gramaticais. Na sequência, a professora confere quem entregou o texto que havia pedido como tarefa de casa. Ela pergunta, então, para A1: “Por que você não entregou o texto, A1?” Ele apenas responde: “Não entreguei professora.” e não dá maiores explicações.

A professora, em tom de recriminação, acrescenta: “Espero que você ainda entregue, porque senão vou ter que passar seus pais para o terceiro ano, porque eles estão mais interessados”. Ela comenta com os alunos, que o conteúdo que irão estudar nesse dia será “Advérbio” e que os alunos podem acompanhar no livro didático porque ela irá projetar, no quadro branco, o conteúdo sobre Advérbios.

A aula continua e A1 conversa com A2 quase todo o tempo. A3, sentado no fundo da sala, conversa com outros colegas. A4, A5 e A6 ficam atentos à explicação dada pela professora e A6 ainda sana algumas dúvidas.

A3, sentado no fundo da sala, conversa intensamente com um grupo de meninos que não realizam a atividade proposta pela professora de LP, então, ela questiona: “Por que não estão fazendo os exercícios?” Um aluno do grupo responde: “Preguiça, professora.”. Ela responde: “Abram o caderno, o livro, que a preguiça passa!” O tempo passa, o sinal toca e nada de atividade pronta.

Após a aula, durante a entrevista, perguntado sobre qual o motivo levou A1 a não realização da atividade proposta pela professora de LP, responde: “[...] não deu tempo de eu fazer e em casa eu não fiz porque eu trabalho, aí voltei tarde para casa e não deu para fazer”. Questionado se considera interessante o conteúdo estudado, A1 responde “Considero sim. Um dia a gente vai usar, né? E tem que conhecer, para saber usar”. Quanto ao sentido da realização da atividade da aula, A1 afirma “Ah, eu acho que é importante para fixar o conhecimento.”

A2, que começou a registrar alguma coisa em seu caderno, mas parou e não buscou auxílio para realizar a tarefa, justifica que não realizou toda a tarefa da aula dizendo: “conversei na aula, daí as que eu entendi, eu fiz, na verdade”. Ele argumenta que não considera a aula interessante porque “as questões são meio estranhas. Podia ser mais em grupo, mais prática”. A2, apesar de não ter realizado todas as tarefas solicitadas pela professora, comentou que o conteúdo trabalhado na aula e as atividades de fixação propostas fazem sentido declarando: “porque um dia eu vou usar. Sempre vai ter alguma coisa a respeito”. Notamos que, embora A2

declare ser interessante fazer as atividades da aula, ele não consegue se manter na atividade.

A3, apesar de não demonstrar estar realizando a atividade solicitada pela professora, afirma que as realizou “Para ganhar nota, para fazer as atividades e ganhar nota”. Em relação ao interesse pela aula, ele respondeu: “Sim [é interessante estudar o conteúdo da aula], porque é...o Português, acho que, se não for a matéria, é uma das matérias mais importantes. Português, Matemática, essas matérias assim que...usa para a vida toda”. A3 responde que faz sentido estudar o assunto quando diz: “Acho muito importante, tipo poder aprender isso aí porque é uma coisa que vai usar. Se não for usar hoje, vai usar algum dia”.

Questionados acerca do porquê de A4, A5 e A6 realizarem todas as atividades propostas pela professora diferentemente de A1, A2 e A3, o sujeito A4 responde: “Porque é importante fazendo a atividade, aprender com a interpretação dos textos”. Questionado sobre o interesse pelo conteúdo estudado na aula, A4 diz “Ah, porque, tipo, importante para... Você interpreta mais para ler livros, essas coisas”. Quanto ao sentido de estudar advérbio, A4 afirma: “Ajuda para estudar para a prova e também você ganha mais nota com isso, né?” Percebemos que não há apenas um motivo para a realização da atividade, na opinião de A4 que é importante para aprender, interpretar textos e também para conseguir nota satisfatória na disciplina no final do período letivo.

A5 afirma que faz a tarefa da aula: “Porque é assim: ela olha, ela dá nota, então a gente tenta fazer o melhor, sempre deixar prontinho, sempre organizado”. Quanto ao interesse pela aula, A5 declara que é interessante “Porque é uma coisa assim que o ano que vem, que nem ela falou, a gente vai utilizar, então sempre a gente está utilizando”. A5 comenta que faz sentido realizar a tarefa proposta na aula, “porque é assim, a gente vai ocupar e é bom a gente ter conhecimento”.

A6 tem outra justificativa para a realização da atividade da aula: “Porque, como eu trabalho e à noite eu não tenho muito tempo para fazer isso, eu prefiro fazer na sala para... E também como tinha prova no próximo dia daí eu tinha que fazer. Fazer na sala mesmo”. E A6 responde que tem interesse na execução da tarefa “porque eu acho que vai ser uma coisa de que eu vou precisar futuramente, numa faculdade.” A6 diz que faz sentido estudar o conteúdo da aula para: “Ir bem, eu acho, em uma prova. Porque se ela está explicando é porque a gente vai precisar algum dia, na minha opinião.”

Na segunda aula observada (16/10), a professora, depois de cumprimentar os alunos, olha para A1 e fala: “A1, estou esperando seu trabalho.” E, como no dia anterior, A1 responde: “Não trouxe.” A professora, então pergunta: “Quando você vai fazer? É só se dedicar”.

Na sequência, a professora faz a chamada e, quando termina, olha para A1 e diz: “A1, abre o livro onde tem um editorial. No azul. Nos escritos em azul, onde tem produção de texto. Editorial página 348”. A1 procura e encontra a página. A professora pede: “Vem cá. Você vai no saguão, vai ler tudo isso e depois vem aqui. Você vai ler essas quatro caixinhas aqui, cap. 6, e volta aqui”. Um aluno faz uma brincadeira com A1, ele se irrita e diz para o colega: “Cala a boca!”, e sai da sala para fazer a leitura.

A professora define a rotina da aula, isto é, estudar o conteúdo no livro texto das páginas 278 e 279 e fala: “Vou buscar o *datashow* e vou passar mais atividades. Vão terminando a atividade do outro dia.” (A professora costuma dar visto nas tarefas feitas no próprio dia quando os alunos conseguem terminá-la, ou no início da aula seguinte).

Figura 1. Atividades de Língua Portuguesa sobre Advérbios.



DAVIS, Jim. *Garfield: toneladas de diversão*. Porto Alegre: L&PM, p. 17.

1. Leia a tira a seguir.
 - a) O último quadrinho sugere que o incidente hidráulico relatado por Jon é um fato comum. Há algum elemento na tira que contrarie essa hipótese? Explique.
 - b) Que sentido a expressão *de novo* adquire em cada momento da tira?
 - c) Que circunstâncias expressa? Que elemento da fala de Garfield o advérbio *nunca* modifica?
2. Leia o texto a seguir.

Desmonte as armadilhas que fazem você desistir da dieta

Veja o que dizem os especialistas sobre as justificativas mais comuns para desistir da dieta e o que pode ser feito para lidar com as dificuldades.

[...]

À noite deve-se comer duas horas antes de ir para cama, para não ficar com a sensação de estômago cheio. Faça uma refeição completa e equilibrada com salada, carboidrato, proteína e fruta, sempre de olho na quantidade. [...]

Não é preciso ficar sem comer doce. O ideal é incluir uma pequena porção diariamente. [...]

Outro exercício importante é comer devagar [...]

Esper, Suzana. *Uol Ciência e Saúde*, 23 jan. 2009. Disponível em: <<http://cienciaesaude.uol.com.br/ultnot/2009/01/23/ult4477u1285.htm>>. Acesso em: 6 ago. 2009.

- a) Esse trecho foi extraído de uma reportagem publicada em um *site* sobre ciência e saúde. Quais são, possivelmente, os especialistas e suas áreas de atuação consultados pela autora da reportagem?
- b) Esse texto apresenta alguns verbos conjugados no modo imperativo, usados em geral para expressar ordens. Com que sentido eles são empregados nesse contexto? Qual é, portanto, a finalidade do texto?
- c) Em sentido literal, armadilhas são artifícios preparados por caçadores para apanhar qualquer animal. Qual o sentido dessa palavra no título da reportagem? Nesse contexto, quem "prepara" as armadilhas que fazem os leitores da reportagem desistirem de suas dietas?

Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola.
Arquivo da pesquisadora, 2014.

A1, A2 e A3 abrem os livros nas páginas indicadas pela professora. A3 faz a atividade de outra disciplina. Quando A1 volta para a sala de aula, depois de ter saído para fazer a leitura que a professora solicitou, a professora olha para A1 e pergunta: "Leu tudo?" A1 responde que leu tudo. A3 continua fazendo outra atividade e A1 interrompe o exercício também. A4 e A5 fazem a atividade solicitada.

A3 realiza atividade de outra disciplina, mas quando percebe o olhar atento da professora, A3 muda de atividade e começa a fazer as de LP. Mas, devido à saída da professora, retorna a atividade anterior. Ao retornar, ela questiona: “Quem terminou pode trazer para eu ver. A3, terminou?” Ele responde: “Não senhora.” Diz a professora: “Está caprichando na letra?” A3 responde: “Sim, senhora.” Depois, A3 conversa com A2 sobre advérbio e, em seguida, deita a cabeça sobre a carteira. A aula termina e A3 não realizou todas as suas atividades.

Na entrevista, A1 justifica a razão pela qual ele não fez a atividade do dia dizendo: “Hoje não deu para fazer, porque a professora me mandou para fora para ler um negócio, porque eu não tinha feito um trabalho”. Quanto ao interesse pelo assunto da aula ele declara: “Eu acho interessante porque queira ou não, vai usar no dia-a-dia, faz parte.” Questionado sobre o sentido do estudo do conteúdo da aula, A1 comenta: “Eu vejo [sentido], porque quando a gente faz, fixa mais e queira ou não queira, Português é nossa língua, a gente vai sabendo mais, né?”

A2 reconhece que a conversa paralela novamente atrapalhou seu desempenho na aula de LP ao dizer: “Porque eu estava conversando de novo”. Em relação ao sentido da realização das atividades da aula, A2 responde que faz sentido “porque algum dia eu vou precisar dela.”, referindo-se à língua portuguesa.

A3 admite que não fez a atividade proposta, dizendo: “Porque eu estava fazendo atividade de outra matéria.” Questionado se A3 considera interessante estudar o assunto tratado na aula, ele responde “Acho que não.” Em resposta à questão sobre o conteúdo que seria interessante para ser estudado em LP, ele responde “Ah, gosto de pronome, é... Os verbos, mas quando começa a entrar em advérbio, substantivo daí...”. A3 afirma “Ah, isso aí é uma matéria que vai cair no vestibular né? Vai cair no Enem... Ela já falou que a maioria da matéria desse ano vai cair toda no Enem, no vestibular; eu acho importante, porque daí a gente fica preparado, né?”

A4 responde que fez a atividade: “porque é interessante para aprender melhor né?”. Ela afirma que considera interessante o assunto estudado na aula “Porque são palavras usadas no dia-a-dia.” Ainda, quanto ao sentido de realizar a atividade sobre advérbio, A4 é diz faz sentido estudar o conteúdo para: “aprender melhor”.

A5 responde que fez a tarefa da aula: “porque sempre tento fazer na sala de aula, sempre tento deixar organizado para não acumular muito”. A5 diz que é interessante estudar o conteúdo da aula quando afirma: “É importante porque vai

usar para a faculdade, no dia-a-dia. É bom aprender”. A5 afirma que tem sentido fazer a atividade da aula ao declarar que “É importante porque vai utilizar.”, deixando claro novamente sua preocupação com o fato de ter suas obrigações cumpridas em dia.

Em relação à realização da tarefa da aula, A6 responde: “Porque como é Português e é advérbio, é uma coisa que a gente vai usar sempre, na minha opinião. Porque sempre tem advérbio [...] se for ver. E eu acho que, além de eu ir bem na prova, é um conhecimento a mais para mim. Que ninguém me tira, porque o conhecimento é uma coisa que ninguém vai tirar da gente”. Quanto ao interesse pela aula A6 diz: “Pelo fato de ser meu conhecimento.” Sobre o sentido de estudar o assunto da aula, A6 demonstra certa dúvida e conclui: “Não sei... Ter conhecimento”, demonstrando sua preocupação em adquirir o conhecimento, independente de que possa usá-lo no futuro.

Na terceira aula (20/10), ao chegar à sala, a professora entra, pede para abrirem as janelas e fala: “Temos material para corrigir. Abram os livros.” Alguns alunos dizem que não fizeram. Então, ela pergunta: “Fizeram o quê no final de semana?” Um aluno responde: “Trabalhei”. Mas nenhum comentário foi feito pela professora.

A seguir ela inicia sua rotina de aula com a chamada e depois diz: “Temos atividades sobre advérbios nas páginas 278, 279, 280 para terminar. Façam e tragam para eu visar.”

Figura 2. Atividades de Língua Portuguesa sobre Advérbios.

3. Leia o trecho de resenha crítica sobre um álbum da britânica Polly Jean Harvey.

Os advérbios de Polly Jean Harvey

Vários advérbios podem descrever o novo álbum de PJ Harvey, desde que sempre acompanhados do adjetivo "ruim". **Inapelavelmente** ruim. **Desesperadamente** ruim. **Imperdoavelmente** ruim. **Assustadoramente** ruim. Só não vale dizer "surpreendentemente" ruim. Porque esse não é exatamente um disco da PJ Harvey. É de PJ Harvey e John Parish, antigo parceiro. [...]

Jonaor, Álvaro Pereira. *Folha de S.Paulo*, 6 ago. 2009. Folhateen.

PJ Harvey & John Parish



A Woman A Man Walked By

Capa do CD *A woman a man walked by*.

- Que sentidos os advérbios em destaque acrescentam à palavra *ruim*?
 - Observe as frases: "O novo disco de PJ Harvey é surpreendentemente ruim". "Surpreendentemente, o novo disco de PJ Harvey é ruim". Que sentido o advérbio acrescenta ao enunciado e que elementos ele modifica em cada caso?
 - Qual é a opinião do autor da resenha sobre o compositor John Parish? Explique.
4. Observe os fragmentos de duas notícias e responda às questões.

Ainda não aprendemos a tomar banho, a escovar os dentes, a lavar a roupa e a louça sem jogar, *literalmente*, água tratada pelo ralo.

Douci, Maria Inês. *Desperdício inexplicável. Folha de S.Paulo*, 18 abr. 2009. Vitrine.

O time de Ribeirão Preto *literalmente* perdeu a cabeça. O técnico Pedro Santilli [...] acabou agredindo o árbitro Flávio Rodrigues de Souza com um soco, no segundo tempo.

Esportes: quatro clubes são rebaixados na A2. *Tribuna Imprensa*, Araraquara, 12 abr. 2009.

- Que elemento do enunciado é modificado pelo advérbio *literalmente* em cada fragmento?
 - Qual o sentido produzido pelo emprego do advérbio no primeiro trecho?
 - O advérbio *literalmente* foi empregado com a mesma finalidade no segundo fragmento? Explique.
 - Em qual dos dois fragmentos o advérbio *literalmente* deve ser entendido em seu sentido literal? Explique.
5. O fato de um advérbio poder modificar mais de um elemento em uma frase pode produzir ambiguidade. Observe as frases a seguir.
- Pessoas que leem **frequentemente** escrevem bem.
 - Eles se apresentaram juntos **pela primeira vez** em Nova York.
 - A crise **não** acabou por causa do novo pacote econômico.
 - Eles **não** mudaram de casa porque não tinham dinheiro.
- Em duplas, examine as frases acima. Quais as duas interpretações possíveis para cada uma dessas frases e a que elemento do enunciado o advérbio (ou locução adverbial) está associado em cada caso?
 - Para interpretar esses enunciados adequadamente, é necessário perceber qual é o alvo do advérbio, ou seja, o elemento que ele está modificando. O alvo do advérbio, em geral, pode ser percebido pelo contexto dos enunciados. Como as frases acima são isoladas, não é possível recuperá-lo. Dessa forma, escolha uma das interpretações discutidas com seu colega e reescreva as frases em seu caderno, eliminando a ambiguidade.

Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola. Arquivo da Pesquisadora, 2014.

Observamos os sujeitos A4 e A5 atentos, à espera da explicação da professora sobre a aula. Depois, realizam a atividade proposta pela professora e, na sequência, acompanham a correção.

A1 não começa a atividade e conversa. Depois, até pega o livro, mas não faz a atividade. Em seguida faz uma brincadeira no fundo da sala e a professora pergunta: “A1, você não está falando bobagem, né? Ele ri, mas não fala nada, e continua a conversar com o colega ao lado. A professora inicia a correção das atividades e A1 nada faz. A professora questiona: “A1 você está corrigindo as atividades?”. A1 responde: “Esqueci o caderno professora.”. A professora pede: “A1, vem aqui e traga sua mochila. Abre a mochila para eu ver se não tem caderno aí.” Ele leva a mochila e abre. A professora olha, vê que não tem o caderno que procura, e diz: “Acompanha a correção.” A1 retorna ao seu lugar, logo a aula termina, mas ele não faz as atividades.

A3 não faz a correção das atividades como solicitou a professora, fica quieto e com a cabeça apoiada na carteira a maior parte do tempo. A aula termina e A1 e A3 continuam sem fazer a atividade.

A2 não compareceu à aula de LP do dia 20/10.

Na entrevista A1 afirma que não realizou a atividade proposta pela professora de LP porque “[...] tinha esquecido o caderno em casa e...na verdade, eu tinha feito, sóque esqueci o caderno, aínão tinha como eu participar da correção”. Em resposta à questão sobre o interesse pelo assunto tratado em sala, advérbios, A1 afirmou que considera interessante o assunto “porque é nossa língua, né? Queira ou não queira, a gente usa”, repetindo o mesmo argumento de sua não participação na primeira aula observada. Na sequência questionamos sobre o sentido que o estudante percebe na atividade proposta pela professora para ser realizada em sala, depois de ter exposto o tema com auxílio de multimídia e corrigir as atividades anteriores relacionadas ao mesmo tema. A1 responde: “Vejo [sentido]. Se torna mais legal, mais produtiva a aula. Porque não fica aquela coisa chata de ficar lendo, relendo e tal. É uma aula mais dinâmica, eu acho interessante”.

A3 comenta que fez parte da atividade “Porque vale nota” e justifica que não realizou toda a atividade “Porque eu tinha perdido meu caderno.” Em relação ao interesse pela aula A3 afirma “Acho interessante sim [estudar o conteúdo da aula]. [...] Porque é a linguagem que a gente usa”. Respondendo à questão sobre o

sentido da atividade, A3 responde “Acho interessante porque é uma coisa que vai me ajudar no futuro.”

A4, em resposta sobre o motivo da realização da atividade, diz que fez a tarefa proposta na aula: “porque essas perguntas ajudam... são interpretações, aí ajuda também nas interpretações na prova”. A5, que também aderiu à atividade, responde: “sempre vai utilizar esse conteúdo e também para deixar organizado e prestar atenção, porque é fácil, mas se você não prestar a atenção, você não consegue memorizar para utilizar”. A4 e A5 consideram ser interessante estudar advérbios porque “a gente usa essas palavras no dia-a-dia” (A4) ou porque “vai utilizar, né? Mesmo se não utilizar, é importante saber” (A5). Em relação ao sentido da tarefa da aula, A4 justifica: “Porque isso também cai nos vestibulares” e A5 afirma que “Ela sempre faz desse jeito que fez [projeta as respostas dos exercícios no quadro branco e lê para fazer a correção] e acho que é melhor do que a professora falar a resposta, porque daí a gente lê, vê se está certo com a nossa, compara. É interessante esse jeito que ela faz, acho bem legal”, referindo-se à metodologia utilizada pela professora nessa aula.

Percebemos na observação e nas falas dos entrevistados (A1, A2, A3, A4, A5 e A6), que os sujeitos A4, A5 e A6 mostram-se interessados e efetivos na realização das atividades propostas pela professora nas aulas de LP, mas não são estudantes questionadores. Há boa inter-relação entre professora de LP e estudantes. A professora é tranquila, atenta ao que acontece em sala, chama a atenção, brinca, mas não é grosseira com eles, às vezes, irrita-se com as conversas paralelas. Os estudantes a respeitam, não são desagradáveis e aceitam facilmente suas intervenções pedagógicas.

4.2.2 Filosofia

Na observação da aula de Filosofia (16/10), depois da rotina inicial de sala, o professor inicia a aula sobre Cultura. Pergunta aos estudantes como a cultura pode ser definida. No início não há expressiva participação dos alunos com respostas, mas durante a aula, a maioria da turma participa. A4 e A5 prestam atenção à explicação do professor e A6 escreve em seu caderno. A1, ao contrário, sentado no

fundo da sala, continua no grupo da conversa paralela, a qual atrapalha a dinâmica da aula. Várias vezes, o professor necessita intervir: “Pessoal! Por favor!”.

Depois da explicação feita a respeito do conteúdo sobre “cultura” na página 222, do livro didático disponibilizado aos alunos, pelo governo do estado, o professor anota no quadro um resumo sobre “cultura” e duas questões para serem respondidas individualmente.

Quadro 5. Resumo do conteúdo sobre Cultura.

Cultura

O entendimento que muitos de nós temos sobre a cultura é pautado num conhecimento de senso comum. Quando somos questionados a respeito do que vem a ser cultura, logo respondemos que cultura é conhecimento, a ciência, a arte, as pessoas cultas, os intelectuais. Ou seja, frequentemente separamos alguns aspectos da diversidade da vida humana e dizemos que é cultura.

A cultura é o resultado de uma história particular. É tudo o que caracteriza uma população humana. São seus costumes, hábitos, idéias, e valores, algo que é tratamento.

Existe uma tradição viva e dinâmica que leva uma determinada cultura a ser diferente das outras.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2014.

Quadro 6. Questões de Filosofia sobre “Cultura”.

1. O que significa afirmar que alguma coisa é natural ou por natureza?
2. O que se entende por cultura a partir do sec. XVIII?

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2014.

Nem todas as questões registradas no quadro são iguais as que constam no livro. O professor faz algumas alterações nas questões antes registrá-las no quadro branco.

Figura 3. Questões Livro de Filosofia.

Questões

1. Que significa dizer que alguma coisa é natural ou por natureza?
2. Dê exemplos de absurdos decorrentes da naturalização dos comportamentos, ideias e valores dos seres humanos.
3. Dê exemplos dos vários sentidos em que usamos a palavra *cultura* em nosso cotidiano.
4. O que se entende por cultura a partir do século XVIII?
5. Por que a cultura tende a ser pensada como civilização a partir do século XVIII?
6. Qual a diferença essencial que os pensadores apontam entre natureza e cultura?
7. Por que muitos pensadores consideram que a cultura começa quando os homens inventam o trabalho?

Fonte: Livro didático de Filosofia adotado pela escola.
Arquivo da pesquisadora, 2014.

Figura 4. Fragmento do texto de Filosofia.

CAPÍTULO 23 A cultura



Indígenas participam do ritual do Quarup no Parque do Xingu, em Mato Grosso, em agosto de 2007.

Natureza humana?

É muito comum ouvirmos e dizermos frases do tipo: "chorar é próprio da natureza humana" e "homem não chora". Ou então: "é da natureza humana ter medo do desconhecido" e "ela é corajosa, não tem medo de nada". Também é comum a frase: "as mulheres são naturalmente frágeis e sensíveis, porque nasceram para a maternidade", bem como esta outra: "fulana é uma desnaturada, pois não tem o menor amor aos filhos".

Com frequência ouvimos dizer: "os homens são fortes e racionais, feitos para o comando e para a vida pública", donde, como consequência, esta outra frase: "fulana nem parece mulher. Veja como se veste! Veja

o emprego que arranjou!". Não é raro escutarmos que os negros são indolentes por natureza, os pobres são naturalmente violentos, os judeus são naturalmente avarentos, os árabes são naturalmente comerciantes espertos, os franceses são naturalmente interessados em sexo e os ingleses são, por natureza, fleumáticos.

Frases como essas, e muitas outras, pressupõem, por um lado, que acreditamos na existência de uma natureza humana que é a mesma em todos os tempos e lugares e, por outro, que cremos na existência de uma diferença de natureza ou de diferenças naturais entre homens e mulheres, pobres e ricos, negros, índios, judeus, árabes, franceses ou ingleses. Haveria, assim, uma natureza humana universal e uma natureza humana

Fonte: Livro didático de Filosofia adotado pela escola.
Arquivo da pesquisadora, 2014.

A1 não responde às questões e continua a conversar com A2 e A3, que também não fazem a atividade e conversam a maior parte do tempo. O professor vai até o fundo da sala e diz ao grupo da conversa. "Pessoal, vamos!". Todos ficam

quietos, e A1 começa a copiar dos registros do quadro, mas logo desiste. Os alunos ficam quietos. A2 copia do quadro ainda. A3 abre o livro e A1 não faz nada. A4, A5 e A6 fazem a atividade, porém A3, A1 e A2 começam a conversar novamente.

Quase no final da aula, o professor se dirige a A1 e diz: “A1, você não vai fazer o trabalho que não fez?”, referindo-se a um trabalho que deveria ter sido feito em casa, para nota. A1 questiona: “Qual?”. O professor explica-lhe qual é o trabalho que precisa ser feito e, após alguns minutos, a aula termina. Percebemos na atitude de A1 quando o professor o questiona sobre o fato de não ter feito o trabalho de Filosofia que há um alienamento por parte de A1, porque ele não se preocupa e sequer sabe qual trabalho deveria ter sido feito.

Questionados sobre a razão pela qual A1 não participou das atividades, A1 responde que não fez as atividades propostas alegando: “eu estava conversando, aí deu preguiça de fazer”, Em sua fala, A1 deixa claro que a aula de Filosofia é pouco interessante e diz: “Não acho muito” e fala que não sabe o que seria interessante estudar na aula de Filosofia. Quanto ao sentido que vê para essa aula A1 comenta: “Não faz sentido, porque a gente não vai usar muito na vida, tipo em prova de vestibular, em faculdade, só se for estudar isso mesmo” e acrescenta que a aula poderia ser “mais dinâmica, mais em grupo, o professor ajudando mais”.

A2 reconhece que não realizou as atividades dizendo: “eu fiquei conversando, me distraí e só copieei [o resumo e as questões]”. Interrogado sobre o interesse pela aula diz: “Não [tenho] muito [interesse]. Na área que eu quero fazer faculdade, eu não vou usar”, mencionando que deseja continuar os estudos, embora não tenha dito que curso quer fazer ao responder o questionário feito para compor o perfil do aluno. Em relação ao sentido sobre o estudo do conteúdo trabalhado em Filosofia, A2 diz que não será útil em sua vida acadêmica futura, mostrando, com isso, uma visão bastante pragmática e utilitária. Perguntado como A2 pensa que a aula de Filosofia pode ser interessante, ele responde: “Mais prática, mais explicativa, não tão escrita.”

A3 afirma: “[enquanto o professor explicava o conteúdo a respeito de cultura] eu me distraí um pouco, mas eu consegui entender o conteúdo sobre a cultura.”. E, quando perguntado sobre o interesse dele pela aula, comenta: “isso é muito importante porque é [...] a base da sociedade [...] a cultura é uma das coisas mais importantes da sociedade”. A3 afirma ainda que “Faz [sentido realizar a atividade] porque ensina, ajuda a complementar o que é cultura, explica a cultura. E cultura é

uma das coisas mais importantes da sociedade”, mostrando uma atitude ambígua porque apesar de reconhecer a importância do conteúdo, ele não adere à tarefa proposta pelo professor.

Diferentemente de A1, A2 e A3, o sujeito A4 fez a atividade pedida pelo professor, justificando: “a maioria das atividades é feita como trabalho. Ele só faz uma prova, valendo quarenta, o resto é tudo por trabalho”, preocupada em obter nota satisfatória na disciplina no final do período letivo. Questionado também sobre o interesse pelo conteúdo da aula, A4 não considera tão interessante estudar sobre cultura porque: “Ah, porque assim, Filosofia é mais para aprender sobre os filósofos, essas coisas, né? Não é muito interessante”. Quanto ao sentido de realizar a atividade proposta pelo professor, A4 fala: “Ah, é importante para as provas que tem Filosofia”. Embora não considere interessante o assunto da aula, A4 faz a tarefa motivada pela nota que vai obter no final do período.

Com a preocupação de manter os estudos em dia, A5 menciona que realizou a atividade “para deixar organizado, tudo em dia” e acrescenta: “assim, eu tento fazer tudo em sala de aula para não ter que fazer em casa, porque eu trabalho de tarde, e à noite eu deixo para descansar ou para estudar, se tiver prova”. Já A6, assim se justifica: “por ser a primeira aula, eu fico com um pouco de sono e também eu prefiro realizar a atividade na sala do que fazer em casa”. A5 e A6 consideram interessante estudar sobre cultura. A5, a esse respeito afirma: “é importante [estudar o assunto] porque cultura está em volta de nós, né?” e A6 diz: “Considero [interessante], porque apesar de ser Filosofia, é uma coisa que você vai precisar também, né?”, demonstrando, ao mesmo tempo, que não considera a disciplina importante, mas que é algo que ele talvez possa precisar no futuro, daí a razão pela qual A6 realiza a atividade. Perguntados a respeito do sentido da realização da atividade, A5 diz “sim, ele sempre passa um texto, atividade, explica então é bem interessante” e A6 afirma que faz sentido realizar a atividade porque significa “mais conhecimento, eu acho”.

Na segunda aula de Filosofia (17/10), depois da rotina inicial, o professor solicita aos alunos que mostrem as respostas da atividade da aula anterior, as 02 questões sobre “cultura”, pois o caderno será vistado. Sentado pouco mais a frente que na aula anterior, A1 conversa com A2. O professor fala: “Pessoal!” e bate palmas para chamar a atenção. A turma fica um pouco mais calma e o professor inicia o conteúdo da aula. Ele comenta que iniciou a aula do dia anterior sobre

Cultura, faz uma exposição sobre o mesmo assunto dizendo que o homem, ser naturalmente humano, é cultural e explica como o processo é histórico e cultural. Em seguida, registra no quadro questões da aula a serem respondidas e pede que os alunos copiem.

Quadro 7. Questões de Filosofia sobre “Cultura”.

p.223 (Página que contém o texto no qual os alunos podem encontrar as respostas para as questões)

3. Afirma-se geralmente que o homem foi feito por natureza para o que exige força e coragem enquanto a mulher é, por natureza frágil e sensível. Aponte argumentos que contradizem esta afirmação. 5linhas

4. Por que a cultura tende a ser pensada como civilização a partir do séc. XVIII? 5linhas

5. Qual a diferença essencial apontada pelos pensadores entre a natureza e a cultura? 5 linhas

6. Além da civilização, a cultura passou a ter outro significado. Qual? 5linhas

7. Por que muitos pensadores consideram que a cultura começa quando o homem inventou o trabalho? 5 linhas

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2014.

A1 não copia nada, conversa com A2 e em alguns momentos presta atenção às explicações do professor. A4 e A5 prestam atenção à explicação do professor e A6 escreve em seu caderno. Depois, A1, A2 e A3 copiam, começam a resolver a atividade e conversam entre si.

A2 em alguns momentos copia as atividades e participa de conversas paralelas, que são interrompidas algumas vezes pelo professor. A3 inicia a cópia dos conteúdos que estavam no quadro branco, mas, logo em seguida, desiste e retoma a conversa paralela e a brincadeira com alguns colegas. Depois A1 e A2 conversam entre si, e A3 conversa e brinca com os colegas no fundo da sala.

O professor questiona A1, como o fez na aula anterior, sobre o trabalho não realizado: “A1, você não vai fazer o trabalho?”. A1 responde: “Não”. O professor questiona novamente: “Não quer fazer?”. A1 responde: “Não”. Então, o professor afirma que “seria bom fazer”, mas A1 não responde e nem muda sua atitude. Logo depois, enquanto o professor entrega os trabalhos corrigidos, A1 senta no fundo da sala e, na conversa com seus colegas, acaba a aula de Filosofia.

A terceira aula de Filosofia (23/10) inicia-se com a rotina de sala de aula, depois o professor marca a data da avaliação (prova) e solicita que os estudantes

anotem os capítulos do livro didático que farão parte da avaliação, sem consulta, depois diz: “Vamos continuar a atividade da aula passada” [responder as questões sobre Cultura]. Ele anda pela sala e pede que iniciem o trabalho. “Pessoal, vamos fazer?” A1 não faz nada, sequer abre o livro e seu caderno. O professor começa a correção das questões. A1 usa o celular e não corrige as questões propostas na aula anterior. A1 e A3 não fazem a atividade e A2 copia do quadro. A4, A5, e A6 acompanham a aula e a correção

Quando termina a correção, o professor comenta que “Todos os elementos do nosso dia a dia que compõem o mundo são nossa cultura. Não existe cultura superior ou não. Vamos dar continuidade ao assunto, p. 228.” E anota no quadro outras questões para serem copiadas e respondidas pelos alunos.

Quadro 8. Questões de Filosofia sobre “Cultura”.

p. 228 (Página que contém o texto no qual os alunos podem encontrar as respostas para as questões.)

8. Como surge a desigualdade social? 5 linhas

9. O que se entende por ordem simbólica? 5 linhas

10. Por que se afirma que não existe cultura e sim culturas? 5 linhas

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2014.

Inicia-se na sala uma conversa generalizada. Os estudantes fazem brincadeiras de mau gosto com A1 (porque ele é suinocultor, os alunos dizem que estão sentindo cheiro de porco), mas ele não retruca, leva na brincadeira. No final da aula, a maioria dos estudantes terminou a atividade, outros pararam de responder as questões e ainda outros não fizeram nada devido à conversa, inclusive A1.

Na entrevista, questionamos por que A1 não participou das aulas (17 e 23/10) e ele justifica: “além de ser a primeira aula, é meio chata a aula, é meio sem graça, sei lá”, isso acontece, segundo ele, porque “o professor não interage muito com o aluno, ele só explica e passa questões, daí quase ninguém presta atenção.” Quanto ao interesse pelo assunto estudado nas aulas de Filosofia, A1 responde: “Eu não acho muito interessante, porque é uma coisa que a gente não vai usar muito no futuro, sabe? Depende a profissão que escolher, se for um professor de Filosofia até que vai usar, mas se não, não usa”. Quando interrogados sobre o sentido que tem a

realização das atividades de Filosofia, A1 responde: “Vale nota, né? Mas vale pouco, daí eu acabo nem fazendo.”

A2 afirma que não realizou a atividade proposta na aula “Porque eu estava conversando” e justifica “Porque sentei no lugar errado, sei lá, fiquei distraído demais” A2, ao ser indagado sobre o interesse pela aula, comenta “Eu não sei se tem alguma finalidade estudar isso”, e menciona que estudar o conteúdo de Filosofia tem pouco sentido, pois “eu vou aprender um pouco sobre os escritores, só que não vejo muita vantagem em estudar esse assunto”.

A3 diz que não participou das aulas e nem entregou as atividades propostas porque “eu não preciso de nota para passar em Filosofia, eu já passei. Daí, não estou me esforçando muito”. A3 afirma que considera interessante estudar o assunto da aula “Porque é uma coisa que cai em vários vestibulares, faculdades. Cultura é uma coisa que compõe a sociedade.” A resposta dada sobre o sentido que A3 vê na aula é: “Vejo [sentido]. Eu só não fiz porque não estava com vontade”.

Ao contrário de A1, A2 e A3, os sujeitos A4, A5 realizam as atividades propostas nas aulas. A6 não está presente nessas duas aulas de Filosofia. Na entrevista, A4 responde que realizou todas as atividades “para deixar tudo em dia, para depois não me preocupar em correr atrás no final do ano”, e A5 diz: “para deixar organizado”.

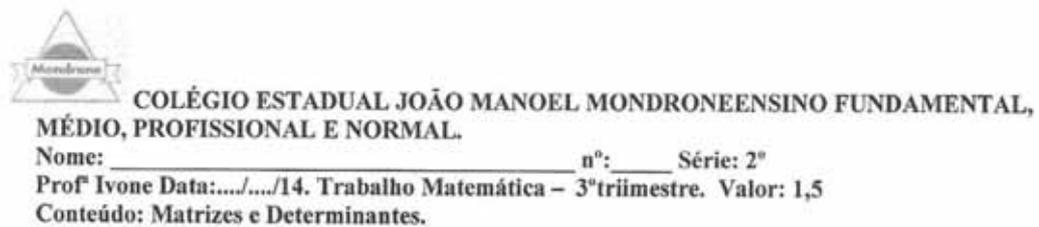
A4 e A5 acham o assunto interessante e A4 afirma “Ah, é a cultura do dia-a-dia, né? Que todo mundo têm”, e a A5 responde “É cultura, é nosso meio, né? Então é interessante sim”.

A4 e A5 afirmam que percebem sentido em realizar a atividade proposta pelo professor. A4 justifica porque “de vez em quando cai nas provas, vestibular, essas coisas”, e A5 reafirma: “É interessante [estudar o assunto], porque cultura...No dia-a-dia da gente, a gente vê cultura, né? Indígenas, enfim...Culturas. Faz parte do dia-a-dia, a comida, né? Enfim”. Podemos observar pelas respostas dadas por A4 e A5 que elas aderem à atividade proposta para cumprir uma obrigação e não como algo que vai ser útil para o vestibular ou em sua vida futura.

4.2.3 Matemática

Na primeira aula observada (15/10), na sala da disciplina de Matemática, a professora inicia a aula com a devolução da atividade, em dupla, iniciada pela turma na aula anterior, que é uma atividade avaliativa, um trabalho que pede aos alunos a resolução de algumas questões referentes ao conteúdo “matrizes e determinantes”.

Figura 5. Trabalho de Matemática sobre Matrizes e Determinantes.



1) Determina (caso exista) a inversa de cada matriz abaixo:

a) $\begin{bmatrix} 2 & 5 \\ 1 & 3 \end{bmatrix}$

b) $\begin{bmatrix} 3 & 5 \\ 2 & 3 \end{bmatrix}$

c) $\begin{bmatrix} 1 & -1 \\ 1 & 1 \end{bmatrix}$

2) Calcule os determinantes das matrizes $A = \begin{bmatrix} -1 & 2 & -3 \\ 2 & 1 & 0 \\ 4 & -2 & 5 \end{bmatrix}$ e $B = \begin{bmatrix} 1 & 4 & 5 \\ 2 & 0 & -2 \\ -3 & -1 & 1 \end{bmatrix}$, usando o teorema de Laplace

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2014.

A3 solicita à professora a folha contendo as questões de Matemática, porque ele havia faltado na aula anterior. A professora o informa que precisa do documento da supervisão escolar que comprova o motivo e justifica sua falta na aula. Então, A3 vai tirar cópia para depois iniciar o trabalho. A3 volta e começa a realizar a atividade,

mas fica inquieto, conversa com alguns colegas e pergunta sobre a atividade. Depois pede auxílio da professora que percebe algumas respostas já preenchidas na cópia, então afirma: “Quero que você calcule e o que está respondido vou descontar”.

A1 inicia sua atividade, mas logo se distrai com conversa. A professora anda pela sala para auxiliar na resolução das questões propostas. Percebendo a conversa no grupo do fundo da sala, questiona: “Pessoal, já fizeram a atividade? Está tudo pronto? Vocês sabem que vão precisar disso para a prova, né?” A1 retorna à atividade e pede ajuda da professora para responder uma questão. Depois de resolvê-la volta a conversar com os colegas.

A2 demonstra pouco empenho na resolução das questões propostas na atividade; inicia e logo se distrai com conversa paralela. A1 e A2 começam a fazer a atividade, mas se distraem conversando. Algum tempo depois A1 e A2 retomam a atividade, enquanto A3 conversa com os colegas e pede o resultado de algumas questões. Depois conversa com os colegas sobre outros assuntos e mesmo quando não conversa, não faz a atividade.

A4, A5 e A6 resolvem a atividade proposta pela professora. A6 forma dupla com outra colega, mas A4 e A5 realizam a atividade individualmente e, às vezes, discutem e tiram dúvidas entre si, sobre a resolução de uma ou outra questão. A4 pede a ajuda da professora para tirar uma dúvida e A6 também solicita a explicação da professora algumas vezes.

A3 continua a solicitar as respostas já elaboradas pelos colegas, mas sozinho não faz nenhuma questão da atividade. A aula acaba e A3 tem poucas questões resolvidas. Então, a professora diz: “A1, vamos, vamos, vamos! Terminar a atividade”. Pouco antes de acabar a aula, a professora recolhe a atividade que terá continuidade na aula seguinte.

Na entrevista, A1 justifica que não se dedicou todo o tempo à resolução das questões propostas na atividade dizendo: “parte dela eu não sabia fazer, eu sabia fazer algumas, aí não dá tempo de fazer porque é muito demorado quando você não sabe fazer e a professora estava atendendo outros alunos e acabou não vindo me ajudar a fazer; daí não deu tempo”. Questionado sobre o interesse pelo conteúdo estudado, A1 afirma que é interessante estudá-lo “porque diz a professora que vai usar no Enem, em faculdades, então eu considero [interessante].” Perguntado sobre

se faz sentido o estudo, em dupla, desse conteúdo, A1 afirma que tem sentido “[...] porque é uma revisão para a prova e eu vou conhecendo mais como fazer.”

A2 responde que não fez toda a atividade da aula “porque a gente fez o que a gente entendeu, na verdade. Daí a professora ajudou em algumas e só fizemos aquelas que deu tempo”, A2 comenta que tem interesse em estudar o conteúdo “[...] porque na faculdade que eu quero fazer eu provavelmente vou usar, que seria engenharia” e disse também que faz sentido estudá-lo “porque vou usar na faculdade”. A2 afirma que considera interessante estudar o conteúdo de Matemática porque usar na faculdade, apesar de no questionário não ter citado a intenção de cursar a universidade.

A3 afirma que não terminou a atividade proposta pela professora de Matemática “porque eu não tinha... Não sabia a matéria direito”. A3 comentou que não considera o conteúdo interessante porque “eu acho que, tipo, é um conteúdo muito... muito específico, entendeu? É uma coisa que acho que não vai ser usada mais para a frente, é uma coisa que não tem nada a ver, entendeu? Dependendo da profissão que você for seguir” e que seria interessante estudar “Ah, umas contas tipo assim... Uma matéria que venha a cair num geral, entendeu?! Não uma matéria que vai cair tipo tal... Vou estudar para ser tal pessoa na vida, na verdade isso não vai cair. Tinha que ser uma matéria assim que envolva o geral, não tipo uma coisa específica; tipo um engenheiro químico, elétrico que fazem essas contas, entendeu?” A3 respondeu que não vê sentido e que “tem que fazer porque o professor pede, vale nota, mas eu acho que tipo não vai ser usado isso futuramente, dependendo da profissão que for seguir.” Notamos que A3 não encontra razão para fazer as atividades e que as realiza porque a professora exige e vale nota.

A4 afirma que interagiu com a colega para realizar a atividade porque, dessa maneira, “uma ajuda a outra né? E o trabalho também é importante para estudar para a prova”. Quanto à questão sobre ser ou não interessante estudar o conteúdo da aula, A4, A5 e A6 responderam afirmativamente. Em sua fala A4 justifica que o conteúdo “cai bastante no vestibular”. Ao interrogarmos sobre o sentido de realizar a atividade de Matemática, A4 diz que é para “Aprender melhor para estudar para a prova. Você vai praticando, vai aprendendo melhor”. Observamos que o principal motivo para A4 realizar a tarefa de Matemática é para aprender para conseguir nota na prova.

A5 diz que fez tarefa solicitada pelo professor “porque...para deixar tudo organizado e sempre deixar as coisas em dia”. A5, questionada sobre o interesse pela aula responde que é “importante [estudar o conteúdo da aula] porque, que nem ela falou, vai utilizar em algumas faculdades [...] Então é importante e para gente saber também, porque em determinados momentos da nossa vida pode ser que a gente utilize. Para o vestibular, enfim...”. Em relação ao sentido da atividade, A5 afirma que tem sentido estudá-lo: “porque é algo que vai utilizar na vida e mesmo que não utilize, vai ter o conhecimento”, demonstrando sua preocupação com a utilização futura do conteúdo.

A6 alega que realizou a atividade porque “valia nota e como era em dupla eu achei mais fácil, né? Porque daí a minha amiga me passava o conhecimento dela e eu o meu para ela, e assim ficou mais fácil”. Quanto ao interesse e sentido da atividade da aula, A6 afirma a importância de estudar o conteúdo: “porque vai cair na prova”. Preocupada, assim como A5, com a nota da disciplina no final do período.

A segunda e terceira aulas de Matemática (20/10) iniciam-se com a atividade sobre matrizes e determinantes, iniciada na aula anterior, resolvida em dupla. A professora avisa que será apenas uma aula para que seja concluída e na outra aula haverá outra atividade. Sentado no fundo da sala, A1 comenta: “Ihhh! esqueci meu caderno!”. A1 e A2 formam a dupla para resolver as questões propostas na atividade, porém A2 é chamado pela orientadora, pega sua mochila e sai da sala. A partir de então, A1 forma dupla com A3. A4 e A5 resolvem a atividade. A4 chama a professora para solicitar ajuda e depois continua concentrada na atividade. A5 explica os exercícios da atividade para outros colegas. A6 não comparece à aula neste dia.

Durante a atividade, A1 e A3 se empenham para resolver as questões da atividade. A1 pede explicação para uma colega sobre uma questão da atividade que não sabe as respostas. Então, A1 vai até a professora que o recebe com a frase: “Fala moço”. A1 ouve atentamente a explicação e retorna a sua carteira. Um colega fala: “agora ele chega aqui e já esqueceu.”. Irritado, A1, responde: “O que rapaz? Agora eu sei! Cala a boca!”. Nessa aula há conversas paralelas não relacionadas à atividade. Então, a professora pede: “Vamos parar de conversar e fazer!”. A1 mostra-se interessado e várias vezes pede auxílio à professora, até que em uma delas a professora se dá conta da falta do caderno.

A3 em dupla com A1 solicita permissão para sair da sala e no retorno, começa a resolver as questões propostas. A professora aproxima-se e afirma: “A3! Olha aqui. Olha o que você fez. Isso é uma equação de sexta série.” Agora, A1 e A3 discutem o processo para resolver tal questão. Depois, A3 começa a conversar assunto alheio à aula. A professora retorna e lhe pergunta: “Olha, veja. O que é matriz transposta? A3! Presta atenção aqui. O que é matriz transposta?”, Ele responde: “Ah, não sei.”. A professora dá nova explicação, daí, A1 e A3 retomam o trabalho na tentativa de resolver as questões. No final, A3 copia algumas respostas de A1.

Observamos que A1 nas aulas de Matemática mostrou-se diferente das aulas observadas anteriormente, ou seja, estava mais interessado na atividade, ainda que fosse motivado pela nota que lhe seria atribuída, o que pode ser observado em sua fala durante a entrevista, quando A1 afirmou ter sido sua participação ativa na realização das atividades propostas pela professora devido a que: “além de eu estar precisando de nota, eu vou ter que aprender para a prova, que não entendi muito bem, daí tinha que fixar o conteúdo”. E acrescenta: “[...] além de eu estar precisando ganhar nota, é uma coisa que eu vou usar no futuro”, coerente com a atividade que já faz – trabalha com os pais como suinocultor – e que talvez vá exigir dele conhecimentos matemáticos para dar conta da parte financeira dos negócios da família. Quanto ao interesse encontrado na atividade das aulas, A1 responde que considera interessante “porque algum dia, dependendo do que a gente for fazer, a gente vai usar, né? Tem muitas áreas por aí que usa”. A1 afirma que tem sentido o estudo “porque além de eu estar precisando ganhar nota, é uma coisa que eu vou usar no futuro”, reafirmando o que havia dito antes. Embora cite a preocupação com o futuro como um dos fatores para realizar a atividade, A1, com exceção dessas duas aulas de Matemática, não se mantém ativo nas tarefas propostas nas aulas.

A3 responde que se empenhou em resolver as questões de Matemática porque “não sabia muito bem o conteúdo, daí eu fiz para aprender porque vai cair na prova”. Acerca do interesse pelas aulas, A3 declara: “Interessante eu não acho, né? Mas tem que estudar” e justifica “Porque é uma matéria que acho que não vai ser usada. Em um vestibular ou outro, no Enem talvez, mas eu acho que não vai ser muito usado.” Ao ser questionado sobre o que seria interessante estudar em Matemática, A3 responde “Algo que é usado em um geral. Na verdade, eu acho interessante, porque vai cair em um vestibular e o que cai em vestibular é sempre

interessante, porque você vai passar, né? Mas não vejo aplicação, na prática.” A respeito do sentido dessa atividade, A3 comenta que “porque daí eu consigo aprender. Se for usar lá na frente, eu já sei.” Como na entrevista sobre a primeira aula de Matemática, A3 mostra não perceber a necessidade do estudo do conteúdo e faz porque quer nota para passar de ano.

Na entrevista, A4 afirma que realizou todas as atividades propostas porque “ajuda para a prova, a estudar. É uma maneira de aprender melhor”. Para A4 estudar ‘matrizes e determinantes’ é interessante porque “caí no vestibular e números a gente usa o tempo todo”. Em relação ao sentido da atividade das aulas de Matemática, A4 responde: “Porque a gente usa no dia a dia”, demonstrando que considera importante o aprendizado do conteúdo ensinado.

A5 continua a afirmar que realiza a atividade em sala de aula “para deixar organizado e assim, às vezes a gente faz em casa, quando a gente consegue fazer no colégio, faz no colégio, mas sempre tentando deixar pronto, organizado”. A5 afirma que o assunto da aula é interessante “porque que nem ela falou, em algumas faculdades vai utilizar aquele assunto que a gente está trabalhando, então é importante.”. Quanto ao sentido da tarefa proposta nas aulas de Matemática, A5 afirma: “É importante porque utiliza, né? Que nem assim, vai utilizar para um vestibular, né?”. A5 novamente declara sua preocupação com a organização de seus estudos e com a faculdade.

4.2.4 Química

Nas duas aulas de Química observadas (24/10), a professora de Química inicia suas aulas com a entrega das avaliações (provas) realizadas pelos estudantes na semana anterior e pede que eles copiem e resolvam as questões em seus cadernos. Essa tarefa terá valor de 0,5, acrescido na ‘nota’ que está registrada na folha da avaliação. A5 não precisa refazer as questões da avaliação (prova) porque tirou nota máxima. Então, fica quieta em sua carteira. No momento em que a professora se ausenta da sala, três colegas vão pedir-lhe que explique como resolver algumas questões. Concentrada, A5 explica o procedimento para resolver cada uma das questões apresentadas pelos colegas. Um colega pede sua avaliação e começa a copiar as respostas, e A5 não se importa. A4 resolve as questões da

avaliação (prova) individualmente e A6 senta-se com um colega e começa a resolvê-las.

Após algum tempo, a professora registra no quadro branco: “Equilíbrio Químico” – 2ª prova – 3º trimestre. A1 começa a copiar, em seu caderno, as questões da prova e, depois de breve tempo, fala: “Ah, meu Deus! Tem que copiar a tabela também?”. Em geral, toda a turma copia e resolve as questões da avaliação. A1 está empenhado nessa atividade. A professora que havia saído para resolver um problema na coordenação escolar, retorna com as avaliações de Biologia e começa a distribuí-las aos estudantes. Ao entregá-la para A1, comenta: “Ó, A1! Foi bem!” A turma permanece com a resolução das questões da avaliação de Química. A professora avisa que os cadernos com as questões resolvidas será vistado, e sai novamente da sala.

Nesse momento, A1 fala: “Vou tentar mostrar o que fiz sem terminar para ver se dá.” Olha pela janela e comenta: “Já vai dar o sinal para o intervalo”. Um colega de turma retruca: “Claro que não! Olha a hora.” A1 continua o diálogo: “Mas tem uns alunos andando lá fora.” Quando a professora retorna à sala, A1 fala novamente: “Vou tentar lograr ela e mostrar sem ter feito tudo.” O colega da conversa anterior, pergunta-lhe em voz alta e a professora escuta: “Vai mostrar sem ter feito?” Então, ela olha para A1 e pergunta: “Vai mostrar A1?” A1 levanta-se e dirige-se à carteira da professora e diz: “Sim. Só não consegui fazer esse.” A professora explica pacientemente como ele deve resolver a questão. A1 retorna e escreve alguma coisa em seu caderno. Enquanto a professora vista os cadernos, ela pede que os estudantes copiem do quadro branco, o novo conteúdo. Entretanto, A1 não copia o conteúdo, conversa e usa o celular. Logo, dá o sinal para o intervalo.

Quadro 9. Conteúdo de Química.

Fatores que afetam o Equilíbrio Químico.

1ª Temperatura

Em um sistema de equilíbrio, a pressão constante, o aumento da temperatura provoca deslocamento do equilíbrio no sentido da reação que absorve calor, e a diminuição da temperatura provoca deslocamento no sentido da reação que libera calor.

↑ da temperatura → reação endotérmica favorecida

↓ da temperatura → reação exotérmica favorecida

Ex.: $\text{H}_2(\text{g}) + \frac{1}{2} \text{O}_2(\text{g})$ 1 reação exotérmica

2 reação endotérmica $\text{H}_2\text{O}(\text{g})$

$\Delta H = -58 \text{ kcal}$

Se aumentarmos a temperatura t_1 para t_2 , estaremos adicionando calor, e com isso, favorecemos a reação 2 que é endotérmica, ou seja, o equilíbrio se deslocará para a esquerda e, assim, certa parcela de $\text{H}_2\text{O}(\text{g})$ se decomporá em $\text{H}_2(\text{g})$ e $\text{O}_2(\text{g})$, até que o sistema entre em equilíbrio.

Se for ao contrário, e diminuirmos a temperatura para t_2 , estaremos retirando calor do sistema, e com isso, favorecemos a reação 1, que é exotérmica, ou seja, o equilíbrio se deslocará para a direita, e assim, certa parcela de H_2 e O_2 se transformará em $\text{H}_2\text{O}(\text{g})$ até o sistema entrar em equilíbrio.

Fonte: Livro didático de Química adotado pela professora. Arquivo da Pesquisadora, 2014.

Na entrevista, ao ser questionado sobre por que resolve as questões da avaliação de Química, mas não copia o conteúdo do quadro branco, A1 responde: “Primeiramente, tinha a cópia da prova e eu fiz porque acrescentava cinco décimos na nota da prova e eu queria aumentar minha nota. E o que ela passou no quadro eu não fiz porque não deu tempo; foi no final da aula e deu preguiça de fazer”. Perguntado sobre o interesse pelo conteúdo estudado na aula, A1 responde que não é interessante “porque é uma coisa que a gente não vai usar muito; depende do que vai cursar na faculdade” e comenta como gostaria de estudar Química, “Eu prefiro aula prática no laboratório, é mais interessante.” Sobre o sentido da realização da atividade proposta pela professora de Química, A1 diz: “Eu vejo [sentido]. Tem gente que vai cursar um dia, então eu acho que faz sim. Percebemos pela sua fala que A1, como já observado pelas respostas do questionário sobre o perfil do aluno, não tem a intenção de cursar uma faculdade.

A4 responde que fez a atividade de cópia da prova, “porque eu tirei 38, valendo 40, na prova. Daí, se eu realizasse, eu ia com 40. Já ajuda um pouco”. A4 afirma que tem interesse nos conteúdos da disciplina porque “eu vou fazer uma faculdade que envolve Química”. A4 reafirma: “Porque, que nem eu disse, vou usar na faculdade”. Notamos que, como A4 respondeu no questionário sobre o perfil do aluno, ela tem definido a faculdade que pretende cursar, por isso se dedica às atividades das aulas de Química também.

A5 comenta acerca do motivo da realização da tarefa da aula: “A gente participa porque a escrita é uma forma de aprender e prestando atenção é outra, então os dois são importantes.” Em relação ao interesse pela aula ele diz que “é importante, porque em algumas faculdades vai utilizar”. Questionado sobre o sentido da atividade da aula, A5 em sua fala diz: “Hoje ela só passou no quadro e não explicou nada, mas dá para ver que é importante, pode ser que utilize ou não, mas é importante saber, porque um dia... Envolve Matemática também, então é importante”.

Quanto ao motivo para aderir à atividade da aula, A6 afirma que fez a tarefa “para eu aprender e porque valia nota.” A6, tem uma visão parecida com a de A5 quando diz: “acho bastante [interessante], porque cai bastante no vestibular também, né? Se for ver...”. Sobre o sentido da aula a resposta de A6 é: “porque... para o nosso conhecimento, né?”.

Na aula (31/10), a professora entra e diz: “Bom dia! Bom dia pessoal! Depois, entrega as avaliações (provas) para os alunos que não estavam na aula passada. Eles as recebem e comparam suas notas. A professora comenta que nas duas últimas aulas, aqueles que já tinham recebido suas avaliações escritas, copiaram e refizeram todas as questões propostas. Na sequência, pergunta se alguém ainda ficou com dúvida em relação à prova corrigida. Não havendo manifestação, inicia a aula anotando o conteúdo no quadro branco. Enquanto isso, A1 conversa com A2 sobre vagas para as matrículas no próximo ano letivo. A4, A5 e A6 copiam o conteúdo do quadro atentamente. A3 não compareceu à aula de Química.

Quadro 10. Conteúdo de Química.

<p>Equilíbrio Químico Continuação Pressão: Num sistema em equilíbrio, à temperatura constante, se aumentarmos a pressão irá provocar o deslocamento do equilíbrio no sentido da reação que se realiza com contração de volume, e a diminuição da pressão provoca o deslocamento no sentido da reação que se realiza com expansão de volume. ↑ a pressão → reação com contração de volume ↓ da pressão → reação com expansão de volume</p> <p>Concentração: no sentido do equilíbrio, sob temperatura e pressão constantes, o aumento da quantidade de qualquer participante favorece a reação que transforma esse participante, e a diminuição da quantidade de um participante favorece a reação que forma esse participante. ↑ a concentração do participante → ↓ a concentração do participante → (Reação que consome esse participante)</p>
--

Fonte: Livro didático de Química adotado pela professora. Arquivo da Pesquisadora, 2014.

Depois de alguns questionamentos sobre o conteúdo, a professora continua a escrever no quadro, e pergunta: “Estão copiando?” A1 responde: “Não”. Ela diz: “Quem falou que não está copiando?”. Ela termina de escrever e, em seguida, faz a chamada para controle da frequência. Nesse momento, A1 e A2 conversam sobre algumas disciplinas curriculares e não copiam o que está registrado no quadro. A professora pergunta: “Terminaram pessoal?” Alguns respondem que não, então, ela afirma: “Mas estão conversando. Então terminaram...”. A professora sai de sala, A1 conversa e usa o celular. Ao retornar, observa que alguns estudantes não copiaram a atividade do quadro e diz: “Terminaram, né? Vamos escutar agora! Nesse momento olha para um dos estudantes e questiona: “[...], nem tirou o caderno?” O estudante responde: “Hoje não. Estou com preguiça”. Então ela diz: “Vou ficar com preguiça também na hora de corrigir a prova”. Na sequência, começa a explicar o conteúdo da aula passada e comenta sobre a aula que tiveram no laboratório. A1 e A2 conversam em voz baixa. A4, A5, e A6 prestam atenção na explicação da professora.

A professora observa que, no fundo da sala, um grupo de alunos conversa, inclusive A1 e A2, e fala: “Pessoal!” Eles se aquietam, mas logo conversam novamente. A1 usa o celular. A professora fala novamente. “Pessoal! Prestem

atenção aqui, ó!”. No quadro branco ela termina a fórmula da constante de equilíbrio e a aula termina.

Na entrevista, A1 disse que nada fez durante essa aula de Química, porque “quando eu olhei para o quadro era muito teoria e fiquei com preguiça de fazer”. Quanto ao interesse pela aula A1 responde: “Eu acho interessante, sim. Mas muita teoria não se torna tão interessante, aula prática seria mais legal” e complementa que seria interessante “Ir no laboratório e fazer aula prática demonstrando como ocorre e tal.” Para A1, o sentido para estudar esse conteúdo é: “Sei lá, a gente vai usar algum dia. No Enem e tal, cai. Então, acho interessante estudar. Faz sentido sim”. Observamos que A1 mostra interesse pelas aulas de Química em relação às aulas práticas (que não puderam ser observadas nesta pesquisa) e não acerca das aulas teóricas, o que demonstra a importância de os professores trabalharem com os alunos a parte prática dos conteúdos.

Questionamos A2 pelo fato de ele ter realizado parte das atividades propostas nessa aula de Química e ele afirma que as realizou porque “eu estou precisando de nota e para aprender mais”. A2 afirma ser interessante estudá-lo, “Porque para a faculdade que eu cursar vai precisar” e complementa que faz sentido estudar o conteúdo da aula porque “[...] eu nunca tinha estudado. Para mim é coisa nova, vai ajudar.”

A3 não compareceu à aula e A4 não compareceu à entrevista da aula de Química.

A5 comenta que prestou atenção à aula e realizou toda a atividade porque “é importante. Sempre participo porque é importante. A gente utiliza aqui no colégio e pode ser que a gente utilize em outros lugares” Quanto a considerar ou não interessante o assunto estudado, A5 reconhece que é interessante estudar o assunto “Porque as vezes tem coisas que eles já passaram para nós e que a gente não lembra, né? E é importante, mesmo que não utilize, para ter conhecimento”. Em relação ao sentido de estudar o conteúdo da aula, A5 afirma que tem sentido estudá-lo: “porque é uma forma de ela explicar, passando no quadro; uma forma de ela passar para a gente o que ela sabe”. “[...] Pode ser que a gente utilize, né? Mas é sempre bom ter conhecimento, mesmo que não utilize.”, mostrando sua constante preocupação em adquirir conhecimento porque talvez seja necessário para a vida futura.

Acerca do motivo para a realização da atividade, A6 afirma que fez a tarefa proposta pela professora de Química: “porque é importante e porque eu preciso de nota”. Sobre essa questão do interesse pela aula, A6 responde: “É interessante, porque como eu quero passar no vestibular, eu preciso disso”. A6 responde sobre o sentido da realização da atividade, que “faz sentido, sim [estudar o conteúdo da aula]. É interessante para mim, mas não sei. É porque eu não conheço entendeu? Daí se ela está me passando é para eu ter um conhecimento”. Notamos que A6, semelhante a A5, se preocupa com o conhecimento que poderá ser útil na universidade, no futuro.

4.2.5 Língua Estrangeira Moderna – Inglês

Na aula da disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (23/10), o professor entra na sala e diz: “Bom dia! Vou entregar as provas e as tirinhas que vocês fizeram. Quem não entregou as tirinhas pode fazer e entregar na próxima semana”. Depois, ele inicia a chamada da frequência e de repente fala: “Psiuu! Ôoo! Silêncio”. Concluída a chamada, o professor chama pelo nome cada estudante para entregar as tirinhas. Observamos que todos ficam satisfeitos com as ‘notas’ atribuídas pelo professor nas respectivas tirinhas, inclusive A1, A2 e A3.

Na sequência, o professor devolve as avaliações (provas) para cada estudante. A1, ao receber sua avaliação, observa a ‘nota’ e diz: “Eu não sabia que tinha prova, daí eu me embaralhei todo”. Logo depois, ri do valor da avaliação de um colega.

Os estudantes ainda conversam sobre notas e o professor pede que abram o livro didático, na página 117 e explica a atividade para ser resolvida durante a aula.

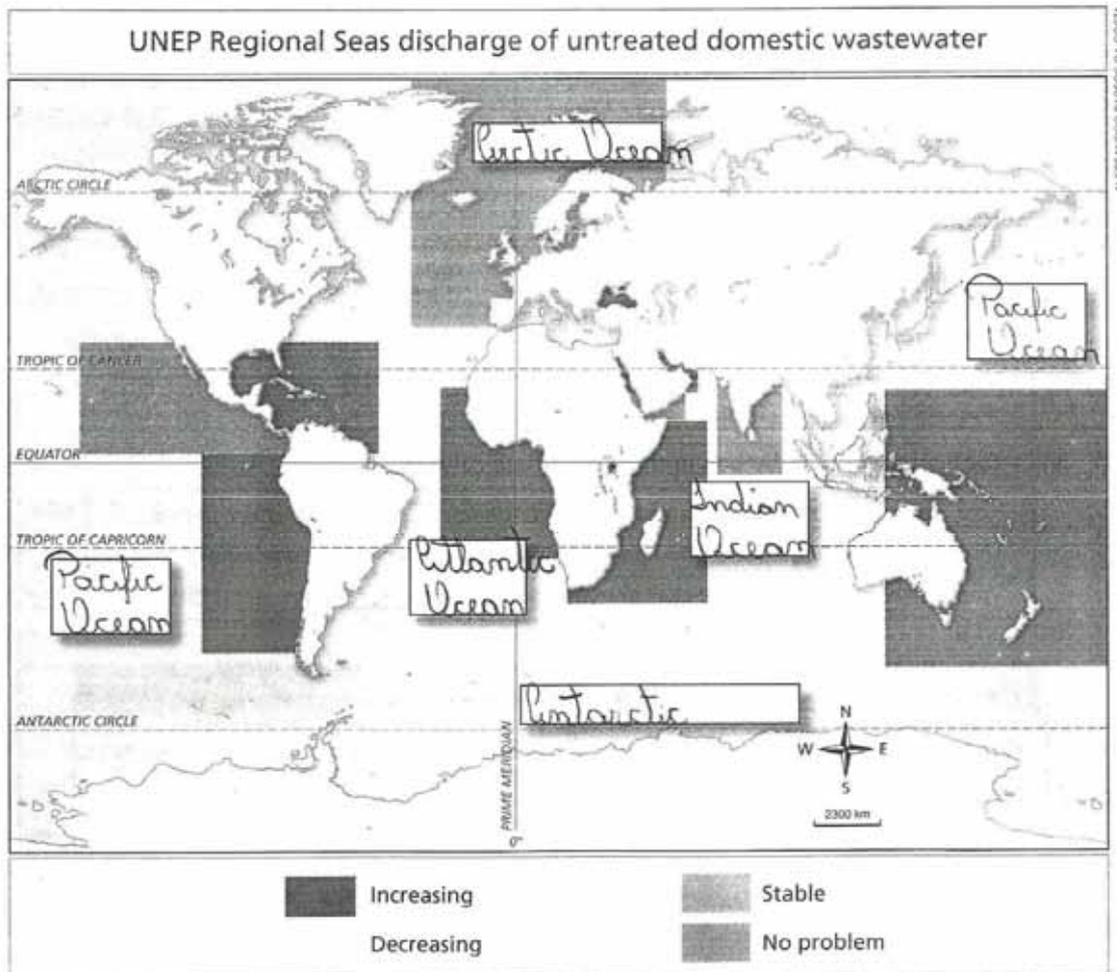
Figura 6. Atividades de Língua Inglesa.

After Reading

1 Complete the sentences according to the text on page 116.

- a Unsafe water and inadequate sanitation kill four children a minute in developing countries.
- b Untreated sewage causes the disappearance of precious habitats, the decrease of biodiversity, as well as the loss of fishing and agricultural potential.

2 Label the five oceans in the map below.



Fonte: Livro didático de Língua Inglesa adotado pela escola.
Arquivo da pesquisadora, 2014.

A1 não pega seu livro e, assim como o grupo de estudantes sentados no fundo da sala, incluindo A2 e A3, continua a conversar. Então, o professor pede: “Ô,

Ô, Rapazes! Façam os exercícios!”. A4, A5 e A6 acompanham no livro. A2 e A3 também abrem o livro e A1 nem pega o livro. Terminado o tempo para a anotação das respostas, o professor diz: “Vai lá! Todo mundo terminou? Vamos turma!”, e começa a correção. A1 não participa da aula, continua a conversar e nem copia as respostas das questões colocadas no quadro branco.

O professor observa que, no grupo do fundo da sala, alguns estudantes acompanham e outros não a correção da atividade, então pede: “Piazada. Vira para frente, por favor!” E olha para A1. A conversa paralela continua e o professor pede silêncio. Segue a correção, mas incomodado pela conversa, olha para A1, mas referindo-se a todos, diz: “Meninos! Querem sair da sala? Você nem pegou no livro e não para de conversar!”. A1 e seus colegas continuam a conversar e, então, o professor pergunta: “Cadê o livro?” No grupo de conversa paralela, somente A1 não inicia a atividade proposta pelo professor. Os outros começam, mas logo retornam à conversa.

A2 conversa algumas vezes com A1 e A3, e às vezes somente com um deles. O professor intervém e, então, A2 pega e abre seu livro didático na página indicada; começa a escrever, mas volta a conversar. Durante a correção da segunda questão da atividade, A2 copia a resposta registrada no quadro branco pelo professor. A3 em sala de aula diferencia-se do comportamento de A1 e A2 apenas pelo fato de copiar as respostas das questões propostas que foram registradas no quadro branco pelo professor.

Os sujeitos A4, A5 e A6 fazem a atividade concentrados. Quando está em dúvida, A5 consulta o dicionário. A seguir, A4, A5 e A6 acompanham atentamente a correção dessa atividade. O professor corrige a última atividade, oralmente, e a aula termina sem que A1 tenha escrito em seu livro.

Na segunda aula de Inglês (24/10), o professor segue a rotina de sala. Pede aos estudantes que abram o livro didático, indica a página 118 e começa a correção das questões sobre o texto lido na aula anterior, mencionando que a parte da ‘gramática’ ficará para a próxima aula porque alguns estudantes estão em uma viagem.

Figura 7. Atividades de Língua Inglesa.

Vocabulary in Use

1 Fill in the chart according to the information in the tip. Then translate the new words. The first one is done for you.

TIP O prefixo *un-* indica negação.

safe	unsafe	perigoso
treated	untreated	sem tratamento
polluted	unpolluted	limpo
protected	unprotected	desprotegido
drinkable	undrinkable	imbebível
harmed	unharmed	ilesão

2 Complete the sentences with the words formed in exercise 1.

- a The machinery in that company was frequently unsafe, and accidents happened all the time.
maquinaria daquela companhia aconteciam
- b A great number of people still have access only to undrinkable water.
grande número
- c Untreated sewage causes the loss of about 4 million person-years annually.
tratamento as esgotos
- d Fortunately the children were unharmed during the fire.
saíram sem danos
- e At that time, the river was unpolluted and children could swim there without coming into contact with toxic waste from local factories.
com os resíduos tóxicos de fábricas

3 Write the expressions in the box in the appropriate column.

car pool destruction of habitats electric cars greenhouse effect increase
preserve biodiversity public transport reduce CH4 emissions
reduce the number of trees that are cut down renewable energy traffic jam

Environmental problems
destruction of habitats
greenhouse effect increase
traffic jam

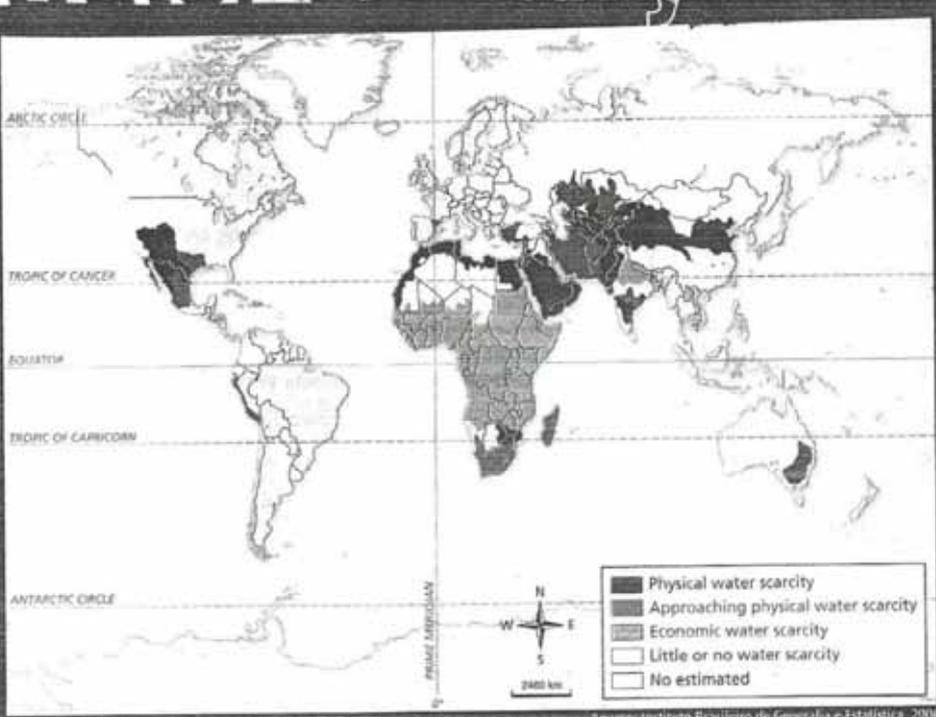
Environmental solutions
car pool
electric cars
preserve biodiversity
reduce CH4 emissions
renewable energy
public transport
reduce the number of trees that are cut down

Terminada a correção, o professor indica nova página, 124, para leitura de texto.

Figura 8. Texto de Língua Inglesa.

Reading

Areas of Physical and Economic Water Scarcity



Source: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006.

- *Little or no water scarcity.* Abundant water resources relative to use, with less than 25% of water from rivers withdrawn for human purposes.
- *Physical water scarcity* (water resources development is approaching or has exceeded sustainable limits). More than 75% of the river flows are withdrawn for agriculture, industry, and domestic purposes (accounting for recycling of return flows). This definition – relating water availability to water demand – implies that dry areas are not necessarily water scarce.
- *Approaching physical water scarcity.* More than 60% of river flows are withdrawn. These basins will experience physical water scarcity in the near future.
- *Economic water scarcity* (human, institutional, and financial capital limit access to water even though water in nature is available locally to meet human demands). Water resources are abundant relative to water use, with less than 25% of water from rivers withdrawn for human purposes, but malnutrition exists.

Source: UN-water, 2007.
Extracted from <<http://timeforchange.org/water-scarcity-and-global-warming/>>. Accessed on December 13, 2009.

basins: repções banhadas por rios e seus afluentes	implies: significa, sugere
flows: escoamentos	purposes: finalidades
has exceeded: excedeu	scarcity: escassez
	withdrawn: extraída, retirada

Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola. Arquivo da pesquisadora, 2014.

Pergunta se alguém quer ler em voz alta, mas ninguém se dispõe, apenas questionam se tal leitura valerá nota. O professor diz: “Nossa! Tudo tem que valer nota para vocês?” Depois, ele mesmo inicia a leitura e explica cada parágrafo lido. No fundo da sala está o grupo da conversa paralela, do qual A1 faz parte. Terminada a leitura, o professor indica a atividade da página 125, composta por três questões, que deverá ser realizada durante a aula. Alguns estudantes a iniciam e outros não; a conversa paralela continua.

Figura 9. Atividades de Língua Inglesa.

After Reading

1 Look at the map on page 124 and choose the right option.

1.1 According to the text, water scarcity...

- a () is increasing more in rich countries than in poor countries.
 b (X) can be found in rich and poor countries. *encontrada em ambos*
 c () will become a serious problem in the distant future.

1.2 Which of the following water-related problems is mentioned in the text?

- a (X) Malnutrition
 b () Allergies
 c () Intoxication

2 Study the words related to water on page 168. Then complete the sentences below.

- a I simply hate ^{drinking} watery coffee! I think I'll have some hot chocolate instead.
 b I prefer to buy ^{prefero} water-soluble tablets because I don't like to swallow pills. ^{as pílulas}
 c According to the club director, the water supply for the summer will be normal. ^{verão}
 d John got a new water-proof watch on his birthday.
 e There are a lot of waterless areas in the state because of its dry weather.
 f Can you tell me where the water fountain is? I'm very thirsty.
 g The village is famous for its spectacular waterfalls which attract lots of nature lovers.



3 The map you can find on page 124 shows the effects of water scarcity all over the world. Match the countries and the types of water scarcity.

- | | |
|---------------------------------------|-------------------|
| a Physical water scarcity | e (D) Canada |
| b Approaching physical water scarcity | D b (A) The USA |
| c Economic water scarcity | (D) Brazil |
| d Little or no water scarcity | (D) Italy |
| e Not estimated | D (C) China |
| | (D) Argentina |

A4, A5 e A6 se dedicam a resolver a atividade. O professor observa todos, auxilia alguns e questiona outros sobre a conclusão da atividade. Terminado o tempo para a realização da atividade, ele diz: “Beleza pessoal! Vamos corrigir?” Ele lê cada questão, solicita que a turma responda, observa aqueles que ainda conversam, olha-os e fala: “Vocês podem parar de conversar, por favor?” Por algum tempo eles prestam atenção às respostas. A1, que até pouco tempo conversava, ao final da aula não tinha resolvido nenhuma questão da atividade.

A1, quando indagado a respeito do motivo da não realização das atividades (23 e 24/10), do livro didático, das páginas 117 e 118, sobre o uso do prefixo “un” para dar o significado oposto a uma palavra, da correção das questões a respeito o texto lido na aula anterior da página 118 e da leitura do texto e dos exercícios das páginas 124 e 125, respondeu que não fez porque “tinha esquecido o livro em casa”, mas mesmo não tendo feito a atividade da aula reconhece a importância de aprender Inglês, quando fala: “porque a gente vai usar, né? É uma segunda língua. E o Inglês hoje em dia, está sendo mais usado no Brasil, por causa dos estrangeiros e turistas”. Ao ser perguntado sobre o sentido da atividade proposta na aula, A1 responde que faz sentido e que “significa que, tipo, quanto mais você faz, mais você participa, mais você vai fixar o assunto, mais você vai aprender.”

A2 e A3 não compareceram às aulas de Língua Inglesa (23 e 24/10).

A4, que realizou toda a atividade proposta nas aulas, também afirma que faz as tarefas das aulas para aprender “porque faz parte da participação da aula, né? É importante, porque você aprende melhor”. Com relação aos conteúdos trabalhados pelo professor serem ou não interessantes, A4 diferencia uma aula da outra e diz: “A de hoje, sim. É o que acontece, né? A água que a gente utiliza todo dia”. Quanto a não considerar a outra aula interessante, A4 diz “Porque Inglês a gente não usa muito, só se a gente quer ser professor de Inglês ou fazer intercâmbio”. E, apesar de ter dito que faz as atividades para aprender melhor, A4 só vê sentido na realização da atividade, para obter nota satisfatória na avaliação quando afirma: “Para a prova sim [vejo sentido na atividade]”. A4 explica em relação à aula do dia anterior, que era sobre gramática “essa da água, sim, a de ontem, não”. Questionamos sobre o não sentido de estudar a gramática e A4 responde “porque a gente não usa muito no nosso dia a dia”.

A5, quando questionada sobre o motivo da realização da atividade da aula afirma que procura ser organizada para não ficar sobrecarregada de tarefas, e que

também faz as atividades para obter boas notas nas avaliações e para aprender a língua, quando fala: “Na matéria de Inglês, eu não me dou muito bem, mas sempre tento deixar organizado, arrumadinho, né? Para não acumular. E como é uma matéria em que tenho um pouco de dificuldade, eu tento deixar organizado e fazer as atividades para conseguir nota e passar de ano. Também para aprender”. A5 afirma que considera interessante estudar os conteúdos das aulas e que tem sentido estudá-los porque, além de estudar Inglês, também se estuda geografia: “porque a escassez de água, que nem ele falou, a gente viu também no mapa a localização, então é uma revisão de geografia, como foi falado. Faz uma revisão tanto da matéria de Inglês, que é o texto escrito em Inglês, e também a matéria de geografia”.

A6, assim como A4 e A5, também afirma que faz as atividades com o objetivo de aprender e conseguir boas notas nas avaliações quando responde: “Eu preciso aprender um pouco mais e para ir bem”. A6 entende que os conteúdos são interessantes e conclui: “porque se ele pediu é porque ele vai cobrar, né?”. Já, A6 não vê sentido na maneira como foi proposta a atividade e afirma: “Eu preferia fazer diferente”. Para A6 a aula “podia ser mais oral, aprender a falar mais. Não só o que está no livro. Ele poderia programar umas atividades diferentes, não sei, talvez uma brincadeira”.

A última aula de observação e de entrevistas na disciplina de Inglês (30/10) começa com a entrega das avaliações (provas) aos estudantes que não estavam na aula anterior. Depois, o professor dá algumas explicações sobre as notas, faz a chamada e solicita aos estudantes para abrirem o livro didático, indica a página 119, e começa a explicação sobre a gramática, lê as definições, os exemplos citados no livro e explica o conteúdo.

Figura 10. Conteúdo de Gramática de Língua Inglesa.

Grammar in Use	
SOME, ANY, NO	
<p>Some e any podem ter a função de adjetivos (quando acompanham o substantivo) ou de pronome (quando substituem o substantivo).</p>	<p>Some four children die every minute in developing countries from diseases caused by unsafe water.</p> <p>A: Do you have ^{algum} any money with you? B: Yes, I have some. / No, I don't have any.</p>
USO	
<p>Some (algum, alguns, alguma, algumas, um pouco de) ^{surcar} Em frases afirmativas ou interrogativas que indiquem ofertas, sugestão ou convite, ou quando se aguarda uma resposta afirmativa.</p>	<p>We need to buy some sodas for the party. Would you like some coffee? Do you mind if I put on some music here?</p>
<p>Any (algum, alguns, algumas, nenhum, nenhuma) Em frases negativas e interrogativas.</p>	<p>I don't know any famous actors. Do you have any questions?</p>
Notas	
<p>Any também é utilizado em sentenças afirmativas.</p>	
<p>a) Se o sentido for "qualquer".</p>	<p>Alternative low-cost technologies will be a global standard at any moment.</p>
<p>b) Se estiver precedido de uma condição com if (se).</p>	<p>If you have any environmental concerns, don't discharge untreated domestic wastewater.</p>
<p>Se estiver acompanhando palavras de sentido negativo como never, rarely, ^{raramente} seldom, ^{substancialmente} hardly ever, without, etc.</p>	<p>Some countries rarely have any good sanitation conditions.</p>
<p>No/None (nenhum, nenhuma) Em negações, sem haver outra palavra negativa na sentença.</p>	<p>They have no solution for the problem. We have none either.</p>

A1 abre seu livro. A aula segue normal, até ser interrompida pelo aparelho de som da sala que transmite um recado da supervisão sobre matrículas, uniforme e pontualidade. Os estudantes ouvem, conversam e se distraem. Quando acaba o recado, o professor chama a atenção dos estudantes para retomar sua aula, assim: “Ok. Ô! Agora chega. Observem!” Ele olha para a turma e espera o silêncio. A1 está em silêncio, olha para o quadro branco onde o professor anota sua explicação. Os sujeitos A4, A5 e A6 ouvem a explicação atentos.

O professor continua a explicar sobre gramática e pergunta: “Conseguiram entender? Ninguém ficou com dúvidas?” Ninguém responde. Então, pede que virem a página do livro didático e resolvam os exercícios e diz: “Isso é igual a atividades de quinta série.” Alguns estudantes comentam essa fala do professor, mas ele pede que todos iniciem a atividade. Depois, anda pela sala a fim de observar quem está ou não na página correta da atividade proposta. A1 está com o livro aberto, mas não faz a atividade integralmente, conversa com outros estudantes. A2 abre o livro, começa a realizar a atividade proposta, olha para o quadro, mas não parece acompanhar a explicação do professor. A1 e A2 conversam. O professor chama a atenção de um dos alunos, e por algum tempo, para a conversa e começa a correção da atividade que é interrompida pela conversa.

Novamente o professor pede silêncio, constata que um deles não trouxe o livro, o que parece ser motivo para conversar. Terminada a correção da atividade, o professor pede que a turma faça outra atividade, que A1 também não faz integralmente; ele começa e logo para e conversa com A2. O professor olha para um aluno ao lado de A3 e lhe pergunta sobre seu livro. Esse responde que está com A3. Então, o professor pede que A3 empreste seu livro ao colega; ele o entrega. Outro estudante fala: “Olha a página onde ele está?”. O professor olha e fala: “Ele está na página do exercício. Certa.” Depois o professor continua a visita às carteiras dos estudantes, e A3 continua o trabalho de Língua Portuguesa. O professor acompanha a realização da atividade e, ao perceber que a maioria já terminou, começa a corrigi-la. No final da aula os sujeitos A1, A2 e A3 não fazem a atividade, mas os sujeitos A4, A5 e A6 fazem os exercícios concentrados.

Na entrevista sobre a aula, questionamos o porquê de A1 realizar as atividades propostas pelo professor de Inglês e ele responde: “Porque eu estava bem disposto, daí quando ele passou as atividades eu entendi tudo e consegui realizar”. A explicação de A1 para o sentido de fazer ou não a atividade foi “A gente

usa, né? Não todos, mas a maioria. E aí eu acho interessante porque fixa o conteúdo, aprende mais”.

A2 afirma, em relação à aula de Inglês do dia 30/10, que faz a atividade para conseguir boas notas e complementa que faz para não desagradar ao professor e porque será útil para o seu futuro, ao responder: “Porque senão, o professor ia reclamar, daí eu tive que fazer. E para ajudar também na nota, avaliação individual”, e complementa que aprender a Língua Inglesa é importante “porque acho que vou precisar no futuro”. Ele declara que não é interessante a aula e poderia ter “mais músicas, trabalho em grupo. Ele está usando muito o livro, daí quase ninguém se envolve”. Ele diz que não vê sentido em realizar a atividade da aula “porque acho que não vou precisar no futuro”.

A3 comenta que fez uma parte da atividade porque “é uma matéria importante, o professor passou, tem que fazer”. Sobre a outra parte, isto é, a atividade não feita, admite que: “eu estava fazendo tarefa de outra matéria”. A3 afirma que a atividade proposta é interessante “[...] porque vai cair na prova e tenho certeza que vou usar mais para frente também. Quanto ao sentido da aula, A3 diz: “Eu acho importante como um todo, porque Inglês é uma língua universal. Hoje em dia, se você sabe falar Inglês, para qualquer parte do mundo que você for, pelo menos a maioria, você vai conseguir se comunicar.”

Quanto ao motivo da adesão da atividade, o sujeito A5 responde: “A gente sempre tenta deixar organizado, para não ter tarefa acumulada.” Ele afirma, acerca do interesse pela aula, que “é importante, porque Inglês é difícil de aprender, né? É uma língua diferente da nossa. É importante para ter conhecimento”. Sobre o sentido da atividade da aula, ele declara que tem sentido a atividade da aula, “porque pode ser que a gente utilize esse conteúdo, as vezes a gente vai para outro país né? Então para ter outra língua é importante.”

A6 diz que realizou a tarefa solicitada porque: “como é uma língua estrangeira, é algo que eu preciso prestar mais atenção e eu preciso disso também para o vestibular, né? É sempre bom aprender”. Ele diz ser interessante fazer a atividade da aula porque “é uma coisa que a gente vai usar, né? Se ele está explicando é porque vai precisar”. Sobre o sentido da atividade, A6 responde que vê sentido “porque se a gente quiser aprender e quiser falar, futuramente, talvez, a gente tenha que prestar atenção no que o professor está explicando.”

Na seção seguinte fazemos a discussão dos dados coletados na pesquisa de campo utilizando como referencial teórico de base a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS

Nesta seção apresentamos a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, a partir das observações das aulas que permitiram constatar o modo como os professores desenvolveram as suas aulas nas diferentes disciplinas focalizadas em nossa pesquisa e das entrevistas com os estudantes selecionados como sujeitos, pelas quais foi possível saber as razões por que alguns alunos aderiram e outros não aderiram às atividades. Na discussão desses dados, já explicitados na seção anterior, utilizaremos como referência a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano.

A análise, considerando os objetivos estabelecidos para a pesquisa, visa a evidenciar a relação existente entre a conduta considerada indisciplinada pela escola e os interesses e motivos orientadores da atividade bem como o sentido atribuído a ela pelos alunos, tomando como ponto de referência as condutas consideradas disciplinadas.

Sentido, interesse e motivo funcionam de forma inter-relacionada, ou seja, manifestam-se um em relação ao outro. O sentido que o aluno vê na atividade que realiza, como afirma Leontiev: é criado pela relação objetiva que se reflete na mente do homem, daquilo que o impulsiona a agir com aquilo para o qual está orientada a sua ação como resultado imediato desta⁵⁸.” (LEONTIEV, 1978, p.215, tradução nossa).

Em outros termos, o sentido que um sujeito encontra em uma atividade está diretamente relacionado com o motivo que leva esse sujeito a agir. Por sua vez, o motivo cria a orientação do sujeito na direção de uma determinada atividade, isto é, faz surgir os interesses.

Em situações de sala de aula, os motivos, os interesses e os sentidos constituídos pelos estudantes os levam à adesão ou não das atividades propostas pelos professores nas aulas, ocasionando o surgimento das condutas consideradas disciplinadas – quando o aluno se dedica à realização das tarefas – e não disciplinadas ou indisciplinadas – quando os alunos se recusam a fazê-las e as substituem por outras atividades – como a conversa paralela com os colegas de

⁵⁸ “es creado por la relación objetiva, que se refleja en la mente del hombre, de aquello que lo impulsa actuar con aquello hacia lo cual está orientada su acción como resultado inmediato de ésta.”

sala, a manifestação mais comum do caráter indisciplinado do aluno na escola pesquisada.

A seguir, fazemos a análise dos dados já descritos distribuídos em três eixos: a questão dos motivos da atividade dos alunos; os interesses que orientam essa atividade e os sentidos constituídos por eles no cumprimento das tarefas de estudo.

5.1 Os Motivos da Atividade dos Alunos.

O homem – entendido como um ser histórico-cultural – em seu processo de humanização, se desenvolve orientado pelas leis sociais criadas na relação do homem com a natureza, pelo seu trabalho, que é a atividade humana. Pela atividade, o trabalho, o homem age intencionalmente sobre a natureza, transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando a si mesmo para satisfazer suas necessidades (OLIVEIRA, 2010).

Podemos entender a atividade como aquilo que direciona o homem para a satisfação de uma necessidade, tendo sempre em vista seu objetivo, ou seja, o motivo para a sua realização (LEONTIEV, 1988).

“Os motivos da atividade humana se caracterizam por sua variedade. Se diferenciam uns dos outros [...] pelo tipo de necessidade a que correspondem⁵⁹.” (LEONTIEV, 1960, 348, tradução nossa). Em relação ao motivo do estudo, que é uma atividade complexa, podemos distinguir entre os motivos gerais e amplos e os particulares e restritos.

Os motivos gerais e amplos atribuem ao estudo um sentido determinado, ou seja, são relativos aos planos que o sujeito faz para sua vida e, por isso, são planejados em uma perspectiva de longo tempo, como por exemplo, estudar para ter uma boa profissão no futuro. Os motivos particulares ou restritos levam o aluno a realizar uma ação imediata, que não altera o sentido do estudo, mas que o leva a fazer o que planejou, isto é, os motivos restritos levam o indivíduo a agir para ter um resultado mais imediato, como por exemplo, quando o aluno estuda apenas porque quer tirar boa nota (LEONTIEV, 1960).

⁵⁹ “por el tipo de necesidad a que corresponden.”

Assim, quando o aluno estuda porque quer aprender para ingressar na universidade e conseguir uma boa profissão, o motivo que o faz agir nessa direção pertence ao gênero dos motivos gerais e amplos, que permanecem ao longo de um tempo, ao passo que quando ele tem apenas a intenção de conseguir nota satisfatória para passar de ano, o motivo que o faz entrar em ação se insere na categoria dos motivos particulares e restritos e são passageiros, apenas complementares aos gerais e vinculam-se a resultados mais imediatos.

Os motivos gerais e amplos e os particulares e restritos permitem-nos compreender a razão pela qual se manifestam nos alunos os “motivos apenas compreensíveis” e os “motivos realmente eficazes” (LEONTIEV, 1988, p.70).

Os motivos são somente compreensíveis quando não geram ações voltadas à obtenção do objetivo vinculado ao motivo que gerou a atividade de estudo proposta pelo professor. Já os motivos realmente eficazes são os que criam ações para a realização da atividade em questão. Ou seja, os motivos eficazes levam o aluno a agir pelo motivo real do estudo que é aprender, e os motivos compreensíveis fazem com que o aluno aja para atingir outro objetivo que pode estar relacionado ao motivo principal de estudo, mas não corresponde a ele.

Exemplo de motivo apenas compreensível é o que se pode constatar em A1 na aula de Língua Portuguesa (15/10). Questionado sobre o motivo da realização parcial da atividade proposta na qual os alunos fariam exercícios relativos ao conteúdo advérbios, A1 afirma: “comecei a fazer para não ter serviço acumulado em casa”. Ou seja, o que de fato o movia não era o estudo, mas finalizar o quanto antes uma obrigação que deve cumprir e que é controlada pela professora, que passa o visto no caderno e atribui pontos a serem acrescentados na nota final para quem realiza a tarefa. Porém, como o motivo era restrito e, portanto, passageiro, ele não foi eficaz para mantê-lo na realização da tarefa, e A1 desistiu de terminá-la: “Aí não deu tempo de eu fazer, e em casa eu não fiz porque eu trabalho. Aí voltei tarde para casa e não deu tempo de fazer.” Como decorrência disso, A1 não realiza toda a tarefa em sala de aula e conversa grande parte do tempo, exibindo conduta considerada indisciplinada pela escola.

A6, na aula de Língua Portuguesa (16/10), desenvolvida por meio de explicações e exercícios sobre a flexão dos advérbios, comenta que realizou as tarefas da aula porque “é uma coisa que a gente vai usar sempre, na minha opinião. Porque sempre tem advérbio né? Se for ver. E eu acho que, além de eu ir bem na

prova, é um conhecimento a mais pra mim. Que ninguém me tira, porque o conhecimento é uma coisa que ninguém vai tirar da gente.” Embora ela ainda aja movida por um objetivo imediato, que caracterizaria um motivo apenas compreensível, já demonstra valorização do estudo como uma via importante para sua formação, muito provavelmente, um valor desenvolvido no meio familiar, na interação dos jovens com os adultos, geralmente os pais, que tendem a influenciar a formação dos motivos de estudo nos seus filhos. Essa valorização dos estudos reflete-se nos motivos que começam a diferenciar-se em A6, que tende a agir por motivos realmente eficazes, o que pode ser observado quando declara que realiza a atividade para adquirir conhecimento. O mesmo ocorre nas aulas de Língua Inglesa (23 e 24/10) quando ela afirma que fez os exercícios, relacionados ao prefixo “un” e às questões a respeito do texto lido na aula, porque precisa aprender e para conseguir boa nota na avaliação, como mostra sua fala: “porque preciso aprender um pouco mais e para ir bem [na prova].” Desse modo, quando A6 responde que faz a atividade para aprender demonstra estar sendo movida por um motivo eficaz, enquanto que ao fazer a atividade para a nota na prova está orientada por um motivo apenas compreensível.

A2, que havia faltado nas aulas de Química do dia 24/10, na qual os alunos copiaram e resolveram a prova da semana anterior, e por isso deveria fazer a correção da prova na aula seguinte (dia 30), disse que fez a atividade da aula porque estava motivado pela nota e porque também queria com isso “aprender mais”. A2, como A6, parece estar em processo de transformação dos motivos que o impulsionam a agir, pois quer também aprender com a resolução das questões. Segundo Leontiev (1988) motivos apenas compreensíveis podem ser transformados em motivos eficazes para conduzirem o aluno ao estudo. “É uma questão de o resultado da atividade ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente [...] induziu” o aluno a agir (p. 70). Assim é que A2 inicialmente faz a tarefa pela nota, mas percebe que, com isso aprende e pode melhor se preparar para continuar os estudos, como de fato é seu desejo, pois A2 declarou querer fazer uma faculdade quando tiver terminado o Ensino Médio e sabe que, para isso, precisa obter conhecimentos que são necessários à continuidade dos estudos. No entanto, essa motivação não é para ele suficientemente forte para mantê-lo em atividade o tempo todo; como A1, ele desiste da tarefa e adere a conversas

paralelas com seus colegas, sendo, por isso, considerado um aluno indisciplinado por seus professores.

Também na aula de Inglês (30/10), A2 demonstra estar motivado pela nota, uma vez que ao ser questionado sobre o motivo de realizar a atividade proposta na aula, A2 responde: “Porque, senão, o professor ia reclamar, daí eu tive que fazer. E para ajudar também na nota, avaliação individual”, apesar de considerar que aprender a Língua Inglesa é importante por ser um conteúdo que ele vai “precisar no futuro”. Ou seja, A2, na verdade, não faz a atividade porque quer aprender o conteúdo, mas porque precisa da nota na avaliação e não quer desagradar o professor. Assim, podemos entender que A2 tem motivos apenas compreensíveis em relação ao estudo do conteúdo dessa aula de Inglês; ou seja, seus motivos não são realmente eficazes para mobilizá-lo a estudar com a finalidade de aprender o conteúdo como parte importante de sua formação humana.

A3, na aula de Inglês (30/10), também faz apenas uma parte de sua tarefa. Embora alegue que Inglês seja para ele “uma matéria importante, o professor passou, tem que fazer”, deixa a tarefa incompleta; a outra parte não foi feita, porque ele “estava fazendo tarefa de outra matéria”. Nessas suas respostas, A3, assim como A2, demonstra agir movido não por um motivo eficaz, que o levaria à realização da tarefa de estudo proposta pelo professor para essa aula, mas por um motivo apenas compreendido por ele, já que vê importância desse estudo, porém seu real motivo é a obediência à ordem do professor. Como afirma Leontiev (1988, p.70) acerca dos motivos apenas compreendidos, “[...] esses motivos existem em sua consciência, mas não são psicologicamente eficazes.”

A5, na aula de Língua Portuguesa (15/10), diz que realizou as tarefas sobre advérbios propostas na aula, para obter nota satisfatória na avaliação da disciplina e para deixar as tarefas da aula prontas e organizadas quando diz “ela olha, ela dá nota, então a gente tenta fazer o melhor, sempre deixar prontinho, sempre organizado.” Assim, o motivo expresso por A5 não está no aprender o conteúdo de Língua Portuguesa, mas em fazer a tarefa para deixar tudo pronto e organizado, o que também nos mostra que o motivo que a move para a atividade é apenas compreensível e não eficaz. O mesmo tipo de motivo aparece para a realização das tarefas nas aulas de Matemática (15 e 20/10), desenvolvidas para a resolução do trabalho (avaliativo) do conteúdo “matrizes e determinantes”. Ela diz: “[faço toda a tarefa] para deixar tudo organizado e sempre deixar tudo em dia”. Também para a

aula de Filosofia (16/10), na resolução de questões sobre o conteúdo do livro didático a respeito de “cultura”, A5 responde que faz a atividade da aula para “deixar organizado, tudo em dia. E assim, eu tento fazer tudo em sala de aula para não ter que fazer em casa, porque eu trabalho de tarde e, à noite, eu deixo para descansar ou para estudar, se tiver prova”, o que indica que a atividade também é realizada por motivos apenas compreensíveis e não com o intuito de aprender.

Apesar de, nas aulas comentadas anteriormente, A5 ter demonstrado que suas ações são movidas por motivos apenas compreensíveis, nas aulas de Inglês (23 e 24/10), na resolução das atividades do livro didático, A5 acrescenta que fez a tarefa da aula também para aprender. Daí, podemos perceber que, algumas vezes, A5 também é movido por motivos eficazes, quando diz: “Na matéria de Inglês, eu não me dou muito bem, mas sempre tento deixar organizado, arrumadinho, né? Para não acumular. E como é uma matéria em que tenho um pouco de dificuldade, eu tento deixar organizado e fazer as atividades para conseguir nota e passar de ano. Também para aprender.” Apesar de oscilar entre fazer a tarefa para tirar notas e querer aprender, como faz A2, o sujeito A5 permanece o tempo todo em atividade, sem estabelecer conversas paralelas com seus colegas e realizando toda a tarefa.

Assim, percebemos que o que distingue A5 de A2, talvez seja o fato de que A5, mesmo estando apenas a caminho de desenvolver motivos eficazes para o estudo, os motivos mais amplos que já aparecem em sua atividade de estudo – querer continuar os estudos em nível superior – sejam suficientemente fortes para mobilizar A5 a realizar disciplinadamente suas tarefas: A5, como declarou em resposta dada ao questionário que preencheu, já tem definida a escolha profissional que pretende seguir na vida futura: quer cursar a faculdade de odontologia e já trabalha na área em que pretende se formar – é auxiliar odontológica. Também o fato do pai ter curso superior (Veterinário) possa talvez ter tido alguma influência sobre seu comportamento. Já, A2, que na maior parte das vezes não consegue se manter na atividade e não realiza as tarefas propostas, embora apresente discurso que indica a existência de motivos gerais e mais constantes, como cursar a universidade para ter um futuro melhor, esses motivos não são suficientemente fortes para mantê-lo em atividade o tempo todo e, como já segue a carreira do pai (mecânico de motos), que tem apenas o segundo grau completo, isso talvez faça com que A2 não veja uma real necessidade de estudos futuros, porque quer seguir a mesma carreira do pai e, para isso, não necessitará seguir os estudos em nível

superior. Daí predominarem os motivos mais restritos e imediatos na condução de suas ações. Esses dados nos remetem à possibilidade de que os motivos gerais e amplos já se instalaram com mais força em A5 do que em A2, gerando neles condutas opostas: A5 permanece em atividade o tempo todo, o que o faz ser visto como aluno disciplinado, e A2 inicia a atividade e logo desiste e mantém com os colegas conversas paralelas, sendo por isso considerado um aluno indisciplinado.

Tal como ocorre com A5, para os sujeitos A4 e A6, o motivo eficaz que se manifesta ao lado de motivos apenas compreensíveis é suficientemente forte para mantê-los atentos durante as explicações dadas pelos professores e realizando todas as ações que correspondem às tarefas propostas. Essas condutas são coerentes com a necessidade expressa por esses sujeitos de se prepararem para a continuidade dos estudos em nível superior. A4 e A5 já fizeram suas escolhas profissionais: A4 quer fazer o curso de Farmácia e A5 quer ser dentista. A6, embora não tenha definido o curso que pretende fazer, quer terminar o Ensino Médio, ingressar na faculdade, conhecer coisas novas, ter boa profissão, futuro melhor, tanto para si quanto para terceiros, provavelmente seus pais, que são cozinheiros conforme resposta dada ao questionário que preencheu, e talvez almejem para a filha uma profissão que necessariamente exija uma formação superior.

Como vemos, um aspecto relevante observado nesta pesquisa com relação à formação de motivos diz respeito ao fato de que há uma forte influência da família, primordialmente os pais, na constituição dos motivos que levam os filhos a realizar suas ações de estudo. Não é necessariamente a escola que cria os motivos que levam os alunos a realizarem as atividades de estudo. Os motivos são em grande parte criados pelas relações sociais que se dão na própria família. Um exemplo disso é quando o aluno quer seguir uma determinada profissão e segue o modelo dos pais, que se constituem como exemplos para uma vida futura mais promissora, como é o caso de A5, considerada pela escola pesquisada como uma aluna disciplinada, que tem o pai que é veterinário, e que, portanto, cursou a universidade, e é fonte de estímulos para que a filha queira também cursar a universidade e ter uma profissão valorizada no futuro. Isso se expressa no fato de que ela já definiu o curso que deseja fazer – Odontologia – e escolheu um trabalho que se relaciona diretamente com essa profissão – é, no momento, auxiliar odontológica. Situação semelhante podemos dizer que ocorre com A1, considerado pela escola como um aluno indisciplinado, por não se manter nas atividades propostas nas aulas, que,

conforme anunciadas pelos professores, são destinadas prioritariamente ao preparo dos alunos ao ingresso na universidade. Ele pretende concluir o Ensino Médio e conseguir uma boa profissão, como afirmou ao responder ao questionário, provavelmente continuar a profissão do pai e da mãe, que são suinocultores e frequentaram a escola até o Ensino Médio. Aliás, ele já trabalha com os pais como suinocultor, e sua resposta ao questionário talvez reflita sua intenção de prosseguir nessa profissão. Esses fatos podem demonstrar que as relações familiares criam motivos que direcionam a forma pela qual o aluno age em relação às atividades de estudo que são desenvolvidas na escola.

Outro caso, como o de A3, parece confirmar a influência familiar em suas decisões: ele deseja, com seus estudos, “conseguir bom emprego e ter estabilidade na vida”, conforme resposta ao questionário. Ele já trabalha como técnico de áudio; seus pais cursaram o Ensino Médio, sua mãe é auxiliar odontológica e seu pai gerente. Seus motivos de estudo estão voltados para um plano de formação imediata; não o move preparar-se para seu ingresso ao ensino superior. Ele é claro e direto ao afirmar que realizou a atividade proposta pela professora na aula de Língua Portuguesa (15/10) para “ganhar nota”. Dessa forma, A3 está sendo movido por um motivo particular e restrito, que, como vimos, é um tipo de motivo que “[...] age durante pouco tempo e segundo circunstâncias diretas⁶⁰” (LEONTIEV, 1960, p.349), neste caso, conseguir um resultado imediato: a nota satisfatória para passar na disciplina de Língua Portuguesa. A3, como A1 e também A2, não se mantém o tempo todo atento às explicações dos professores e aplicado à realização das tarefas; conversa muito com os colegas, sendo, por essa razão, considerado indisciplinado pelos professores.

Do exposto, podemos afirmar que, quando os alunos não encontram motivos que os façam realizar a atividade proposta pelo professor em sala de aula, não surgindo, com isso, o interesse do aluno para a adesão à atividade, na maior parte das vezes o aluno se insere em outra atividade, que não é a orientada para a tarefa proposta pelo professor para a aula, ocasionando assim, situações de conversa paralela em sala de aula, consideradas pela escola e pelos professores como indisciplina.

⁶⁰ “[...] actúan durante poco tiempo y según circunstancias directas.”

Entretanto, a escola tenta apenas controlar essas condutas que reprova, mas não consegue modificar seu modo de atuar de forma a constituir nos alunos novas necessidades que pudessem fazer surgir nos alunos motivos que não estivessem ligados apenas a terminar ou prosseguir os estudos, mas que se dirigissem à busca do “aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (DCNEM, 2013. p. 171 -172), ou seja, que estivessem direcionados à efetivação de uma educação transformadora dos sujeitos em processo de aprendizagem.

5.2 Os Interesses que Orientam a Atividade dos Alunos

O interesse “*é a direção determinada que tem as funções cognoscitivas até os objetos e fenômenos da realidade*”⁶¹ (LEONTIEV, 1960, p.350, grifos no original, tradução nossa), estando diretamente vinculado aos motivos de uma atividade. Isto quer dizer que o interesse, como os motivos, orientam o homem para a realização de certa tarefa para alcançar um objetivo, que é o motivo principal de sua ação. Assim, se o motivo de uma ação for modificado, novos interesses poderão surgir a partir desse novo motivo, como podemos observar nas palavras de Leontiev (1978, p.227) “cria-se facilmente o interesse modificando a estrutura da atividade, em particular modificando seu motivo”⁶².

Como o interesse está diretamente ligado ao motivo de uma ação, para que haja interesse na realização de uma tarefa é necessário que exista um motivo que faça com que o homem sinta a necessidade executá-la. Desse modo, para tornar a atividade interessante é preciso “fazer que um motivo dado seja atuante, ou criar novamente um determinado motivo”⁶³ e “fazer com que se busquem também os fins correspondentes”⁶⁴ (LEONTIEV, 1978, p.229-230, tradução nossa) para a atividade.

Na atividade de estudo, assim como em outra atividade, o interesse é um dos elementos essenciais para a realização da tarefa, ou seja, “*a existência do interesse é uma das condições principais para a atitude criadora no trabalho*”⁶⁵ (LEONTIEV, 1960, p. 351, grifos no original, tradução nossa). Essa atitude criadora, em qualquer

⁶¹ “*es la dirección determinada que tienen las funciones cognoscitivas hacia los objetos y fenómenos de la realidad.*”

⁶² “se crea fácilmente el interés modificando la estructura de la actividad, en particular modificando su motivo.”

⁶³ “hacer que un motivo dado sea actuante o volver a crearlo”

⁶⁴ “hacer que se busquen también los fines correspondientes.”

⁶⁵ “*La existencia de interés es una de las condiciones principales para la actitud creadora en el trabajo*”

tipo de atividade, está relacionada à procura frequente do melhor método para sua realização (LEONTIEV, 1960). No caso do estudo escolar, significa que, se o aluno tem interesse pelo que ele estuda, ele vai buscar os meios necessários para a realização de sua tarefa.

Dessa forma, se o interesse é condição para o surgimento da atitude criadora no trabalho (LEONTIEV, 1960), é fundamental que, em sala de aula, o método utilizado pelo professor para a condução de suas aulas contribua para despertar o interesse do aluno na realização da atividade proposta, pois “o interesse é muito importante *para aprender*⁶⁶” e “para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda⁶⁷” (LEONTIEV, 1960, p.351, tradução nossa, grifos no original). Assim, para que o aluno aprenda é necessário que ele esteja ativo internamente, mesmo que demonstre estar imóvel, porque caso esteja inativo, o aluno não conseguirá compreender e não aprenderá o conteúdo ensinado. Então, “é preciso que a atividade esteja referida ao que se está expondo ou mostrando⁶⁸” (LEONTIEV, 1960, p.197, tradução nossa), senão o interesse do aluno diminui e é direcionado para outro foco, para outra atividade.

Um exemplo disso ocorre na aula de Inglês (30/10), quando o professor utiliza o livro didático como material auxiliar para o desenvolvimento do assunto do dia. Explica, então, o conteúdo da aula sobre “some” e “any”, lendo as definições e os exemplos citados no livro, e depois propõe que realizem os exercícios da página seguinte. A1 e A2 estão com seus livros abertos, começam a realizar a atividade proposta, mas logo passam a conversar e A3 faz um trabalho de Língua Portuguesa. A1, apesar de afirmar que considera interessante estudar o assunto da aula de Inglês (30/10), “[...] porque é uma outra língua. Queira ou não queira, hoje em dia, está crescendo o mercado e precisa de Inglês”, ele não realiza toda a tarefa proposta pelo professor para a aula. O sujeito A2 tem conduta semelhante e, quando questionado sobre o seu interesse pela realização da tarefa, A2 responde que não considera interessante o modo como a aula é conduzida, afirmando que ela poderia ter “mais músicas, trabalho em grupo”. E prossegue dizendo que “ele está usando muito o livro, daí quase ninguém se envolve”, revelando, com isso, a conexão que pode existir, de um lado, entre a proposta de ação pedagógica do professor e a

⁶⁶ “El interés es muy importante *para aprender*.”

⁶⁷ “Para aprender algo com éxito es fundamental que se tenga interés hacia aquello que se estudia.”

⁶⁸ “Es preciso que la actividad esté referida a lo que se está exponiendo o mostrando.”

utilização de recursos auxiliares para o desenvolvimento das aulas e, de outro, a criação dos interesses de estudo e do surgimento de motivos para o aluno agir.

Desse modo, é importante que o professor da disciplina tenha consciência da função do uso do material didático, pois quando ele é usado para “proporcionar aos alunos uma imagem viva, eloquente, de um aspecto da realidade que eles não conhecem suficientemente, [...] para fazer com que tenham a representação mais concreta, mais real e exata possível de um conjunto de fenômenos⁶⁹” (LEONTIEV, 1978, p.200, tradução nossa), ele pode fazer surgir nos sujeitos novos interesses para aquilo que estudam.

Outro exemplo é o caso de A1 que, acerca das aulas de Química (24/10), que focalizou apenas a reelaboração das questões da prova, afirma não considerar muito interessante essas aulas e pensa que elas deveriam ser encaminhadas por “aula prática no laboratório, é mais interessante”. Em relação à aula de Química (30/10), desenvolvida por meio de aula expositiva sobre “equilíbrio químico”, A1 comenta que “muita teoria não se torna tão interessante, aula prática seria mais legal” e acrescenta que seria melhor “ir no laboratório e fazer aula prática demonstrando como ocorre e tal”. Observamos, pela fala de A1 em relação às aulas de Química – em uma das quais os alunos copiam a prova no caderno e, na outra, a professora registra, no quadro branco, o conteúdo sobre “equilíbrio químico”, que consta do livro didático, para que os alunos copiem – que a maneira como o material didático tem sido utilizado nas aulas contribui para a falta de motivação para a realização das tarefas da aula.

Assim sendo, o professor deve, ao preparar suas aulas, estar atento e refletir sobre qual o papel do material didático na sua aula, pois como afirma Leontiev (1978, p. 203) a inserção do material didático nas aulas deve ser feita considerando o seu objetivo em relação à assimilação do conteúdo e qual a relação do conteúdo desse material didático com a matéria a ser aprendida pelos alunos. Entendemos, então, que o professor precisa ter clareza de seus objetivos em relação ao uso do material didático e como ele pode ser usado como suporte para as ações do aluno sobre o objeto de estudo, visando a sua assimilação pelo sujeito da aprendizagem. Percebemos, então, que além dos motivos para aprender é necessário o

⁶⁹ “proporcionar a los alumnos una imagen viva, elocuente, de un trozo de la realidad que aquél no conoce bastante, [...] hacer que ellos tengan la representación más concreta, más real y exacta posible de un conjunto de fenómenos”

encaminhamento das aulas seja bem pensado, pois como afirma Elkonin (1960, p.526, tradução nossa, grifos no original) *“o estudo se caracteriza não somente pelos motivos que estimulam a estudar, mas também pelos métodos com que se realizam as tarefas que são propostas ao estudante”*.⁷⁰

Na mesma direção que A1, o sujeito A2 não percebe o objetivo do estudo do conteúdo das aulas de Filosofia (17/10 e 23/10) sobre “cultura”, quando declara: “eu não sei se tem alguma finalidade estudar isso”, e complementa essa fala dizendo que seria interessante estudar o conteúdo de Filosofia com “mais dinâmicas em grupo, trabalhos mais práticos, pesquisas”, pondo em questão o método de trabalho do professor para conduzir as aulas, ao referir-se às aulas (17 e 23/10) nas quais o professor explica e comenta o conteúdo “cultura”, anota no quadro branco um resumo do conteúdo que consta no livro didático e algumas questões a serem respondidas sobre o conteúdo que serão vistas posteriormente. A4, também a respeito dessas mesmas aulas de Filosofia, afirma que não considera muito interessante estudar esse assunto porque “Filosofia é mais para aprender sobre os filósofos [...]. Não é muito interessante”. Pela fala de A2 e A4 percebemos que para que o estudo de um assunto se torne interessante para o aluno é necessário que ele encontre um motivo para sua atividade, ou seja, “um objeto de estudo interessante é precisamente aquele que se converteu em ‘esfera dos fins’ no estudante em virtude de algum motivo impulsionador⁷¹” (LEONTIEV, 1978, p. 230, tradução nossa). Assim, se o aluno não encontra um motivo para a realização da atividade proposta pelo professor na disciplina, seu interesse pelo estudo não será despertado, o que comprova que interesse e motivo sempre estão sempre inter-relacionados no interior de uma atividade.

Em oposição aos sujeitos A1 e A2, o sujeito A5 afirma que é interessante estudar a aula de Química (30/10), na qual o conteúdo estudado é “equilíbrio químico”, “porque às vezes tem coisas que eles já passaram para nós e que a gente não lembra [...] é importante, mesmo que não utilize, [que seja apenas] para ter conhecimento.” Entendemos pela fala de A5 que esse sujeito da pesquisa vê importância em aprender o assunto estudado na aula de Química (30/10) pelo conhecimento que pode adquirir participando da aula. Coerente com o que afirmou

⁷⁰ *“El estudio se caracteriza no solamente por los motivos que estimulan a estudiar, sino también por los métodos con que se realizan las tareas que se le plantean al estudiante.”*

⁷¹ *“Un tema de estudio interesante es precisamente aquel que se ha convertido en ‘esfera de los fines’ del estudiante en virtud de algún motivo impulsor.”*

em resposta ao questionário para definição do perfil do aluno, que pretende cursar a universidade e já elegeu “odontologia” como o curso pretendido para a graduação, A5 percebe a necessidade do conhecimento para atingir seus objetivos. Entende-se, com isso, que o interesse está realmente ligado aos motivos da realização da tarefa porque a aluna quer adquirir conhecimento para fazer o curso superior desejado e, como afirma Leontiev (1960, p.352, tradução nossa), “os interesses para com o estudo surgirão desenvolvendo os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de significado vivo⁷²”, ou seja, o interesse surgirá a partir de motivos encontrados para a atividade de estudo.

Da mesma forma que os motivos são, como afirmamos antes, em grande parte, desenvolvidos no interior das relações familiares, assim também os interesses, já que estes se relacionam diretamente aos motivos que impulsionam as ações dos sujeitos.

Um aspecto das relações familiares, que aparece em nossa pesquisa, refere-se à questão de gênero que permeia tais relações. Lembramos que os alunos indicados como indisciplinados pela escola são meninos, e os disciplinados, são meninas. Em nossa sociedade “cobra-se, com muito maior ênfase, um padrão de comportamento mais rígido para as meninas: que elas não sejam *assanhadas*, que elas não deixem o estudo de lado, nem pensem em meninos, que sejam mais atentas, dedicadas, estudiosas e delicadas”, enquanto que dos meninos aceita-se que “sejam menos dedicados aos estudos” (MOREIRA; SANTOS, 2002, p. 153, grifo no original).

Esse tratamento diferenciado entre meninos e meninas pode também aparecer nas relações que se dão no interior da escola. Não é incomum, tanto por parte dos colegas de classe, quanto por parte dos professores, a ideia já constituída de estereótipos em relação ao comportamento dos alunos de acordo com o gênero ao qual pertencem. Nesse sentido, podemos pensar que tanto por parte dos alunos, quanto dos próprios professores, existe a possibilidade de que determinados comportamentos considerados indisciplinados, como o fato de não realizar as atividades e inserir-se em conversas paralelas, sejam atitudes percebidas como mais comuns e mais toleráveis em relação ao sexo masculino.

⁷² “Los intereses hacia el estudio surgirán desarrollando los motivos en torno a lo que se estudia, los cuales deben ser amplos y de viva significación para el niño.”

Assim, podemos compreender que a escola pode também ser uma das responsáveis pela diferença criada entre os gêneros, quando “silencia e ou não reage diante da afirmação de estereótipos de masculinidades e feminilidades” (NEVES, 2008, p. 46) e, por que não dizer, quando contribui para que essa distinção entre comportamentos de meninos e meninas aconteça.

Nesse sentido, a constituição dos interesses dos alunos pode ser afetada por essas relações que se dão no lar e na escola marcadas por diferentes formas de tratamento entre os gêneros. E, como consequência, pode também trazer uma dificuldade a mais para o professor: atender aos interesses de todo o seu grupo de alunos.

Isso se torna, para o professor, um desafio: dada a importância dos interesses para o estudo, como torná-lo interessante para o aluno? Uma forma de conseguir isso é levando em conta os interesses já formados e manifestados por ele, mas, quando isso não ocorre, como é o caso, por exemplo, de A3, é preciso, então, despertar nele novos interesses. A3, sobre a aula de Matemática (15/10), na qual os alunos resolvem um trabalho sobre “matrizes e determinantes”, comenta que não acha interessante estudar o assunto porque “é um conteúdo muito... muito específico, entendeu? É uma coisa que acho que não vai ser usada mais para frente, é uma coisa que não tem nada a ver, entendeu? Dependendo da profissão que você for seguir...”. E complementa dizendo que seria interessante estudar algo que não fosse específico para determinadas áreas de trabalho: “Vou estudar para ser tal pessoa na vida, na verdade isso não vai cair [nas provas se seleção para continuidade dos estudos]. Tinha que ser uma matéria assim que envolva o geral, não tipo uma coisa específica; tipo um engenheiro químico, elétrico que fazem essas contas”. Na realidade, A3, no questionário sobre o perfil dos sujeitos, como já apontamos antes, respondeu que já trabalha como técnico de áudio e não mencionou ter intenção de cursar uma faculdade; possivelmente por isso, tenha deixado explícito em sua fala que pensa que os conteúdos ensinados não devem estar direcionados para profissões específicas, mas que seja de conhecimento geral, isto é, que possam ser usados nas variadas profissões. De fato, ele regularmente não faz as atividades e conversa durante as aulas, o que indica que A3 não tem interesse pelo estudo do conteúdo da aula. Deduzimos desses dados que, como A3 não tem motivos que o impulsionam para o objetivo de preparo para uma profissão

no futuro, porque ele já exerce a função de técnico de áudio, ele não sente interesse em realizar as atividades propostas nas aulas de Química, pois

[...] na maioria dos jovens escolares se manifesta de uma maneira clara a relação que há entre os interesses cognoscitivos e a escolha da profissão. [...] Por outro lado, a escolha de profissão influi na atitude para com os objetos de estudo: motiva o interesse para os que correspondem à profissão escolhida e obriga a ocupar-se com eles de uma maneira mais séria. (ELKONIN, 1960, p. 552, tradução nossa)⁷³.

Nessa mesma aula de Matemática (15/10) acima referida, A1, embora não tenha feito toda a tarefa, alegando não saber resolver alguns dos exercícios, afirma que considera interessante estudar o assunto, argumentando: “diz a professora que vai usar no Enem, em faculdades”, expressando não uma convicção sua, mas a opinião da professora.

Podemos deduzir daí que o interesse expresso por A1 encontra-se apenas no plano formal, porque seu real interesse é terminar o curso que está frequentando, conforme demonstram os dados do questionário sobre o perfil do aluno: “Terminar o Ensino Médio. Conseguir uma boa profissão.”

Diferentemente de A3 e de A1, o sujeito A6 já tem definido como meta de vida que deseja seguir os estudos em nível superior. Declara, por exemplo, que tem interesse em estudar o conteúdo da aula de Língua Portuguesa (15/10), sobre advérbios, porque “eu acho que vai ser uma coisa de que eu vou precisar futuramente, numa faculdade”. Essa declaração feita durante as entrevistas é coerente com sua resposta ao questionário para compor o perfil do aluno, quando A6 afirmou que quer cursar a universidade, embora não tenha definido qual curso deseja realizar. A6 vive uma fase de desenvolvimento dos interesses para o estudo que é mais avançada que a de A1 e A3.

Nessa fase em que se encontra A6, “o adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico; se desenvolvem *os interesses cognoscitivos* próprios que adquirem uma ou outra tonalidade segundo o modo como se desenvolvam os motivos gerais para o estudo”⁷⁴ (LEONTIEV, 1960, p. 354, tradução

⁷³ En la mayoría de los escolares jóvenes se manifiesta de una manera clara la relación que hay entre los intereses cognoscitivos y la elección de la profesión. [...] Por otra parte, la elección de profesión influye en la actitud de los objetos de estudio: motiva interés hacia los que corresponden a la profesión elegida y obliga a ocuparse de ellos de una manera más seria.

⁷⁴ “el adolescente empieza a descubrirse la significación del conocimiento científico; se desarrollan *los intereses cognoscitivos* propios, que adquieran una u otra tonalidad según como se desenvuelvan los motivos generales para el estudio.”

nossa, grifos no original), ou seja, quando o aluno tem clareza do motivo para a realização de uma ação de estudo também surgem os interesses para tal atividade.

Também nas aulas de Química (24/10), observamos que A6 mostra interesse em realizar a tarefa proposta pela professora: fazer a cópia e resolver os exercícios da última avaliação da disciplina. Demonstra isso quando declara: “acho bastante [interessante], porque cai bastante no vestibular”. Também na outra aula de Química (30/10), quanto ao estudo do conteúdo “equilíbrio químico”, A6 afirma que o considera interessante “porque como eu quero passar no vestibular, eu preciso disso”. Notamos que A6, mesmo sem saber o curso que pretende escolher em nível superior, manifesta seu interesse em ir para a universidade, preparar-se melhor para ter uma boa profissão no futuro, demonstrando estar agindo em função de motivos gerais, amplos, de longo prazo, que acabam por direcionar suas ações em sala de aula: ela se aplica em fazer todas as tarefas que os professores propõem no curso das aulas. Por essa razão, “a investigação dos interesses [...] exige, inevitavelmente, que se penetre na esfera motivacional que determina os interesses de um modo qualitativo, de seu ângulo interno, de sentido”⁷⁵ (LEONTIEV, 1978, p. 230, tradução nossa), pois tudo depende do motivo, que condiciona o sentido que o aluno vai constituir para o objeto de conhecimento sobre o qual deve se debruçar e faz surgir o interesse que dá a direção para as suas ações de estudo.

Como podemos perceber, embora estejamos analisando as três categorias: motivo, interesse e sentido em separado, é visível a inter-relação existente entre esses elementos porque eles estão na prática, um em relação ao outro; por isso quando falamos em interesses, tratamos também dos motivos, e vamos falar de motivação quando falarmos da questão do sentido.

5.3 Os sentidos constituídos pelos alunos no cumprimento das tarefas de estudo

O sentido, como o motivo e o interesse, também participam da dinâmica de realização das atividades humanas. O sentido está ligado ao motivo que leva o homem a agir, ou seja, ao fim principal da ação. “O sentido [...] é criado pela relação objetiva, que se reflete na mente do homem, daquilo que o impulsiona a agir com

⁷⁵ “la investigación de los intereses [...] exige inevitablemente que se penetre en la esfera motivacional que determina los intereses de un modo cualitativo, desde su ángulo interno, de sentido.”

aquilo para o qual está orientada sua ação como resultado imediato desta.”⁷⁶ (LEONTIEV, 1978, p. 215, tradução nossa). Os sentidos são, então, desenvolvidos pelo motivo da realização da atividade, por isso sentido e motivo não se constituem como entidades separadas, um está sempre em relação com o outro, de modo que, se o motivo da atividade for alterado, também o sentido sofrerá mudanças. Dessa forma, o sentido constituído pelo aluno está ligado ao motivo que ele tem para agir; por isso, “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde.” (LEONTIEV, 2004, p. 104), compreendendo “o motivo não como uma vivência da necessidade em si, mas como o objetivo no qual essa necessidade se encontra a si mesma nas condições dadas, o que a faz objetivada, e por isso, orientadora da atividade até um resultado *determinado*”⁷⁷ (LEONTIEV, 1978, p. 215, tradução nossa, grifo no original).

Leontiev (1978, p. 215, tradução nossa) afirma que o sentido, “tal como o significado, é determinado pela própria consciência, porém exclusivamente pela consciência social”⁷⁸. Assim, “o conceito de sentido se revela de modo essencialmente distinto quando se enfoca a consciência partindo da análise da própria vida, da análise das relações que caracterizam a interação do sujeito real com o mundo real que o rodeia”⁷⁹, isto é, o sentido mostra claramente as relações que o indivíduo almeja para sua própria vida, que é o sentido vital. Na aula de Inglês (30/10), que tem como conteúdo de estudo “some/any”, A2 comenta que não faz sentido realizar a atividade dessa aula, ao dizer: “[não vejo sentido em estudar isso] porque acho que não vou precisar no futuro.” Essa perspectiva de futuro não permite que ele sinta necessidade de estudar o conteúdo nesse momento; em consequência, não encontra um motivo para realizar a atividade proposta pelo professor, o que faz com que não encontre sentido em executá-la.

Podemos observar pelas respostas de A1 e A3 no questionário para compor o perfil dos sujeitos da pesquisa, por algumas respostas deles nas entrevistas e pelo comportamento dos alunos durante as aulas observadas, que A1 e A3 não

⁷⁶ “El sentido [...] es creado por la relación objetiva, que se refleja en la mente del hombre, de aquello que lo impulsa a actuar con aquello hacia lo cual está orientada su acción como resultado inmediato de ésta.”

⁷⁷ “el motivo no como una vivencia de la necesidad en sí, sino como lo objetivo, en lo cual esa necesidad se encuentra a sí misma en las condiciones dadas, en lo que la hace objetivada, y por ello orientadora de la actividad hacia un resultado *determinado*.”

⁷⁸ “al igual que el significado, es determinado por la propia conciencia, pero exclusivamente por la conciencia social.”

⁷⁹ “el concepto de sentido se revela de modo esencialmente distinto cuando se enfoca la conciencia partiendo del análisis de la vida misma, del análisis de las relaciones que caracterizan la interacción del sujeto real con el mundo real que lo rodea.”

demonstram intenção em cursar uma universidade e talvez, a forma de encaminhamento das aulas, os tipos de tarefas propostos pelos professores, nas aulas, contribuam para que A1 e A3 não vejam sentido na realização das atividades mesmo que algumas vezes, apesar de não terem realizado as tarefas propostas pelos professores declarem que fazer a atividade proposta tem sentido para eles. Podemos observar que esta poderia ser uma explicação para o fato de A1 e A3 raramente realizarem as tarefas das aulas e participarem das conversas paralelas, pois quando fazem as atividades, são movidos por motivos restritos, de caráter imediato, que “não mudam, naturalmente, o sentido do estudo, mas estimulam o aluno a realizar o que se havia proposto” (LEONTIEV, 1960, p. 349, tradução nossa)⁸⁰, ou seja, realizam a atividade de estudo para obter um resultado imediato que não tem como objetivo principal aprender o conteúdo ensinado.

Também A2, na aula de Inglês (30/10), semelhante a A1 e A3, afirma que fez a atividade da aula “porque senão, o professor ia reclamar [...] para ajudar também na nota”. Assim, percebemos que os motivos que levam A1, A2 e A3 a realizarem as tarefas propostas nas aulas não são amplos e não despertam nos alunos o sentido para o estudo, pois “o sentido pessoal é o reflexo da relação do motivo da atividade com o fim da ação” (REY, 2007, p.165) e tanto A1, como A2 e A3, quando realizam as atividades, normalmente não veem relação entre o que está sendo ensinado nas disciplinas para com suas vidas futuras, considerando que A1 e A3, quando responderam ao questionário, não mencionaram o desejo de cursar a universidade, e A2, embora tenha deixado claro o fato de ter a intenção de fazer curso superior, não definiu o curso que pretende seguir.

Já, A4 e A5, que nas respostas ao questionário citam suas escolhas profissionais para cuja preparação pretendem cursar a universidade, farmácia e odontologia respectivamente, veem sentido nas atividades propostas pelos professores e as realizam, ou seja, encontram no estudo um sentido para suas vidas, pois têm consciência de que precisam do conhecimento para fazer o curso superior necessário a sua formação profissional. Assim, os sujeitos A4 e A5 são movidos à realização das atividades de estudo por motivos gerais ou amplos porque entendem a necessidade de adquirir conhecimento para alcançar seus objetivos de vida.

⁸⁰ “no cambian, naturalmente, el sentido del estudio, pero estimulan al escolar a realizar lo que se había propuesto.”

Questionado sobre o sentido de fazer ou não a atividade, A1, na aula de Inglês (30/10), sobre o conteúdo “some/any”, comenta: “A gente usa, né? Não todos, mas a maioria. E aí eu acho interessante [fazer a tarefa] porque fixa o conteúdo, aprende mais”. A3 afirma: “Eu acho importante como um todo, porque Inglês é uma língua universal. Hoje em dia, se você sabe falar Inglês, para qualquer parte do mundo que você for, pelo menos a maioria, você vai conseguir se comunicar”.

Podemos entender então, que A1 e A3 percebem a importância do conteúdo da disciplina para a formação das pessoas, mas não veem nisso um sentido vital para eles; daí não realizarem totalmente a tarefa proposta, porque não encontram um motivo para realizá-las, ou melhor, o motivo que os leva a realizar parte das tarefas propostas pelo professor não é suficientemente forte para conseguir mantê-los na atividade.

Da mesma forma podemos explicar a conduta de A1 quando comenta que vê sentido em realizar a atividade da aula de Português (16/10), acerca do conteúdo flexão de advérbios, porque “quando a gente faz, fixa mais [o conteúdo] e queira ou não queira, Português é nossa língua, a gente vai sabendo mais”. O sentido para a realização da atividade está expresso apenas de modo formal, não vital. Caso contrário, A1 se mobilizaria a agir para realizar a tarefa proposta, pois o “sentido, naturalmente, está ligado com o motivo, mas esta é uma categoria de diferente ordem, a categoria da *relação*, correlação não somente de motivo com objetivo mas dos eventos da vida humana em geral” (BRATUS, 2005, p. 36, tradução nossa, grifo no original)⁸¹, ou seja, como o aluno não encontra relação entre a realização da atividade e aquilo que considera importante para sua vida, não encontra sentido em fazê-la, porque para que a atividade faça sentido para o aluno a ponto de a executar, é necessário que ele a sinta como algo vital, encontrando um motivo para fazê-la.

Isso fica evidente quando A1 declara que não faz sentido estudar o conteúdo “cultura”, da aula de Filosofia (16/10), porque “a gente não vai usar muito na vida, tipo em prova de vestibular, em faculdade, só se for estudar isso mesmo”. Notamos que, embora A1 cite o fato de não usar o estudo do conteúdo para o vestibular, para fazer uma faculdade, no questionário, como dissemos antes, não demonstra ter planos de ir para a universidade. Resposta semelhante é dada por A1, em relação às aulas de Filosofia (17 e 23/10), sobre o assunto “cultura”, quando declara que não

⁸¹ “Sense, naturally, is tied up with motive, but this is a category of a different order, the category of the *relation*, correlation not only of motive with goal but of the events of human life in general.”

considera interessante o estudo da aula porque “não é uma coisa que a gente vai usar muito no futuro [...] Depende da profissão que escolher; se for um professor de Filosofia até que vai usar, mas se não, não usa.” Percebemos que A1 não encontra um motivo eficaz para o estudo das aulas de Filosofia, o que gera a falta de interesse, e o sentido para a adesão à atividade não se constitui. Leontiev (1988, p.70) defende que os motivos realmente eficazes são aqueles que levam o aluno a fazer a atividade para atingir um objetivo significativo para ele próprio, por exemplo, quando a criança faz a atividade proposta pelo professor porque quer aprender o conteúdo e não somente porque quer sair para brincar, ou conseguir nota satisfatória, que são considerados motivos apenas compreensíveis.

A1 ainda afirma que não faz sentido, não compensa fazer a atividade proposta porque “vale nota [...], mas vale pouco, daí eu acabo nem fazendo”. O motivo apresentado por A1 para não aderir à atividade da aula é restrito, e não é suficientemente forte para movê-lo a agir, como declara Leontiev (1960, p. 349, tradução nossa) “a atividade que não tem um motivo geral e amplo não tem sentido para o indivíduo que a realiza”⁸², ou seja, se o motivo para a realização da atividade for restrito, o qual leva a uma ação imediata, e não amplo e geral, o qual tem um sentido determinado, o aluno não encontra sentido na atividade, não conseguindo dessa forma se manter na tarefa. Essa falta de motivo e, conseqüentemente, a falta de interesse e sentido pode explicar a conduta não disciplinada do aluno em sala de aula, que se caracteriza pela não adesão à atividade de estudo e que leva os alunos às conversas paralelas durante as aulas.

A6 afirma que vê sentido em realizar a atividade de Língua Portuguesa (15/10), sobre advérbios, para “ir bem, eu acho, em uma prova. Porque se ela está explicando é porque a gente vai precisar algum dia, [...]”. Notamos que o sentido nesse caso é construído a partir de um motivo apenas compreendido, porque a intenção ao realizar a atividade é ser aprovada na disciplina e porque talvez precise no futuro. No questionário, A6, embora tenha afirmado querer continuar os estudos em nível superior, não definiu a profissão que pretende escolher e, em consequência, não especificou o curso que deseja fazer na universidade; disse apenas que pretende fazer uma faculdade e ter uma boa profissão. Assim, podemos entender que apesar de os motivos de A6 serem apenas compreendidos, eles são

⁸² “La actividad que no tiene un motivo general y amplio carece de sentido para el individuo que la realiza.”

suficientemente fortes para que se constitua um sentido favorável ao estudo de modo a manter A6 nas atividades das aulas.

A6 vê sentido também quando realiza a atividade sobre flexão dos advérbios quando afirma que fazer a atividade da aula de Língua Portuguesa (16/10), sobre “flexão dos advérbios”, permite-lhe “ter conhecimento” – afirmação feita em relação ao motivo de sua adesão à atividade -, acrescentando, ainda, que “o conhecimento é uma coisa que ninguém vai tirar da gente”, isto é, passa a fazer parte da própria existência. Podemos entender com isso que estudar para obter conhecimento estabeleceu-se como o motivo de seu agir, e que há, por parte do sujeito, interesse em aprender algo visto por ele como tendo um sentido vital.

Uma implicação pedagógica relevante disso reside no fato de que é necessário que “[...] as tarefas de educar os motivos de estudo estejam ligadas ao desenvolvimento da vida, ao desenvolvimento do conteúdo das verdadeiras relações vitais” do indivíduo (LEONTIEV, 1978, p. 234, tradução nossa)⁸³, isto é, o aluno precisa ver a importância do conhecimento para sua vida futura, a fim de encontrar sentido em seu estudo e, conseqüentemente se manter na atividade que propicia a sua aprendizagem.

Do mesmo modo que A6 demonstra ver sentido na realização da atividade de Língua Portuguesa (16/10), sobre flexão dos advérbios, como vimos acima, declara que faz sentido realizar a atividade da aula de Matemática (15/10), sobre matrizes determinantes, “porque vai cair na prova”. Este sentido encontrado por A6 para fazer o trabalho de Matemática é orientado por um motivo restrito, pois o aluno tem a intenção de conseguir nota para a prova, mas não mostra que quer aprender o conteúdo da aula.

Por outro lado, A6 comenta que não vê sentido na atividade das aulas de Inglês (23/10), sobre uso de “un” como prefixo e leitura e interpretação de um texto, e fala: “eu preferia fazer diferente”. Questionado como deveria ser a aula, A6 responde: “Podia ser mais oral, aprender a falar mais. Não só o que tá no livro. Ele poderia programar umas atividades diferentes, não sei, talvez uma brincadeira” (23/10), referindo-se à explicação do professor sobre o assunto do livro didático para relembrar sobre o uso do prefixo “un” e à explanação acerca do que devia ser feito em cada exercício desse conteúdo e correção dos mesmos no final da aula. O

⁸³ “las tareas de educar los motivos del estudio estén ligadas con el desarrollo de la vida, con el desarrollo del contenido de las verdaderas relaciones vitales”

sentido expresso pela aluna está voltado para as necessidades vitais: poder aprender a falar nas aulas de Inglês, isto é, a interagir com o outro por meio da Língua Inglesa, e não apenas dominar o sistema formal da língua, importante como meio para a aprendizagem da língua com propósitos comunicacionais. Daí, percebemos o fato de o aluno não ver sentido na atividade na forma como a aula é conduzida, porque praticamente toda a aula é encaminhada pelo uso do livro didático que enfatiza o aspecto formal da língua. Então, a aluna faz a atividade porque o professor vai cobrar na prova. Da mesma forma, A6 também afirma que faz sentido fazer a atividade da aula de LP (15/10), que trata de “advérbios”, porque “vai cair na prova”. Assim, o sentido que A6 encontra na execução das tarefas das aulas de Inglês e na aula de Português é movido por motivos restritos, porque o conteúdo vai ser cobrado na avaliação. Os motivos restritos, considerados por Leontiev (1960) como motivos-estímulos, os quais levam o aluno a uma ação imediata, servem como estímulos complementares aos motivos gerais e amplos. Entretanto, “apesar da importância que os motivos-estímulos têm, a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitam a agir, mas que dão um sentido determinado ao que se faz.”⁸⁴ (LEONTIEV, 1960, p. 349, tradução nossa), ou seja, os motivos restritos que servem de estímulo direto para a realização imediata de uma atividade são importantes, mas os motivos gerais ou amplos é que realmente dão sentido à realização de uma tarefa.

A3, a respeito do sentido que vê para a realização das atividades da aula de Língua Portuguesa (16/10), sobre “flexão dos advérbios”, afirma que faz sentido estudar o conteúdo porque “vai cair no vestibular [...] Vai cair no ENEM [...] porque daí a gente fica preparado”. Embora A3 diga que tem sentido realizar a atividade de LP dessa aula, sua resposta é apenas formal, ou seja, A3 não encontra um motivo verdadeiro para aderir à atividade de estudo da aula, pois, como já foi exposto anteriormente, ele não tem a intenção de fazer curso superior, conforme resposta dada no questionário para definição do perfil do aluno. A3 não consegue se manter na atividade, apesar de afirmar que faz sentido realizá-la, porque não sente necessidade dessa atividade para sua vida, pois, como explicita Leontiev (1960, p. 341, tradução nossa), “a atividade do homem está dirigida a satisfazer suas

⁸⁴ “a pesar de la importancia que tienen los motivos-estímulo, la tarea pedagógica consiste en crear motivos generales significativos, que no solamente incitan a actuar, sino que dan un sentido determinado a lo que se hace.”

necessidades”⁸⁵, isto é, o que impulsiona o homem à realização da atividade é alcançar um objetivo para a satisfação de uma necessidade, que ocorre quando o sujeito encontra o objeto para a satisfação dessa necessidade, o que também acontece com o aluno quando ele encontra ou não um motivo para realizar ou não a atividade.

E as aulas das disciplinas observadas, de modo geral, estão distantes de suas necessidades, seus interesses e, com isso, não constituem um sentido vital para os alunos. Uma reflexão acerca do significado social do Ensino Médio – última etapa da educação básica em nosso país -, leva à constatação de que as aulas observadas durante a pesquisa, tanto pelas falas dos alunos como pelos comentários dos professores e pelo encaminhamento dado aos conteúdos trabalhados, estão distantes das proposições feitas pelas Diretrizes Curriculares para esse nível de ensino, pois as aulas são organizadas prioritariamente com o objetivo de preparar os alunos para o ingresso na universidade, ou seja, prepará-los para o ENEM e para o vestibular. Sabemos, no entanto, que de acordo com o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula devem priorizar a “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.” (DCNEM, 2012, p. 2).

Como afirma Ramos (2013),

As novas DCNEM nos apontam as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo. Nessa perspectiva, tenta-se superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo com o conseqüente dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (p. 5-6).

A educação, desse ponto de vista, organiza-se para propiciar ao aluno o acesso aos conhecimentos mais amplos, voltados à sua formação geral, “além de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento técnico-intelectual para produzirem a existência por meio de seu trabalho sob determinadas circunstâncias históricas” (RAMOS, 2013).

⁸⁵ “La actividad del hombre está dirigida a satisfacer sus necesidades.”

Para cumprir com essa tarefa, os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas do Ensino Médio, segundo as Diretrizes Curriculares, têm como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Estas finalidades legais do Ensino Médio definem a identidade da escola no âmbito de quatro indissociáveis funções, a saber: I – consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos; II – preparação do cidadão para o trabalho; III – implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e IV – compreensão da relação teoria e prática. (DCNEM, 2013. p. 169 -170)

Desse modo, podemos considerar, no grupo de alunos pesquisados, que tanto os alunos considerados disciplinados, que demonstram estar mobilizados por motivos, interesses e sentido que os levam à realização das atividades das aulas para ingressar na universidade no futuro, quanto os alunos que são considerados indisciplinados nas aulas, que são movidos por motivos, interesses e sentidos orientadores para a conclusão do Ensino Médio e a preservação da profissão que já exercem, na verdade não desenvolveram ainda a consciência do verdadeiro significado do estudo. A escola, tal como se apresenta aos alunos, não tem trabalhado nessa direção; ao contrário, tem conduzido o trabalho educativo de modo restrito, não com uma finalidade que lhe seja própria, mas voltada quase que exclusivamente à formação o aluno para a continuidade dos estudos em outro nível, o superior, que se constitui apenas como uma das finalidades da educação em nível médio.

Elkonin (1960) afirma que a atividade de estudo na fase juvenil deve estar ligada à formação do pensamento teórico, condição indispensável para o desenvolvimento psíquico nessa etapa da escolarização. Por meio dos conhecimentos teóricos, a atividade de estudo desenvolve no aluno as capacidades de reflexão, análise e de ação mental sobre o conteúdo de estudo, de modo a conduzi-lo ao conhecimento da essência dos fenômenos, o que o torna capaz de ter autonomia intelectual e de exercer um olhar crítico para a realidade em que vive,

como indica uma das finalidades atribuídas ao Ensino Médio pelas suas Diretrizes Curriculares. “A formação do pensamento teórico dos estudantes, nessa perspectiva, deve ser finalidade principal do ensino escolar, pois o ensino e a educação escolar determinam o desenvolvimento do caráter psíquico” (ASBAHR, 2011, p. 69).

Entretanto, as observações permitiram constatar que o ensino é direcionado de tal forma que os alunos percebem a atividade de estudo como sendo destinada principalmente ao seu preparo para o ingresso na universidade. Por estarem preocupados com seu ingresso no nível superior de estudos, os alunos considerados disciplinados encontram motivos e são direcionados por interesses e sentidos na realização de suas atividades escolares; em oposição, os alunos considerados indisciplinados opõem-se muitas vezes à sua realização. Porém, ao se preocuparem os primeiros em realizar as tarefas propostas nas aulas para ter a possibilidade de uma vida melhor no futuro, e ao se recusarem os últimos a realizar as atividades ou a fazê-las apenas para obter notas e passar de ano, ambos os grupos de alunos afastam-se da percepção do real significado do estudo em suas vidas, que deve ser o de “priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (DCNEM, 2013. p. 152). Esse deveria ser o fio condutor do trabalho educativo realizado pela escola, pois, por essa proposição, “entende-se [...] o estudante como sujeito, como personalidade integral e não como a soma de capacidades isoladas e fragmentadas. Valoriza-se, também, a escola e professor no processo de humanização de nossos estudantes.” (ASBAHR, 2011, p.63).

Mas esse processo humanizador não se concretiza na atividade escolar. Exemplo disso é a fala de A3, em relação à aula de Língua Portuguesa (16/10), sobre flexão dos advérbios, quando ele declara que “a professora trabalha direito. O problema sou eu. Eu é que não consigo pegar e prestar a atenção e fazer a atividade”, uma fala que revela uma visão não crítica do processo de que o aluno participa. Ele parece não considerar adequada a sua tomada de decisão -de não querer ingressar na universidade e preferir estudar para concluir o Ensino Médio e conseguir um bom emprego - frente à proposta da professora de preparar os alunos para a continuidade dos estudos em nível superior.

Diferentemente de A3, o sujeito A5, considerado como disciplinado, comenta que faz sentido estudar o conteúdo da aula de Língua Portuguesa (15/10), sobre advérbios, porque “a gente vai ocupar e é bom a gente ter conhecimento”. Respostas semelhantes são dadas a respeito da aula de Matemática (15/10), sobre matrizes e determinantes, quando A5 responde “é algo que [a gente] vai utilizar na vida e mesmo que não utilize, vai ter o conhecimento”. A respeito das aulas de Química (24/10), na qual os alunos copiaram a prova e refizeram os exercícios e a professora registrou conteúdo teórico no quadro branco sobre “equilíbrio químico”, A5 afirma “hoje ela só passou no quadro e não explicou nada, mas dá para ver que é importante, pode ser que utilize ou não, mas é importante saber, porque um dia... Envolve Matemática também, então é importante”. Notamos que o sentido constituído por A5 para a realização das atividades dessas aulas vincula-se a motivos amplos para fazer as tarefas como mostra sua fala: “é bom a gente ter conhecimento”, “vai ter o conhecimento”, “a gente vai ocupar [o conteúdo]”, “é algo [um conteúdo] que vai utilizar na vida” e “pode ser que utilize [o conteúdo]”, indicando sua preocupação com a formação futura de sua vida.

Assim como já foi comentado em relação ao interesse, observamos que para que o aluno possa encontrar o sentido, constituído como o sentido para sua vida, assim como o motivo para a realização das atividades propostas pelos professores nas aulas, é fundamental que o professor, ao planejar suas aulas, esteja atento ao encaminhamento dado às tarefas, no que diz respeito à forma como as aulas são desenvolvidas e as atividades organizadas para a efetivação da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, o material didático destinado ao desenvolvimento das aulas deve ser usado tanto para “dar forma concreta às representações, aos conhecimentos do aluno”, quando se tratar de ampliar a experiência sensorial do aluno quanto a um aspecto da realidade que ele ainda não conhece bem, para que assim, os alunos “[...] tenham a representação mais concreta, mais real e exata possível de um conjunto de fenômenos⁸⁶” (LEONTIEV, 1978, p. 200, tradução nossa), como para “servir de apoio externo às ações internas que a criança efetua sob a direção do mestre durante o processo de assimilação dos conhecimentos⁸⁷”

⁸⁶ “tengan la representación más concreta, más real y exacta posible de un conjunto de fenómenos.”

⁸⁷ “servir de apoyo externo a las acciones internas que el niño efectúa bajo la dirección del maestro durante el proceso de asimilación de los conocimientos.”

(LEONTIEV, 1978, p.201, tradução nossa), objetivando a assimilação de determinados conteúdos.

Como exemplo disso, A2, acerca da aula de Inglês (30/10), na qual o professor explica o conteúdo “some/any” e solicita que os alunos façam os exercícios de gramática, comenta que a aula poderia ter “mais músicas, trabalho em grupo. Ele está usando muito o livro, daí quase ninguém se envolve”, referindo-se ao fato de que o professor explica o conteúdo “some/any”, com a leitura das definições e dos exemplos que estão no livro didático, e, em seguida, pede aos alunos para resolverem os exercícios sobre o conteúdo para corrigi-los no final da aula.

Leontiev (1978, p.203, tradução nossa) ao tratar da questão a respeito de qual deve ser o objeto da consciência do aluno quando ele está em processo de aprendizagem, afirma que o uso do material didático no ensino deve considerar dois momentos psicológicos: “[...] que papel concreto deve cumprir o material didático na assimilação e [...] em que relação se encontra o conteúdo objetivo de tal material com o objeto de que se deve tomar consciência e que deve ser assimilado”

Assim sendo, qualquer recurso didático usado para o desenvolvimento das aulas precisa ser analisado e planejado, pelo professor, para cada aula, não apenas como um estímulo que contribua para a aprendizagem dos alunos, mas como um meio eficiente para possibilitar assimilação do conteúdo a ser aprendido.

Também A2, sobre a aula de Língua Portuguesa (15/10), na qual a professora trabalhou sobre “advérbios”, projetando as explicações no quadro e solicitando depois para os alunos resolverem os exercícios do livro didático, declara que as “questões são meio estranhas. Podia ser mais em grupo, mais prática”, referindo-se à forma de encaminhamento dado à aula, pois a professora projeta no quadro slides com o conteúdo do livro sobre “advérbios” e os explica seguindo a sequência do assunto tal como está no livro didático. Após a explicação, a professora indica as páginas do livro em que se encontram os exercícios que os alunos devem fazer, valendo nota. Observamos que A2, acerca das aulas de Língua Portuguesa mostra que a forma de condução da aula colabora para que o aluno não se mantenha na tarefa proposta porque não é interessante. Os alunos, na fase da adolescência, naturalmente gostam de desafios, e se as aulas não forem atraentes, eles não se sentirão motivados, como é o caso de A2, que, ao criticar a aula pelo seu encaminhamento, revela uma provável razão para a falta de um motivo que o faça permanecer na atividade.

A1, em sua fala em relação à aula de Filosofia (16/10), na qual o professor explica o conteúdo “cultura”, comenta que a aula “é meio precária, porque o professor explica e passa [o conteúdo] no quadro e quase ninguém presta atenção no que ele explica” e complementa dizendo que a aula poderia ser “mais dinâmica, mais em grupo, o professor ajudando mais”, referindo-se ao fato de que o professor faz uma explanação sobre o conteúdo “cultura” e, em seguida, anota no quadro branco um resumo do conteúdo e algumas questões para os alunos responderem na aula. Nessa fala de A1, que normalmente não adere às atividades propostas nas aulas, ele deixa claro que o modo como a aula é encaminhada e o material didático é utilizado não torna interessante o material de estudo, não encontra nele um motivo para participar da atividade e, conseqüentemente, não vê sentido na realização da tarefa.

Desse modo, quando o professor organiza e prepara o encaminhamento de suas aulas, deve planejar a forma do uso dos recursos didáticos, ou seja, questões relativas a quando e como usar o material didático em sala de aula e como será o encaminhamento dado à aula devem ser pensadas como parte do processo organizador do ensino, o que pode contribuir para que o aluno encontre motivo, interesse e sentido na realização das tarefas propostas nas aulas.

6 CONCLUSÃO

A instituição escolar tem se deparado no decorrer dos tempos com dificuldades no desempenho de suas práticas devido a questões como a indisciplina em sala de aula, que é um tema que há anos preocupa e vem sendo discutido nas escolas, devido ao aumento da incidência de condutas consideradas indisciplinadas durante as aulas no dia a dia das escolas.

Tendo nos interessado por esse tema, decidimos realizar uma pesquisa a fim de buscar conhecimentos que pudessem contribuir para melhor compreender esse fenômeno, a indisciplina, e encontrar meios para pensar possibilidades de melhoria das condições que envolvem a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizada, partimos da seguinte questão: O que gera no aluno a adesão/não adesão à atividade de aprendizagem em sala de aula e, em consequência, as condutas consideradas disciplinadas/nãodisciplinadas pela escola?

Em busca de respostas para esse questionamento desenvolvemos nossa pesquisa em uma escola que percebe a indisciplina dos alunos como a não realização das tarefas propostas pelos professores em sala de aula e sua inserção em situações de conversa durante as aulas, ou seja, são considerados indisciplinados os alunos que se inserem em outra atividade que não a atividade de estudo proposta na aula – conversas com pares, execução de tarefas alheias à aula e uso de celulares, por exemplo.

A partir da análise realizada sobre os dados coletados, na amostra estudada, constatamos que as aulas das cinco disciplinas pesquisadas – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Filosofia, Matemática e Química - têm dinâmicas semelhantes, que se realizam com base na utilização de um livro didático para o encaminhamento das aulas. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês, os professores encaminham suas aulas seguindo totalmente o livro didático adotado pela escola no início do ano, solicitando aos alunos que acompanhem as explicações dos conteúdos e resolvam os exercícios no livro. Nas disciplinas de Matemática e Química os professores anotam os conteúdos e exercícios de um livro didático, de sua preferência, no quadro branco e os alunos registram e fazem as atividades no caderno. Na disciplina de Filosofia, o professor utiliza o livro didático, adotado na escola, para explicar o conteúdo oralmente e, em seguida, registra no quadro branco um resumo do

conteúdo e questões para os alunos consultarem o livro didático e responderem no caderno. Outra característica semelhante observada nas cinco disciplinas é que os exercícios de fixação dos conteúdos estudados nas aulas, tanto os que devem ser resolvidos na classe, como os que, quando o tempo é insuficiente, são concluídos em casa, são vistados pelos professores e têm valor na nota final do período letivo.

Apenas algumas características diferenciam as aulas dos professores: uma delas é o fato de nem todos os professores usarem os livros didáticos indicados pelo governo do estado para o encaminhamento das aulas, mas usarem um livro de sua preferência e registrarem o conteúdo no quadro branco. Como apontamos antes, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Filosofia utilizam o livro didático adotado pela escola. A diferença entre eles é que nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa os professores selecionam do livro os exercícios de fixação que devem ser respondidos, nos próprios livros, e algumas vezes nos cadernos dos alunos; na disciplina de Filosofia o professor anota questões similares às do livro didático no quadro e os alunos devem responder, por escrito, no caderno. Nas disciplinas de Matemática e Química, os professores não adotam livros, mas utilizam livros didáticos de uso pessoal para propor aos alunos os exercícios que são registrados no quadro para que sejam copiados e resolvidos, por escrito, no caderno.

Outra característica diferenciada das aulas é que a professora de Língua Portuguesa utiliza como recurso auxiliar das aulas o projetor multimídia, porém o faz para projetar o conteúdo do livro didático no quadro branco para as explicações e correções dos exercícios. Os professores das disciplinas Inglês, Matemática e Química, utilizam o quadro branco para as explicações e correções de exercícios e o professor de Filosofia realiza as explicações oralmente, registra resumos do conteúdo e questões na lousa e apenas vista os exercícios prontos. Outro diferencial é o uso eventual do laboratório pela professora de Química para certas aulas práticas, relatado por alguns alunos nas entrevistas, mas não observado no período de aulas em que realizamos a nossa pesquisa.

Nas entrevistas realizadas com os alunos, todos os sujeitos da pesquisa – ou seja, os alunos que participam das aulas e os que não realizam as atividades - fizeram considerações a respeito do encaminhamento das aulas. Segundo eles, as aulas poderiam ser mais práticas, mais voltadas a situações reais de vida, utilizando

mais os laboratórios e não apenas recursos como o livro didático, para que se tornassem mais interessantes.

Uma das conclusões a que chegamos é que essa dinâmica utilizada pelos professores, com base na exposição oral dos conteúdos e praticamente apenas no uso do livro didático como recurso para as aulas, no encaminhamento das aulas, pode contribuir para que alguns alunos não participem das atividades propostas, não mantendo sua atenção na tarefa da aula, inserindo-se em conversas paralelas, ou uma atividade de outra disciplina, caracterizando suas condutas como indisciplinadas.

Como vimos, apesar dos dois grupos de alunos – os que se inserem nas tarefas da aula e os que não aderem a elas - concordarem quanto à forma pela qual as aulas são desenvolvidas, eles diferem em relação aos motivos, interesses e sentidos que os levam a agir em função das atividades propostas pelos professores para o encaminhamento do trabalho em sala de aula.

Para os três alunos que aderem às atividades - A4, A5 e A6 -, as ações relacionadas às atividades da aula correspondem a um motivo, que é o objetivo maior desses alunos acerca dos estudos: terminar o Ensino Médio e cursar a universidade. A4 e A5, inclusive já têm definido o curso que pretendem fazer - Farmácia e Odontologia, respectivamente – e A6, embora não defina o curso em que pretende se graduar, afirma querer cursar a universidade para ter uma vida melhor no futuro. Assim, o interesse que orienta esses alunos à realização das tarefas da aula é o fato de eles quererem aprender para concluir os estudos de nível médio e ingressar na universidade. Cursar a universidade para ter uma profissão no futuro, ser um bom profissional e ter uma vida estável dão sentido às ações que esses alunos realizam em sala de aula, pois respondem às suas pretensões de preparação para a vida futura.

Já, os três alunos - A1, A2 e A3 -, que na maioria das vezes não aderem às atividades das aulas, não o fazem porque não encontram um motivo suficientemente forte que os leve a realizá-las, ou melhor, a fazer as tarefas propostas pelos professores nas aulas, que são planejadas, organizadas e realizadas com o objetivo explícito de preparar os alunos para a continuidade dos estudos no ensino superior. Isso pôde ser observado nos professores das cinco disciplinas pesquisadas; todos eles fazem referência, em seus discursos e nas explicações dos conteúdos, à importância de os alunos estudarem e aprenderem os conteúdos para a prova do

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e para os vestibulares. Como vimos em nossas análises, apenas um dos alunos desse grupo - A2 - embora ainda não saiba qual o curso que pretende estudar, comenta que pretende ingressar na universidade. Sua conduta em sala de aula é instável: inicia as atividades, mas não consegue manter-se na realização de sua tarefa; desiste e logo passa a participar de conversas paralelas com seus pares, diferentemente de A6, do grupo dos alunos que aderem às atividades, que também não define o curso que pretende cursar na universidade, mas encontra nos estudos um motivo forte para se manter na atividade: conseguir uma profissão para sua vida futura, qualquer que ela seja. Os outros dois alunos considerados indisciplinados - A1 e A3 - não demonstram intenção de cursar uma faculdade, pretendem seguir as profissões que já exercem e que exigem, no máximo, o nível médio de formação, não havendo assim um motivo eficaz que os leve a executar o que lhes é proposto. Esses dois alunos não têm, portanto, o fator universidade como um motivo que os mobilizem à ação, eles não têm interesse em aprender para conseguir chegar à universidade e, como geralmente as aulas são voltadas à preparação do aluno ao ingresso no curso superior, não veem sentido na realização das tarefas, já que, como apontamos antes, a profissão que pretendem exercer não exige curso superior e, por isso, esses alunos não conseguem ver nos estudos superiores uma perspectiva de futuro. No caso de A2, também considerado um aluno indisciplinado, apesar de afirmar ter a intenção de cursar uma universidade, essa intenção parece mais uma expressão formal, que aparece em seu discurso, mas não está, de fato, ligada às suas reais expectativas de vida, uma vez que esse motivo não é suficientemente forte para fazê-lo manter-se o tempo todo na realização das tarefas que deve cumprir.

Dessa forma, os interesses dos alunos que não se inserem nas atividades propostas nas aulas são conflitantes com o direcionamento dado às aulas pelos professores das disciplinas, que é preparar os alunos para o ingresso no Ensino Superior. Seus interesses não estão orientados ao conhecimento como meio de formação futura, mas na realização de tarefas que possam garantir a conclusão do Ensino Médio apenas; daí não serem suficientes para mantê-los na atividade da aula. E, como esses alunos não encontram motivo e nem interesse para desenvolver o que lhes é solicitado nas aulas, eles também não veem sentido nas atividades porque não percebem nelas uma possibilidade que faça sentido para suas vidas no futuro.

O que difere esses alunos dos alunos considerados disciplinados que se mantêm na atividade apesar das ressalvas que fazem às aulas, é que eles estão bastante motivados ao estudo porque veem nele o caminho para o prosseguimento de sua formação no curso superior, constituindo o principal motivo que os faz interessar-se e ver um sentido vital na atividade. Como apontamos antes, esses alunos, como aqueles considerados indisciplinados, afirmam também que o conteúdo das aulas poderia ser trabalhado de forma diversificada, através da utilização de outros recursos metodológicos e não somente com a exposição oral dos conteúdos tendo como apoio o livro didático, mas, mesmo assim, realizam as tarefas solicitadas, porque veem nessas ações a possibilidade de preparo para a continuidade dos estudos em nível superior, ou seja, eles percebem na conclusão do Ensino Médio e no prosseguimento dos estudos em nível superior uma perspectiva de futuro melhor.

Constatamos, assim, através desta pesquisa, que existe uma relação entre as condutas dos alunos consideradas disciplinadas/indisciplinadas pela escola e os motivos e interesses que orientam sua atividade, assim como o sentido atribuído a ela por esses alunos. Como afirma Leontiev (1960), o motivo estimula e orienta o homem na realização de uma atividade direcionada à satisfação de uma necessidade, ou seja, o motivo que surge a partir de uma necessidade estimula o homem a agir. E estreitamente ligados aos motivos da atividade estão os interesses vinculados a certos conhecimentos e o sentido atribuído pelos alunos a essa atividade. Para Leontiev (1960, p. 351, tradução nossa), “o que se estuda adquire um sentido para o estudante, se seu conteúdo lhe interessa e responde ao que deseja conhecer, o que depende dos motivos de sua atividade”⁸⁸.

Podemos concluir então que, para a realidade pesquisada:

1- Os interesses dos alunos considerados indisciplinados não coincidem com o direcionamento dado às aulas pelos professores, voltado para o preparo dos alunos para o ingresso na Universidade, através do ENEM ou Vestibular. De fato, os interesses da escola nem sempre se harmonizam com os interesses dos alunos, mas é preciso fazer convergir os interesses de escola e alunos para que a aprendizagem seja possível. Ramos (2013) sugere, para que essa convergência aconteça,

⁸⁸ “Lo que se estudia adquire un sentido para el estudiante, si su contenido le interesa y responde a lo que desea conocer, lo cual depende de los motivos de su actividad.”

[...] que os professores problematizem historicamente os fatos, fenômenos, problemas e processos produtivos (de coisas materiais e não materiais) que caracterizam e habitam a vida social hoje, em suas múltiplas vertentes: econômica, estética, ética, ambiental, política, social, cultural, técnica, dentre outras (p. 8-9).

Essa pode ser uma opção para que seja encaminhado o trabalho pedagógico em sala de aula, a fim de que o aluno se interesse por estudar aquilo que é considerado pela escola como fundamental para sua formação, pois como afirma Leontiev (1960, p. 351), “O interesse é muito importante *para aprender*. Para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda”⁸⁹.

No que diz respeito à amostra pesquisada, os alunos considerados pela escola como disciplinados interessam-se por realizar as tarefas da aula e dedicam-se às ações de estudo para aprender os conteúdos necessários a seu ingresso na universidade, configurando o sentido que para esses alunos têm esse aprendizado para uma boa atuação profissional no futuro. Por outro lado, os alunos que não aderem às tarefas de estudo, considerados pela escola como indisciplinados, têm interesses voltados para a conclusão do Ensino Médio e a manutenção da profissão que já exercem, e não para aprender conteúdos supostamente necessários para a continuidade dos estudos em nível superior.

2- A forma pela qual as aulas são ministradas – de modo expositivo e com o apoio do livro didático - é outro dado relevante nesta pesquisa. A utilização do material didático serve de base para as propostas das tarefas de estudo para os alunos e, nesse caso, é o material por intermédio do qual o aluno deve assimilar os temas de estudo e tornar conscientes determinados conteúdos (LEONTIEV, 1978). Nas aulas observadas, há um uso preponderante do livro didático pelos professores das disciplinas, cujo conteúdo é explicado por eles e, posteriormente estudado pelos alunos por meio de resolução de questões focadas na explicação de fatos e fenômenos e na aplicação de regras e fórmulas, conforme o conteúdo da disciplina.

Assim, aqueles alunos que são considerados indisciplinados, além de não terem interesse pelos estudos que são preparatórios à universidade, ainda consideram as aulas não interessantes. Quando esses dois fatores aparecem

⁸⁹ “El interés es muy importante *para aprender*. Para aprender algo con éxito es fundamental que se tenga interés hacia aquello que se estudia.”

associados, o aluno não encontra na tarefa de estudo um motivo para participar da atividade e, conseqüentemente, não vê sentido na realização das tarefas. Engaja-se, então, em ações consideradas indisciplinadas pela escola.

3- Dado esse direcionamento para as aulas, os motivos que induzem os alunos à realização da tarefa diferem entre os dois grupos de alunos. Os motivos encontrados pelos alunos considerados indisciplinados são motivos imediatos (LEONTIEV, 1960), pois eles pretendem fazer o mínimo necessário para conseguir nota e para passar de ano. Já, os alunos disciplinados, além de terem como motivo conseguir nota, em função da realização dos exercícios, estão estimulados também por motivos gerais e amplos, ou seja, querem aprender para preparar-se para o futuro. Como afirma Leontiev (1960, p. 352, tradução nossa), “os interesses pelo estudo surgirão desenvolvendo os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de viva significação para a criança”⁹⁰

O meio em que vivem os alunos é, como afirma Vigotski (2010) fonte de desenvolvimento dos sujeitos. As relações sociais, no processo de interação entre as pessoas, internalizam-se e se constituem como aquisições próprias de cada ser individual.

É nesse processo que se formam as necessidades, os interesses, os motivos, e que desenvolvem os sentidos pessoais sobre os fenômenos que acontecem no entorno dos sujeitos.

4- Nessa etapa da vida escolar do aluno – o Ensino Médio - os estudos adquirem o sentido de preparação para a vida futura, de definição e preparo para sua profissão. Como os sentidos pessoais refletem os motivos que são desenvolvidos pelas relações vitais que os sujeitos mantêm com sua realidade, (LEONTIEV, 1978), nos dois grupos analisados eles se configuram de modo diferente: os alunos considerados disciplinados pelos professores veem nos estudos que fazem no Ensino Médio uma possibilidade de formação profissional mais a longo prazo, vinculada aos estudos superiores e por isso concordam na realização das tarefas, que são consideradas como preparatórias ao vestibular, e se dedicam a elas. Porque não veem nessa preparação um sentido vital, os alunos considerados indisciplinados nem sempre estão motivados à realização das tarefas e se envolvem em conversas paralelas que configuram para a escola uma conduta reprovável.

⁹⁰ “Los intereses hacia el estudio surgirán desarrollando los motivos en torno a lo que se estudia, los cuales deben ser amplios y de viva significación para el niño.”

A escola média, entretanto, precisaria organizar-se de modo a ampliar a abrangência de suas finalidades, não restringindo-se ao seu papel de preparar os alunos para a continuidade dos estudos em nível superior, mas colocar-se o objetivo de

[...] formar o sujeito em múltiplas dimensões, proporcionando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades – físicas, intelectuais, sensíveis, dentre outras – a partir das quais ele teria condições de elaborar projetos e buscar realizá-los no encontro entre vida pessoal e vida social” (RAMOS, 2013, p. 4).

Inseridos em um contexto educativo que cumprisse esse objetivo, os alunos teriam a oportunidade de desenvolver novos sentidos para o estudo.

5- Desse modo, confirmamos a hipótese de que interesses e motivos orientadores da atividade e o sentido atribuído a ela pelo aluno são potentes fatores relacionados ao aparecimento das condutas consideradas disciplinadas/indisciplinadas pela escola.

Isso nos leva à necessidade de refletir sobre o modo pelo qual o ensino é planejado, organizado e desenvolvido nas escolas, para que o estudo seja considerado interessante pelo aluno e ele queira aprender e se dedicar às tarefas de sala de aula. De acordo com Leontiev (1960, p. 351-352, tradução nossa, grifos no original):

A solução desta tarefa pode se basear nos atos psicológicos. Em primeiro lugar, *o ensino deve ter como base os interesses que o aluno já tem*, mesmo que não se refiram diretamente à matéria que se ensina. Isto, sem dúvida, não soluciona todo o problema. É necessário, também, *despertar novos interesses* para aquilo que se estuda. Somente estes podem ser considerados de um valor completo, mas deve-se criá-los de uma maneira ativa.”⁹¹

Criar os interesses de maneira ativa implica criar a necessidade do estudo no aluno. Dessa forma, ao encontrar o objeto de estudo que possa satisfazer a essa necessidade, surgirão os motivos que o levarão a agir sobre esse objeto, na interação com seus professores e colegas de sala, para aprender e, com isso, desenvolver aptidões, habilidades e capacidades novas, elevando sua formação humana a níveis qualitativamente mais complexos.

⁹¹ La solución de esta tarea se puede basar en dos hechos psicológicos. En primer lugar, *la enseñanza debe tener como base, los intereses que ya tiene el alumno*, aunque no se refieran directamente a la materia que se enseña. Esto, sin embargo, no soluciona todo el problema. Es necesario, además, *despertar nuevos intereses* hacia aquello que se estudia. Solamente éstos se pueden considerar de un valor completo, pero hay que crearlos de una manera activa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. 2011. 219 p. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods**. 2nd ed. U.S.A.: Allynand Bacon, 1992.
- BRATUS, B. S. Personal Sense According to A. N. Leontiev and the Problem of a Vertical Axis of Consciousness. **Journal of Russian and East European Psychology**. Vol. 43, n.6, pp. 32-44, November-December 2005.
- BRITO, C. A Indisciplina Escolar na Atualidade. In: BRITO, C (org.). **Indisciplina Escolar: antigo problema, novas discussões**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em 28-03-2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2013.
- COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.
- DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. El Desarrollo del Pensamiento en la Edad Escolar. In: SHWARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagogia em la URSS**. Moscow: Progreso, 1987.
- DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La Concepcion de la Actividad de Estudio de los Escolares. In: SHWARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagogia em laURSS**. Moscow: Progreso, 1987.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria Vigotskiana. 2^a Ed. rev.eampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo Psiquico de los Escolares. In: LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia**. Mexico: Grijalbo, 1960.
- ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Portugal: Porto Editora, 2002.

FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem por Saturação em Pesquisas Qualitativas em Saúde: contribuições teóricas. In: **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 24 (1):17-27, 2008.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39. São Paulo: julho de 2002.

GARCIA, J. Indisciplina na escola. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**. Campinas, São Paulo, v.8, n.1, p10-32, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONTIEV, A. A. Sense as a Psychological Concept. **Journal of Russian and East European Psychology**. Vol. 44, n. 3, pp. 57-69, May-June 2006.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Las Necesidades y los Motivos de la Actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al(org.). **Psicologia**. Mexico: Grijalbo, 1960.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**.2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: LEONTIEV et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LODI, J. B. **A entrevista: teoria e prática**. 7.ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. Disponível em http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em 24/03/2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, M.F.S.; SANTOS; L. P. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? In: BRABO et al (Org). **Educação em Revista**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, nº 3. Marília, SP, 2002.

NEVES, P. R. C. **As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola.** 2008. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos Filosóficos Marxistas da Obra Vigotskiana: a questão da categoria da atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

PARRAT-DAYAN, S. **Como Enfrentar a Indisciplina na Escola.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, M. **Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Rio de Janeiro: TV Escola/ Salto para o futuro - Edição Especial, 2013.

REY, F. G. As Categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação.** São Paulo, 24, pp. 155-179, 1º sem. de 2007.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina & violência nas escolas.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, C.S. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 681-701.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV.** 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, S.A.,2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Autorização

Autorizo Joice M. Maltauro Juliano, professora de Língua Inglesa, discente do Curso de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP — Campus Marília — SP, a realizar a pesquisa intitulada “**Indisciplina e sua relação com motivos, interesses e sentidos vinculados à atividade dos alunos: um estudo com uma classe de Ensino Médio da cidade de Medianeira-PR**”, em algumas aulas de Língua Inglesa, de turmas de Ensino Médio, desta Instituição de Ensino: Colégio Estadual João Manoel Mondrone.

Medianeira - PR, 14 de agosto de 2013.

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando uma pesquisa no Colégio Estadual João Manoel Mondrone, intitulada **“Indisciplina e sua relação com motivos, interesses e sentidos vinculados à atividade dos alunos: um estudo com uma classe de Ensino Médio da cidade de Medianeira-PR”**. O objetivo de tal pesquisa é evidenciar a relação existente entre a conduta considerada disciplinada/indisciplinada pela escola e a atividade de aprendizagem desenvolvida em sala de aula.

Participar desta pesquisa é uma opção, e, no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá perda, para o aluno, de qualquer benefício na participação das atividades pedagógicas realizadas na parceria entre a UNESP e a Escola.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que as informações para a pesquisa serão coletadas por entrevistas e registros escritos. Posteriormente os dados receberão tratamento teórico para divulgação em eventos de natureza científica ou acadêmica, em congressos, e ainda publicações de artigos científicos impressos em papel ou gravados em meios eletrônicos que contribuem para o desenvolvimento da educação em geral. Os alunos e professores participantes da pesquisa não terão nomes citados e nem imagem divulgados para que sua identidade seja preservada.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo (a) participante _____ autorizo-o (a) a participar da pesquisa intitulada **“Indisciplina e sua relação com motivos, interesses e sentidos vinculados à atividade dos alunos: um estudo com uma classe de Ensino Médio da cidade de Medianeira-PR”** a ser realizada na E.E. João Manoel Mondrone. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do aluno: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (45) 99619075 para falar com Joice.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Joice Maria Maltauro Juliano (Aluna do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista- UNESP)

ORIENTADORA: Stela Miller

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura)

APÊNCIDE C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando uma pesquisa no Colégio Estadual João Manoel Mondrone, intitulada **“Indisciplina e sua relação com motivos, interesses e sentidos vinculados à atividade dos alunos: um estudo com uma classe de Ensino Médio da cidade de Medianeira-PR”**. O objetivo de tal pesquisa é evidenciar a relação existente entre a conduta considerada disciplinada/indisciplinada pela escola e a atividade de aprendizagem desenvolvida em sala de aula.

Participar desta pesquisa é uma opção, e, no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá perda, para o aluno, de qualquer benefício na participação das atividades pedagógicas realizadas na parceria entre a UNESP e a Escola.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que as informações para a pesquisa serão coletadas por observações e registros escritos. Posteriormente os dados receberão tratamento teórico para divulgação em eventos de natureza científica ou acadêmica, em congressos, e ainda publicações de artigos científicos impressos em papel ou gravados em meios eletrônicos que contribuem para o desenvolvimento da educação em geral. Os alunos e professores participantes da pesquisa não terão nomes citados e nem imagem divulgados para que sua identidade seja preservada.

Eu, _____ portador do RG _____, professor desta Instituição de Ensino, aceito participar da pesquisa intitulada **“Indisciplina e sua relação com motivos, interesses e sentidos vinculados à atividade dos alunos: um estudo com uma classe de Ensino Médio da cidade de Medianeira-PR”** a ser realizada na E.E. João Manoel Mondrone. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua colaboração colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (45) 99619075 para falar com Joice.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Joice Maria Maltauro Juliano (Aluna do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista- UNESP)

ORIENTADORA: Stela Miller

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura)