



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO (MESTRADO)

PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INÍCIO
DE CARREIRA: AUTONOMIA E ADAPTAÇÃO EM
ATIVIDADES DE ENSINO

Jardiene Leandro Ferreira

Campina Grande – PB, julho de 2015

Jardiene Leandro Ferreira

PROFESSORA LÍNGUA PORTUGUESA EM INÍCIO DE
CARREIRA: AUTONOMIA E ADAPTAÇÃO EM
ATIVIDADES DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Língua(gem) em Contexto de Ensino de Língua Materna.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (UFCG)

Campina Grande – PB, julho de 2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

F383p Ferreira, Jardiene Leandro.
Professora de língua portuguesa em início de carreira:
autonomia e adaptação em atividades de ensino / Jardiene Leandro
Ferreira . – Campina Grande, 2015.
115 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) –
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de
Humanidades, 2015.

"Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael".
Referências.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Formação de Professor.
3. Autonomia Docente. 4. Educação de Jovens e Adultos. I. rafael,
Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 37.02:811.134.3(043)


FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael – UFCG
(Orientador)



Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann – UFPB
(Examinadora)



Profa. Dra. Denise Lino de Araújo – UFCG
(Examinadora)

Profa. Dra. Maria Augusta G. M. Reinaldo – UFCG
(Suplente)

Campina Grande – PB, 31 julho de 2015

Aos meus pais;
À educação pública;
Aos colegas professores da rede estadual de educação da Paraíba,;
Aos alunos e ex-alunos, que me ensina(ra)m a ensinar
A Messias, ex aluno, mais um lutador de quem a violência fez vítima
(in. memorian)

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais.

(Jean-Paul Bronckart)

AGRADECIMENTOS

Às forças divinas superiores que me guiam, me acompanham e me dão forças para perseguir o caminho do conhecimento;

Aos meus pais que, dos seus modos, apoiaram e compreenderam minhas ausências e meus momentos de stress e de cansaço;

Às minhas irmãs, Jaqueline e Janaina, pelo mesmo apoio, companheirismo e compreensão;

Ao meu orientador, Edmilson Luiz Rafael, pela paciência com a qual me orientou, por aceitar a minha proposta de pesquisa e por me ajudar continuamente a lapidá-la. Obrigada pelo “avante!” que sempre foi reforçado em todas as orientações;

À professora Carla Lynn Reichman pela atenção desde o primeiro contato nas trocas de e-mails, pelas ricas contribuições na banca de qualificação e na banca de defesa;

À Professora Denise Lino, pela mesma rica contribuição na banca de qualificação e agora na banca de defesa, pelos vários anos de aprendizado possibilitados por suas aulas e orientações. Agradeço também por ter me acompanhado e aconselhado em momentos acadêmicos e pessoais decisivos da minha vida - inclusive este. A linguagem, nesse momento, é falha, pois não cabem palavras para expressar tamanha gratidão;

À professora Maria Augusta G. de M. Reinaldo, pelas contribuições que vieram desde a disciplina de Linguística Aplicada, passaram pela disciplina Seminários de Pesquisa e estenderam-se no nosso grupo de leitura;

À professora Rosiane Xypas pela contribuição nas leituras em língua francesa e pela torcida de sempre;

Aos demais professores da POSLE que também fizeram parte deste percurso, Marco Antônio Costa, Williany Miranda da Silva e Fátima Alves;

À professora Auxiliadora Bezerra, pelo exemplo de professora, em quem busco me espelhar desde o primeiro período da graduação;

À Fátima Badiú, minha ex professora de Língua Portuguesa do ensino médio, primeiro exemplo de profissional em quem me espelhei;

Aos meus alunos, que me ensina(r)am a me tornar professora;

Ao meu namorado, Gustavo, pelos gestos de companheirismo e de compreensão durante todo o mestrado. Por ser uma das principais pessoas que me motiva

diariamente a buscar e a construir o conhecimento incansavelmente. Por me fazer perceber que podemos crescer profissional, intelectual e afetivamente com o apoio mútuo. Por estar presente nos meus momentos de aflição, de perdas e de conquistas. Por confiar em mim e na minha capacidade enquanto, muitas vezes, até eu duvidava;

À minha amiga Danielly Reis por estar sempre presente, mesmo fisicamente distante;

À Sheyla Suelly e à Jéssica Amanda pelo enorme apoio a mim concedido no momento em que enfrentava a seleção de mestrado;

Às demais Lulus Danielly Macêdo, Juliane Messias pela amizade que caminha e cresce desde a graduação e à Vanessa Souza Leão, pela mesma rica amizade.

Ao amigo Hermano Oliveira, pelo companheirismo e pela torcida de sempre;

Aos alunos da disciplina Planejamento e Avaliação, período 2013.2, pela receptividade durante o estágio docência e pelas contribuições advindas das nossas leituras e discussões;

À amiga Roberta Andrade, minha primeira monitora de graduação, amiga de profissão e, agora, companheira de mais uma conquista acadêmica;

Aos demais amigos companheiros de pesquisa da POSLE, Larissa Lucena, Jhuliane Silva, Sandra Noberto, Lucielma Batista, Isa Guedes, Bruno Rafael e Iá Niani;

Às minhas irmãs mais velhas da UFCG, Glenda Hilnara e Elisa Cristina, que estiveram presentes desde o meu primeiro período da graduação em Letras e acompanharam meu processo de formação no mestrado.

À Sinara de Oliveira Branco, coordenadora da POSLE, por toda a atenção e preocupação com nossos trabalhos, prazos, orientações, viagens, publicações e dúvidas diversas;

A Valdemar e Ticiano, funcionários da UAL, por estarem sempre dispostos e com um sorriso no rosto para atender as nossas solicitações;

Aos meus bichinhos de estimação, companheiros que demonstraram tanto afeto e deixaram meus dias mais leves durante o processo árduo de escrita desta dissertação;

À CAPES, pela concessão da bolsa;

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, minha sincera gratidão!

RESUMO

PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INÍCIO DE CARREIRA: AUTONOMIA E ADAPTAÇÃO EM ATIVIDADES DE ENSINO

Esta pesquisa buscou investigar o trabalho de uma professora em início de carreira, em contexto de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objeto de pesquisa as atividades profissionais de ensino, manifestadas através de um relato de atividades e das aulas de língua portuguesa ministradas em contexto inicial de docência. Partindo do pressuposto de que um professor pode agir adaptando-se ao contexto de trabalho, mantendo as rotinas padronizadas pela escola, bem como pode, aos poucos, alterar tais rotinas, desenvolvendo ações mais autônomas, essa pesquisa objetivou, de modo mais específico, (1) Identificar os indícios de adaptação e/ou autonomia subjacentes às minhas atividades profissionais durante o meu primeiro ano de trabalho e (2) Analisar como esses indícios se manifestaram nessas atividades. Para compreender como se manifestam tais ações profissionais, busquei, dentro dos estudos em ciências sociais, explicações referentes ao conceito de rotinização e posicionamento social (GIDDENS, 2009), por entender que autonomia e/ou adaptação estão interligadas às rotinas estruturadas pela sociedade. Ainda no capítulo teórico, assumo a concepção de linguagem e ensino como prática social. Para ancorar a denominação “autonomia” utilizo as discussões de Contreras (2012) e de outras pesquisas em LA que trazem à tona este conceito. A análise também apoiou-se nos estudos sobre Linguagem e Trabalho, relativos ao trabalho docente (AMIGUES, 2004) e em Educação, relativos ao planejamento de ensino (ZABALA, 1998). O *corpus* de análise desta pesquisa foi constituído por (1) relato de atividades que reconstruíram as primeiras experiências de ensino e (2) aulas audiogravadas e transcritas referentes ao segundo semestre de trabalho. Esses dados foram analisados conjuntamente, a partir das categorias relacionadas à *seleção de objetivos e de conteúdos e seleção e elaboração de materiais*. Os resultados demonstraram que os indícios de adaptação manifestaram-se através de atividades de ensino que já eram institucionalizadas na rotina escolar. Os indícios de autonomia, por sua vez, manifestaram-se através de ações em que as escolhas profissionais guiaram-se, em boa parte dos dados analisados, pelo envolvimento dos alunos no processo.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Formação de professor. Autonomia docente. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

A PORTUGUESE TEACHER AT THE START OF THE CAREER: AUTONOMY AND ADAPTATION IN TEACHING ACTIVITIES

This research aims to investigate the work of a teacher at the start of the career in the context of the Youth and Adult Education (YAE). The objects of research are the professional teaching activities revealed by means of an activity report and through Portuguese lessons held at the initial stage of teaching. Given that a teacher is capable of adapting to the working environment, acting all the way through the routines standardized by the school, and gradually changing such routines, developing more autonomous actions, this research specifically aims to (1) Identify evidences of adaptation and/or autonomy underlying my professional activities during my first year of work and (2) Analyze how such evidences are demonstrated in those activities. In order to understand how those professional actions take place, I have sought explanations concerning the concept of routinization and social positioning (GIDDENS, 2009) within the studies in social sciences; understanding that autonomy and/or adaptation are related to routines structured by society. Also in the theoretical chapter, I hold up the notion of language and education as social practices. In the attempt to anchor the term "autonomy", I use Contreras' (2012) discussions as well as other researches in Applied Linguistics (AL) that bring up this concept. The analysis also relied on studies of Language and Work, related to teaching (AMIGUES, 2004) and of Education, concerning the teaching planning (ZABALA, 1998). The corpus of this research consists of (1) an activity report that reconstructed the first educational experiences and (2) audio-recorded and transcribed classes from the second semester of work. The data were analyzed in conjunction, throughout the categories related *to the selection of the objectives and contents as well as the selection and elaboration of materials*. The results showed that the evidences of adaptation were demonstrated during teaching activities previously institutionalized in the school routine. Otherwise, in most cases, evidences of autonomy were expressed through professional choices conducted by the student's involvement in the process.

Keywords: Portuguese language teaching. Teacher training. Teacher autonomy. Youth and Adult Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos traçados para as turmas do primeiro ano, durante o primeiro semestre de trabalho.....	62
Quadro 2: Objetivos traçados para as turmas do primeiro ano, durante o segundo semestre de trabalho.....	70

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Pesquisas sobre autonomia nas publicações em Linguística Aplicada.....	31
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Letra de música discutida em sala e atividade presente no módulo.....	67
Figura 2: Sondagem aplicada nas turmas do 1º ano do ensino médio.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
1.1 Prática social e ensino.....	22
1.2 Autonomia do professor e atividade de ensino.....	29
CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	41
2.1 A Geração dos dados.....	42
2.2 O contexto da pesquisa.....	43
2.2.1 A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	44
2.3 Os participantes.....	47
2.3.1 A professora.....	48
2.3.2. Os alunos.....	49
2.4 Tratamento dos dados.....	51
CAPÍTULO 3: AUTONOMIA E ADAPTAÇÃO NAS ATIVIDADES DE ENSINO.....	59
3.1 Seleção de objetivos e de conteúdos.....	60
3.2 Seleção e elaboração de materiais.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	101

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi o de investigar as minhas atividades de ensino durante meu primeiro ano de docência, visando identificar e analisar os indícios de autonomia e de adaptação subjacentes ao meu trabalho enquanto professora de língua portuguesa, inserida no contexto laboral de ensino que envolvia Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola estadual de Campina Grande – PB.

Destaco que este momento é de forte impacto para o professor em início de carreira profissional, pois trata-se da fase em que nos deparamos com os primeiros desafios, as primeiras dúvidas, os primeiros conflitos – metodológicos, existenciais, profissionais e interpessoais no âmbito dessa nova realidade. Além de estar em um momento de início de carreira, ainda destaco o fato de estar imersa a uma realidade de ensino de Jovens e Adultos, modalidade muitas vezes esquecida nos cursos de formação (VENTURA, 2012), na produção de material didático e no financiamento governamental. (GOUVEIA, 2008).

Os momentos iniciais de trabalho aqui investigados – a saber, primeiro ano de atuação – são caracterizados, nesta pesquisa, como o início de carreira docente. Essa denominação tem por base as considerações de Tardif (2012) acerca da importância do tempo na constituição da carreira do professor. Segundo o autor, a carreira desse profissional é compreendida como uma posição ocupada pelos indivíduos num dado momento temporal e de sua trajetória de trabalho. Assim, tanto o tempo quanto a trajetória convertida em experiência são elementos que estruturam a carreira do professor. O período que interessa nesta investigação diz respeito aos primeiros anos de carreira, que é designado por Tardif (2012) como fase de exploração. Essa fase abarca os momentos iniciais de trabalho, cujas tentativas, erros e acertos são fatores mais preocupantes do professor por constituírem as primeiras experiências

profissionais. É conforme esse raciocínio que utilizarei o termo *professora em início de carreira* para fazer referência à minha situação enquanto profissional docente que encontrando-me na fase de exploração, conforme conceito apresentado por Tardif (2012).

Os primeiros anos da prática docente são aqueles em que a identidade do professor está em fase de construção – iniciada na licenciatura ou até mesmo antes – mas que se estabelece com mais força quando se é professor enquanto profissional de fato. Coadunando este trabalho com a perspectiva de identidade do sujeito pós-moderno proveniente das ciências sociais (HALL, 2011), considero a identidade como um processo de identificação social fluida, contraditória e instável. Por esse motivo, compreender o processo de desenvolvimento de autonomia profissional docente torna-se tão complexo, pois em que medida é possível afirmar que minhas práticas de ensino foram autônomas ou não?

Para me referir a atividades autônomas, utilizo a noção proveniente dos estudos da área de educação (CONTRERAS, 2012), entendidas como um processo contínuo de práticas que levam o professor a ser crítico de sua própria ação, além de significar um processo de “compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência” (op. cit., p. 204). Tal noção vai além daquela que defende autonomia como sinônimo de autossuficiência (que envolve práticas solitárias) “para aproximar-se da solidariedade” (CONTRERAS, 2012, p. 206).

Ao falar sobre a autonomia, o autor apresenta três modelos de professor: o técnico, o reflexivo e o intelectual crítico. Neste trabalho, os dois últimos perfis são compreendidos como relativos a posturas autônomas, por distanciarem-se da racionalidade técnica, neutra e acrítica. O modelo de racionalidade técnica (SCHÖN 1999), por sua vez é relacionada, neste trabalho, ao termo “adaptação” por vincular-se

a uma postura de aceitação e de pouca criticidade e reflexão sobre o que/ como ensinar. A postura de adaptação também é compreendida aqui como a forma de adequar-se a uma rotina já estabelecida no contexto social, neste caso, o contexto escolar. Assim, as noções teóricas advindas de Giddens (2009) colaboraram para compreender como o professor posiciona-se dentro dessas rotinas.

Utilizo a noção de posicionamento social (GIDDENS, 2009) por considerar, com base no autor, que as práticas sociais são regularizadas e que, nessas situações, podemos desempenhar certas identidades sociais, portadas de prescrições (AMIGUES, 2004) a serem cumpridas, como é o caso do professor de língua portuguesa que necessita seguir as normas específicas para seu ofício, tais como cumprir horário, cumprir determinado currículo, desenvolver estratégias de ensino que envolvam os alunos, desenvolver aulas com foco ou em gêneros textuais, ou exclusivamente na gramática tradicional. Considero ainda que o posicionamento social, tal como compreendido pelo autor, apesar de ser regularizado por meio das práticas rotineiras, pode também ser reposicionado por meio de outras rotinas criadas.

Assim, com base na compreensão das posturas profissionais acima destacadas, bem como na noção de posicionamento social, analisei o corpus proveniente de (1) relato de atividades referente à minha prática profissional em meu primeiro ano de trabalho e (2) aulas audiogravadas referentes ao meu primeiro ano de trabalho, com turmas de EJA, em uma escola estadual da cidade de Campina Grande – PB.

Para analisar os relatos previstos em (1) e as aulas presentes em (2), busquei, no capítulo III deste trabalho, identificar e analisar como se realizaram as atividades de ensino ligadas à *seleção de objetivos e conteúdos* e *seleção dos materiais didáticos*. Para identificar e analisar tais indícios, busquei verificar marcas linguístico-discursivas verbais e modalizações que denunciasses como as ações se realizaram tanto no

relato de atividades quanto nas aulas. Por meio dessa análise, foi possível perceber como as ações autônomas e/ou adaptáveis realizam-se tanto nas minhas reflexões sobre o meu trabalho (relato), quanto em situação concreta de ensino (aulas).

A condição de professora em início de carreira, na realidade desta pesquisa, situa-se no momento em que me inseri na rede pública estadual de ensino, após ser aprovada em um concurso público do estado da Paraíba, para o cargo de professor de língua portuguesa, na cidade de Campina Grande, e ter tomado posse no cargo. O início das minhas atividades profissionais ocorreu no dia 09 de abril de 2013, em uma escola situada em uma das periferias da cidade, em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O recorte de tempo que compreende esta pesquisa desenrola-se desde a data mencionada até o último dia de aula do referido ano – 03 de dezembro.

Cotidianamente, o professor de língua portuguesa está à frente de múltiplas resoluções de problemas, tais como saber ensinar conteúdos, desenvolver competências leitoras e escritoras dos alunos, saber em que situações da aprendizagem determinados conteúdos devem ser ensinados. Para resolver esses problemas, tal profissional se vê diante de uma gama de opções, como traçar objetivos de ensino, escolher os conteúdos, selecionar material, utilizar o livro didático e/ou elaborar suas próprias atividades, desenvolver projetos, bem como organizar o tempo e o espaço para a realização das atividades. O que possibilita a orientação desse processo de resolução de problemas de ensino será a autonomia diante a gama de escolhas que o esse profissional pode fazer.

Devemos considerar, porém, que esse processo não é simplório e individual, mas complexo e conflituoso, pois o ensino institucionalizado possui regras de funcionamento já estruturadas historicamente através das práticas cotidianas dos atores sociais. Sendo assim, o professor em início de carreira é mais um sujeito que tem o dever de manter ou de remodelar essas práticas sociais cotidianas – mais

especificamente, as práticas de ensino no interior da instituição escolar – podendo apenas se adaptar ao que a escola já dispõe ou agir de forma mais autônoma, buscando alternativas específicas para cada situação de ensino promovida. Dito isto, uma das inquietações por mim colocadas foi *o que é um sujeito profissional em situação autônoma de ensino?* Além disso, considerando-me com o perfil de uma professora em início de carreira docente que, aos poucos, constrói a autonomia profissional e que procura compreender o próprio processo de formação, outros questionamentos se acrescentaram: *O que eu fiz? Por que eu fiz assim?*

Para chegar à definição do problema da pesquisa, foi assumida a concepção de linguagem enquanto prática social, na medida em que a natureza do objeto de investigação situa-se em um contexto de práticas específicas de linguagem – ensino –, que não são neutras e situam-se em um contexto específico (SIGNORINI, 1998), e estão imersas a uma rotina social composta por regras preestabelecidas (GIDDENS, 2009).

Compreendo o contexto de inserção no trabalho docente como um processo que vai além da relação professor-escola, já que a realidade educacional brasileira está inserida dentro de uma lógica neoliberal de mercado na qual a instituição escolar é uma das agências de letramento que faz parte desse sistema (SIGNORINI, 2013). Assim, analiso o meu trabalho docente, tendo em vista que minha iniciação no realizou-se em um sistema de articulações e conteúdos pré-concebidos tanto nas orientações curriculares de ensino quanto nos livros didáticos, nas minhas crenças e saberes, desenvolvidos em todo o meu processo de formação e, principalmente, na interação e envolvimento com meus alunos.

Esta situação de inserção no mercado de trabalho docente passa pela compreensão de que se trata de um momento no qual me inseri em um sistema de organização social, com regras já estabelecidas, ao qual eu precisava me submeter,

questionando ou apenas me adaptando à organização já posta. Assim, inquietei-me tanto como professora, pois me questionava sobre a construção de minha identidade profissional, quanto como pesquisadora, pois procurava compreender como minha atividade docente se realizou nesses momentos iniciais que, muitas vezes, passam despercebidos no cotidiano do trabalho. Além disso, questionei, numa visão mais abrangente, como o professor age numa situação institucional que lhe pede segurança, domínio (de conteúdo, de autoridade, de dinamicidade) e sagacidade para planejar e executar aulas de língua portuguesa que desenvolvam as competências leitoras, escritoras e analíticas dos alunos.

Assim, na condição de professora em início de carreira docente, inserida num contexto problemático, por ser mais um agente responsável por fazer o sistema de ensino público funcionar, considero pertinente saber, nessas condições, como eu realizei minha prática de ensino e como desenvolvi minha autonomia profissional no primeiro ano de trabalho enquanto professora de língua portuguesa.

Partindo dessa inquietação, a pergunta geradora desta pesquisa se apresenta da seguinte forma:

Que indícios de autonomia e/ou adaptação são revelados nas minhas atividades de ensino em meu primeiro ano de trabalho?

Tal pergunta buscou conduzir a pesquisa para um caminho que descrevesse a minha atuação enquanto profissional em processo de inserção no trabalho, buscando perceber como se desenvolveram as minhas atividades de ensino e como minhas ações realizaram-se nesse contexto. Assim, objetivei, nesta pesquisa, *investigar os indícios de autonomia e/ou adaptação nas minhas atividades de ensino em meu primeiro ano de trabalho.*

Buscando atingir o objetivo geral, os objetivos específicos traçados para esta investigação foram (1) Identificar os indícios de adaptação e/ou autonomia subjacentes às minhas atividades de ensino durante o meu primeiro ano de trabalho e (2) Analisar como esses indícios se manifestaram nessas atividades de ensino.

Acredito que esta pesquisa, no âmbito dos estudos em Linguística Aplicada fornecerá indícios relevantes para compreender as ações, as dúvidas e as inseguranças do professor de língua materna em situação de trabalho, mais especificamente em relação ao início de suas experiências profissionais. Por ser uma pesquisa na qual eu me coloco como sujeito/objeto de análise, destaco que esta investigação também possibilitou minha autocompreensão do que é ser professora. Acredito, ainda, que este trabalho, em que o professor é o próprio participante da pesquisa, fornecerá o encorajamento de outros pesquisadores da LA, e também dos estudos em educação, para problematizarem e compreenderem o seu próprio fazer docente. Por fim, destaco que o trabalho coloca-se como mais um dos quais fomenta a discussão referente ao desafio de ensinar a modalidade de Jovens e Adultos.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. Após esta introdução, apresento o capítulo que situa as concepções teóricas que deram base para a análise dos dados. Para tal, foram desenvolvidas duas seções. A primeira delas, *Prática social e ensino*, retoma as noções de prática social e de seu significado no campo da Sociologia (GIDDENS, 2009), da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 1998; PENNYCOOK, 1998) e da linguística (HANKS, 2008). Destaco ainda, nesta seção, o papel da rotina e dos posicionamentos sociais (GIDDENS, 2009) no trabalho do professor (TARDIF & LESSARD, 1998). A segunda seção do capítulo I, por sua vez, discute o conceito de autonomia, bem como apresenta as unidades de análise propostas por Zabala (1998) para compreender a atividade de ensino do professor. Através dessas concepções, foi possível construir um quadro analítico que

considera o professor enquanto um agente social que posiciona-se no tempo-espaço através de práticas sociais rotinizadas e que pode desenvolver atividades de ensino autônomas e/ou adaptáveis que, neste trabalho, foram identificadas no relato de atividades a nas aulas ministradas.

Buscando descrever o desenvolvimento da pesquisa, apresento, no Capítulo II, denominado *Percurso Metodológico da Pesquisa*, o processo de geração dos dados, o contexto da pesquisa, bem como a especificidade institucional referente ao Ensino de Jovens e Adultos. Considerando que esta pesquisa classifica-se como um estudo de caso, foi oportuno apresentar os perfis dos participantes da pesquisa, quais sejam eu, enquanto professora de língua portuguesa, e os alunos envolvidos nas aulas audiogravadas. O capítulo ainda apresenta a natureza dos dados e como eles foram categorizados para a sua análise no capítulo posterior.

O capítulo III é constituído pela análise dos dados. Denominado *Autonomia e adaptação nas atividades de ensino*, apresenta e analisa os indícios de adaptação e/ou autonomia revelados no relato de atividades e nas aulas. As categorias *Seleção de objetivos e de conteúdos* e *Seleção e elaboração de materiais* possibilitaram olhar para esses os dados visando investigar como esses indícios materializaram-se no meu primeiro ano de experiência de trabalho.

Por fim, apresento as considerações finais e retomo o questionamento apontado para esta investigação: *Que indícios de autonomia e/ou adaptação são revelados na minha prática docente em meu primeiro ano de trabalho?*

Após as considerações finais, apresento as referências utilizadas no trabalho e, posteriormente, os apêndices, compostos pelo relato de atividades analisado e do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido utilizado para recolher as assinaturas dos participantes envolvidos na pesquisa.

CAPÍTULO 1:

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscando compreender o processo de inserção no trabalho, através de minhas atividades profissionais, destaco a necessidade de amparar esta pesquisa em uma visão teórica que considere as práticas sociais situadas no tempo-espaço. (GIDDENS, 2009). Sendo assim, este trabalho está fundamentado no ponto de vista das ciências sociais que assume os processos da vida social enquanto foco dos estudos. Segundo essa perspectiva, as práticas são (re)criadas no tempo e no espaço através das ações (motivadas ou não) dos atores sociais. De acordo com essa visão ontológica – que também se coaduna com o ponto de vista da LA, pois traz o sujeito e suas ações atreladas à organização social – a perspectiva assumida nesta pesquisa apoia-se na ideia de que as propriedades da atividade social somente existem por causa das regras de funcionamento estabelecidas e recriadas pelos sujeitos em suas atividades cotidianas.

Por conceber o trabalho do professor de língua portuguesa como uma prática social, apresento, nas próximas seções, a noção de prática social que orienta este trabalho e os conceitos de rotinização e de posicionamento social, por considerar que o ensino, como outra atividade institucionalizada, é estruturado através de rotinas e que o professor ocupa um posicionamento social ao assumir o papel de docente. Também trago à tona para a discussão o modo pelo qual a terminologia *autonomia* é utilizada e compreendida nas pesquisas em Linguística Aplicada e em Educação e também neste trabalho. Para ajudar a compreender como a autonomia e a adaptação manifestam-se na minha atuação profissional, apresento as variáveis da atividade de ensino propostas por Zabala (1998), que dizem respeito ao modo pelo qual são construídas as atividades de ensino do professor.

1.1 Prática social e ensino

Tomando a atividade docente como o objeto de investigação, neste trabalho, essa atividade é compreendida como parte de um conjunto maior de práticas que se realizam no tempo-espaço sociais, podendo ser mantidas ou alteradas. (GIDDENS, 2009).

No que tange à especificidade da pesquisa em Linguística Aplicada, conforme destaca Moita Lopes (2006, p. 13), “são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que consideram diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc”. Na realidade desta pesquisa, interessa conceber o trabalho do professor como uma prática social que, nesse sentido, deve ser investigada em seu contexto de realização, considerado o interesse e o envolvimento do próprio participante. No contexto desta investigação, eu, enquanto professora e pesquisadora, situo-me imbricada no processo de realização da pesquisa, buscando também interligar os alunos como participantes que contribuem para a realização das atividades docentes.

Segundo Signorini (1998, p.92), interessa conceber o objeto da Linguística Aplicada como uma prática social e, assim, estudar as “práticas específicas de linguagem em contextos específicos”. Pennycook (1998, p.41), por sua vez, concebe as “práticas sociais como formas de ação”. Nesse viés, essas ações se materializam através de atividades humanas realizadas em contextos específicos que, no âmbito da Linguística Aplicada, são observadas a partir de atividades de linguagem.

Para Hanks, estudar a língua enquanto prática é “atentar-se para como pessoas reais (indivíduos e grupos) se engajam na fala, na escrita e em outros meios. (HANKS, 2008, 205). De acordo com essa abordagem, o foco está nas relações

sociais e em tudo o que as permeia e as torna realizáveis. Conforme o autor (op. cit.), “uma abordagem da língua a partir da teoria da prática foca precisamente nas *relações* entre ação verbal, o sistema linguístico e outros sistemas semióticos, e as ideias de senso comum que os falantes têm sobre a língua e sobre o mundo social do qual ela é parte” (ênfase do autor). Com base nessa perspectiva das práticas sociais, sujeito, mundo social e linguagem estão intrinsecamente relacionados e é com base nesta percepção que concebo o fazer do professor como uma prática social.

O conceito de prática social possui base sociológica e diz respeito, conforme a teoria da estruturação (Giddens, 2009), às atividades sociais humanas produzidas pelos atores que as reproduzem na dimensão espaço-temporal da sociedade. Segundo Giddens (2009, p. 02-03),

O domínio básico de estudo das ciências sociais, de acordo com a teoria da estruturação, não é a experiência do ator individual nem a existência de qualquer forma de totalidade social, mas as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo. As atividades sociais humanas, à semelhança de alguns itens auto-reprodutores na natureza, são recursivas. Quer dizer, elas não são criadas por atores sociais mas continuamente recriadas por eles através dos próprios meios pelos quais eles se expressam como atores. Em suas atividades, e através destas, os agentes reproduzem as condições que tornam possíveis essas atividades.

Conforme sinaliza o autor, essas práticas não são individuais, pois são ordenadas no espaço e no tempo da vida social. Os meios que tornam essas atividades capazes de serem realizadas e que interessam a este trabalho são a rotinização e o posicionamento social, que serão discutidos adiante.

Considerando que o trabalho docente está inserido num contexto complexo de relações sociais, não podendo ser visto numa dimensão simplória, nem individual, evidencio o conceito de *rotinização social*, entendido como tudo aquilo que é feito rotineiramente e estabelece um elemento básico da atividade social. (GIDDENS, 2009). A ideia de rotinização está atrelada à recursividade da vida social, que diz

respeito à recriação das propriedades estruturais da atividade. É a propriedade recursiva da sociedade, portanto, que admite a recriação de estruturas.

Nesta pesquisa, o conceito de rotinização tem o papel de evidenciar que as escolhas do trabalho docente são guiadas por uma organização de práticas já estabelecidas, pois estamos imersos a uma conjuntura de regras e recursos estabilizados no tempo e no espaço social (op. cit). É importante salientar, porém, que essas regras são continuamente (re)modeladas, tendo em vista as próprias práticas rotineiras que os agentes estabelecem em suas relações sociais. Entendendo que tais práticas, já rotinizadas, podem sofrer alterações – em processos amplos e demorados – considero que tal movimento também ocorre em micro contextos, como é o caso das relações sociais em situação de trabalho. De acordo com esta constatação, as escolhas de um profissional docente em início de carreira, por demonstrarem certa tensão no momento de escolhas para agir, podem caminhar no sentido de continuar tal processo de rotinização, ou de criar outros movimentos que são possíveis na medida em que a estrutura social permite.

Para que o estabelecimento de práticas que configuram a rotina social seja compreendido, o conceito de posicionamento social se mostra relevante por destacar o processo de formação identitária que se realiza através de práticas relativamente estabilizadas no tempo-espaço.

A noção de posicionamento, apresentada por Giddens (2009), refere-se às condutas específicas dos atores sociais, conforme seus lugares no tempo-espaço. Para abordar essa categoria, o autor retoma o termo “posição-prática”, cunhado por Bhaskar (1979), para referir-se às posições sociais “constituídas estruturalmente como interseções específicas de significação, dominação e legitimação que se relacionam com a tipificação dos agentes” (GIDDENS, 2009, p. 97). O entendimento da particularidade de práticas, de acordo com o posicionamento social do sujeito,

envolve, segundo o autor, uma especificidade identitária, que só é possível de ser definida através das relações sociais. Com intuito de basear sua discussão acerca dessas especificidades identitárias, o autor se apoia em Goffman para defender que os atores sociais assumem papéis, cujo palco e roteiro estão preparados através dos elementos que estruturam a sociedade. Giddens (2009), porém, ao invés de falar em *papel social*, utiliza o termo *posicionamento* para referir-se ao conjunto de obrigações e prerrogativas atribuídas ao indivíduo para agir em sociedade.

Compreender o papel do posicionamento na rotinização social tem a importância, neste trabalho, de atrelar tal ponto de vista à realidade social do professor iniciante, pois é possível considerar que as prerrogativas e obrigações relacionadas a planejar e ministrar aulas, preparar atividades, avaliar os alunos, registrar aulas e notas no diário constituem o lugar social que aos poucos vai modelando a identidade como profissional. Todas essas atividades constituem práticas cotidianas que não se estabeleceram arbitrariamente, mas que se tornaram regras modeladas através da interdependência entre estrutura e atores sociais. Destaco aqui o questionamento feito por Giddens (2009) para referir-se à natureza das práticas rotineiras: *“Em que sentido é lícito afirmar que, quando me dedico às minhas tarefas cotidianas, minhas atividades incorporam e reproduzem, digamos, as instituições globais do capitalismo moderno? Que regras estão sendo aqui evocadas em todo caso?”* (GIDDENS, 2009, p. 22 – grifos do autor)

Para responder a esta pergunta, o autor menciona a noção de regras, compreendida em sua teoria como "as técnicas e os procedimentos generalizáveis aplicados no desempenho/ reprodução da vida cotidiana" (p.25). Para ele, o conjunto de regras mais importante da teoria social é aquele relacionado à reprodução de práticas institucionalizadas, pois já estão, de certo modo, estáveis – mas nem por isso, passíveis de alteração.

Ao compreender que a organização social é mantida através das rotinizações, cabe destacar como este conceito se integra ao trabalho do professor. Para tal, é oportuno apresentar o que Tardif e Lessard (2005, p. 191) afirmam a esse respeito:

A rotinização do ensino parece inerente aos dispositivos cotidianos do trabalho na escola e na classe: a estruturação dos espaços e do tempo escolar é um controle das rotinas coletivas e individuais dos professores e também dos alunos. [...] essa estruturação rotineira não esgota a realidade das interações cotidianas, no seio das quais os professores devem improvisar e se adaptar a situações variáveis e contingentes.

Consoante ao que é exposto acima, compreendo que, no âmbito escolar, a manutenção de rotinas realiza-se através do controle espaço-temporal, podendo, porém, ser modificada por meio de adaptações. Em relação ao currículo, os autores ainda mencionam que há três componentes capazes de modificar as rotinas curriculares, são eles a atividade dos professores, a realidade das situações da classe e a experiência adquirida. Com base nas palavras dos autores, vemos que a flexibilização das práticas, tanto espaço-temporais, quanto curriculares, são possíveis mediante a centralidade do professor ao tomar escolhas em sala de aula ou em seus planejamentos.

Em obra que investiga os saberes da profissão docente, Tardif (2012), embasado na teoria social desenvolvida por Giddens, destaca que o caráter rotineiro do ensino tem a ver com sua dimensão sociotemporal, sendo possível segundo tal perspectiva, desenvolver maneiras de ser, estilo e personalidade profissional. Segundo o autor, a estabilização e regularização de uma atividade possibilitam sua reprodução e divisão no tempo. Em relação ao professor, esse controle realiza-se através da aprendizagem e da “aquisição temporal de competências práticas” (op cit. p. 102).

Em relação ao fator temporal na carreira do professor, Tardif (2012) o compreende como uma posição ocupada pelos indivíduos num dado momento do tempo e de sua trajetória ocupacional. Assim, o autor pontua duas fases referentes aos primeiros anos de carreira profissional: são as fases de exploração e de estabilização. A primeira delas diz respeito a um recorte cronológico que pode ter de um a três anos¹ de duração e refere-se à etapa na qual o professor inicia sua profissão, através de tentativas e erros. Também é o momento em que esse profissional busca ser aceito por seu círculo profissional. Vale destacar que este espaço de tempo com duração de três anos é o mesmo exigido como marco temporal necessário do estágio probatório aos quais os profissionais em educação do Estado da Paraíba se submetem. Tal evidência demonstra o quanto os primeiros anos de trabalho são essenciais para o professor, tanto para o desenvolvimento de seu ofício, bem como para a avaliação desse profissional no início de suas experiências laborais.

A segunda fase, denominada *estabilização*, caracteriza-se pela maior confiança do professor e pelo maior domínio de suas capacidades profissionais. Conforme Tardif (2012, p. 85), “o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos”. Esta é a fase que pode ser considerada como mais autônoma, pelo fato de o professor já ter saído da fase da exploração, demonstrando mais desenvoltura e segurança nas suas atividades.

Considerando-me enquanto sujeito dessa pesquisa, *professora em início de carreira*, no primeiro ano das minhas atividades, situo-me na primeira fase da carreira, exposta pelo autor, por ser aquela ligada às explorações do novo contexto de trabalho e de tentativas inéditas de ensino.

¹ Não se trata de uma contagem estanque, já que o desenvolvimento da carreira e de suas fases deve variar de profissional para profissional.

Ao destacar o papel do tempo no trabalho docente, o autor aponta ainda para a experiência inicial como fator expressivo de desenvolvimento de saberes profissionais:

A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar (...) Com o passar do tempo, os professores aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades, suas carências, etc. (TARDIF, 2012, p. 86-87)

Diante o trecho acima, destaco dois aspectos em relação ao fator temporal para a aquisição de experiências docentes: (1) o tempo/experiência enquanto responsável pelo estabelecimento de certezas – o que ocorre progressivamente –, fator que define, inclusive, a (não) permanência no trabalho; (2) o tempo/experiência enquanto modo de fornecer subsídios para compreender as necessidades dos alunos. Ainda, de acordo com o autor, o fator temporal, principalmente aquele ligado aos primeiros anos de carreira, é decisivo para o estabelecimento de condutas rotineiras de trabalho:

É aqui, ao nosso ver, que os saberes da história de vida e os saberes dos trabalhos construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador. (TARDIF, 2012, p. 102)

Este alicerce, construído a partir das primeiras experiências de trabalho pode ser compreendido como a estruturação de uma rotina que se inicia através das primeiras atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. Ainda a respeito da rotinização do ensino, Tardif e Lessard (1998, p. 191) destacam que ela “parece inerente aos dispositivos cotidianos do trabalho na escola e na classe: a estruturação dos espaços e do tempo escolar é um controle das rotinas coletivas e individuais dos professores e também dos alunos.” Em outras palavras, é através das rotinas coletivas e individuais dos envolvidos em sala de aula que as práticas docentes são

estruturadas e se estabelecem como “procedimentos padronizados de ação” (TARDIF & LESSARD, 1998, p. 191). Esses procedimentos podem ser compreendidos como a capacidade dos professores de fazer os alunos aderirem às tarefas em sala de aula, já que, no contexto específico de sala de aula, é o professor quem propõe a realização dessas tarefas.

Destaco, porém, que essa capacidade de propor tarefas, no contexto de sala de aula, envolve escolhas que podem guiar o professor a agir de maneira mais autônoma, criativa e inovadora, ou pode guiar esse mesmo professor a inserir e manter as rotinas já padronizadas. A esse respeito, apresento, na próxima seção, as noções de autonomia que me ajudaram a construir o conceito assumido neste trabalho, bem como aponto as unidades teóricas que possibilitaram observar os indícios de autonomia e adaptação presentes na minha atividade de ensino.

1.2 Autonomia do professor e atividade de ensino

Em meio às rotinizações das práticas educativas, bem como aos reposicionamentos dessas mesmas rotinizações é que cabe aqui discutir como o conceito de autonomia insere-se neste trabalho. Compreendendo que o professor se insere nessas rotinas adequando-se a elas e/ou modificando-as, considero que esse profissional tanto pode se *adaptar* a essas rotinas quanto pode alterá-las demonstrando, assim, uma postura mais *autônoma*.²

Para situar o sentido do termo autonomia e as pesquisas que envolvem esse tema, foi necessário rastrear a produção em Linguística Aplicada em algumas revistas

² A pretensão deste trabalho não é afirmar que o professor pode ser estritamente autônomo ou adaptado. O que se busca aqui é demonstrar que o profissional docente pode desenvolver atividades de ensino que configuram atitudes mais autônomas e/ou adaptáveis, a depender de escolhas, dos objetivos de ensino, de materiais curriculares etc.

da área³. Assim, três revistas foram escolhidas para tal: *Trabalhos em Linguística Aplicada*; *Revista Brasileira de Linguística Aplicada e Linguagem e Ensino*. O levantamento de artigos e a sua revisão sistemática foram realizados no período de março a abril de 2015. A metodologia utilizada para filtrar esses trabalhos foi a pesquisa do termo autonomia para títulos e resumos em que a palavra estivesse presente. Posteriormente, foi feita uma leitura exploratória dos artigos, a fim de procurar conceitos de autonomia que discutissem a atuação do professor. Foi percebido, porém, que a maioria deles discutiam a autonomia do aluno na aprendizagem de línguas. Mesmo com essa constatação, muitos dos conceitos sobre autonomia do aprendiz de línguas podiam se relacionar com o conceito de autonomia do professor. Por este motivo, esta revisão sistemática contempla artigos dessas duas naturezas. Assim, cinco artigos foram totalizados e resenhados, conforme pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 1: Pesquisas sobre autonomia nas publicações em Linguística Aplicada

Revista	Autor/ano	Número de artigos
Trabalhos em Linguística Aplicada	Menegazzo e Xavier (2004); Magno e Silva et. al (2013);	2
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Moreira e Alves (2004) Carvalho (2007)	2
Linguagem e Ensino	Paiva (2006)	1

Menegazzo e Xavier (2004) concebem o professor autônomo como o profissional investigador de sua própria prática e articulador de mudanças. As autoras ainda mencionam que a variação do grau de autonomia desse profissional dependerá da “margem da ação que lhe é concedida no ambiente de trabalho” (p. 123), ou seja, da liberdade de inovar e de propor alternativas dentro da escola. Além disso, a noção de professor autônomo, no trabalho em questão, compreende a emancipação da profissionalização docente. Segundo as autoras:

³ O endereço eletrônico que armazena e oferece as versões online dos três periódicos citados está disponível no link: < <http://www.scielo.br/>>

Essa emancipação é, em parte, conquistada individualmente, quando o professor adota uma postura crítica em relação ao seu próprio ensino, isto é, às suas escolhas e ações pedagógicas em sala de aula. É também conquistada coletivamente na medida em que os professores têm a chance de, em conjunto, elaborar propostas pedagógicas, projetos de trabalho, documentos normatizadores, dentre outras tarefas compartilhadas. (MENEGAZZO & XAVIER, 2004)

Magno e Silva et. al (2013), por sua vez, consideram que o papel da autonomia na aprendizagem recai no compromisso com a própria aprendizagem, divergindo da aprendizagem que se dá por meio de extrema dependência do outro no processo. Já Moreira e Alves (2004) a concebem como “um possível meio para uma maior liberdade social.” (MOREIRA & ALVES, 2004, p. 115). Os autores ainda afirmam que a autonomia, assim compreendida, depende, em grande parte, do autoconhecimento e consciência do ambiente social no qual o sujeito está envolvido⁴.

A pesquisa citada contribui para a compreensão da ideia de autonomia construída na LA por estabelecer o vínculo entre o desenvolvimento do sujeito autônomo, o fator da motivação nessa construção e a tomada de consciência do seu papel enquanto sujeito ativo no processo.

Carvalho (2007), por sua vez, ao discutir sobre a aprendizagem em língua estrangeira, dá ênfase à complexidade do termo, por abranger aspectos técnicos, psicológicos e políticos. A autora reconhece que o termo é proveniente do pensamento liberal do século XXI, que possui como fundamento básico a capacidade do indivíduo para agir e tomar decisões enquanto membro de uma sociedade. Segundo a autora, “a autonomia não é apenas uma capacidade de fazer suas próprias escolhas, mas depende também da vontade do aprendiz e da possibilidade de usar essa capacidade.” (op. cit. p. 69). De acordo com tal afirmação, a autonomia, por possuir várias facetas, não deve ser simplificada nem compreendida apenas como a capacidade de tomar decisões, mas também depende da motivação individual

⁴ Trecho original: *We understand autonomy as a possible means to more social freedom. This autonomy depends largely on selfknowledge, such as an awareness of one's social environment* (Tradução nossa)

bem como da possibilidade ou das condições dessas capacidades serem manifestadas.

Paiva (2006), umas das principais estudiosas da Linguística Aplicada a investigar a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras, define autonomia como

um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p. 88-89)

Esta definição, segundo a autora, não remonta apenas os estados e processos mentais e individuais, pois considera que a dimensão social também é determinante para o desenvolvimento da autonomia. A pesquisadora considera que a autonomia se manifesta em diferentes graus e diz respeito ao controle e à independência no processo de aprendizagem. Mais adiante, a autora afirma que esse controle e independência não podem ser considerados como algo individual. Segundo a autora, “em contextos formais, a autonomia não pode ser vista como individualização, mas como possibilidade de compartilhamento de potencialidades, como autonomia distribuída” (PAIVA, 2006, p. 116). No trabalho em questão, a complexidade da autonomia também é um fator pontuado pela autora nos seguintes termos: “podemos encontrar evidências de autonomia como um sistema complexo. Há períodos de inércia e períodos de criatividade. Tanto a aprendizagem como a autonomia não são processos lineares e os aprendizes exibem graus diferentes de independência” (op. cit. 119)

Considerar que a autonomia, por ser complexa, pode manifestar períodos de inércia e de criatividade são dois pontos que muito interessam a esta pesquisa. Tendo em vista que a adaptação diz respeito a certa inércia do professor em relação a escolhas mais independentes, e que a autonomia liga-se à criatividade desse mesmo profissional, é possível encontrar explicações para a manutenção da rotina (inércia =

adaptação) e/ou para o reordenamento dessas mesmas rotinas (criatividade = autonomia).

A autora, mesmo apresentando o conceito de autonomia para relacioná-la com a aprendizagem de língua estrangeira, contribui para a compreensão desse termo, por levar em conta o seu caráter complexo e destacar que essa postura não se desenvolve individualmente, mas que depende, em grande medida, de controle cognitivo e, acrescento, emocional do próprio processo de aprendizagem. No caso deste trabalho, considero que esses fatores (individuais, cognitivos e emocionais) interferem também no desenvolvimento da atividade docente.

Por meio dessa revisão sistemática, foi possível perceber que as pesquisas divulgadas nos periódicos em questão, seja sobre o aprendizado de línguas, seja sobre o desenvolvimento profissional docente, consideram a autonomia como uma postura complexa, que possui dimensões individuais e coletivas, que podem se manifestar na medida em que os sujeitos se colocam como profissionais/aprendizes independentes e emancipados, sem deixar de considerar a presença do outro no processo.

Além desta revisão sistemática referente a publicações em periódicos, convém destacar também a pesquisa desenvolvida por Fernandez (2009) no campo da Linguística Aplicada e o conceito de autonomia divulgados por estudiosos da Educação (SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 2012).

O termo autonomia aparece especificamente na investigação do professor de línguas, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Fernandez (2009). A autora considera que a autonomia é “um dos fatores do trabalhador em sua atividade, a qual lhe permite criar e realizar-se em sua ação. No caso do trabalho do professor, a autonomia tende a diminuir a partir do controle do Estado sobre a função docente” (FERNANDEZ, 2009, p. 50-51). Essa diminuição da autonomia controlada pelo Estado, segundo a autora, acontece na medida em que o professor precisa conformar-

se a um modelo já existente. Fundamentada na teoria Marxista, Fernandez (2009) utiliza o termo subsunção para se referir à subordinação aos interesses e diretrizes estabelecidos por países centrais do sistema capitalista. Segundo a autora, trata-se da “habilidade de manusear a ‘ferramenta’” (op. cit. p. 195), noção que se aproxima ao que compreendemos como adaptação.

Já na área dos estudos em educação, Sacristán (1999) e Contreras (2012) também discutem o papel da autonomia na atividade dos professores. Segundo Sacristán (1999, p.71), “o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos”. Sendo assim, o próprio desenvolvimento de ações educativas dos professores será dependente, em parte, das diretrizes educacionais e de práticas de ensino já estabilizadas no tempo-espaço sociais (GIDDENS, 2009). Sacristán (1999), porém, considera a possibilidade do professor adotar decisões estratégicas afastando-se da mera adaptação a esses condicionantes. Segundo o autor,

A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos. (SACRISTÁN, 1999, p. 74)

A afirmação do autor coaduna-se ao que é compreendido neste trabalho, tais como as capacidades de escolhas para agir que tanto podem figurar uma adaptação às condições quanto uma perspectiva crítica que denota para ações interventivas no contexto de ensino.

Contreras (2012), por sua vez, apresenta três modelos de autonomia profissional: o *especialista técnico*, o *profissional reflexivo* e o *intelectual crítico*. No primeiro modelo, a autonomia profissional é compreendida como um *status* ou atributo. Trata-se do modelo de professor especialista, tal qual aquele que exerce sua profissão por meio de uma racionalidade técnica. Segundo o autor, esse modelo de atuação

refere-se a “Dependência de diretrizes, técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza” (CONTRERAS, 2012, p. 211)

A segunda concepção, por sua vez refere-se à “capacidade de responder criativamente às situações-problema para a realização prática das pretensões educativas” (op. cit. p. 211). Essa noção, segundo o autor, baseia-se na concepção de profissional reflexivo (SHÖN, 1992) e diz respeito à *reflexão na ação* que, segundo Contreras (2012, p. 119), “supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, e reconduzi-la adequadamente”. Já a terceira concepção diz respeito a autonomia como emancipação, compreendida como um “processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum) dirigido à transformação das condições institucionais e sociais.” (CONTRERAS, 2012, p. 211 – ênfase do autor)

No contexto desta pesquisa, o *especialista técnico* pode apresentar elementos que o façam compreender com um profissional adaptado à situação. Considerando que tal profissional é aquele que segue normas e não realiza alterações, seguindo um cronograma e objetivos fixos, podemos relacioná-lo a um professor que desenvolve práticas de ensino que remetem à adaptação. Já os modelos de *profissional reflexivo* e *intelectual crítico* situam-se em um paradigma que colocam ênfase na liberdade do professor em tomar suas próprias decisões, sejam elas ligadas à recondução da prática ou a um processo mais coletivo de atividade docente. Sendo assim, esses dois últimos modelos podem ser ligados à concepção de professor autônomo defendida neste trabalho, qual seja a *de profissional capaz de tomar suas decisões de ensino com base em escolhas que vão além do que determina as rotinas curriculares preestabelecidas, que altera essas rotinas já estabilizadas, a fim de redimensionar sua prática em função das necessidades de aprendizagem dos alunos.*

Compreendendo a noção de autonomia docente aqui defendida, apresento a seguir o modelo metodológico de investigação da prática educativa proposta por Zabala (1998). Tal modelo inspirou a definição das categorias de análise deste trabalho, para que fosse possível identificar e analisar os indícios de autonomia e de adaptação na minha atividade docente.

Ao argumentar a favor de uma atuação profissional educativa baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva, Zabala (1998) propõe um modelo metodológico de investigação da prática educativa que leve em conta a sua visão processual. Para o autor, a aula, enquanto um momento de intervenção pedagógica, é caracterizada como um “microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc, onde os processos educativos se explicam como elemento estreitamente interligados.” (op. cit. p. 17). Para analisar tal evento, Zabala (1998) denomina as ações educativas do professor em sala de aula, em momentos mais específicos, como *atividade* ou *tarefa*. Assim, é possível compreender que, ao analisar a prática educativa, estamos lidando com categorias mais delimitadas e compreendidas como a unidade básica de análise. Cabe ainda destacar que tais atividades e tarefas são guiadas por intenções educacionais. Essas intenções educacionais, por sua vez, partem tanto do professor quanto da hierarquia que estabelece o que deve ser ensinado.

Amigues (2004), inserido nos estudos sobre professor no campo das investigações sobre Linguagem e Trabalho, também utiliza os termos *atividade* e *tarefa* para referir-se ao trabalho do professor. Segundo o autor, a tarefa diz respeito ao que deve ser feito, refere-se ao trabalho prescrito, tal como aponta Clot (1999). *Atividade*, por sua vez, “corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa” (AMIGUES, 2004, p. 39). Segundo o autor, a atividade não é diretamente observável, mas pode ser inferida a partir das ações concretas realizadas pelo sujeito.

Tanto Zabala (2008), dentro das ciências da educação, quanto Amigues (2004), inserido nas pesquisas sobre Linguagem e Trabalho, consideram o trabalho observável do professor enquanto uma atividade. Zabala (2008) utiliza as sequências de atividades como unidade de análise, compreendidas como as ações educativas do professor mediante as atividades organizadas para atingir os objetivos de ensino. Amigues (2004), por sua vez, apresenta os diversos objetos constitutivos da atividade do professor, tais como as *prescrições*, *as dimensões coletivas da atividade*, *as regras do ofício* (memória comum entre os profissionais sobre seu trabalho) e as *ferramentas* (manuais, fichas pedagógicas, exercícios).

Compreendendo o ensino como uma prática educativa e, mais amplamente, uma prática social, utilizo o termo *atividade de ensino* inspirada na terminologia “sequências de atividades” denominados por Zabala (2008), para me remeter à realidade observável das práticas de ensino em um contexto situado de trabalho. Corroboro ainda com as acepções das ciências do trabalho por concordar com Faïta (2003) que o ofício do professor é um trabalho como qualquer outro e que, por este motivo, não é individual nem limitado apenas à sala de aula (AMIGUES, 2004), pois este realiza-se em contextos muito mais complexos que envolvem a organização escolar, as diretrizes de ensino, a realidade da comunidade ao redor da escola e as políticas públicas para o ensino.

Para este trabalho, conceber as ações educativas do professor como um microsistema constituído por diversas unidades didáticas (ZABALA, 1998) serviu como inspiração para definir as categorias de análise da pesquisa. Sendo assim, convém destacar como o autor situa, dentro dessas unidades, as variáveis metodológicas de intervenção na aula.

O autor apresenta sete variáveis constituintes das unidades didáticas. São elas *as sequências de atividades de ensino/aprendizagem*; *o papel dos professores e dos*

alunos; a organização social da aula; a utilização dos espaços e do tempo; a maneira de organizar os conteúdos; o uso dos materiais curriculares; o sentido e o papel da avaliação. Para este trabalho, convém destacar as seguintes: (1) *as sequências de atividades de ensino/aprendizagem;* (2) *a maneira de organizar os conteúdos e* (3) *o uso dos materiais curriculares.*

A primeira delas, as *sequências de atividades de ensino/aprendizagem*, diz respeito ao “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas, e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (ZABALA, 1998, p. 18). A respeito dessas sequências, o autor as destacam como sendo de natureza intencional e interventiva. Assim, as sequências de atividades são sempre guiadas por objetivos, sejam eles inovadores ou não. Através dessa variável, segundo o autor, é possível analisar as diferentes formas de intervenção por meio das atividades que se realizam para a realização de um objetivo educativo, além de indicar a função de cada atividade para a produção do conhecimento.

A segunda variável – *a maneira de organizar os conteúdos* – compreende o modo como os conteúdos são selecionados e organizados para uma atividade de ensino. Segundo Zabala (1998, p.139),

a forma de apresentação e a relação que existe entre eles (os conteúdos) nunca são arbitrarias; ao contrário, obedecem a certos critérios que fazem com que a seleção dos conteúdos de cada unidade e o tipo de relação que entre eles se estabelecem sejam de uma maneira e não de outra (ênfase acrescida)

As formas de organizar esses conteúdos podem ser realizadas diante de dois modelos distintos. O primeiro deles, denominado modelo organizativo disciplinar, toma o próprio conteúdo como ponto de partida e referencial básico para a sua organização. De acordo com esse modelo “as disciplinas justificam os conteúdos próprios de aprendizagem” (ZABALA, 1998, p. 141). Esses conteúdos tanto podem ter sua

organização tradicional quanto podem estabelecer relação com uma ou mais disciplinas. O segundo modelo, por seu turno, é denominado *método globalizado*. Segundo tal método, as disciplinas nunca são tomadas como ponto de partida, nas palavras do autor “as disciplinas como tais *nunca são a finalidade* básica do ensino, senão que têm a função de proporcionar os *meios ou instrumentos* que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais.” (ZABALA, 1998, p. 142).

A terceira variável – *uso dos materiais curriculares* – diz respeito ao papel e à importância desses recursos nas diferentes formas de intervenção didática. Segundo Zabala (1998, p. 167), “os materiais curriculares chegam a configurar, e muitas vezes, a ditar as atividades dos professores”. Argumentando a favor de que o professor precisa elaborar materiais que proporcionem o desenvolvimento das atividades educativas, o autor destaca que “a tarefa de ensinar envolve ter presente uma quantidade enorme de variáveis, entre elas as que nos indicam as necessidades particulares de cada menino e menina e de selecionar as atividades e os meios que cada um deles necessita” (ZABALA, 1998, p. 176). Segundo essa noção, o uso dos materiais curriculares deve ser guiado com base nas necessidades particulares dos alunos.

Considerando também a dimensão do trabalho docente, coadunamos as sequências de atividades e as variáveis de ensino (ZABALA, 2008) com os objetos constitutivos do trabalho do professor (AMIGUES, 2004). Segundo este último, a atividade do professor “não é de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema” (AMIGUES, 2004, p. 42). Ainda segundo o autor, o professor, para agir, coordena e estabelece relação entre os objetos que constituem sua atividade. Tais objetos são as *prescrições*, os *coletivos*, as *regras de ofício* e as *ferramentas*.

As *ferramentas* assumem um papel fundamental neste trabalho e podem se aliar às variáveis propostas por Zabala (1998), referentes ao estabelecimento de objetivos e ao uso de materiais curriculares. Essas ferramentas, segundo Amigues (2004), são tudo aquilo que o professor usa e é frequentemente transformado pelos professores para ganhar eficácia. Podemos citar como ferramentas os manuais, fichas pedagógicas, exercícios, quadro negro etc.

Com base neste quadro teórico que leva em conta o ensino como prática social, as atividades educativas (ZABALA, 1998) como objeto observável, as atividades do professor como um trabalho mediado por objetos (AMIGUES, 2004), e tendo em vista que as práticas de ensino são estruturadas mediante rotinas sociais (GIDDENS, 2009), através de atividades autônomas ou adaptáveis, destaco que as unidades de análise propostas por Zabala (1998) possibilitarão a identificação e descrição de como essas atividades realizam-se no contexto de ensino de língua portuguesa aqui investigado.

A fim de descrever como foi o processo de delineamento da pesquisa, desde sua geração de dados até sua categorização, apresento, no próximo capítulo, a metodologia desenvolvida para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO 2:

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso por incidir, segundo Bogdan e Biklen (1994), sobre uma organização específica ao longo de um período determinado de tempo. No caso desta pesquisa, essa organização situa-se no contexto da escola na qual desenvolvi minhas atividades de ensino, no período que compreendeu abril a dezembro de 2013. Por estar inserida no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), a investigação possui natureza qualitativa, considerando que os dados valem por seus significados e que devem ser analisados em função do seu contexto situado de realização.

Buscando descrever esses dados, o contexto e participantes envolvidos, este capítulo tem a finalidade de apresentar o percurso metodológico de investigação, que discute o processo de geração dos dados até a sua categorização para a posterior análise. Para tal, descrevo como foi realizado o processo de geração de dados, o contexto da pesquisa, bem como a especificidade do Ensino de Jovens e Adultos. Tendo em vista que esta pesquisa classifica-se como um estudo de caso em uma situação específica de práticas de linguagem, é oportuno apresentar os perfis dos participantes da pesquisa, quais sejam eu-professora de língua portuguesa em início de carreira e os alunos envolvidos nas aulas audiogravadas. O capítulo em questão ainda apresenta a natureza dos dados e como eles foram categorizados para a sua análise no capítulo posterior.

2.1 A geração dos dados

O primeiro passo dado para a realização desta pesquisa foi definir como se realizaria a geração dos dados. Considerando que o objetivo deste trabalho, desde seu início, foi investigar o professor em início de carreira, colocando-me como professora-pesquisadora nessa realidade de investigação, a preocupação residiu em encontrar instrumentos de pesquisa que possibilitassem a observação das minhas atividades de ensino.

Desse modo, em agosto de 2013, momento no qual adentrei no mestrado, foi discutido como seria possível lançar mão de dados referentes ao meu primeiro ano de trabalho. No mês de setembro, foi decidida e iniciada a gravação em áudio das minhas aulas em duas turmas do primeiro ano do ensino médio, da modalidade de ensino de Jovens e Adultos (EJA), na escola estadual onde eu iniciei minhas atividades de ensino. Esse período diz respeito ao meu segundo semestre de trabalho. A gravação dessas aulas resultou na transcrição, com base nas normas do Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (NURC), de 24 horas de aulas que correspondem a 48 aulas, na medida em que cada aula, nas turmas de EJA da escola em foco apresentavam meia hora de duração.

Tendo em vista que o recorte temporal desta pesquisa compreende o meu primeiro ano de trabalho e que a gravação das aulas iniciou-se apenas em setembro de 2013, foi preciso gerar dados de outra natureza que pudessem fornecer informações referentes às minhas primeiras escolhas, atitudes e experiências de ensino, referentes ao primeiro semestre de 2013.

A forma encontrada para trazer à tona essas primeiras experiências foi a elaboração de um relato de atividades. Esta terminologia foi apresentada por Garcia

(2004) ao referir-se a um dos tipos de relato interativo (BRONCKART, 1999) existentes nos dados por ele observados. Denomino o relato por mim produzido como relato de atividade pelo fato de ele relatar “eventos didático-pedagógicos intencionalmente programados” (p. 119). Já que traz à tona experiências – ou eventos de ensino que foram programados e realizados durante o meu primeiro ano de trabalho e destaca ainda, em menor grau, avaliações referentes a essa experiência. Composto por 12 páginas, esse relato começou a tomar forma a partir de fevereiro de 2014 e foi finalizado em julho do mesmo ano e teve como objetivo reconstruir/rememorar as minhas experiências de trabalho desde o primeiro dia que adentrei na escola.

2.2 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa é ambientada temporalmente no ano de 2013, de abril a dezembro, período em que adentrei no mercado de trabalho enquanto professora da educação básica do estado da Paraíba, na cidade de Campina Grande.

A realidade contextual da pesquisa diz respeito à escola onde trabalhei e às minhas experiências em tal instituição, no meu primeiro ano de trabalho. Essa escola, no período de geração dos dados, situava-se em um dos bairros periféricos da cidade de Campina Grande, possuía modalidades de ensino regular (do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio) e EJA (do 6º ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio) e funcionava durante os três turnos, com 1.277 alunos matriculados.

Considerando que o contexto desta pesquisa está inserido no ensino na modalidade de Jovens e Adultos, cabe destacar como essa modalidade de ensino é institucionalizada no Brasil e qual o seu propósito no âmbito educacional.

2.2.1 A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O trabalho do professor é situado, mas envolvido por fatores que ultrapassam a sala de aula. Considerando que esta pesquisa envolve a modalidade de ensino de Jovens e Adultos como um dos fatores institucionais que a coloca em um contexto diferenciado, exponho como a EJA se apresenta institucionalmente na realidade educativa do país.

A educação de jovens e adultos (EJA) é estabelecida atualmente como a modalidade de ensino, de responsabilidade do Estado, que oferece formação básica para aqueles que não a concluíram na idade própria⁵. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96), a EJA deve ser assegurada gratuitamente pelos sistemas de ensino, considerando os interesses, condições de vida e de trabalho dos educandos (art. 37º, § 1º). No estado da Paraíba, conforme as *Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba* (PARAÍBA, 2013)⁶, a EJA é organizada em cursos que podem ser presenciais ou semipresenciais. É possível ainda obter certificação por meio de do Exame de Certificação Estadual (Supletivo) (op. cit).

Enquanto, hoje, a oferta de educação pública para jovens e adultos é dever do Estado, a educação formal para esse público deu seus primeiros passos durante o período colonial. Com o foco na catequese, na instrução e no ensino da língua

⁵ Conforme inciso I do art. 208 da Constituição Federal: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988)

⁶ Trata-se do documento normativo e orientador para o funcionamento de projetos e ações da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, que é renovado a cada ano letivo. Destaco o de 2013, por ser o que regia o funcionamento das escolas estaduais no período de geração de dados.

portuguesa, os jesuítas tinham como missão ofertar a educação formal para os indígenas e, mais tarde, para os escravos africanos e colonizadores. (ALMEIDA, 2001)

A inserção dos jovens e adultos no mundo do trabalho e em outras esferas sociais sugere a gozação de cidadania e da dignidade, garantidas nos fundamentos da Constituição Federal (art. 1º, incisos II, III e IV). Porém, Ventura (2008) em sua tese que investiga “as concepções de educação de Jovens e Adultos em disputa no Brasil contemporâneo” conclui que a formação para o trabalho, na EJA atual, acaba por formar os jovens e adultos para o trabalho simples e, por vezes, acríticos, conforme podemos ver abaixo:

A natureza desta EJA rejuvenecida é recompor o processo de formação para o trabalho simples, em resposta às novas exigências econômicas, sociais e políticas do capitalismo brasileiro associado e subalterno ao internacional; manifestando-se na oferta educacional a disposição dos jovens e adultos trabalhadores, circunscrita aos saberes mínimos necessários para a execução de tarefas simples e de baixíssima complexidade na nova divisão do processo de trabalho capitalista, ao mesmo tempo aliviando-os da situação de extrema pobreza (VENTURA, 2008, p. 240)

A afirmação da autora atenta para a necessidade de promover políticas de educação de jovens e adultos que ultrapassem a simplificação do conhecimento e que seja promovida, de fato, a construção do conhecimento crítico do alunado dessa modalidade, para além da simples qualificação para a mão de obra capitalista.

A proposta de incentivar a criticidade desse público é, em grande medida inspirada pelas ideias de Paulo Freire, que tomou força a partir dos anos 60. Segundo os preceitos do autor, a *educação como prática de liberdade* consistia em oferecer ao aluno condições para que ele se libertasse da situação de oprimido diante de um sistema opressor. Segundo o autor (FREIRE, 2014, p. 84-85),

[...] os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (ênfase do autor)

O teor da fala de Freire (2014) reside no fato de que a parcela excluída e marginalizada da sociedade não precisa adaptar-se a estrutura social que exclui, segrega e mantém as desigualdades sociais, mas sim de ter a capacidade de transformá-la.

O fator relacional e dialogal, representando a interação eu-tu e não eu-objeto (FREIRE, 2014) foi uma proposta inovadora à época, pois valorizava o conhecimento dos alunos em sua dimensão cultural e social. Outro aspecto inovador foi o fato de as cartilhas, nos moldes tradicionais de memorização e treinamento, darem lugar a uma proposta situada, com vocábulos próximos da realidade dos educandos.

Essa proposta, denominada *Sistema Paulo Freire*, tornou-se modelo de formação por meio do decreto que instituiu o *Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura*, durante o governo de João Goulart: “Art 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire através do Ministério da Educação e Cultura” (Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964).

Tal medida, que marcaria uma alfabetização mais democrática e libertadora, livre de uma metodologia tecnicista e acrítica vigorou menos de quatro meses, dada a instituição da ditadura militar que, através do decreto n.º 53.886, de 14 de abril de 1964, revogou o programa.

Foi no contexto da ditadura militar, especificamente em 1968, que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado. Este movimento, de base tecnicista, buscava alfabetizar funcionalmente os jovens e adultos. Segundo STRELHOW (2010, p. 54)

Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava

responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura.

Além de atribuir ao sujeito a responsabilidade por sua situação de analfabeto e de relacionar este fato ao desenvolvimento do país, Sampaio (2009) ressalta que os resultados dessa política foi insatisfatória, principalmente pelo fato de não haver continuidade de estudos para os alfabetizados.

Apenas com a redemocratização do país e com a criação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) é que o direito à educação básica para o público de jovens e adultos passou a ser dever do Estado. A obrigatoriedade e gratuidade da EJA também foram previstas na mesma lei, demonstrando uma maior democratização e acesso à educação dos jovens e adultos para além da alfabetização. Porém, um caminho longo ainda deve ser trilhado para uma maior qualidade na EJA, o que também passa por uma maior política de financiamento e de elaboração de materiais didáticos específicos para o seu público, constituído por realidades, saberes e objetivos diversos, conforme pode ser explicitado no ponto 2.3.2 deste trabalho.

2.3 Os participantes

Os participantes da pesquisa compreendem a professora investigadora/investigada, bem como os alunos de duas turmas do primeiro ano médio da modalidade EJA, turno noite, de uma escola estadual localizada na cidade de Campina Grande – PB.

2.3.1 A professora

No momento da geração de dados, encontrava-me no primeiro ano de trabalho, passando pelo estágio probatório que, após três anos, me atestaria como profissional apta para ser efetivada no cargo. Também estava passando pelo período que Tardif (2012) denomina *fase de exploração* (TARDIF, 2012), momento cujo desenvolvimento das experiências iniciais são decisivas para a continuidade ou desistência do ofício e também possui uma duração (não estanque) de três anos.

Para compreender a situação na qual iniciei minha carreira efetivamente profissional, considerando meus primeiros momentos como professora, destaco que, antes mesmo de chegar a ocupar este cargo, eu já havia me submetido à experiência docente. Em meu curso de licenciatura, cursei duas disciplinas referentes ao estágio, planejando e ministrando aulas para o público do ensino fundamental e médio. Tratavam-se das disciplinas *Prática de Ensino de Língua Portuguesa I* e *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura II*. A primeira delas era voltada para o estágio em turmas de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e foi desenvolvida entre os dias 26 de novembro de 2012 e a última semana de março, em decorrência de um processo de antecipação de estudos, cuja justificativa amparou-se na minha aprovação para o concurso. Já a segunda disciplina de estágio – *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura II* – dava continuidade ao trabalho desenvolvido na disciplina anterior, mas tinha como foco o nível médio de ensino. Essa disciplina dividia-se em atividades de observação, planejamento e execução de aulas de literatura e de língua portuguesa (leitura, produção textual e análise linguística). O curso nessa disciplina foi feita de forma singular pois, mediante o processo de antecipação de estudos, realizou-se concomitante ao final da disciplina *Prática de Ensino I*, entre o período de 26 de fevereiro até o final do mês de março.

Também participei, na condição de bolsista, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo foco é voltado para a inserção de estudantes de licenciaturas no contexto de escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, junto com o professor da própria escola⁷. A atuação como bolsista do referido projeto compreendeu o período entre 01 de agosto de 2012 e 28 de fevereiro de 2013 e foi realizado na mesma escola na qual entrei em exercício. Desse modo, destaco que, na situação objeto de estudo, me encontrava em início de carreira, mas não em experiências iniciais de situações de ensino. O que deve ser evidenciado é que situações de trabalho e situações de estágio possuem dimensões diferenciadas e, no contexto desta investigação, analiso a primeira.

2.3.2 Os alunos

Os alunos envolvidos na pesquisa são provenientes de bairros próximos à escola e apresentam idades mistas. Alguns eram adolescentes e estavam na EJA por se encontrarem fora de faixa. Outros, trabalhadores, adultos, que voltaram à escola para terminar os estudos.

No primeiro semestre de trabalho na escola, os participantes apenas aparecem no relato de atividades, não sendo mencionados seus nomes nem suas falas, já que a gravação de aulas iniciou-se apenas no mês de setembro, ou seja, no segundo semestre de trabalho.

Os alunos participantes do segundo semestre de trabalho foram aqueles matriculados no 1º ano do ensino médio, modalidade EJA, turno noite. O 1º ano da noite era dividido em duas turmas que denomino 1º X e 1º Z, para ambos os semestres. Em relação aos alunos participantes do segundo semestre, havia 21 matriculados no 1º X, mas apenas seis frequentadores. Já na turma 1ºZ, havia 21

⁷ Fonte: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 28 jul. 2014.

alunos matriculados e apenas 10 frequentadores. Esse número de alunos demonstra o quanto essa modalidade é vítima da evasão, já que em ambas as turmas, mais da metade dos alunos desistiram.

Para compreender melhor quem são esses participantes, apresento dados referentes a uma sondagem realizada com os alunos no segundo semestre, que buscou levantar informações relativas aos seus objetivos, carreira que gostariam de seguir, gêneros que gostavam de ler e músicas que gostavam de ouvir.

Com base no levantamento do perfil desses alunos, é possível perceber que a sua maioria objetivou matricular-se para poder terminar os estudos. Um deles citou a possibilidade de entrar na universidade e alguns deles responderam que tinham o propósito de, com os estudos, conseguirem uma profissão melhor.

Em relação aos empregos desses alunos, muitos deles eram desempregados, e a outra parcela desempenhava funções manuais. Porém, quando o olhar é voltado para as profissões que eles desejavam seguir, boa parte delas envolvia uma formação superior, como as funções de *fisioterapeuta, advogada, psicóloga, professor, engenheiro civil, perita*. A maioria da carreira que os alunos almejavam seguir sinaliza para uma vontade de melhorar de vida. Atrelando esses desejos aos objetivos traçados ao se matricularem na escola, os alunos parecem considerar a escola como a instituição capaz de promover uma melhoria de suas realidades.

No que diz respeito aos gostos musicais e ao que os alunos costumam ler, há uma grande variedade de estilos musicais, muitos deles ligados a bandas e cantores de hip hop e funk. As músicas religiosas também foram respostas recorrentes nas sondagens. A religiosidade de alguns alunos também se explicitou ao responderem que tinham o costume de ler a bíblia. Notícias esportivas e poemas também apareceram nas respostas desses alunos. Com base nesse universo variado de

respostas e de afinidades, é notória a complexidade de desse público que se apresenta com realidades e objetivos diversos, cabendo ao professor e à própria comunidade escolar sensibilizar-se e atraí-lo para o convívio na escola.

2.4 Tratamento dos dados

Considerando o contexto específico no qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como a natureza dos dados que compreendem as aulas e o relato de atividades, cabe destacar como eles serão tratados no capítulo posterior.

O relato, como foi dito na seção 2.1 deste capítulo é denominado *relato de atividade*, por corresponder às minhas recordações referentes às minhas primeiras experiências de trabalho com o ensino de língua portuguesa. A análise de gêneros que remontam experiências de vida, neste caso, experiências profissionais se insere nas pesquisas em Linguística Aplicada e em Educação sobre histórias de vida de professores.

Juntamente com os pesquisadores Elizeu Clementino de Sousa e Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso⁸ foi um dos nomes que influenciam as pesquisas de histórias de vida na área de educação no contexto brasileiro. A pesquisadora (JOSSO, 2007) qualifica o seu cenário de pesquisa como pesquisa-formação, pois parte da ideia de que

a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual. (JOSSO, 2007, p. 421)

⁸Esses autores difundiram as pesquisas autobiográficas no Brasil, principalmente com a criação do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), que já teve, até então, sua sexta edição.

Com base na afirmação da autora, é possível compreender que desenvolver uma pesquisa autobiográfica significa não apenas utilizar-se de recordações passadas, mas de refletir, ressignificar e interpretar tais experiências relacionando-as com a situação atual de formação.

A pesquisadora ainda destaca que a *existencialidade* do ser humano é investigada através da pesquisa de narrativas de histórias de vida por meio de fatores singulares e plurais: “A existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada. É por isso que em nossas pesquisas com histórias de formação eu emprego frequentemente a expressão de nossa existência singular plural.” (op. cit. p. 420)

Afirmando que a “transformação de si” recai justamente sobre a relação entre o subjetivo e o social, a autora contribui para os estudos com histórias de vida por conferir a eles a “possibilidade de sermos sujeitos livres em transformação e não seres vivos em prorrogação” (JOSSO, 2007, p. 436) e tal processo pode ser realizado através de tomadas de consciência através do “trabalho biográfico sobre as histórias narradas de formação” (op. cit)

Já no Brasil, Sousa (2004) utiliza as histórias de vida como fonte de análise a fim de compreender o processo de formação de professores. O referido autor desenvolveu sua *investigação-formação* através das análises de narrativas de alunos de estágio, em sua tese intitulada *O conhecimento de si: narrativas da trajetória de escolarização e formação de professores*. De acordo com o autor:

A escrita biográfica permite ao sujeito em formação apreender conhecimentos produzidos sobre si, sobre o meio, os outros, o cotidiano, seu entorno e, de forma relacional, sobre a subjetividade, a singularidade, as experiências e os saberes revelados ou não na narrativa de formação. (SOUSA, 2004, p. 308)

Conforme o trecho relativo à relevância da escrita biográfica para os professores em formação, o autor destaca que, além de possibilitar o conhecimento sobre sua própria aprendizagem, tais textos – histórias de vida e narrativas de formação – colaboram para a compreensão de um processo maior de formação e de seu entorno.

Bueno (2002), por sua vez, destaca que o método autobiográfico é capaz de unir o aspecto individual e o subjetivo do sujeito ao aspecto mais universal e social da realidade, num movimento dialético, aproximando-se da noção de existência *singular-plural* apontada por Josso (2007). A autora ainda sinaliza para a importância dada à voz do professor e à sua subjetividade: “dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos” (BUENO, 2002. P. 22). Com base na colocação da autora, é possível compreender a importância de ouvir o que os professores têm a dizer sobre sua formação e validar sua voz, compreendendo-a na condição de dado científico.

Telles (1999), pesquisador que trouxe a pesquisa narrativa para o Brasil no âmbito da Linguística Aplicada, afirma que:

A Pesquisa Narrativa vem estabelecendo seu lugar como forma emancipadora de pesquisa em educação ao fornecer o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um progresso no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida – um movimento que parte de dentro para fora. (TELLES, 1999, p. 81)

O destaque para o professor enquanto o próprio formador do conhecimento e transformador de sua prática é uma das bases epistemológicas da pesquisa narrativa, pois seu interesse está voltado para “a experiência ao invés de uma lógica formal reconstruída” (op. cit. p.81). Em outras palavras, o interesse da pesquisa narrativa de professores situa-se em colocar esse profissional e suas experiências no centro das

investigações, visando o afastamento do tom “essencialmente prescritivo” (TELLES, 1999, p. 79) das pesquisas que colocam o professor como desinformado e “pedagógica e intelectualmente incompetente”. (op. cit.)

No contexto atual de pesquisas na LA (MAGALHÃES, 2010; REICHMANN, 2010; MEDRADO, 2010; DIAS, 2014; GAMERO, 2011), a imagem de professor incompetente vem, aos poucos, dando lugar ao fator colaborativo e reflexivo na formação desses profissionais.

Magalhães (2010), pressupondo a formação como uma atividade e considerando a linguagem como “constituente da consciência de cada ser humano” (MAGALHÃES, 2010, p. 23) defende que o desenvolvimento de textos autobiográficos possibilita a formação crítico-reflexiva do professor e que esses textos devem ser organizados como “instrumento-e-resultado e não um instrumento para-um-fim” (op. cit. p. 31). Em outras palavras, as narrativas autobiográficas, no momento de produção e de compartilhamento de experiências, são atividades performativas. Nesse sentido, possibilitam um “contexto de empoderamento” do professor no momento da ação.

Reichmann (2010), por sua vez, defende o uso das autobiografias na pesquisa e na formação de professores por considerar que “historiar e historicizar processos de ensino-aprendizagem de línguas e práticas discursivas docentes podem reposicionar o professor-autor na sua própria história narrada” (op. cit. p. 47), ou seja, através da produção de autobiografias, o próprio professor desenvolve tomadas de consciência sobre sua formação e sua aprendizagem, causando, assim, possibilidades de reposicionamentos de sua própria ação.

Para desenvolver pesquisas autobiográficas, vários instrumentos são utilizados na LA para alcançar este fim, além daqueles apontados por Telles (1999). Reichmann (2001), por exemplo, analisou o diário dialogado desenvolvido por uma professora de inglês e da própria pesquisadora. A análise de relatórios de estágios de professores em formação também serviram para Reichmann (2012) investigar as práticas letradas

e a formação identitária docente de futuros professores. Medrado (2010), por seu turno, analisou a “teorização da própria prática” (op. cit. 151) através de relatos de experiência produzidos por cinco graduandos em Letras Estrangeiras que desenvolveram oficinas em uma escola da rede estadual de João Pessoa – PB. Já Dias (2014), analisou relatos de diversas naturezas (autobiográficos, fotobiográficos, pós-monitoria e pós-regência) desenvolvidos por alunos do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II a fim de discutir as (re)configurações do trabalho docente desses professores. Gamero (2011), por sua vez, analisa relatos autobiográficos de alunas do curso de Letras – Língua Inglesa que discorriam sobre como essas alunas se descreviam enquanto professoras, marcos de histórias pessoais e justificativa da escola pelo curso de Letras – Inglês.

De acordo com este levantamento, destaco a infinidade de gêneros que possibilitam analisar a história de vida de professores de línguas. É possível também perceber a forte tendência em investigar professores iniciantes, ou seja, aqueles que estão em formação nas licenciaturas. Por este motivo, reafirmo a relevância deste trabalho, pois oferece à comunidade acadêmica e aos demais interessados uma leitura referente ao trabalho de uma professora em serviço, logo após sua formação acadêmica, em um contexto de ensino de Jovens e Adultos.

Dentro das pesquisas de histórias de vida de professores, este trabalho se insere como uma forma de trazer respostas referentes à minha atuação profissional, com base em dados produzidos por mim e que retomam e ressignificam minhas atividades como professora de língua portuguesa.

As aulas, por sua vez, são observáveis através das sequências de atividades, objeto que diz respeito ao “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos” (ZABALA, 1998).

Considerando esse conjunto de atividades como objeto de análise, a proposta deste trabalho, como já previsto na introdução, é investigar como elas realizaram-se e foram guiadas por ações autônomas e/ ou adaptáveis.

Para tal, o movimento de análise desenvolvido resultou na definição de duas categorias de análise, a saber:

- a) *Seleção de objetivos e de conteúdos*: inspirada nas variáveis de ensino apresentadas por Zabala (1998) referentes a *maneira de organizar os conteúdos*. Por considerar que todas as atividades de ensino são guiadas por um objetivo e que é o estabelecimento deste objetivo que também guiará a escolha de conteúdos. Desse modo, objetivo e conteúdos apresentam-se como elementos presentes em uma única categoria de análise
- b) *Seleção e elaboração de materiais*: refere-se ao modo pelo qual os materiais foram escolhidos ou elaborados por mim. Tal categoria inspirou-se na variáveis *uso dos materiais curriculares* apresentados por Zabala (1998)

Acredito que essas duas categorias possibilitarão perceber, tanto no relato, quanto nas aulas, como a adaptação e a autonomia manifestam-se nas minhas atividades de ensino.

Este trabalho situa-se na área da Linguística Aplicada e, por este motivo, considera a linguagem como fator central dentro das práticas sociais (MOITA LOPES, 2006). Considerando que as atividades de ensino podem ser apreendidas através de atividades de linguagem, a análise do relato e das aulas, no próximo capítulo, inspiraram-se no modelo de análise dos mecanismos de textualização ligados à aspectualidade verbal e aos tipos de verbos que classificam-se, segundo Bronckart (1999) em quatro tipos, a partir de Vendler (1967):

Verbos de estado: referem-se a processos estáveis, sem nenhuma forma de mudança. Como, por exemplo, os verbos *saber* e *ser*⁹

Verbos de atividade: remetem a processos dinâmicos, durativos e não resultativos. Como, por exemplo, os verbos *escrever* e *andar*.

Verbos de realização: remetem a processos dinâmicos, durativos e resultativos. Ex: *fumar* um cigarro e *correr* uma maratona.

Verbos de acabamento: remetem a processos dinâmicos, não durativos e resultativos. Ex: *cair*, *saltar*¹⁰

Considerando que o objeto de análise desta pesquisa refere-se a atividades de ensino, buscar os indícios de autonomia e adaptação através da aspectualidade verbal pode fornecer pistas de como essas atividades realizaram-se em função da ações autônomas e/ou adaptáveis no contexto de trabalho.

Os mecanismos enunciativos de modalização, compreendida como “os comentários ou avaliações formulados a partir de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330), também inspiraram a análise, principalmente do relato, no que concerne aos advérbios ou locuções adverbiais que denotavam avaliações ou comentários acerca das minhas experiências de ensino.

Como foi dito no início deste capítulo, foram gravadas e analisadas 24 horas de aula que correspondem a 48 aulas. Essas 48 aulas foram categorizadas mediante seus objetivos e aparecem no quadro 2 do próximo capítulo (p. 69), a partir do objetivo *Compreender as seis funções da linguagem através da leitura de gêneros diversos*

⁹ Os exemplos desses tipos de verbos foram retirados originalmente de Bronckart (1999, p. 279)

¹⁰ Bronckart (1999) apresenta a aspectualidade e destaca que esses tipos de verbos estão relacionados com a coesão verbal. É acima dessa categoria que o autor apresenta o quadro geral de análise da coesão verbal. No entanto, para a análise dos dados desta pesquisa, a aspectualidade dos verbos foi suficiente.

para o 1º X e *Problematizar o fenômeno da intertextualidade através de músicas, poesia, anúncios publicitários, obras de arte e trechos bíblicos* para o 1ºZ. Para exemplificação das categorias analisadas neste trabalho, sete aulas foram utilizadas como exemplos que figuravam ações que se fizeram recorrentes nas demais aulas e em função do que o relato ou os próprios objetivos de ensino demonstravam no decorrer da análise.

Considerando ainda que as aulas foram gravadas a partir do mês de setembro de 2013, alguns exemplos das categorias analisadas, relativos a períodos anteriores a este mês, tomarão forma apenas através do relato e de materiais que sejam necessários ser apresentados.

CAPÍTULO 3

AUTONOMIA E ADAPTAÇÃO NAS ATIVIDADES DE ENSINO

Este capítulo almeja atingir o objetivo traçado para a pesquisa, qual seja o de investigar os indícios de autonomia e/ou adaptação nas minhas atividades de ensino, durante o meu primeiro ano de trabalho enquanto professora de língua portuguesa de uma escola estadual, situada na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Conforme dito na fundamentação teórica deste trabalho, compreendo que o trabalho do professor de língua portuguesa situa-se em um movimento entre a manutenção das práticas tradicionais de ensino e alteração dessas práticas, quando são propostas novas alternativas que até então não eram realizadas. Esse agir, por sua vez, manifesta-se por meio de atitudes, decisões e escolhas que podem tanto denotar uma maior adaptação às práticas rotinizadas quanto uma maior autonomia quanto às escolhas tomadas. Tendo em vista esta compreensão, ao analisar o relato de atividade e as aulas referentes às minhas primeiras experiências de trabalho, percebi movimentos que podiam figurar ações autônomas de ensino, bem como ações que denotavam adaptação de práticas já estabilizadas no cotidiano escolar.

Assim, considerando que o objeto desta pesquisa diz respeito ao ofício do professor, qual seja o ensino, os indícios de autonomia e adaptação se manifestaram tendo em vista o agrupamento das categorias de ensino referentes a (1) seleção de objetivos e conteúdos e (2) seleção e elaboração de materiais

Tendo em vista essas duas unidades didáticas, foi possível identificar e analisar, dentro de tais categorias, o que a minha atividade profissional revelou a respeito de ações relativas a autonomia e adaptação. As marcas linguístico-

discursivas relativas aos aspectos verbais e aos advérbios ajudaram a compreender como se manifestaram tais ações.

Levando em conta os dados aqui analisados – relato e aulas – este capítulo está organizado em duas seções que configuram as duas categorias acima mencionadas e contemplam o movimento de análise conjunta entre relato de atividades e aulas.

Inspirada nas unidades de análise propostas por Zabala (2008) e tendo em vista os dados referentes às minhas atividades de ensino, as categorias elaboradas para depreender os indícios de autonomia e adaptação foram (1) *Seleção de objetivos e de conteúdos*, por configurarem as primeiras tomadas de decisões de ensino e organização do que se pretendia ensinar e (2) *Seleção e elaboração de materiais*, por revelar como a escolha ou elaboração dos materiais se configuram como ações autônomas e/ou adaptáveis.

3.1. Seleção de objetivos e de conteúdos

A fim de didatizar a análise, apresento, a seguir dois quadros referentes aos objetivos de ensino propostos durante o meu primeiro ano de trabalho. Como estamos diante de situação de ensino de EJA, esses objetivos foram organizados por semestre. Para uma melhor visualização, desenvolvi o quadro 1 e o quadro 2 para apresentar os objetivos propostos para cada semestre.

O quadro 1 é referente ao primeiro semestre (2013.1), iniciado em abril e finalizado em julho e o segundo refere-se ao segundo semestre, iniciado em julho e finalizado em dezembro.

Quadro 1: Objetivos traçados para as turmas do primeiro ano, durante o primeiro semestre de trabalho

1ºX e 1º Z (1)
Diferenciar fonemas de letras
Compreender a organização silábica das palavras, focando o fenômeno do dígrafo que tende a ser o principal problema de escrita dos alunos por tratar-se da representação gráfica de apenas um som.
Compreender como se realizam a ditongação, tritongação e o hiato.
Diferenciar textos em prosa e textos em poesia através de exemplos expostos no módulo.
Diferenciar os gêneros literários.
Ler e discutir a letra da música “Diário de um detento”
Produzir o gênero diário, com base nas experiências vividas durante o dia
Compreender as funções dos sinais de pontuação (vírgula e ponto final)

Para o primeiro semestre de trabalho, iniciado em abril de 2013 e finalizado em julho no referido ano, os objetivos traçados para as duas turmas de primeiro ano apresentavam-se iguais.

Ao observar os verbos, quatro deles aparecem como constituintes dos objetivos traçados: *diferenciar*, *compreender*, *ler e discutir* e *produzir*. Para verificar que ações foram planejadas para essas turmas, destaco abaixo a predicação de cada enunciado colocado como objetivo para observar evidências das minhas posturas como docente.

O primeiro verbo “diferenciar” aparece em três objetivos do quadro. Tal verbo apresenta o aspecto de *verbo de atividade*, pois remete a um processo dinâmico e não resultativo (BRONCKART, 1999). Isso significa que os objetivos propostos que pressupõem a atividade de diferenciar não resultaria em nenhum processo mais dinâmico de aprendizagem por estar ligado a conteúdos disciplinares propedêuticos, tais como serão analisados a seguir.

O primeiro conteúdo ligado ao verbo “diferenciar” diz respeito ao conteúdo de fonética, fonologia e ortografia, qual seja *Diferenciar fonemas de letras*. Se retomarmos o relato, veremos que tal objetivo foi guiado pela prática do professor anterior, conforme os exemplos abaixo, extraídos do relato:

Exemplo 1: *Para poder planejar minhas aulas, entrei em contato com o professor anterior, que me informou quais os conteúdos estava abordando em cada turma.*

Exemplo 2: *A primeira coisa que me veio à cabeça foi dar continuidade ao que o professor havia iniciado.*

Exemplo 3: *Em relação às turmas do ensino médio (1º X e 1º Y), também dei continuidade ao trabalho do professor, enfatizando os assuntos fonética e fonologia (fonemas e letras; divisão e classificação silábica, ditongo, tritongo e hiato).*

Conforme o exemplo 1, a forma verbal *entrar em contato*, revela que o vetor primordial para estabelecer o objetivo de *diferenciar fonemas de letras* situou-se nas atividades de ensino iniciadas pelo professor anterior. O exemplo 2 e 3, também provenientes do relato, indiciam a manutenção das práticas já estabilizadas pelo professor anterior, como revelam as formas verbais *dar continuidade* e *dei continuidade*. De acordo com o objetivo proposto, bem como a escolha do conteúdo (fonemas e letras; divisão e classificação silábica, ditongo, tritongo e hiato), é possível compreender que, neste caso, a minha atividade de ensino realizou-se de modo a manter a rotina e assumir o posicionamento social de professora de língua portuguesa que continuou o fluxo de atividades de ensino iniciado pelo professor anterior. (GIDDENS, 2009)

Para tal objetivo, é notório o teor do primeiro modelo de professor apontado por Contreras (2012), qual seja aquele ligado ao professor técnico. Considerando que este foi um dos primeiros objetivos traçados para as turmas, o modo de iniciar as aulas foi aquele que pudesse garantir, de certo modo, um maior controle. Assim, para garantir a “sobrevivência profissional” (TARDIF, 2012, p.261) foi necessário continuar as práticas

rotineiras já estabelecidas pelo professor anterior e pelo conteúdo já previsto e definido.

O segundo objetivo que também contempla o verbo diferenciar foi proposto da seguinte forma: *Diferenciar textos em prosa e textos em poesia através de exemplos expostos no módulo*. O segundo objetivo no qual aparece o verbo “diferenciar” requer a habilidade de identificar os traços distintivos entre a prosa e a poesia, a fim de saber diferenciá-los. Nesse objetivo, há o material “módulo” como fio condutor para a exemplificação do conteúdo. Essa marca, tal como será explorada na segunda categoria deste trabalho, aparece como um recorrente indício de adaptação ao contexto escolar e sua realidade, pois reforça, conforme aponta Zabala (1998) a forte tendência dos professores seguirem os livros para estruturarem as suas aulas. O objetivo em pauta, também é exposto no relato:

Exemplo 4: *Além disso, utilizei o módulo de literatura para abordar conceitos simples como prosa e poesia e gêneros literários. Os textos de literatura que utilizei também foram aqueles presentes no módulo.*

Conforme consta no relato “para abordar conceitos simples como prosa e poesia” o material didático exerceu papel fundamental tanto para guiar a escolha do objeto de ensino, quanto para orientar as atividades. Assim, a forma de escolher o conteúdo e a definição do objetivo partiu de uma prática já preestabelecida no material didático, afastando o poder de decisão pessoal e profissional do próprio professor. Diante tanto do objetivo proposto quanto do relato acima reproduzido, o material didático se colocou como protagonista do ensino em detrimento da figura do próprio professor ou dos alunos.

O terceiro objetivo no qual aparece o verbo *diferenciar* liga-se ao segundo, pois diz respeito ao propósito de *diferenciar os gêneros literários*. Esse objetivo nos conduz para a compreensão de que se buscava classificar tais gêneros e sua posterior

diferenciação. Do mesmo modo que o objetivo anterior, tal objetivo relaciona-se à proposta do próprio módulo que previa o conteúdo de gêneros literários, bem como suas exemplificações.

O verbo “compreender”, por sua vez está expresso em três dos objetivos presentes no plano de ensino e estão ligados aos seguintes predicados:

...a organização silábica das palavras, focando o fenômeno do dígrafo que tende a ser o principal problema de escrita dos alunos por tratar-se da representação gráfica de apenas um som.

...como se realizam a ditongação, tritongação e o hiato.

...as funções dos sinais de pontuação (vírgula e ponto final)

O primeiro objetivo, mais extenso que os outros, traz consigo uma justificativa. O fato do fenômeno do dígrafo ser um aspecto que deve ser estudado por ser um dos casos de dificuldade de escrita dos alunos denota uma postura diferente até então observada. Os objetivos traçados nesse plano seguiram o encaminhamento do professor anterior, bem como dos conteúdos previstos no módulo da escola, incluindo o estudo dos dígrafos. Destaco, porém, o fato de que o objetivo em foco relaciona o conteúdo com a necessidade dos próprios alunos em melhorar sua escrita por meio da compreensão do fenômeno do dígrafo. Tal postura, no meio de adaptações próprias de um profissional em início de carreira, insere uma atitude que vai além de um saber técnico (CONTRERAS, 2012), pois introduz uma maior compreensão das necessidades de aprendizagem dos alunos, figurando, assim, uma postura de professor reflexivo, o que remete a uma compreensão de que não houve uma adaptação pura e simples.

Com base nesse indício, destaco a complexidade das atividades de ensino subjacentes a um único objetivo, pois aparece, de um lado, uma ação estritamente

adaptada (escolha do conteúdo através do material didático) e outra ação que me leva a reflexão sobre o meu público e suas necessidades, revelando certo grau de autonomia.

O segundo objetivo, traçado através do verbo “compreender”, aproxima-se do anterior por dar continuidade à rotina já estabelecida pelo professor anterior e por estar previsto no material didático. Tal objetivo, ao mesmo tempo, distancia-se por não apresentar nenhuma relação com as necessidades de aprendizagem dos alunos e não aparenta partir de nenhum motivo a não ser a continuidade do conteúdo em si.

O terceiro objetivo em que aparece o verbo *compreender* interliga-se a outros objetivos anteriores e, por isso, será discutido mais adiante.

Os verbos *ler e discutir*, por sua vez, aparecem dentro de um só objetivo e apontam para duas modalidades verbais distintas. *Ler* pode ser compreendido como um verbo de atividade que, isolado pode não apresentar nenhum resultado prático. Já verbo *discutir* denota uma realização pois diz respeito a um processo mais dinâmico e, ao mesmo tempo, amplo. Esses dois verbos, inseridos em um mesmo objetivo, indicia para uma atividade de ensino mais dinâmica, pois implica inclusive a participação dos alunos, mediante o verbo *discutir*.

Para compreender como este objetivo foi traçado, é pertinente destacar o trecho do relato de atividade que remonta tal experiência:

Exemplo 5:

Então, em uma das aulas, já de julho, *li* com eles a música “diário de um detento”, dos Racionais – uma das turmas conhecia a letra e até fez um rap na hora da leitura. Logo após, *conversamos* sobre quem era aquele sujeito que falava na música e qual era seu objetivo ao escrever aquilo.

Este trecho revela marcas de ações docentes que até então não haviam aparecido no relato. Destaco o verbo *li* e o adjunto adverbial *com eles* como marcas de

um maior envolvimento com os alunos. Essa experiência de ensino relatada aponta para uma maior atenção dada aos alunos como componentes do processo de ensino. Parece, então, que o objetivo de ensino foi traçado e realizado muito mais em função dos alunos do que em função dos materiais, por mais que esta música esteja presente também no módulo utilizado pelos alunos. O verbo *conversamos*, flexionado na primeira pessoa do plural revela novamente a maior coletividade da atividade. Além disso, o verbo de atividade *conversar* implica uma maior interação com o público, bem como apresenta um teor de informalidade e aproximação. Destaco também o fato de que o conteúdo curricular, neste momento, não estava definido no objetivo nem aparente no relato. A utilização a música na aula apareceu mais como um instrumento para interagir com os alunos do que como um artifício para abordar determinado objeto de ensino.

Vemos que este objeto só aparece definido no objetivo posterior, qual seja *Produzir o gênero diário, com base nas experiências vividas durante o dia do aluno*. Até então, os objetivos de ensino seguiam uma rotina que não demonstrava alterações. Porém, o fato de utilizar a música para, logo após propor uma atividade de escrita que não estava definido no módulo demonstra um ajuste da rotina em função da receptividade dos alunos. Abaixo, é possível observar a alteração da proposta de produção textual presente no material didático:

Figura 1: Letra de música discutida em sala e atividade presente no módulo¹¹

Educação e DIVERSIDADE

Diário de um detento

"São Paulo, dia 1º de outubro de 1992, 8h da manhã.
Aqui estou, mais um dia.
Sob o olhar sanguinário do vigia.
Você não sabe como é caminhar com a cabeça na mira de uma HK.
Metralhadora alemã ou de Israel.
Estrafalha ladrão que nem papel.
Na muralha, em pé, mais um cidadão José.
Servindo o Estado, um PM bom.

Passa fome, metido a Charles Bronson.
Ele sabe o que eu desejo.
Sabe o que eu penso.
O dia tá chuvoso. O clima tá tenso.
Vários tentaram fugir, eu também quero.
Mas de um a cem, a minha chance é zero.
Será que Deus ouviu minha oração?
Será que o juiz aceitou apelação?
Mando um recado lá pro meu irmão:
Se tiver usando droga, tá ruim na minha mão.
Ele ainda tá com aquela mina.
Pode crer, moleque é gente fina.
Tirei um dia a menos ou um dia a mais, sei lá...
Tanto faz, os dias são iguais.
Acendo um cigarro, vejo o dia passar.
Mato o tempo pra ele não me matar".
(...)

Racionais MC's: Sobrevivendo no inferno

FAÇA VOCÊ!

1. Ao ler esse texto, qual sensação que mais lhe marcou? Comente.

2. Esse texto possui um desfecho? Qual?

3. Produção textual *Imagine que você possui um diário ou agenda onde escreve sobre sua vida todos os dias. Escreva como foi o seu dia hoje, apresentando a data e os acontecimentos mais importantes do seu dia. Seu texto deve ter entre 15 e 20 linhas.*

"SEU FILHO ESTÁ EM NOSSO PODER. SE QUISER O MENINO DE VOLTA, SIGA AS INSTRUÇÕES. PONHA 500 MIL DÓLARES numa mala preta e deixe atrás da banca de jornal DA ESTAÇÃO DE TREM ÀS 10:50. PEGUE O TREM das 11:00. Se ficar alguém vigiando a mala, o menino MORRE!"

Um rico empresário recebeu o bilhete acima; após o sequestro de seu filho. Escreva uma narrativa relatando esse sequestro e seu desfecho.

Fonte: LOPES (s/d)

¹¹ Esse trecho escrito à mão foi feito após a aula em que a letra da música foi lida. Transcrição: "Imagine que você possui um diário ou agenda onde escreve sobre sua vida todos os dias. Escreva como foi o seu dia hoje, apresentando a data e os acontecimentos mais importantes do seu dia. Seu texto deve ter entre 15 e 20 linhas."

A definição do objetivo *Produzir o gênero diário com nas experiências vividas durante o dia do aluno* e do conteúdo traz indícios de uma alteração na rotina até então desenvolvida em sala de aula, na medida em que eu, enquanto professora da turma, decidi planejar uma atividade guiada também pelas minhas escolhas e pelas reações dos próprios participantes. Segundo Tardif e Lessard (2010), “as rotinas curriculares são, elas mesmas, modificadas em função da atividade dos professores, da realidade das situações da classe e da experiência adquirida [...]”. Com base no objetivo analisado e na afirmação dos autores, compreendo que a minha autonomia manifestou-se ao traçar o objetivo de aula e modificar a proposta de atividade na medida em que a rotina foi alterada e que essa atividade docente guiou-se pela minha própria sensibilidade, ao perceber a identificação dos alunos com a música lida e discutida nas aulas anteriores.

O último objetivo previsto no quadro 1 *Compreender as funções dos sinais de pontuação (vírgula e ponto final)* foi desenvolvido a partir da seguinte constatação destacada no relato:

Exemplo 6

Para buscar melhorar alguma coisa na escrita deles, estudamos algumas regras de pontuação, também por meio do módulo. O intuito era o de fazê-los reescrever suas produções, mas o ano letivo acabou antes disso. Assim, só foi possível devolver os textos com as orientações destacadas (fiz aquilo que tanto a academia julga ser “errado”. E eu também).

Conforme consta na forma verbal *buscar melhorar*, o motivo que guiou a escolha das regras de pontuação como conteúdo para ser ensinado residiu no fato de que era preciso, com base na produção dos alunos, intervir e buscar soluções para melhoria na escrita desse público. O relato também destaca que o intuito de desenvolver as aulas com foco na pontuação era propor a reescrita dos textos dos participantes, o que foi impossibilitado pelo fator temporal. A expressão valorativa

“errado” tanto parte dos valores e posições acadêmicas sobre a atividade de reescrita quanto em relação à minha própria ação – ou falta dela. Tal avaliação demonstra a relação entre intenção inicial e atividade não realizada. Com base nessa situação conflituosa, é possível afirmar que enquanto a intenção educativa mostrou-se interventiva e, por este motivo, com traços de autonomia, a sua não realização perante o fator temporal denota certa incapacidade do professor em gerir o conteúdo em função do tempo disponível para a realização das atividades de ensino.

A seguir, são apresentados os objetivos de ensino definidos para o segundo semestre de trabalho.

Quadro 2: Objetivos traçados para as turmas do primeiro ano, durante o segundo semestre de trabalho

1º X (2)	1ºZ (2)
Fazer levantamento da realidade dos alunos, através de uma sondagem	Fazer levantamento da realidade dos alunos, através de uma sondagem
Compreender as seis funções da linguagem através da leitura de gêneros diversos	Apresentar textos em uma ou mais modalidades e questionar aos alunos se aqueles exemplos ilustravam textos
Compreender a existência da linguagem verbal, não-verbal e mista.	Definir a ideia de texto como unidade mais ampla, focando em seu aspecto discursivo/ comunicativo.
Problematizar o fenômeno da intertextualidade através de músicas, poesia, anúncios publicitários, obras de arte e trechos bíblicos	Compreender a existência da linguagem verbal, não-verbal e mista
Levantar problemática sobre a escola ou comunidade que possa ser abordada em atividades na escola	Problematizar o fenômeno da intertextualidade através de músicas, poesia, anúncios publicitários, obras de arte e trechos bíblicos
Escolher gênero a ser produzido pela turma	Levantar problemática sobre a escola ou comunidade que possa ser abordada em atividades na escola
Produzir o gênero convite a ser enviado para a diretora da escola a fim de realizar uma futura entrevista	Escolher o gênero a ser abordado pelos alunos

Compreender o uso dos pronomes de tratamento e perceber sua importância em utilizá-los em contextos mais formais, como um convite em um contexto institucional;	Compreender a função enunciativa de uma carta aberta
Analisar entrevistas escritas e televisivas, focando nos aspectos em comum (apresentação, jogo de perguntas e respostas) e diferenças.	Realizar roda de leitura sobre a problemática da violência através da reportagem.
Produzir o gênero entrevista com a diretora da escola, acerca da merenda escolar, através de perguntas pré-elaboradas pela turma.	Ler e levantar aspectos constitutivos de uma carta aberta.
Assistir a gravação da entrevista e analisar conjuntamente a realização da atividade.	Elaborar carta aberta, utilizando como um dos argumentos o direito à segurança, através de trechos da constituição brasileira, bem como a argumentos gerados pelos próprios alunos durante as discussões em sala;
	Analisar trechos de produção dos alunos quanto ao uso do mas/mas, nós/nos, plural de palavras terminadas em -ão;
	Analisar dois exemplos de textos completos dos alunos e reescrita conjunta dessas produções
Realizar avaliação final da disciplina e da professora	Realizar avaliação final da disciplina e da professora

O quadro 2 refere-se aos objetivos traçados, durante o segundo semestre, para as atividades de ensino a serem desenvolvidas com as turmas de primeiro ano do ensino médio. O número de objetivos aparece maior do que o quadro anterior, tendo em vista que o meu primeiro semestre de trabalho foi iniciado apenas em abril. Além disso, vemos também a maior variedade de verbos, bem como um planejamento

Abaixo, listo os verbos que aparecem no quadro acima:

Fazer levantamento/ Compreender/ Problematizar/ Definir/ Levantar problemática/ Produzir/ Escolher/ Assistir/ Elaborar/ Analisar/ Realizar.

Considerando não apenas o número, mas a variedade de verbos, são encontrados aqueles que denotam atividades mais práticas, tais como fazer levantamento/ produzir/elaborar/ escolher/realizar/ analisar que resultam em realizações. Outros verbos assumem uma maior complexidade: problematizar/definir problemática. E alguns relacionados a processos mentais mais objetivos: definir/compreender.

Vemos que o quadro apresenta uma variedade maior de verbos do que o primeiro quadro. O verbo “compreender” aparece nos dois quadros e, no segundo, está presente nos seguintes objetivos:

Compreender as seis funções da linguagem através da leitura de gêneros diversos

Compreender a existência da linguagem verbal, não-verbal e mista

Compreender o uso dos pronomes de tratamento e perceber sua importância em utilizá-los em contextos mais formais, como um convite em um contexto institucional;

Compreender a função enunciativa de uma carta aberta

Esses quatro objetivos podem ser classificados em dois grupos, conforme o seu enfoque para a minha atuação como professora. Os dois primeiros estão próximos aos conteúdos “funções da linguagem” e “linguagem verbal, não-verbal e mista” como vetor para a definição das ações. Já os dois últimos, mesmo apresentando o mesmo verbo, aparenta o uso dos conhecimentos para a realização prática de linguagem, tais como “compreender o USO” dos pronomes para alcançar determinado fim, qual seja o de escrever um convite. O último objetivo, por sua vez, diz respeito à compreensão do gênero para sua posterior escrita. Assim, mesmo traçando objetivos que trazem em si

o mesmo verbo, a sua operacionalização e a definição do conteúdo podem apresentar atividades mais adaptadas – *Compreender as seis funções da linguagem através da leitura de gêneros diversos; Compreender a existência da linguagem verbal, não-verbal e mista* – ao escolher conteúdos já preestabelecidos para o seu ensino – ou atividades mais autônomas – *Compreender o uso dos pronomes de tratamento e perceber sua importância em utilizá-los em contextos mais formais, como um convite em um contexto institucional; Compreender a função enunciativa de uma carta aberta*, escolhidos em função das turmas, conforme comprova o seguinte fragmento:

Exemplo 7¹²

AX2- Mas, senhora também fica formal...

P- É, a senhora não ficaria errado...

AX2- Até porque, assim, vossa senhoria é pra pessoas assim, um juiz, um promotor...

P- É... Excelentíssimo. Então, como o convite vai ser... de certa forma não vai ser um documento, então eu acho que tem a opção de usar senhora ou vossa senhoria, certo? Mas aí, é... eu acho que seria, de melhor tom, a gente usar vossa senhoria, pra mostrar o respeito, então se a gente mostrar um maior respeito à pessoa (a qual) está se direcionando, então é mais fácil ela até aceitar, porque a gente tá propondo... Conseguiram entender, o jogo? Então é a mesma coisa da gente, é..., pedir favor a alguém e falar, é..., de uma forma respeitosa, né?

(...)

P- Pra conversar com ela (a diretora), então a gente não pode chamar a diretora de você, por mais que ela dessa abertura, mas como a gente vai fazer em forma de convite...

AX2- (É vossa senhoria.)

P- É, seria vossa senhoria...

P- Então, gente, conseguiram entender as formas aqui de a gente tratar as pessoas, dependendo da função social que ela exerce, do lugar, do contexto (que cada um tá)? Belezinha? Então vamos pensar no convite que a gente vai escrever pra a diretora, certo? Eu trouxe isso pra gente pensar, ok? Quer dizer, eu tinha pensado outra coisa, mas é que eu esqueci meu material em casa ((risos)), então a gente deu uma trabalhada nisso, que também é importante. (Aula 19 – 1ºX – 17/10/2013)

¹² Legenda: “P” refere-se a professora, para a fala dos alunos, foi utilizada a legenda A, seguindo da turma da qual o aluno fazia parte – X ou Z, e do número de identificação de cada sujeito: AX1, AX2...AZ1, AZ2.

Este exemplo marca a aula cujo objetivo era compreender os pronomes de tratamento. A justificativa para a definição desse objetivo e do conteúdo tinha um vínculo direto com um objetivo maior, o de elaborar um convite para a diretora da escola – *Produzir o gênero convite a ser enviado para a diretora da escola a fim de realizar uma futura entrevista*. O conteúdo em si é um dos que são abordados no ensino formal. Isso demonstra a continuação de uma rotina no que diz respeito à abordagem de um conteúdo já rotineiro nas escolas. A forma de abordá-lo, porém, busca sair da rotina escolar de aula com o fim no próprio conteúdo e na disciplina (ZABALA, 1998) para ser ensinado através de um objetivo mais amplo. As formas verbais *vamos pensar* e o sintagma *eu trouxe isso pra gente pensar* denunciam, por sua vez, demonstram uma atitude que engloba os alunos no processo. Isso mostra que, enquanto a escolha do conteúdo situa-se na manutenção da rotina, a forma de abordá-lo sinaliza uma reorganização dessa rotina e um reposicionamento do docente ao assumir outro papel que não seja apenas o de um professor adaptado.

Outro objetivo que merece destaque é primeiro objetivo lançado no quadro para as duas turmas– *Fazer levantamento da realidade dos alunos, através de uma sondagem*. O objetivo em questão refere-se à realização de uma sondagem com os alunos. Não se trata de um objetivo que contém em si um objeto de ensino, mas sim de um material utilizado para obter dados relativos aos alunos. A seção posterior deste capítulo (p. 82) abordará mais especificamente o uso deste material nas aulas. O que se pode afirmar de antemão é que este objetivo, abrange a realização de uma atividade que busca criar uma abertura maior para o conhecimento dos alunos. Tal objetivo indicia para uma atividade autônoma de ensino, na medida em que foi pensada independente de orientações da escola ou de outras esferas, tais como o próprio material didático.

Os quatro objetivos posteriores – *Compreender as seis funções da linguagem através da leitura de gêneros diversos; Apresentar textos em uma ou mais*

modalidades e questionar aos alunos se aqueles exemplos ilustravam textos; Compreender a existência da linguagem verbal, não-verbal e mista; Definir a ideia de texto como unidade mais ampla, focando em seu aspecto discursivo/ comunicativo – como pode se ver, voltaram-se para componentes curriculares e foram guiados pelos próprios conteúdos, o que sinaliza para uma atividade adaptável de ensino, caracterizando o que Zabala (1998) denomina de *modelo organizativo disciplinar*, na medida em que o saber disciplinar é o fio condutor das atividades de ensino. Para exemplificar como a atividade de ensino foi desenvolvida a partir de um desses objetivos, apresento abaixo a transcrição de um momento de aula referente ao objetivo *Compreender as seis funções da linguagem através da leitura de gêneros diversos.*

Exemplo 8:

AX2- A dois, né professora?

P- É

E2- ((Lendo o enunciado)) Uma pessoa é convidada a dar uma palestra em espanhol... A pessoa não aceita o convite porque não sabia falar com fluência a língua espanhola. Se esta pessoa tivesse aceitado fazer essa palestra seria um fracasso, por quê? a) não dominaria a mensagem; b) não dominaria o código; c) não conheceria o referente; d) não conheceria o receptor.

P- E aí, vocês marcaram qual?

AX3- B.

P- E a B diz o quê?

AX3- Não dominaria o código.”

AX2- Eu também marquei letra B.

P- Vamos analisar a situação, né? É uma pessoa que foi convidada a dar uma palestra em língua espanhola. Ela não dominava essa língua, que nessa perspectiva que a gente está estudando seria o código, né? Que é o sistema que ela usa para se comunicar, né? O sistema língua espanhola que ela deveria usar, né? Mas, como ela não sabe, ela recusou né? Então, se ela aceitasse participar desse evento seria um fracasso, no sentido de ela não dominar o código língua espanhola, né? Então, quais são as outras opções aí? (Aula 1, 1X, 03/09/2015)

Esta aula, ligada ao objetivo acima mencionado, é marcada pela correção de uma atividade relativa aos elementos da comunicação. Esse conteúdo faz parte da teoria da comunicação que envolve também as funções da linguagem. Nessa atividade de ensino, o que parece transparecer é a aula magistral de propor uma

atividade para, logo após, corrigi-la e verificar as respostas dos alunos. Nesse sentido, a realização do objetivo de ensino em questão demonstra uma atividade docente que mantém uma condição histórica do ensino de português qual seja abordar a língua como comunicação, mesmo diante de outras teorias de linguagem, tais como a de gênero e de práticas de letramento. Essa constatação demonstra que houve uma manutenção de uma prática já consolidada no ensino de português, indiciando uma atividade de ensino adaptável.

Apesar de haver exemplos de atividades que demonstram pouca autonomia, também apareceram exemplos em que a minha atividade de ensino manifestou marcas de uma maior autonomia, como é o caso do objetivo *Levantar problemática sobre a escola ou comunidade que possa ser abordada em atividades na escola*, realizado em ambas as turmas de primeiro ano, como pode ser visto tanto no relato quanto nas aulas, conforme os trechos expostos a seguir:

Exemplo 9:

Depois de concluir o primeiro bimestre, percebi que atingi muito pouco do que diziam as preferências e necessidades dos alunos (...) Já no segundo bimestre, separei uma aula para conversar com a turma sobre quais os possíveis problemas que eles conseguiam enxergar na comunidade ou no ambiente escolar. Essa pergunta tinha o objetivo de pensarmos, conjuntamente, em um gênero textual que fizesse com que os alunos agissem em prol de um problema encontrado por eles mesmos

O excerto do relato traz à tona o fato de que a minha percepção de professora resultou no *muito pouco* em relação ao que eu pretendia realizar com base nas necessidades desses alunos. O segundo semestre serviu, segundo o relato, como um corte no que estava sendo desenvolvido até então e, por este motivo, uma aula foi “separada” para conversar com a turma. O propósito da aula, *conversar*, admite uma abertura maior para esse público e convida os alunos a participarem das decisões nas aulas. O verbo *pensarmos*, que remete a uma reflexão ou a um planejamento e o advérbio *conjuntamente* sinalizam para o que Contreras (2012, p.211) denomina de

“autonomia como processo coletivo”. Ao olhar para o objetivo dessa aula, observa-se que ela não tem um conteúdo definido, mas que tem um propósito.

Para observar como essa aula realizou-se no contexto de sala de aula, convém apresentar o seguinte exemplo:

Exemplo 10

P: Olha, é... eu tava conversando com o pessoal do primeiro Z, certo? É... pra gente pensar sobre algum problema, ou da comunidade ou da escola, o que, eles viram, (que a gente pudesse) fazer alguma coisa pra melhorar, certo? Então, o que foi que eles disseram (como esse problema) que eles convivem na escola? É a questão da insegurança, de pessoas que não estão aqui pra... ficarem por ali, às vezes, de acontecer até de pessoas andarem armadas, a falta de iluminação, também, que contribui para que haja assalto, coisas do tipo, certo? Então, isso foi a problemática levantada por eles, certo? Então, o que a gente vai fazer na turma deles? É... fazer uma carta aberta, acho que já dei (uma explicação) aqui, uma carta aberta é um gênero de texto em que a gente escreve, é, direcionada a alguma autoridade, certo? E pra falar das nossas insatisfações contra alguma coisa que tá acontecendo no nosso dia-a-dia na sociedade, certo? Então isso foi o que a gente escolheu, lá no primeiro B, eu queria saber de vocês, se vocês acham que é... É importante trabalhar isso também nessa turma ou se vocês vêem algum outro problema que deveria ser trabalhado...

AX4: Na escola?

P: Ou na escola ou no bairro, na cidade...

AX2: A escola aqui é péssima...

P: Como assim?

AX2: Não tem... não tem lei, todo mundo chega e bagunça...

P: É, mas aí... Mas também, a gente pode propor, né?

AX2: Os alunos têm o material, mas não podem usar...

P: É, a gente poderia...

AX3: (Tem) o livro e não usa...

EX3: Tem o tablet...

E1: Mas vocês tão falando com relação à quê? A ter acesso aos livros?

AX2: Não professora, por exemplo, olha, eu sou a favor de... de... de abrir pra comunidade se alimentar, porque até pode ser um alimento que vá ser desperdiçado, né? Agora (quem quiser usar), ter alguns critérios, alguns parâmetros, pra que... (Aula 15, 1ºX, 04/10/13)

A locução verbal *tava conversando*, presente em uma das minhas primeiras falas, sinaliza mais uma vez um momento mais informal e menos rígido no contexto da aula. Além disso, foi retomada a proposta realizada no 1º Z e o gênero escolhido para ser abordado naquela turma. Nesse momento, as vozes dos alunos apareceram como vozes de sujeitos analíticos e críticos em relação à realidade da escola: “os alunos tem

material, mas não podem usar”. Essa “conversa” foi realizada durante duas aulas seguidas e, mais adiante é que os gêneros foram escolhidos.

No 1º Z, por sua vez, a conversa sobre a problemática da escola foi realizada no fim de uma aula, momento em que poucos alunos ficaram na sala. No dia seguinte, a problemática foi novamente levantada e resultou na seguinte aula que cumpriu com o seguinte objetivo *Realizar roda de leitura sobre a problemática da violência através de uma reportagem*¹³

Exemplo 11:

P: Lembra do que a gente falou no final da aula, lembra? A questão da insegurança, né? Então vejam é quando eu pedi pra vocês votarem, assim é em que vocês perceberam mais na realidade de vocês, que vocês gostariam de trabalhar, com isso, certo? Pensando que a gente tem que usar linguagem da gente e escrever textos que ajudem a gente de alguma forma, então eu pensei numa problemática que vocês identificariam, então o que foi que a gente conversou aqui, com AZ1, AZ3? Não sei se vocês concordam, é o fato por exemplo de pessoas de (), da escola, aí você tá com pouquinho de receio, pessoas sem identificação que não são alunos daqui pra o ambiente escolar às vezes você não conhece, enfim, vocês que não estavam na aula vocês concordam que isso é um problema ou não?

AZ4: É sim

P: Né? então pensando nisso, eu trouxe primeiro pra gente comentar um texto, certo? É uma reportagem, vocês vão perceber que essa reportagem é de 2009. A gente tá em que ano?

AZ7:2013

P: 2013, né? Mas leiam aqui e vejam como é, como esse assunto tá atual e vejam se vocês se reconhecem com esse texto, certo? Ele é um pouco grande

AZ7:Cada um que lê um parágrafo

P:Sete minutinhos pra vocês lerem

(...)

P: Gente vocês querem fazer um círculo? Que a gente fica mais à vontade

(...)

P: Pronto. A gente fez a segunda leitura conjunta pra ir relembrando o que o texto apresentava, certo? Então vou perguntar de novo, tem algum momento específico que vocês perceberam que a realidade da escola da gente se insere aqui?

AZ7: Mais ou menos professora, algumas coisas

P: Algumas coisas né, não todas

AZ5: (), que entra outras pessoas, ()..

P: Então isso é uma coisa que a direção já tá pensando, né? De fazer

¹³ A reportagem em questão é intitulada *Insegurança e drogas são os principais vilões da educação no Brasil* e está disponível no link <<http://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,MUL1045666-16021,00-INSEGURANCA+E+DROGAS+SAO+OS+PRINCIPAIS+VILOES+DA+EDUCACAO+NO+BRASIL.html>>. Acesso em 04 out. 2013.

carteirinha com identificação pra evitar esse tipo de coisa, né? Então há uma preocupação em relação a isso, e vejam que esse é um problema muito delicado de se resolver porque a gente tá numa área, que, é.. como eu posso dizer, é... eu não sei como me expressar,

AZ4: Área de risco professora, é não o que

P: Não... não é área de risco, é uma área que há uma realidade de criminalidade um pouco maior do que em outras áreas, né? Então a própria direção da escola deve ter um cuidado de evitar um confronto com essas pessoas né? Se a gente tá aqui num ambiente escolar todo cuidado aqui é pouco pra se evitar qualquer confronto maior com essas pessoas, então por isso que

AZ4: Não ser ameaçada né, professora? (Aula 18, 1º Z, 04/10/2013)

O exemplo acima diz respeito ao modo como o objetivo relacionado à realização da roda de leitura foi realizada. O trecho *quando eu pedi pra vocês votarem* situa os alunos como participantes do processo e, mais adiante, é lançada a proposta de realizar a leitura conjunta de uma reportagem.

O que pode ser percebido diante o trecho dessa aula é que a autonomia docente – e também discente – manifestou-se no momento em que a atividade realizada em sala de aula foi criada por meio de uma problemática prática e real da comunidade escolar.

Diante dessa problemática gerada, outros objetivos foram traçados, tais como *Ler e levantar aspectos constitutivos de uma carta aberta; Elaborar carta aberta, utilizando como um dos argumentos o direito à segurança, através de trechos da constituição brasileira, bem como a argumentos gerados pelos próprios alunos durante as discussões em sala.* A definição desses objetivos, por sua vez, foi negociada anteriormente com os alunos, tal como demonstra a forma verbal *pensei na gente fazer* expressa no exemplo abaixo:

Exemplo 12:

P: Certo, então o que que eu pensei na gente fazer né? Se vocês concordarem e acharem que isso é um problema que vale a pena ser trabalhado. É , geralmente quando um grupo ou de alunos ou de qualquer instituição é... Enxerga um problema e quer mostrar essa insatisfação, uma das formas de fazer isso é fazer uma carta aberta, certo, é um gênero textual que busca fazer com que se mostre a nossa indignação a alguma autoridade, certo? Ou a direção da escola ou a comunidade escolar no geral, ou a secretaria de segurança pública, ou a isso ou aquilo. Então o

que eu quero que vocês pensem. A quem a gente vai destinar essa carta? Ao público da escola, uma coisa mais específica, ou vocês querem escrever pra mais pessoas ficarem sabendo disso?

AZ4: Mais pessoas ficarem sabendo disso (Aula 14, 1º Z, 08/10/2015)

Após os alunos concordarem com a proposta e realizarem as atividades, a definição dos objetivos guiou-se por problemas textuais presentes nas primeiras versões das produções desses alunos: *Analisar trechos de produção dos alunos quanto ao uso do mas/mais, nós/nos, plural de palavras terminadas em –ão; Analisar dois exemplos de textos completos dos alunos e reescrita conjunta dessas produções.*

Para exemplificar a realização do primeiro objetivo destacado acima, convém reproduzir a seguinte aula que teve o intuito de levar enunciados que traziam problemas de escrita dos alunos, comparando-os com enunciados escritos corretamente:

Exemplo 13:

P: No próximo: Não podemos mais viver inseguros; no outro : Não podemos mas...

AX7: Viver inseguros....

P: A que tá errada?

AX7: A que tá errada é a (B)..

P: A que tá errada é a?

AX4: Coloquei a (A) certa...

AX7: Não a que tá errada é a (B), professora..

P: É, então a que tá errada é a (B), então a correta letra (A), certo?

(...)

P: Então, gente, eu selecionei alguns problemas, pra eu explicar um pouquinho a vocês, porque são algumas incoerências, certo? E eu selecionei a que foi mais recorrentes, certo?

(...)

P: O “MAS”, é o que a gente pode substituir por (porém), certo? Vai dar uma ideia contrária, certo? como por exemplo: Quero dar aula mas a turma está impossível, então porque usei o “mas” sem o “I”, porque eu tô dizendo que quero dar aula e depois eu tô colocando uma coisa contrária, né? Uma coisa que tá atravancando o meu caminho né? que é... Mas a turma está impossível né? Dá uma ideia de relação contrária, uma coisa positiva no sentido de afirmação.

P: Entenderam até aí?

(...)

P: A palavra (MAS) sem o (I), tem aí na folhinha, atua como conjunção coordenada adversativa. Vocês não vão estudar isso agora, certo? Devendo ser utilizada em situações que indicam oposição, sentido contrário. Ai ele dá

um exemplo: Esforcei-me bastante mas não obtive o resultado necessário...
P: Então o que é que se esperava? Que por estudar bastante que se conseguiria o resultado, mas aí se traz uma ideia contrária ao que foi afirmado certo... (Aula 22, 1º Z, 06/11/2013)

A aula ainda realizou-se com explicações referentes a algumas regras, tais como o uso da conjunção adversativa *mas* e do advérbio *mais*. A forma de introduzir a explicação: *eu selecionei (...) pra eu explicar um pouquinho a vocês* aponta para a proposta de buscar, com base nas regras gramaticas, a explicação de um problema de escrita real dos alunos.

Compreendo que abordar um conteúdo formal faz parte do trabalho do professor de português, já que esse profissional, no posicionamento que ocupa, possui a função de realizar práticas de ensino condizentes com tal função. Abordar conteúdos da gramática tradicional é uma de suas funções. É perceptível, porém, o fato de que não houve, conforme o exemplo, um aprofundamento do conteúdo, tendo em vista que o que foi feito foi uma comparação semântica entre os termos *mas* e o *mais*. Se pensarmos que o professor de língua portuguesa, para ter autonomia, precisa também dominar o conteúdo a ser abordado, esse dado demonstra o contrário.

Mediante o exemplo discutido, a escolha do conteúdo está ligado a uma rotina mais estabilizada. O fato de analisar os termos *mas* e *mais* apenas em seu aspecto semântico também demonstra pouca autonomia. Porém, a seleção desses conteúdos gramaticais partiu de um objetivo maior – a produção do convite para a diretora – e não do conteúdo por ele mesmo e, por isso, apresenta-se em uma dimensão autônoma de ensino.

A forma de propor a discussão sobre as problemáticas na escola, a proposta escrita de uma carta aberta, e propostas de reescritura foram objetivos traçados e realizados nas aulas e demonstram atividades autônomas de uma profissional que buscou dar forma a sua prática mediante escolhas que iam além de rotinas

preestabelecidas. Porém, um dado presente no relato releva um traço que não foi exposto nas aulas:

Exemplo 14:

Sendo assim, sugeri aos alunos, nas aulas seguintes, que pensássemos em fazer uma carta aberta e tentarmos publicar nas redes sociais e/ ou na escola. A sugestão de publicação não foi satisfatória para todos, dado o sutil medo dos impactos que tal texto geraria. Assim, ficou acordado que, primeiro, tentaríamos elaborar esses textos e, depois, pensaríamos na publicação. No final desse processo, esses textos acabaram não sendo publicados, o que gerou, em mim, certa sensação de impotência, pois parecia que não estava fazendo o “certo”, o que deveria ter sido feito, a ideia de que devemos ensinar gêneros que possam circular.

A *sensação de impotência* foi atribuída à não publicação desses textos. Pensando no que “deve ser feito” ao produzir gêneros textuais, essa avaliação de não fazer o *certo* revela como as representações, práticas e certezas do professor são advindas de uma bagagem anterior ao ofício propriamente dito (TARDIF, 2012). O fato de não publicar os textos dos alunos, foi significado, no relato, como uma atitude adaptável, por não corresponder às propostas de ensino contemporâneas que dão ênfase a realização e publicação de textos produzidos pelos alunos.

Com base nos dados analisados até então, nota-se a complexidade ao identificar atividades de ensino autônomas ou adaptáveis, na medida em que a escolha de um conteúdo rotineiro pode significar uma atuação autônoma, como demonstra o exemplo 12, bem como uma atividade adaptada, tais como a escrita da carta aberta significar uma atividade adaptável pela sua não publicação.

A análise desta seção também aponta para o fato de que atividades autônomas de ensino realizaram-se na medida em que a escolha dos conteúdos e dos objetivos de ensino são guiadas pelos conteúdos em si ou pela tradição rotineira escolar, tais como a escolha dos conteúdos *funções da linguagem e de gêneros literários*. Outros indícios de adaptação identificados nos dados analisados referem-se a escolha de

continuar a rotina estabelecida pelo professor anterior para manter a rotina e adentrar num processo de educativo já em andamento. As palavras de Sacristán (1999, p.76) oferecem uma explicação para este indício: “a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo ‘em andamento’”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória”. Conforme a afirmação do autor, compreendo que o fato de iniciar minhas primeiras escolhas de conteúdos e estabelecimento de objetivos pelo caminho da continuidade das rotinas já existentes pautou-se no fato de estar começando a fazer parte deste processo em andamento. Assim, compreendo que a modificação das minhas atividades de ensino e os remodelamentos dos objetivos e dos conteúdos que realizaram-se durante a trajetória e manifestaram-se nos momentos em que os alunos foram chamados para fazerem parte do processo.

3.2. Seleção e elaboração de materiais

Esta seção teve por objetivo identificar e analisar os indícios de autonomia e adaptação da minha prática docente por meio da dimensão da atividade de seleção e elaboração dos materiais didáticos.

Esta análise foi guiada pelo que o relato reconstrói a respeito do uso dos materiais didáticos e seguiu com a exemplificação, quando possível das aulas realizadas no contexto de ensino

A respeito das primeiras atividades realizadas e do material didático utilizado, destaco este excerto presente no relato:

Exemplo 15:

Os exemplos utilizados nessa aula foram aqueles que já estavam expressos no módulo. Mas, ao invés de iniciar pelas definições, fui apresentando as palavras, perguntando a eles o número de letras, de sons, de sílabas.

Este exemplo situa o modo pelo qual o conteúdo *fonética e fonologia* foi abordado em relação ao material didático utilizado. Conforme sinaliza o advérbio *já* e a forma verbal *estavam expressos*, os exemplos utilizados para a aula estavam à disposição para que fosse utilizado. Esse dado revela que o módulo de ensino utilizado pelos alunos serviu como material estruturador das aulas (ZABALA 1998), demonstrando, assim, um indício de adaptação à rotina proposta pelo material. A forma de utilizá-lo, por sua vez, sinaliza para uma atividade timidamente interventiva. O termo *ao invés de iniciar pelas definições*, marcando uma substituição de atitude revela um movimento contrário ao que apresentava o módulo: *fui apresentando as palavras, perguntando a eles o número de letras, de sons, de sílabas*. Essa ação docente, revelada timidamente pela inversão metodológica proposta no módulo, mas ainda sinaliza para um maior grau de adaptação do que de autonomia.

Outro exemplo que sinaliza para o uso do módulo escolar como material para o ensino é expresso no seguinte trecho:

Exemplo 16:

Esse conteúdo (fonética e fonologia) foi trabalhado, basicamente até o fim do semestre, pois os alunos não conseguiam memorizar as regras facilmente. Além disso, utilizei o módulo de literatura para abordar conceitos simples como prosa e poesia e gêneros literários. Os textos de literatura que utilizei também foram aqueles presentes no módulo.

O verbo *utilizei*, denota uma atividade que compreende o uso de um material já elaborado. A *utilização* desse material, similar ao exemplo anterior possibilita compreender que a atividade docente desenvolvida residiu na manutenção de uma atividade preestabelecida pelo módulo, sinalizando para uma dependência ao que esse material preconiza. Com base nesses dois exemplos, é possível compreender que as atividades de ensino realizadas contribuíram para a manutenção de práticas já estabilizadas, sem haver intervenções didáticas acentuadas. A manutenção dessas práticas, segundo Giddens (2009) pode ser compreendida como a

reprodução de propriedades estruturais que dão existência à vida social. Nas palavras do autor: “o momento da produção da ação é também o momento de reprodução dos contextos do desempenho cotidiano da vida social” (GIDDENS, 2009, p. 31). Tendo em vista as palavras do autor, e relacionando-a aos dois exemplos anteriores, a ação de utilizar o módulo para realizar as atividades de ensino evidencia a possibilidade de reprodução de práticas já estruturadas na vida social. Isso explica novamente a recorrência de aulas em que o módulo apareceu como o material escolhido para a realização da minha atividade docente.

O relato também sinaliza para o uso de outros materiais. Um deles é a sondagem, que foi aplicada com as turmas de EJA do segundo semestre de 2013. Conforme o relato, esse material foi utilizado da seguinte forma:

Exemplo 17:

Lembro-me que no primeiro dia de aula, busquei que os alunos respondessem a um pequeno questionário que servisse de base para que eu os conhecesse. Tal sondagem buscou verificar algumas informações referentes aos objetivos dos alunos, concepções sobre linguagem, e algumas preferências relativas ao gosto musical, de filmes, o que costumavam ler etc. Tentei utilizar essa ferramenta para tentar fugir do que o material didático preconizava e me guiar pelas possíveis necessidades ou interesses dos alunos.

Os verbos presentes nos relatos acima – *busquei*, *buscou verificar*, *tentei utilizar*, *tentar fugir* e *me guiar* destacam ações intencionais e guiadas por motivações que marcam uma maior capacidade interventiva.

De acordo com a construção textual busquei que os alunos respondessem a um pequeno questionário que servisse de base para que eu os conhecesse, destaco o *buscar* e *responder* como dois verbos de realização de uma prática que envolveu tanto o sujeito eu-professora quanto o sujeito alunos. O verbo *conhecer*, por sua vez, destaca o teor de proximidade evidenciado pela ferramenta questionário. Mais adiante, ao afirmar que Tentei utilizar essa ferramenta para tentar fugir do que o material didático preconizava, é possível perceber, mais uma vez, verbos que indicam

intenções. Um dado que merece destaque é o uso da locução verbal *tentar fugir* e de seu objeto indireto *do que o material didático preconizava*, pois tal construção textual sinaliza para o que Amigues (2004) discute a respeito de moldar a ferramenta de trabalho. Isso fica ainda mais evidente ao ser utilizada mais adiante a construção *me guiar pelas possíveis necessidades ou interesses dos alunos*, demonstrando que o verbo de realização *guiar* se remete ao resultado do aplicação da ferramenta “questionário”, com a respostas dos alunos. De acordo com o excerto, seria então esse material que guiaria a minha atividade de ensino e não apenas o material didático da escola.

Esse material se apresentava a seguinte forma:

Figura 2: Sondagem aplicada nas turmas do 1º ano do ensino médio

Sondagem

1. Quais foram seus objetivos ao se matricular neste semestre?
2. Como você espera que sejam as aulas de língua portuguesa?
3. Você trabalha? Se sim, qual o seu emprego?
4. Qual a profissão que você gostaria de seguir?
5. Em quais dessas atividades você sente mais dificuldade?
 - () Leitura
 - () Escrita
 - () Gramática
6. Qual seu estilo musical preferido?
7. O que você costuma ler?
 - () notícias esportivas
 - () notícias sobre os famosos
 - () horóscopo
 - () poemas
 - () contos, crônicas
 - () outros _____
8. Que tipo de filme você gosta de assistir?
 - () comédia romântica
 - () comédia
 - () filmes de ação
 - () ficção científica
 - () terror
 - () filmes históricos

Tanto a elaboração deste material quanto a sua aplicação demonstram uma tentativa de seguir os interesses dos alunos, ou, ao menos, de compreendê-los como parte do processo de aprendizagem. Essa tentativa da reordenação de uma rotina tendo em vista a realidade dos alunos revela-se como um indício de autonomia, tanto pelo fato de elaborar o material de forma mais independente, quanto por mostrar, por meio dos verbos *busquei e tentei* que as atividades propostas denotavam arriscar e buscar novas alternativas no contexto de sala de aula.

O relato, porém, revela que, no decorrer das aulas seguintes, pouco foi atingido em relação à preferência dos alunos:

Exemplo 18

Depois de concluir o primeiro bimestre, percebi que atingi muito pouco do que diziam as preferências e necessidades dos alunos, respondidas no questionário. Apenas quando tratei de intertextualidade, levei poemas, músicas (uma das preferências dos alunos) e textos publicados no facebook, esfera conhecida pelo público.

Essa avaliação, iniciada pelo verbo *percebi* questiona a eficácia da aplicação de um material (sondagem) para a adequação ao que os alunos gostariam de ter acesso¹⁴ nas aulas de português. O verbo de acabamento (BRONCKART, 1999) *atingi*, que remete para um resultado, acompanhado da locução adverbial *muito pouco* revela que, na minha avaliação de professora, o uso deste material acabou sendo esquecido ou não levado em conta no decorrer das aulas posteriores. O relato também remonta as experiências em que a tentativa de atingir as preferências dos alunos foi concretizada. A esse respeito, exemplifico abaixo como essa tentativa se realizou nas aulas:

Exemplo 19

P- Então, vamos olhar aqui esses seis textos que eu trouxe pra vocês. Estão vendo que eles estão enumerados aqui, olha, texto um, texto dois,

¹⁴ Ver respostas dos alunos na subseção 2.3.2 do capítulo II deste trabalho.

texto três, texto quatro, texto cinco e texto seis. Vamos observar - eu vou ler aqui com vocês esses seis textos - certo? O um "Quando chove, eu chovo; faz sol, eu faço; de noite, anoiteço; tem Deus, eu rezo; não tem, esqueço; chove de novo, de novo chovo; assovio no vento, daqui me vejo; lá vou eu, gesto e movimento." Paulo Leminski. É um poema do escritor Paulo Leminski. Então, vamos ver aqui... Alguém conseguiu entender alguma coisa? Esse poema fala de quê?

AX7- De chuva.

(...)

P- Ninguém quer ler não?

AX2- Quero, professora

P- Leia

AX2- Texto três: "E a gente mente tanto dizendo que tá tudo bem, que tá tudo em paz, que passou e não dói mais... já que foi uma lembrança distante... no fim ainda dói, e de uma forma bagunçada que virá a transtornar nosso pensamento" Palmas!

(...)

P- É bonito por quê?

AX2- Porque é o que a gente passa... É o que acontece com a gente

P - É uma coisa bem humana, né? Bem sentimentalista...

AX2- Eu quase chorei

(...)

(Aula 2, 1ºX, 10/09/2013)

Esse exemplo revela que o material utilizado na aula em questão foi elaborado por mim e levado para os alunos, conforme revela o verbo de atividade *trouxe*. Esse dado traz indícios de autonomia na medida em que foi criado um material específico para este público. Sobre a tentativa de atingir a preferência dos alunos, o *texto 3*, lido por AX2, que serviu como exemplo da função emotiva da linguagem, apresentou-se como uma experiência positiva para o aluno, como é confirmado pela expressão *Palmas! E, mais adiante porque é o que a gente passa...é o que acontece com a gente*.

Outro dado que revela traços de autonomia na elaboração e seleção de material pode ser visto na aula em que o conteúdo *intertextualidade*, mais especificamente a *paródia musical*¹⁵, foi abordada por meio da comparação entre os

¹⁵ Nas músicas em questão, a intertextualidade encontrava-se evidente na melodia das músicas e não nos temas abordados em ambas.

vídeos do clipe “Águas de Março”, de Elis Regina e Tom Jobim e da paródia da mesma música feita pelo comediante Marcelo Adnet em um quadro do Fantástico.¹⁶

Exemplo 20:

P- Então, veja, conseguiram entender o que a música fala?

AX2- Não, só ((incompreensível))

E1- É fim do caminho, né? É como se fosse efeito da chuva, né? A chuva arrasta pedras, né? A música é trabalhada com bem muitas palavras, né? É pau, é pedra... então, são frases bem curtinhas... "Fim do caminho, é um resto de toco, é um pouco sozinho..." Vai trabalhando com essas montagens de figuras que remetem o que a chuva traz, né? "Águas de março fechando o verão..." Aquelas chuvas de verão que ocorre, então, ele traz algumas palavras relativas a isso pra construir a música, certo? Eu não vou muito me deter explicando a música que é pra passar a próxima, certo? Vocês conhecem Marcelo Adnet?

AX42- Já ouvi falar...

P Já? Ninguém conhece? Vou colocar a cara dele pra vocês verem ((inicia o vídeo))

EX4- Sim, aquele homem que faz...

P- Conhece? Ele é um comediante que trabalha na MTV...

AX2- Ah, eu gosto dele...

(...)

P- Pronto, aí no Fantástico ele faz esses quadros de paródias de músicas bem conhecidas e famosas, certo? Então, ele fez a paródia da música de Elis Regina... Então, o que vocês entendem por paródia? Vocês conseguem entender ela na música?

AX2- Modificou a música...

P- Modificou... manteve algumas coisas... Então, vejam a música de Adnet e vejam sobre o que ele tá falando... é uma coisa bem atual, certo?

(...)

P- A primeira música tem o tema águas de março, tem a chuva, os elementos que compõem isso, né? E quando ele retoma, Marcelo Adnet, faz umas letras da música, ele traz a melodia de novo, né? A forma como eles cantam... perceberam que no finalzinho ele diz a metade de uma palavra e o outro a outra metade, né? Então, ele tenta retomar isso, mas trazer o quê de novo? O que é que tinha de novo, de diferente? Hã?

De acordo com o excerto em destaque, vemos a introdução do conteúdo *paródia* por meio de materiais que não são eminentemente escolares, mas foram utilizados por mim para tal. Assim, é notório o fato do distanciamento do material utilizado pela escola e, dos assuntos abordados nele, e a aproximação para uma

¹⁶ Links dos vídeos:

Elis Regina & Tom Jobim - "Águas de Março" - 1974

<<https://www.youtube.com/watch?v=E1tOV7y94DY>>;

Paródia música "Águas de março" Tom Jobim e Elis Regina

<<https://www.youtube.com/watch?v=7cKLDMN8ZNU>>

realidade extraescolar, conforme fica evidenciado nas falas *Vocês conhecem Marcelo Adnet?/ Pronto, aí no Fantástico ele faz esses quadros de paródias de músicas.*

Essa atividade de ensino demonstra como o material em formato de vídeo foi abordado na aula. A escolha desse material caracterizou, no contexto investigado, uma mudança de rotina, o não necessariamente garante que haja uma atividade de ensino autônoma. Nessa situação, em que se pretendia abordar o recurso da intertextualidade, mais especificamente, a paródia, o material utilizado partiu de uma escolha e pressupôs uma pesquisa para a busca dos vídeos. O fato de buscar materiais que não são eminentemente escolares ilustra um indício de autonomia, na medida em que uma rotina escolar puramente realizada com atividades escolares escritas foi substituída por uma atividade que envolvia assistir e comparar vídeos para estabelecer diferenças e semelhanças entre eles. A rotina, por sua vez, é explicitada nessa aula, na medida em que o conteúdo *paródia* é abordado, sinalizando, assim, para a manutenção de conteúdos propedêuticos.

Sumarizando então esta seção, é possível perceber que a tentativa de buscar autonomia nas minhas atividades de ensino pautou-se numa busca de distanciamento do material escolar utilizado na escola. Isso fica evidente com a variedade de verbos do relato que traziam marcas intencionais, como *busquei* e *tentei*.¹⁷ As aulas e o relato demonstraram que o uso de conteúdos propedêuticos (funções da linguagem e paródia) permaneceram, mas parece que a experiência, aos poucos, foi abrindo o leque de possibilidades para o uso de outros materiais.

Por meio da análise dos dados, foi possível perceber que, na categoria *Seleção de objetivos e de conteúdos*, os dados indicaram para atividades de ensino que, ora

¹⁷ Este trabalho não tem a pretensão de afirmar que o material didático da escola não é importante, pois é sabido o quanto a Modalidade de Jovens e Adultos ainda precisa ser notada, no sentido de serem elaborados materiais mais específicos e atrativos para esse público.

se mostravam adaptáveis, por configurar a continuidade do trabalho do professor anterior ou a manutenção de uma rotina proposta pelo material didático utilizado pela escola, ora se mostravam autônomas, nos momentos em que os alunos eram colocados como parte do processo de construção desses objetivos.

No que concerne à categoria *Seleção e elaboração de materiais*, foi possível perceber que essas atividades de ensino realizaram-se a partir da escolha de atividades propostas no módulo da escola, demonstrando, nesses momentos, a forte influência da rotina escolar nas minhas atividades profissionais e a consequente adaptação a tal rotina. Já os indícios de autonomia manifestaram-se nos exemplos analisados na medida em que a escolha dos materiais, tais como a sondagem demonstraram uma autonomia vista como processo coletivo, já que houve a tentativa de conhecer mais o público com quem iria desenvolver minhas aulas.

As conclusão, a seguir, discutirá essas evidências encontradas neste capítulo, bem como responderá às perguntas propostas para este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este estudo se propôs a investigar os *indícios de autonomia e/ou adaptação nas minhas atividades docentes em meu primeiro ano de trabalho*. Para atingir este objetivo, analisei o meu relato de atividade referente ao meu primeiro ano de trabalho e as aulas de língua portuguesa por mim ministradas.

Concebendo o professor como um profissional que tanto pode desempenhar atividades que mantenham a rotina escolar quanto pode buscar modificar alguns de seus aspectos, foram selecionadas duas terminologias: *adaptação* e *autonomia*. A primeira delas foi compreendida como a adequação e dependência do professor ao meio socialmente organizado da estrutura escolar, a segunda, por sua vez, foi tomada como a forma de intervir e atuar de maneira menos dependente do que preconizam as rotinas escolares.

Para identificar e analisar como os indícios de autonomia e adaptação se manifestaram nos dados em questão, verifiquei, nas minhas atividades de ensino, que envolviam a *seleção de objetivos e conteúdos* e *seleção e elaboração de materiais*, como essas ações se manifestavam.

Buscando atingir o primeiro objetivo deste trabalho, qual seja *Identificar os indícios de adaptação e/ou autonomia subjacentes às minhas atividades profissionais durante o meu primeiro ano de trabalho*, podemos afirmar que indícios de adaptação foram identificados

Na seleção de objetivos e conteúdos, esses indícios manifestaram-se nos momentos em que o relato e as aulas revelavam escolhas de conteúdos e delineamento de objetivos justificados pelo próprio conteúdo, por sua abordagem no módulo escolar ou pela rotina iniciada pelo professor anterior. Já os indícios de

autonomia foram identificados nos momentos em que o relato e as aulas revelavam ações que denotavam para uma maior independência a rotinas anteriores e escolhas de conteúdos guiadas pelo módulo da escola. O fato de estabelecer um objetivo com base no envolvimento dos alunos, como foi o caso da leitura da letra da música, para após isso, propor a produção escrita de um diário pode ser visto como uma ação autônoma, na medida em que as escolhas guiaram-se pela receptividade do meu público-alvo. Outros momentos em que essas ações autônomas realizaram-se traziam os alunos como participantes ativos das aulas, tais como a decisão de elaborar os gêneros carta aberta, convite e entrevista, com base no levantamento de problemas da própria escola.

Na categoria *seleção e organização de materiais*, os indícios de adaptação realizaram-se nos momentos em que a seleção material residia no uso do módulo da escola. Tal instrumento influenciou, por exemplo, o enfoque nos conteúdos e tarefas escolares relacionados a fonética e de gêneros literários. O uso desse material com um enfoque remodelado foi um tímido indício de autonomia, ao ser demonstrado, no relato de atividades, que a explicação do conteúdo *fonética e fonologia* iniciou-se pelo uso dos exemplos e, logo após, a explicação das regras. A elaboração de materiais, como os exemplos de textos para exemplificar as seis funções da linguagem, bem como, em maior grau, a elaboração da sondagem, revela um menor vínculo ao material didático utilizado na rotina dos alunos, demonstrando maior capacidade de intervenção no contexto de sala de aula e, por conseguinte, uma maior autonomia.

Conferindo resultados ao segundo objetivo específico desta pesquisa – *Analisar como esses indícios se manifestaram nessas atividades de ensino*, considero que os indícios de adaptação apareceram na medida em que as minhas ações voltaram-se para a realização de atividades de ensino que já eram institucionalizadas na rotina escolar. Diante de um público de Jovens e Adultos, por vezes esquecidos nos cursos

de licenciatura e até na elaboração de materiais didáticos específicos, a adaptação docente pode ser entendida, no contexto desta pesquisa como uma forma de sobreviver à organização escolar institucionalizada que possui suas próprias regras de funcionamento. Nesse sentido, as ações que revelaram adaptação às rotinas escolares, tais como o uso do módulo, a definição dos objetivos com base nos conteúdos em si, a continuidade das ações realizadas pelo professor anterior demonstram que o trabalho do professor “é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares que estão inseridos” (SACRISTÁN, 1999, p. 71). Coadunando essa realidade para a de um professor em início de carreira, esse condicionamento tende a ser mais forte, tendo em vista que a experiência profissional está se moldando e que, nesse sentido, a busca pela segurança nas atividades de ensino residiram, no caso desta pesquisa, em ações de adaptação e de manutenção das rotinas já estabilizadas.

Os indícios de autonomia, por sua vez, manifestaram-se através de ações em que minhas escolhas guiaram-se, em boa parte dos dados analisados, pelo envolvimento dos alunos no processo. Tanto o uso da sondagem, quanto o estabelecimento de objetivos construídos juntamente com os alunos demonstram que minhas atividades de ensino se realizaram dessa forma porque foi o momento no qual percebi que eu, professora, era uma professora em início de carreira que se constrói na interação. Assim, as atividades de ensino que abriram espaço para o envolvimento dos alunos também possibilitaram que o meu trabalho se desenvolvesse mais independente das rotinas escolares tradicionais.

Outro resultado que merece destaque é como o fator emocional das minhas ações destacaram-se principalmente no segundo semestre de trabalho, pois foi nesse momento em que o envolvimento com os alunos se mostrou mais intenso. Destaco, inclusive que esse envolvimento foi o fator essencial para que práticas mais

autônomas de ensino pudessem se realizar. Assim, é oportuno trazer à tona o que Tardif e Lessard (2005, p. 151) afirmam em relação ao fator afetivo no trabalho do professor: “A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva”.

Destaco, ainda, que, considerando que adaptação e autonomia fazem parte de um continuum, em que ora predominam ações adaptáveis, ora predominam ações autônomas, foi comum ver nos dados analisados momentos em que predominava adaptação às rotinas, como é o caso do enfoque nos conteúdos presentes no módulo, mas que certos traços de autonomia se faziam presentes, como o fato de eu, professora, elaborar o meu próprio material para abordar o conteúdo em questão. Assim, entendo que, no meu contexto de trabalho, na situação de professora em início de carreira e ensinando a jovens e adultos, os indícios de adaptação e autonomia revelados no meu primeiro ano de trabalho manifestara-se como ações conflituosas em que a predominância de uma em relação a outra dependeram, em grande parte, da contribuição dos alunos tanto para manter as rotinas já estabilizadas quanto para alterá-las. Em outras palavras, os indícios de autonomia e de adaptação encontrados demonstram que a minha atividade de professora em início de carreira pautou-se na tensão entre manter as rotinas já estabilizadas e alterá-las. Nesse processo de alteração, os alunos tiveram papel decisivo, demonstrando uma construção coletiva e prática do conhecimento.

Em relação à contribuição desta pesquisa para os estudos sobre formação e atuação de professor de língua materna no campo da LA, destaco que este trabalho pôde oferecer resultados que possibilitam compreender que o trabalho do professor, principalmente o daquele que está iniciando suas atividades, se constrói na coletividade. Por este motivo, esse profissional necessita do acolhimento e aceitação tanto dos alunos quanto do próprio corpo escolar que, por vezes, acaba deixando o

professor realizar suas atividades individualmente, o que pode causar maiores dificuldades para o estabelecimento de certezas do que e do como ensinar.

Enquanto professora-pesquisadora, afirmo que olhar para mim como sujeito de pesquisa foi uma experiência desafiadora que provocou, muitas vezes, questionamentos pessoais e profissionais que extrapolaram o trabalho científico. Tais questionamentos serviram como fortalecimento da minha certeza de continuar o caminho da docência, reconhecendo que esta profissão se insere num campo conflituoso entre posicionar-se em campos sociais confortáveis e já estabilizados e reposicionar-se em função de um trabalho que contemple a coletividade e o risco.

Por fim, retomo as palavras de Bronckart (2009, p. 162) apresentadas na epígrafe deste trabalho para insistir na ideia de que o trabalho do professor deve ser tomado como um verdadeiro trabalho, e que, por esse motivo, deve ser encarado com seriedade. Enquanto enxergamos o professor como um profissional dotado de dons, que apenas trabalha por amor e que não precisa investigar ou entender aquilo que faz, não veremos essa profissão ganhar a valorização social que merece:

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, R. H. A. **Educação de adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2001.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In. MACHADO. A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. P.35-53.

BARBATO, S. & CAIXETA, J. E. Histórias de vida, identidade e memória: uma proposta metodológica. In. BASTOS, L. C. & MOITA LOPES, L. P. (orgs.). **Estudos de Identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 103-121.

BHASKAR, Roy. **The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences**. Brighton, The Harvester Press, 1979.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 1996.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Postfácio. IN: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Anna Rachel Machado e colaboradores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.01, jan./jun. 2002. p.11-30.

CARVALHO, F. S. Autonomia e Motivação em narrativas de aprendizes de português como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, 2007

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In. NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, S. M. A. **o trabalho do professor iniciante no estágio supervisionado em língua inglesa**: uma atividade educacional à luz do ISD e da pesquisa narrativa. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba. Programa de pós-graduação em linguística. João Pessoa, 2014.

FERNANDEZ, C. M. **Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa**: autonomia ou subsunção do trabalho docente? Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, L. M. M. **O professor escreve sua história**: um exercício de análise de relatos interativos produzidos em uma situação de concurso livre de redação.133 f. 2004. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução Álvaro Cabral. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GOUVEIA, A. B. Políticas e financiamentos na EJA: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA. **EcoS**, São Paulo, v.10, n. 2, p.379-395, jul./dez. 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HANKS, W. F. **Língua como prática social:** das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Organização Anna Christina Bentes, Renato C. Rezende, Marco Antônio Rosa Machado; revisão técnica Anna Christina Bentes, Maurizio Gnerre. São Paulo: Cortez, 2008.

JOSSO, M-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação.** Porto Alegre, ano XXX, n.3, set./dez. 2007, p. 413-428.

MAGALHÃES, M. C. C. **A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica.** Autobiografias na (Re)constituição de Identidades de Professores de Línguas: O olhar crítico-reflexivo. _____(org). Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 23-33.

MAGNO e SILVA, W.; DANTAS, L; SÁ e MATOS, M. C. V.; MARTINS, M. F. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, n. 52.1, jan./jun. 2013

MENEGAZZO, R. E. & XAVIER, R.P.. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** v.43, n.1, 2004. p.115-126.

MEDRADO, B. P. Dimensões do Agir Representado em Autobiografias Docentes. **Autobiografias na (Re)constituição de Identidades de Professores de Línguas: O olhar crítico-reflexivo.** _____(org). Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 237-260.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006

MOREIRA, M. L. G. da L.; ALVES, F. Investigating the inter-relationships between beliefs, autonomy, and motivation in the context of foreign language learning/teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 4, n. 2, 2004

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.** Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Estado da Educação. Paraíba, 2013.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Vol. 9, No. 1, 2006.

REICHMANN, C. L. Reflexões sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes. **Autobiografias na (Re)constituição de Identidades de Professores de Línguas: O olhar crítico-reflexivo.** _____(org). Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 47-60.

_____. **Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária.** In. MEDRADO, B. P. & REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. P. 101-149.

_____. **Reflection as social practice: na in depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue jornal.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, A. **Profissão professor.** 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista. v. 5, n. 7 jul./dez. 2009. p. 13-27

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In. MOITA LOPES, L. P. (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.

SOUSA, E. C. de. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M & LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e suas práticas pedagógicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 34. Jul/Dez. 1999.

VENDLER, Z. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1967.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

ZABALA, A. A prática educativa: unidades de análise. In._____. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Relato de atividades

Este relato foi escrito como o objetivo de trazer à tona a reconstrução e rememoração das minhas atividades de ensino relativas ao meu primeiro ano de trabalho. Nele, estão presentes recordações e avaliações pessoais e profissionais sobre as minhas primeiras experiências como professora de língua portuguesa em uma escola estadual localizada em Campina Grande, Paraíba.

Sou formada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande e fui classificada em um concurso para professora de português da rede estadual de ensino da Paraíba antes de me formar. Nessa situação especial de formação, consegui antecipar meus dois últimos semestres de graduação em dois meses, colar grau e tomar posse no emprego.

Após desenvolver todos os processos avaliativos para a conclusão de curso e colar grau, consegui tomar posse no dia 04 de abril de 2013. Após a posse, precisava procurar uma escola que ainda oferecesse vagas para os professores concursados. Como fui uma das últimas professoras a tomar posse, poucas instituições ainda tinham professores contratados para dar lugar aos concursados. Coincidentemente, encontrei essa vaga na escola onde atuei enquanto bolsista em um programa de iniciação à docência, pois o professor de língua portuguesa até então contratado foi desligado por causa do último concurso. Eu estaria de volta ao lugar das minhas primeiras experiências docentes.

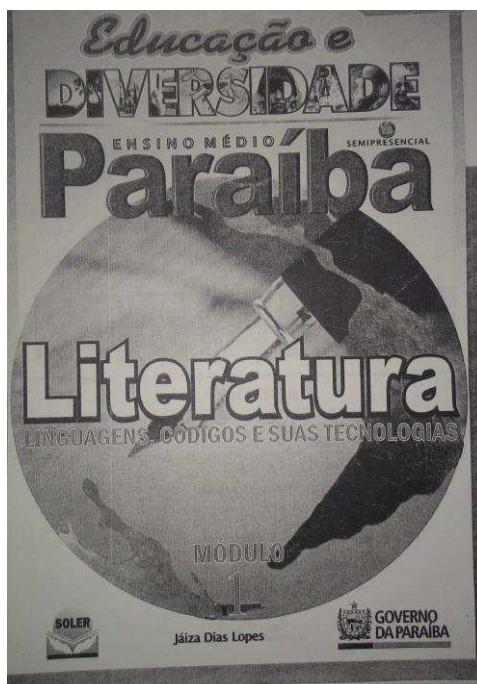
Vale salientar que, antes mesmo de tomar posse, a diretora da escola na qual iria entrar em exercício já me pediu para assumir as turmas, pois, em virtude desse novo concurso, vários dos professores contratados haviam saído para dar lugar aos concursados. Assim, no dia 03 de abril de 2013, um dia antes de tomar posse, já fui ao encontro de minhas quatro turmas: 7º ano X, 7º ano Z, 1º ano X e 1º ano Z, todas elas estavam inseridas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, além de estar presente num contexto novo, a realidade do EJA ainda era distante de mim, pois não me recordo de nenhum preparo específico para tal modalidade na minha formação inicial. Daí surgiram os primeiros desafios: lidar com um público de jovens e adultos, numa realidade de retenção e insucesso escolar, todos eles moradores de uma região periférica da cidade na qual o crime e o uso de drogas é uma realidade recorrente no dia-a-dia desses alunos. Além disso, não me

recordo de haver alguma orientação na escola nem na minha formação na graduação sobre a especificidade ou objetivos da EJA, a organização curricular etc. A única fonte de informação que tive sobre essa modalidade de ensino foi de um colega meu, ex professor dessas turmas, que afirmou ter muitos alunos com falhas na alfabetização, alguns não chegando a ter desenvolvido competências mínimas de leitura e escrita.

Voltando à chegada na escola, lembro-me de uma professora, também de língua portuguesa, que também trabalhava com esse público – mais especificamente com as turmas de 2º e 3º ano do ensino médio. A referida professora também sido aprovada no mesmo concurso que eu, além de já ter uma matrícula anterior, oriunda do concurso do ano anterior (2011). Tal professora me disse que as turmas de primeiro ano eram tranquilas em relação ao comportamento, mas não comentou nada sobre seus conhecimentos, habilidades ou dificuldades. Além disso, ela também me emprestou os módulos para o ensino médio utilizados na escola, já que não havia mais disponibilidade deles na biblioteca. Assim, a fonte inicial para me basear foi esse material. Trata-se de três módulos (gramática, redação e literatura) distribuídos pelo governo do estado. Esse módulos foram produzidos em Recife – PE, pela editora Soler¹⁸, que também é responsável por formações continuadas de professores:



¹⁸ <http://www.edicoessoler.com.br/a_empresa.html>



Módulos adotados na rede estadual da Paraíba para a EJA (Ensino Médio)

A primeira turma com a qual tive contato foi o 7º Z, que contava com a faixa de 12 alunos frequentadores das aulas. Para poder planejar minhas aulas, entrei em contato com o professor anterior, que me informou quais os conteúdos estava abordando em cada turma. Para os 7ºs anos, os assuntos abordados foram frase, oração e período e o conteúdo de verbos. Além disso, o professor me informou que o assunto que estava em andamento era “tipos de sujeito”. A primeira coisa que me veio à cabeça foi dar continuidade ao que o professor havia iniciado. Assim, antes de ministrar a aula, estudei esses tópicos na gramática de Cunha e Cintra e no livro *Fundamentos de Gramática do Português*, de Azeredo (2010).

Tenho a lembrança de fazer o uso desse conteúdo da forma mais tradicional possível, levei frases, escrevi no quadro e fui tentando, juntamente com os alunos, dar uma classificação para os sujeitos das orações abordadas. O público que encontrei nessa turma era composto por muitos jovens e poucos adultos de fato. Algumas das meninas já tinham filhos, e, dos meninos dessa sala, não havia nenhum que, de fato, trabalhasse. A maioria estava na modalidade EJA por se encontrarem fora de faixa.

Já o 7º A tinha a característica de ser uma turma mais calada e menos participativa. Nessa turma, havia uma maior diversidade de idades, que ia desde os 16

anos até a faixa dos 40. Nessa turma, também iniciei com o mesmo conteúdo abordado no 7ºA.

Em relação às turmas do ensino médio (1º X e 1º Y), também dei continuidade ao trabalho do professor, enfatizando os assuntos *fonética e fonologia* (fonemas e letras; divisão e classificação silábica, ditongo, tritongo e hiato). Tais turmas demonstravam maior número de alunos e, com isso, maior diversidade (de saberes, de realidades...) isso me deixou inquieta porque, naqueles primeiros momentos, não sabia ao certo o que seria melhor para aquelas turmas em questão: dar continuidade ao que já estava sendo abordado, cumprir com as atividades do módulo...

Sabendo que estava ministrando aulas para turmas de EJA e que tinha um currículo para cumprir, tive a impressão de que, nesse primeiro semestre, iniciado por mim em abril e finalizado em julho, me preocupei muito com os conteúdos em si, pensando no pouco tempo disponível que havia. O conteúdo a ser abordado para essas turmas – fonética e fonologia – foi um dos quais tive mais dificuldade em aprender na graduação. Assim, antes de ministrar a primeira aula, revisei gramáticas e o próprio material didático na escola. Tenho aqui alguns exemplares dos primeiros rascunhos que utilizei para planejar as aulas. Não foi de fato um planejamento com estabelecimento de objetivos e metodologia de aula. No início de minhas atividades, a preocupação inicial foi dominar o conteúdo, pois como iria enfrentar uma turma já em andamento, acostumada com o professor anterior, demonstrando insegurança no conteúdo que iria ministrar? Pensando nisso, voltei à gramática (Cunha e Cintra) e ao livro Fundamentos de gramática, de Azeredo para estudar o conteúdo. As imagens abaixo são os fichamentos que fiz com exemplos e definições para levar à sala de aula:

alunos e iniciei a aula abordando os conteúdos anteriormente citados. Os exemplos utilizados nessa aula foram aqueles que já estavam expressos no módulo. Mas, ao invés de iniciar pelas definições, fui apresentando as palavras, perguntando a eles o número de palavras, de sons, de sílabas. E, assim, ia apresentando as regras. Percebi o quanto as turmas do ensino médio eram participativas, principalmente o 1º X. Apesar de ser uma turma numerosa, era bastante participativa.

Esse conteúdo foi trabalhado, basicamente até o fim do semestre, pois os alunos não conseguiam memorizar as regras facilmente. Além disso, utilizei o módulo de literatura para abordar conceitos simples como prosa e poesia e gêneros literários. Os textos de literatura que utilizei também foram aqueles presentes no módulo. Quando estava próximo do fim do ano, me dei conta que não havia focalizado em nenhuma atividade de produção escrita propriamente dita. Na verdade, no início das minhas atividades, tentei evitar começar com escrita, pois percebia que os alunos tinham realmente aquelas dificuldades de escrita que o meu colega havia comentado. Não sabia bem como fazer isso. Então, em uma das aulas, já de julho, li com eles a música “diário de um detento”, dos Racionais – uma das turmas conhecia a letra e até fez um rap na hora da leitura. Logo após, conversamos sobre quem era aquele sujeito que falava na música e qual era seu objetivo ao escrever aquilo. Nas aulas posteriores, como os alunos se envolveram na discussão da música, resolvi pedir para que eles produzissem um texto relatando como tinha sido o seu dia. Alguns deles disseram que não tinha nada de interessante para dizer, que não havia sentido em pedir aquilo. Mesmo assim insisti e todos produziram seu “diário”.

Depois dessa atividade, ao ler as produções dos alunos, percebi que, além de verificar como andava a escrita deles, foi possível conhecê-los um pouco mais. Para buscar melhorar alguma coisa na escrita deles, estudamos algumas regras de pontuação, também por meio do módulo. O intuito era o de fazê-los reescrever suas

produções, mas o ano letivo acabou antes disso. Assim, só foi possível devolver os textos com as orientações destacadas (fiz aquilo que tanto a academia julga ser “errado”. E eu também).

Antes disso, lembro que muitos alunos reclamavam de umx professorx específicx, relatando que sua postura era muito ditatorial, que não cobrava nas provas aquilo que havia ensinado, que ameaçava colocar os alunos na prova final etc. Por meio dessa reclamação, os alunos me pediram para ensiná-los a escrever um abaixo-assinado para pedir providências à direção ou à regional de ensino para que tal docente viesse a mudar sua postura. Vi que eles realmente queriam aprender esse gênero (situação comunicativa real), porém, acabei enrolando e me negando a ensinar aquilo para eles. Na verdade, me senti com medo de chegar e já comprar briga com os professores da escola.

Já no segundo semestre de trabalho, no qual estaria envolvida com outras turmas, fiquei responsável, novamente, pelos dois primeiros anos do ensino médio e uma turma do fundamental.

Com exceção de um, não conhecia nenhum dos alunos do ensino médio, sendo, assim, novamente, uma novidade. Lembro-me que no primeiro dia de aula, busquei que os alunos respondessem a um pequeno questionário que servisse de base para que eu os conhecesse.

Tal sondagem buscou verificar algumas informações referentes aos objetivos dos alunos, concepções sobre linguagem, e algumas preferências relativas ao gosto musical, de filmes, o que costumavam ler etc. Tentei utilizar essa ferramenta para tentar fugir do que o material didático preconizava e me guiar pelas possíveis necessidades ou interesses dos alunos. Depois dessa sondagem e das respostas dos alunos, a seleção dos conteúdos foram sendo feitas no decorrer do semestre:

1º bimestre:

(1) Concepções de língua e linguagem

(2) Elementos da comunicação

(3) Intertextualidade

Depois de concluir o primeiro bimestre, percebi que atingi muito pouco do que diziam as preferências e necessidades dos alunos, respondidas no questionário. Apenas quando tratei de intertextualidade, levei poemas, músicas (uma das preferências dos alunos) e textos publicados no facebook, esfera conhecida pelo público. Já no segundo bimestre, separei uma aula para conversar com a turma sobre quais os possíveis problemas que eles conseguiam enxergar na comunidade ou no ambiente escolar. Essa pergunta tinha o objetivo de pensarmos, conjuntamente, em um gênero textual que fizesse com que os alunos agissem em prol de um problema encontrado por eles mesmos. Foi assim que, no 1º A, um dos problemas levantados foi a qualidade da merenda na escola. Muitos reclamavam de que, por vezes, iam assistir aula depois do trabalho, precisavam jantar antes de assistir aula, mas nem sempre essa merenda tinha qualidade ou se mostrava suficiente. Desse modo, pensamos muito em o que fazer para, pelo menos, saber como a merenda era comprada, escolhida etc. Assim, pensamos, primeiramente, em fazer entrevistas com o conselho, mas depois ficamos combinados de entrevistar a própria diretora, que faz parte desse conselho, e acompanha o processo de compra dos alimentos. Sendo assim, direcionamos nossas ações por meio de dois gêneros: o convite, para ser entregue à diretora e a entrevista oral.

Já para a turma do 1º B, foi feito o mesmo movimento de questionamentos sobre problemas da comunidade escolar. O principal problema apontado nessas turmas foi a falta de iluminação nos arredores da escola, o que provocava insegurança

para os alunos. Além disso, ainda havia a recorrente entrada de alunos que não eram da escola, e que, por vezes, eram traficantes da área. O que também gerava desconforto nos alunos. Essa problemática, mais frágil e complexa que a da merenda, fez com que pensássemos em uma forma de, pelo menos, exprimirmos nosso desconforto. Sendo assim, sugeri aos alunos, nas aulas seguintes, que pensássemos em fazer uma carta aberta e tentarmos publicar nas redes sociais e/ ou na escola. A sugestão de publicação não foi satisfatória para todos, dado o sutil medo dos impactos que tal texto geraria. Assim, ficou acordado que, primeiro, tentaríamos elaborar esses textos e, depois, pensaríamos na publicação. No final desse processo, esses textos acabaram não sendo publicados, o que gerou, em mim, certa sensação de impotência, pois parecia que não estava fazendo o “certo”, o que deveria ter sido feito, a ideia de que devemos ensinar gêneros que possam circular.

No final desse semestre, propus alguns pontos que poderiam dar voz aos alunos para me avaliarem. Na aula anterior, propus que os alunos realizassem uma autoavaliação, para que eles mesmos avaliassem seu desempenho durante o semestre, considerando critérios como assiduidade, frequência e participação. Me baseei na metodologia de uma ex professora da graduação que utilizava esse mecanismo como uma forma de fazer os alunos pensarem sobre seu próprio desempenho na disciplina. Além de propor que os alunos desse notas a esses critérios, também solicitei para que eles me avaliassem como professora e atribuíssem uma nota para o meu desempenho. Como era esperado, todos eles elogiaram e não fizeram uma avaliação mais profunda – e eu também não havia o exigido.

Para que os alunos me avaliassem mais profundamente e para que falassem sobre suas experiências de aprendizado comigo, propus que conversássemos e elaborei alguns pontos para serem debatidos na conversa, como o que eles haviam aprendido comigo? Se estranharam minha metodologia? Se eles conseguiam

depreender os objetivos das minhas aulas. Se o que eles aprenderam ia servir para alguma coisa...

A turma do 1ºX fez uma avaliação bastante detalhada. Uma das alunas mencionou que desenvolver a entrevista oral a ajudou a perder a vergonha para falar em público. Também mencionaram que já faziam reescrita com os professores anteriores, ou seja, não era uma prática nova. Os alunos do 1ºZ, por sua vez, participaram pouco. No dia da atividade, eles pareciam muito agitados. A turma já uma turma mais agitada, talvez por ter mais adolescentes do que na outra turma. Então, a avaliação desse pontos ficaram um pouco mais superficiais. Porém, duas coisas me surpreenderam nessa roda de conversa. A primeira delas é que muitos alunos disseram que, quando me viram chegar na escola, imaginariam que eu “não daria conta”, talvez por ser nova, que não iria “dominar” a turma. Outro fator que me surpreendeu foi o fato de um dos alunos ter se surpreendido, no sentido de esperar que eu, como professora em início de carreira e com minha pouca experiência, não daria conta do recado. Essas avaliações da turma muito me fizeram pensar na imagem que uma professora jovem, novata e com pouca experiência passa para os alunos. A imagem de professora frágil, inocente e inexperiente foi totalmente desconstruída pelos próprios alunos. Confesso que fiquei feliz por desmistificar a imagem que os alunos possuíam de uma professora novata e recém ingressa na carreira.

O envolvimento que tive com essas turmas foi muito rico para mim, pois acredito que consegui deixar alguma coisa que eles pudessem levar para as suas vidas. Os alunos da EJA muitas vezes são incompreendidos e apenas são jogados a conteúdos resumidos em seu processo de formação – que acredito ter feito em muitos momentos. Mas confesso que minha relação com eles foi bem maior. Digo isto pois, no ano seguinte, fui transferida para outra escola e fiquei bastante triste por saber que

não teria mais contato com os alunos que comecei a formar – que prepotência a minha! Senti muito esse processo de separação, principalmente porque estava começando a me adaptar e a me envolver com a escola e os alunos. Porém, percebi que tal separação se coloca todos os anos e todos semestres. Que o apego entre professores e alunos existe, bem como o profissionalismo a se levar a profissão como uma responsabilidade social, mas também afetiva.

APÊNDICE 2:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Modelo padrão

ESTUDO: O que e por que ensinar: professora de língua portuguesa em início de carreira

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PÓSLE) – Unidade Acadêmica de Letras - UFCG. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____,
profissão _____, residente e domiciliado
na _____
_____ portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no
CPF/MF _____ nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado(a),
concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo ***O
que e por que ensinar: professora de língua portuguesa em início de carreira***.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para que se possam descobrir como se desenvolveu o processo de tomada de escolhas de uma professora em início de carreira em suas aulas de português.
- II) A participação neste projeto não resultará em quaisquer riscos à minha identidade nem oferece qualquer forma de remuneração.
- III) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- IV) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde, bem estar físico ou quaisquer constrangimentos.
- V) Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- VI) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII) Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa, entrarei em contato com a pesquisadora Jardiene Leandro Ferreira, no seu endereço residencial, situado à rua Francisco Pereira, 292, Bairro Velame, CEP 584180-100, Campina Grande – Paraíba; ligarei para o telefone (83) 8701-3215 ou enviarei um e-mail para jardienelf@gmail.com.

VIII) Recebi uma via deste documento

IX) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário

Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de _____.

() Colaborador/ () Responsável
.....

Testemunha 1 : _____

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto:

JARDIENE LEANDRO FERREIRA (MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – UAL – UFCG)

Telefone para contato e endereço:

(83) 8701-3215/ (83) 9972-6856

Rua Francisco Pereira, nº 292, Velame, CEP:58.418-100, Campina Grande - PB