

Betânia Passos Medrado

betamedrado@gmail.com

Claudiane Costa Aguiar

costaaguiar.c@gmail.com

Ressignificando uma *estrela* como desenvolvimento profissional: a apropriação de um novo artefato em turma de EJA

(Re)signifying a *debut* as professional development: The appropriation of a new artifact in an adult education group

RESUMO - Este artigo adota os princípios e conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo e, por conseguinte, o pressuposto vygotskiano de que a transformação de um artefato em instrumento promove o desenvolvimento dos indivíduos. Assim, objetivamos analisar o relato de uma professora sobre sua experiência em utilizar o modelo didático de Sequência Didática pela primeira vez em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados da análise evidenciaram um processo de desenvolvimento e de ressignificação da prática por parte dessa professora.

Palavras-chave: artefato, desenvolvimento, docência, interacionismo sociodiscursivo.

ABSTRACT - This article adopts the principles and concepts of Sociodiscursive Interactionism, and the vygotskian assumption that the transformation of an artifact into an instrument promotes the development of human beings. Therefore, this text aims at analyzing a teacher's reflective report on the experience of using the Didactic Sequences model for the first time in an adult education group (known in Brazil as *EJA*). The analysis signals that the teacher undergoes a developmental process and (re)conceptualizes her teaching practice.

Keywords: artifact, development, teaching, sociodiscursive interactionism.

Algumas palavras iniciais

Ao contrário, trata-se de procurar “ver com outros olhos”, “de ver com olhos novos” o que aparentemente já nos está dado, isto é, trata-se de apresentar uma interpretação, dentre as muitas que são possíveis, sobre esse agir humano específico (Machado, 2007, p. 78).

Embora a entrada do programa teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no Brasil seja marcada com a primeira publicação de *Atividade de linguagem, textos e discursos* (Bronckart, 1999), faz-se mister considerar que, cinco anos depois, em 2004, a organização do livro *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* pela professora Anna Rachel Machado funda, definitivamente, na Linguística Aplicada, um viés discursivo para o estudo da docência a partir de um ponto de vista que dialoga com as Ciências do Trabalho.

Esta proposta não só permite a ampliação do conceito de docência, mas recupera (se não instaura) no Brasil uma perspectiva analítica que dá estatuto a um trabalho milenar, indiscutível no seu papel e na sua potencialidade de transformar histórias e pessoas¹.

Os espaços ocupados por professores têm sido múltiplos e diversos. Interessa-nos, portanto, neste artigo, *ouvir*, a partir do quadro do ISD e dos seus principais pressupostos, uma professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre as mudanças em seu fazer pedagógico ao adotar, pela primeira vez, um modelo didático que implicaria em (re)construção e mudança na sua *práxis*.

Sabemos que o contexto da Educação de Jovens e Adultos é bem peculiar e um dos grandes desafios enfrentados por professores de língua estrangeira em nosso país. Além das características inerentes ao alunado (disparidade de faixa etária entre alunos que frequentam

¹ Inúmeras têm sido as publicações a partir dessa perspectiva no Brasil. Dentre elas, podemos citar: Abreu-Tardelli e Cristovão (2009); Cristovão (2008, 2011); Machado *et al.* (2011); Medrado e Pérez (2011), dentre outras.

a mesma turma, baixa autoestima, grande evasão etc.), acrescenta-se a isso o fato de o material didático - enviado às escolas por instâncias governamentais - não dar conta das necessidades desse grupo específico, muitas vezes, posto à margem, invisibilizado e, aparentemente, desacreditado pelas políticas educacionais. Exige-se do professor, também nesse contexto, habilidades para contornar situações de conflito, apreender novas ferramentas e superar as dificuldades para, ainda assim, ensinar um idioma estrangeiro; a língua do outro.

A partir dos principais pressupostos do ISD (Bronckart, 1999, 2006, 2008), analisaremos como uma professora avalia e interpreta sua vivência em um projeto de elaboração e aplicação de uma Sequência Didática (SD) em uma turma de EJA. Além disso, pretendemos discutir como essa professora compreende os momentos de mudança do seu fazer pedagógico e de transformação de si como profissional do ensino a partir da apropriação de um novo artefato de trabalho.

Este artigo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, abordaremos alguns dos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) que têm orientado as pesquisas na área da Linguística Aplicada. Em seguida, especificaremos a metodologia utilizada para a coleta e análise do nosso *corpus*, evidenciando a importância do relato de experiência (ou relato reflexivo) para este campo de pesquisa. Finalmente, discutiremos os resultados das nossas interpretações sobre o texto produzido pela professora participante do projeto.

Um agir, um trabalho... o ensino

O Interacionismo Sociodiscursivo tem fornecido aos pesquisadores brasileiros um conjunto de princípios e conceitos auxiliares na compreensão do agir humano. Além de apresentar um quadro epistemológico que reúne diversas ciências sociais, o ISD tem investido em pesquisas em torno do binômio *linguagem e trabalho*. Para tanto, esse programa de pesquisa tem incorporado conceitos e metodologia advindos da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2004) e da Clínica da Atividade (Clot, 2007 [1999]; Faïta, 2004).

Diante da complexidade desse referencial teórico, arriscamos-nos a elencar, sinteticamente, alguns dos princípios fundamentais para um pensar crítico sobre o agir docente. Entre eles, estão as concepções de que

- o homem é um ser complexo que se encontra inserido em um contexto sócio-histórico-cultural, e desenvolve a língua nas interações diárias que são orientadas para um fim;

- os conhecimentos construídos decorrem de um agir que se realiza em um determinado quadro social;
- toda ação é avaliada a partir do contexto, ou seja, ao nos apropriarmos dos mundos que nos cercam e nos constituem, tornamo-nos conscientes de que somos agentes dotados de intenções e motivos;
- qualquer análise de cunho praxiológico deve levar em consideração a fala no seu contexto como um todo;
- os textos contribuem para a clarificação do agir humano e, por conseguinte, para a construção de modelos de agir.

Gostaríamos, ainda, de enfatizar a perspectiva reveladora para a análise de textos de professores, uma vez que o agir – como considerado pelo ISD a partir dos trabalhos de Paul Ricoeur (1984, 1985 *in* Bronckart, 2008) - só é acessível por meio das interpretações ou apreciações que são feitas pelos indivíduos. Em outras palavras, “[...] nossas ações no mundo são sempre tematizadas e textualizadas, mas não como uma representação direta do que vivenciamos, mas como uma reconfiguração do mundo ordinário” (Medrado, 2011, p. 29). São justamente os comentários ou avaliações que elaboramos que permitem a identificação de posicionamentos e de compreensão sobre o agir no mundo.

O programa do ISD traz, nesse sentido, reflexões a partir de um quadro conceitual que toma como ponto de partida o conceito de agir (o dado sob análise), viabilizando a investigação e a análise do trabalho do professor de forma mais interpretativista (Bronckart e Machado, 2009). Assim, alinhamo-nos ao entendimento do ISD, segundo o qual os textos produzidos em situação de trabalho ou que o tematizam, segundo Bronckart e Machado (2009), são possíveis espaços de emergência das morfogêneses do agir e, por conseguinte, podemos dizer que se constituem como territórios dos posicionamentos acerca do fazer. Também nos norteamos pela concepção de trabalho docente desenvolvida pelo grupo ALTER (LAEL-PUC)² que, ao revisar autores das Ciências do Trabalho (Clot, 2007 [1999]; Amigues, 2004; Saujat, 2002), tem difundido uma concepção de trabalho docente que sempre se realiza em um “contexto social específico, envolvendo a situação imediata e a mais ampla” (Bronckart e Machado, 2009, p. 36).

Junto ao Grupo ALTER, Machado (2007) construiu uma caracterização da docência como um agir sempre pessoal e único, interacional e transformador do meio, que também transforma o trabalhador. Um agir mediado por instrumentos, e interpessoal ao envolver outros sujeitos em uma determinada situação de trabalho. Além disso, impessoal, ao incorporar, na maioria das vezes, tarefas que são prescritas por outrem. Finalmente, um

² O Grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) congrega pesquisadores de várias universidades brasileiras, cujos estudos estão voltados para a divulgação e desenvolvimento do programa do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil e em outros países.

agir transpessoal, por ser orientado por modelos específicos, construídos por um coletivo de trabalho, e que se configura como imanentemente conflituoso, haja vista o leque de possibilidades que o trabalhador possui para agir. Essa atividade, segundo Machado (2007), pode se constituir, ainda, como fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento “[...] quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício” (Machado, 2007, p. 92). Ainda segundo a pesquisadora,

[...] o trabalho (em geral) é visto como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados (Machado, 2007, p. 92-93).

Machado (2009, p. 82) explica que, a partir de uma concepção marxista, o processo de trabalho tem uma constituição triádica, ou seja, constitui-se a partir da atividade pessoal do homem, do objeto sobre o qual trabalha e os meios que utiliza para realizar uma determinada transformação sobre um objeto específico. Nesse processo, ratifica a pesquisadora “[...] não só o objeto é transformado, mas também o próprio trabalhador e as relações existentes entre os trabalhadores”.

Essa visão dialética – de que modificamos nosso trabalho e, ao mesmo tempo, somos modificados por ele – permite que as atividades intelectuais (como o do professor, por exemplo) também sejam consideradas como trabalho. Essa maneira de conceber o trabalho foi provocada pelas “[...] profundas modificações socioeconômicas e tecnológicas a que assistimos, que tendem a fazer desaparecer o trabalho braçal, que vai sendo, pouco a pouco, substituído pelo trabalho que se pode chamar de intelectual, em sentido amplo” (Machado, 2007, p. 82).

Schneuwly (2012) assevera que Vygotsky permite e aproxima a concepção marxista de trabalho da docência como entendemos atualmente. Para o pesquisador genebrino, é Vygotsky que institui a importância dos instrumentos materiais como ferramentas psíquicas. Cabe ao professor, então, propor dispositivos didáticos que permitam aos alunos também transformarem os seus próprios processos psíquicos.

O legado eminentemente interacionista e soviético³ contribui para a relevância de um outro conceito, o de desenvolvimento, que é entendido como um processo social, histórico e cultural, fundado nas atividades situadas. Esse processo permite que, colaborativamente, os indivíduos possam produzir artefatos com alguma finalidade para agir no mundo. A apropriação do artefato, e sua transformação

em instrumento ou ferramenta, possibilita o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de agir em contextos específicos, incluindo a sala de aula.

Destarte, o agir docente da professora que contribui com esta pesquisa é, igualmente, mediado pelo uso de inúmeros artefatos apropriados em diferentes momentos ao longo da sua trajetória profissional. A incorporação de um novo artefato – disponível socialmente – implica um novo aprendizado, uma adaptação de novas construções psíquicas, isto é, possibilita e dá espaço ao desenvolvimento.

Esse agir é, contudo, inalcançável e inacessível. Segundo Bronckart e Machado (2009), só podemos ter acesso a ele por meio das avaliações daqueles que executam ou executarão o trabalho. Os textos, então, podem ser concebidos como elos entre nós e o mundo real/ordinário em que vivemos (Medrado, 2011) e, por conseguinte, entre nós e as nossas ações no mundo.

Importante frisar que essa ação é orientada por valores e regras sociais, então, ela é examinada, avaliada e interpretada, também, à luz desses valores e regras. Do mesmo modo, a interpretação de um texto pode nos levar à compreensão do quadro social no qual o trabalho é realizado. Assim, a análise do agir pode ser feita em todo e qualquer texto que constitua a rede discursiva que compõe diferentes situações de trabalho do professor (anteriores ou posteriores à tarefa).

Para dizer a *práxis*

Diante dos novos contextos decorrentes das transformações em nossa sociedade, diversos instrumentos – no âmbito da abordagem qualitativa – emergiram para dar lugar aos discursos e posicionamentos daqueles indivíduos que participam de investigações e fornecem dados para a pesquisa científica.

Sendo assim, a concepção que está sendo construída sobre trabalho docente nos últimos anos validou instrumentos de coleta que, anteriormente, não eram considerados como científicos ou legítimos na investigação do agir humano em situação de trabalho. Dentre eles, o relato de experiência (ou reflexivo) que,

[...] vem se estabelecendo como elemento organizador de uma prática discursiva, a partir do momento em que esses textos servem para divulgar conhecimentos, esteja o foco na metodologia ou, simplesmente, nas experiências vividas pelo professor (Medrado, 2007, p. 113).

A nosso ver, o relato é, então, um procedimento autobiográfico que possibilita ao docente uma compreensão e (re)leitura das suas ações, do seu fazer pedagógico, e que evidencia uma prática social permeada por uma conscientização dos seus processos de desenvolvimento profissional.

³ Os trabalhos de Vygotsky, Leontiev, Marx e Volochinov compõem a base interacionista do alicerce teórico-epistemológico do ISD.

Se considerarmos a classificação realizada por Bronckart (2006) sobre os textos encontrados nas/sobre as situações de trabalho⁴, podemos afirmar que o relato que iremos analisar é um texto marcadamente interpretativo e autoavaliativo, que explicita a maneira como o fazer pedagógico da professora foi concebido por ela a partir de uma experiência com Sequência Didática.

A professora Carol, que se dispôs a colaborar com a nossa pesquisa, é graduada em Letras, com habilitação em inglês e português, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras e Mestre em Linguística. A professora, por ocasião da coleta dos dados, já havia atuado no Ensino Médio em uma escola pública estadual e no Ensino Fundamental da Rede Privada na cidade de Recife por cerca de quatro anos. Não obstante, sua maior experiência com ensino de língua inglesa aconteceu em escolas de idiomas onde lecionou por vários anos, chegando a exercer o cargo de orientadora pedagógica durante sete anos.

Na época da pesquisa, a professora Carol estava atuando na Educação de Jovens e Adultos há cerca de um (01) ano e explicou que seguia um conteúdo programático que ela mesma havia elaborado, por entender que as necessidades dos alunos precisariam ser consideradas e que os assuntos abordados deveriam contribuir para o uso da língua em contexto real.

A turma na qual a sequência didática foi desenvolvida possuía, inicialmente, trinta (30) alunos matriculados, porém devido a inúmeros fatores, houve uma grande evasão escolar. No período em que a pesquisa foi realizada, o número de alunos oscilou entre treze (13) e dez (10) alunos presentes em sala. Desses, apenas sete (7) frequentaram as aulas de língua inglesa mais regularmente e raramente se ausentavam. A faixa etária desse grupo variava entre quinze (15) e cinquenta e sete (57) anos. Os participantes da pesquisa eram indivíduos oriundos, em sua maioria, de cidades do interior do Estado da Paraíba ou de estados vizinhos que tinham em comum, entre outras coisas, a ausência dos estudos na faixa etária regular, previstos por lei. Por essa razão, o gênero escolhido foi o perfil pessoal, visando justamente às especificidades do grupo, sinalizando para a necessidade de os docentes de línguas estrangeiras desenvolverem atividades com gêneros também em turmas da EJA, usando textos autênticos que considerem as especificidades desse grupo que é formado por

[...] pessoas com culturas e saberes construídos a partir da sua vivência. Porém, quando chegam à escola, trazem consigo sentimentos de fracasso e não pertencimento. Fragilizados, muitas vezes guardam consigo uma grande culpa por não terem conseguido aprender a ler e escrever na idade preconizada por Lei, colocando-se como único responsável por tal fracasso (Sousa, 2008, p. 77).

Em síntese, uma atividade de progressão com sequência didática (SD) se constitui na elaboração de diversas atividades pedagógicas (em módulos) que são essenciais para que, no processo ensino e aprendizagem, as capacidades de linguagem⁵ sejam desenvolvidas (Dolz e Schneuwly, 2004; Dolz *et al.*, 2004), permitindo aos alunos um crescimento progressivo e natural, além de considerar o ritmo da turma.

Para que o trabalho fosse desenvolvido de forma a alcançar os objetivos propostos, uma das autoras deste texto e a professora Carol precisaram se reunir para juntas planejarem as aulas. Levando em consideração que a professora nunca havia trabalhado com SDs na perspectiva de Dolz *et al.* (2004), fez-se necessária a leitura de textos desses estudiosos, a fim de que ela pudesse compreender seu papel na pesquisa, podendo agir com maior autonomia nas ministrações das aulas. Após o término de cada aula, a pesquisadora e a professora se reuniam na própria escola para avaliação do trabalho e planejamento do módulo seguinte.

O relato reflexivo que é objeto de nossa análise foi produzido após o término das atividades de progressão aplicadas com os alunos e a postagem dos seus textos no *blog* da escola⁶. Para a análise, estaremos considerando 10 (dez) excertos retirados do relato⁷ da professora Carol, cuja situação de produção (Bronckart, 1999; Bronckart e Machado, 2009) explicitamos no Quadro 1.

Além das primeiras impressões e sentimentos causados pelo desconhecimento do artefato *sequência didática*, identificamos, no relato da professora Carol, temas recorrentes que versavam, principalmente, acerca das dúvidas que tinha na redefinição do seu planejamento em função das atividades de progressão e da preocupação constante com os princípios e atividades que deveriam ser desenvolvidas por ela e pelos alunos. O relato também explicita a importância do trabalho conjunto realizado com a pesquisadora e suas opiniões sobre o desempenho dos alunos e a receptividade deles à proposta de um novo formato de aula. Ademais, todo o relato é perpassado por julgamentos/avaliações sobre o novo modelo didático que estava utilizando.

⁴ Bronckart (2006) propôs uma classificação dos textos que podem ser produzidos durante a realização do trabalho (registrados em vídeo ou áudio); textos produzidos antes do trabalho ser realizado, ou seja, prescrevem o que deve ser feito; textos interpretativos que são produzidos pelos próprios trabalhadores, antes ou depois da atividade de trabalho e, finalmente, os textos que são produzidos por observadores – não envolvidos na situação de trabalho como, por exemplo, os textos produzidos por pesquisadores.

⁵ Para maiores detalhes sobre o modelo didático de sequência didática e as capacidades de linguagem (ação, linguística e linguística-discursiva), consultar Dolz e Schneuwly (2004) e Dolz *et al.* (2004).

⁶ Disponível em: <http://anitatrigueirodovalle.blogspot.com>

⁷ Optamos, para este artigo, trabalhar com o conteúdo e com as escolhas temáticas que a professora faz no relato.

Quadro 1. Contexto de produção do relato da professora Carol.

Chart 1. Context of teacher Carol's text production.

Emissor	Carol
Receptor	Pesquisadora
Local	Residência da professora Carol
Tempo	12 de janeiro de 2011
Papel social do enunciador	Professora de turma da EJA
Papel social do receptor	Pesquisadora e mestranda

Ressignificando uma *estrela* como desenvolvimento profissional

É preciso lembrar que a Sequência Didática se apresentava, para a professora Carol, como uma nova experiência. Não obstante, ficam explícitos em seu relato, os conflitos e as inquietações que se sobrepuseram a uma história como professora de língua estrangeira e a uma carreira já consolidada na docência. Observemos como a professora faz suas primeiras reflexões:

Excerto 1

Eu *nunca* havia trabalhado com sequência didática antes. Pelo menos, não com esse nome. No início, foi *muito* difícil para mim, pois eu precisava de *alguns detalhes para a operacionalização* do projeto. Apesar de eu estar *muito animada* e de acreditar na proposta, algumas dúvidas de *ordem prática* surgiram conforme avançávamos na *aplicação do nosso plano*.

A professora Carol inicia sua fala afirmando que *nunca* havia trabalhado com SDs antes, referindo-se à nova experiência que ela estava prestes a vivenciar e que, no início da pesquisa, trouxe-lhe incertezas e hesitação. Ela ainda faz uso do intensificador *muito* para expressar quão *difícil* foi o começo. Em seguida, ela explica o porquê dessa dificuldade ao fazer uso do modal *precisar*, salientando ser necessário o conhecimento de algumas ações pedagógicas a fim de superar os obstáculos advindos do contexto no qual se encontrava. Ela deixa claro em seu texto a maneira como sentiu e encarou a proposta que lhe fora feita pela pesquisadora. Ao mesmo tempo em que se diz *muito animada*, explicita uma compreensão da prática pedagógica que precisa ser planejada para que alcance sucesso. Carol demonstra, dessa forma, sua preocupação em criar um ambiente propício para desenvolver um processo efetivo de letramento. Esse posicionamento nos lembra outras visões de ensino da Educação de Jovens e Adultos que defendem

uma educação comprometida não apenas como uma qualificação para a vida, mas como uma oportunidade para que os educandos desenvolvam seu potencial; recuperem a autoestima; socializem seu saber e promovam mudanças no seu contexto de vida pessoal e social (Brasileiro e Carvalho, 2008, p. 30-31).

As escolhas que Carol faz ao se referir à necessidade de regulação da atividade estão evidenciadas quando diz necessitar de *detalhes para a operacionalização do projeto* e ter *dúvidas de ordem prática* para a *aplicação do nosso plano*. Esse posicionamento permite-nos afirmar que a professora sinaliza para uma concepção de ensino e de planejamento de aula em que todos os momentos precisam ser previstos para que a tarefa possa ser plenamente realizada (Clot, 2007 [1999]). Isso também fica bem marcado em outro trecho do relato, no qual demonstra uma visão de atividade docente que deve prezar pela antecipação dos problemas que, porventura, possam ocorrer em sala de aula. Senão, vejamos:

Excerto 2

Em minha experiência como professora de idiomas, sempre fiz *treinamentos* e como não poderia deixar de ser, senti mais uma vez a necessidade de trabalhar com *parâmetros pré-fixados*, ainda mais no caso de um trabalho de pesquisa.

As escolhas aludidas no parágrafo anterior demonstram, igualmente, os conflitos que iam, aos poucos, formando-se diante da professora com a iminência de fazer algo desconhecido, fato que é ratificado pelo uso de *apesar de* que introduz a ideia de contraste entre o estar *muito animada* e *acreditar na proposta* e as *dúvidas de ordem prática*.

No excerto seguinte, chama a nossa atenção a recorrência que faz do termo *dúvida*, que é utilizado pela professora mais duas vezes (cf. Excerto 1), revelando os possíveis seus temores quanto ao desconhecimento do que seria uma sequência didática e qual deveria ser sua postura em sala de aula. A utilização do termo *estrela* corrobora esse temor, revelando seus sentimentos e aflições: estava se sentindo como uma professora iniciante, entrando em sala de aula pela primeira vez, embora saibamos que é uma educadora experiente e que já estivera lecionando a esse grupo há alguns meses:

Excerto 3

Na verdade, uma das primeiras *dúvidas* era se a aplicação da sequência didática se tratava de um método, uma técnica ou de uma abordagem. Disso dependeria o meu modo de atuar em sala de aula. Outras *dúvidas* surgiram, por exemplo, ao colocar o pé na sala de aula, na minha "*estrela*": *é para falar inglês o tempo todo? E isso? Será que pode? Será que não pode? Qual o tratamento dado diante do erro do aluno?*

Os momentos de reflexão e planejamento são materializados no relato por meio dos questionamentos que se faz (... *é para falar inglês o tempo todo? E isso? Será que pode? Será que não pode? Qual o tratamento dado diante do erro do aluno?*). Além disso, o pensar sobre o agir futuro (os limites, as prescrições etc.) e sobre a apropriação de um novo artefato demonstra quão comprometida e envolvida a professora estava com a realização da tarefa proposta. Esses questionamentos foram, sem sombra de dúvidas, de suma importância para que ela pudesse desenvolver as atividades da pesquisa com mais confiança e autonomia.

Em determinado ponto do texto, percebemos que essa *estrela* significa, para Carol, *um estresse* (cf. Excerto 4). No entanto, é interessante observar como a professora vai, paradoxalmente, tornando-se consciente do seu papel no processo. Percebemos que a superação dos primeiros temores conduziu a professora ao desejo de compreender a concepção de língua que subjaz ao programa teórico que fundamenta o modelo didático das SDs. Isso contribuiu para que as lacunas nesse processo pudessem ser, gradativamente, preenchidas com a colaboração dos alunos e da pesquisadora (em uma demonstração de construção conjunta de saberes):

Excerto 4

A ausência de respostas dessa vez foi uma *fonte de estresse* para mim. Claudiane me ajudou muito nesse aspecto, me orientando após cada aula, quando tínhamos o período para reflexão e planejamento da aula seguinte. Aos poucos, fui percebendo *os detalhes* sobre o papel do professor, do aluno, do material, a concepção de língua que permeia um trabalho como esse e *fui preenchendo as lacunas, construindo com os alunos e com Claudiane as nossas aulas*.

O trecho anterior ratifica o que já mencionamos sobre como era imperativo para a professora obter todas as informações e detalhes para o desenvolvimento do trabalho. Ao assumir a necessidade de *parâmetros pré-fixados* para o desenvolvimento da tarefa, Carol explicita um agir docente pautado em prescrições bastante rígidas, desconsiderando, por completo, ao que nos parece, qualquer tipo de renormalização⁸ (Schwartz, 2000). Ao mesmo tempo, é notório como foi fundamental a elaboração conjunta da SD com a pesquisadora, o que permitiu a troca de conhecimentos e, principalmente, a conscientização de que o aprendizado estava acontecendo.

Em determinado trecho do relato, Carol passa a aferir a sua experiência com a sequência didática na EJA. Na percepção da educadora, o trabalho com SDs no ensino de línguas é uma *ferramenta poderosa* para a prática docente, pois elas concedem ao aluno a oportunidade de ser sujeito do processo. Os verbos *crescendo, avançando, construindo*,

do, chegando, na forma progressiva, demonstram que o aluno é, para a professora, co-responsável pelo processo de ensino aprendizagem (cf. Excerto 5). Contudo, essa avaliação, a nosso ver, bastante positiva, extrapola sua experiência de sala de aula para recomendar a SD como ferramenta para toda a Educação de Jovens e Adultos, como podemos observar no Excerto 5:

Excerto 5

Posso dizer que foi *uma das experiências mais bonitas pelas quais passei até hoje*. O ensino de línguas através da aplicação de sequências didáticas na EJA é uma *ferramenta poderosa* para os professores que querem considerar o aluno como pessoa, como ser integral, como aquele que faz parte do processo de aprendizagem crescendo, avançando, construindo, chegando ao objetivo.

No trecho seguinte, percebemos que a professora continua avaliando positivamente a experiência quando discorre sobre os benefícios do trabalho com SDs que, em sua opinião, motiva os alunos a participarem por compreenderem aonde eles vão chegar com aquelas atividades, estimulando-os a estarem presentes nas aulas, embora reconheça que, por motivos vários – que já elencamos no início deste texto – alguns alunos tenham se evadido da escola. Consideremos, então, mais um trecho do relato de Carol:

Excerto 6

A ideia de *compartilhar com os alunos* os resultados esperados *facilita muito o trabalho do professor* porque estabelece uma *espécie de contrato de aprendizagem*. Quando os *alunos compreendem o objetivo proposto*, eles *facilmente aderem ao plano e se sentem mais motivados* a participarem das aulas porque *sabem para onde estão caminhando*. O fato de uma aula depender da outra faz com que eles vejam a importância de não quebrarem a sequência, embora, por forças de ordem externa, muitos tenham evadido da escola durante o ano letivo. Entretanto, os que frequentaram todas ou quase todas as fases dos módulos, apresentaram resultados *extremamente positivos* [...]. O trabalho com textos autênticos aproximou os alunos da língua inglesa em uso e não como algo que eles apenas copiavam dos quadros ou dos livros. A *refacção* dos textos, as observações, as comparações que cada um fez de seu trabalho permitiu *ampliar a percepção* que cada um teve de sua própria aprendizagem.

Outrossim, a avaliação que faz também sobre como a sequência deve ser desenvolvida (*espécie de contrato de aprendizagem; os alunos compreendem o objetivo proposto*), demonstra como a professora foi se apropriando dos princí-

⁸ Recriação; é o fazer de outra forma a partir do que foi prescrito.

pios do modelo: a relevância de apresentar um problema de comunicação para os alunos (*aderem ao plano; sabem para onde estão caminhando*); do seu caráter modular e espiralado (*O fato de uma aula depender da outra*); do entendimento de que escrever é compartilhar, comparar, refazer (*A refacção dos textos, as observações, as comparações que cada um fez de seu trabalho permitiu ampliar a percepção que cada um teve de sua própria aprendizagem*).

Outro aspecto que precisa ser pontuado nessa experiência é o fato de a professora reconhecer quão positivo foi o fato de os conhecimentos prévios dos alunos terem sido levados em conta durante a escolha dos textos trabalhados em sala. Ela destaca a importância dessas ações, pois, segundo explica, proporcionou a abertura de um espaço para que o grupo tivesse voz, conforme podemos constatar no Excerto 7:

Excerto 7

Foi muito importante fazer um trabalho com gênero textual partindo do que *eles já conheciam* porque *facilitou* a interação durante as aulas, *abriu espaço* para a voz de cada um, o que, a meu ver, parece ter sido a primeira vez que experimentaram. *O silêncio* e a hesitação aos poucos *foram substituídos por algumas intervenções*. Foi *motivante* para mim ter conseguido ouvir a voz de cada um deles, *construindo timidamente o conhecimento*, arriscando uma *opinião*, *enfrentando a timidez*.

Na percepção da professora, a turma foi vencendo os seus *temores* como o *silêncio* e a *hesitação*, frutos do medo de se expressarem. Constatamos, nesse trecho do relato, a satisfação em ter participado de atividades que deram *voz* aos seus alunos, bem como *vê-los construindo*, de forma tímida, o *conhecimento* ao arriscar dar uma opinião, vencendo a *timidez*.

O excerto seguinte mostra a percepção da professora Carol sobre os resultados e progresso dos alunos, não apenas em termos de conteúdo, mas também como eles próprios puderam compreender seu aprendizado e as possibilidades de construir conhecimento a cada aula, de forma mais independente ao opinarem e negociarem ao longo das atividades de progressão.

Excerto 8

No meu ponto de vista, os *resultados* vão além dos indicados pelas notas obtidas na avaliação tradicional, porque os *alunos cresceram* como *pessoa* e deram um passo em direção à *construção* de uma *autonomia* em relação à *própria aprendizagem*.

Contudo, o que nos parece saltar aos olhos no relato da professora, é a ênfase que dá à importância da sua participação na pesquisa para a compreensão sobre quem é o aluno EJA e suas potencialidades. A experiência

parece ter permitido à professora a resignificação do que representa reorganizar (e renormalizar) sua própria prática, uma vez que a proposta de SD diverge dos planejamentos feitos milimetricamente *a priori*:

Excerto 9

Como professora, essa experiência me ajudou a *entender quem é o aluno da EJA*, o que valoriza, o que realmente *é necessário que seja ensinado/construído no pouco tempo que dispomos para os encontros*. Foi muito bom concluir o ciclo de atividades propostas e observar como *o aluno se expressa diante do seu próprio sucesso de aprendizagem*. Em alguns casos, uma das poucas experiências de sucesso ao longo da vida.

Por fim, pudemos acompanhar uma professora que se permitiu aprender e compreender seu processo de transformação. As (re)significações que faz sobre a possibilidade de agir de novas maneiras na Educação de Jovens e Adultos a incentiva e anima para recomendar a expansão e aperfeiçoamento das SDs na EJA, haja vista que entende que esta se constitui em uma *ferramenta* para os alunos dessa modalidade de ensino. Alunos que vencem tantos obstáculos, como o cansaço, cultivando o *sonho de aprender*:

Excerto 10

Por fim, meu *primeiro contato* com as sequências didáticas me mostra que esse foi um *caminho acertado*, no caso, para o público da EJA. Deve, portanto, *ser expandido* e *aperfeiçoado*. É uma *excelente ferramenta*, especialmente para o um público tão especial, que em sua maioria chega à aula *cansado* e que, ainda assim, alimenta o *sonho de aprender*.

Acreditamos ser indiscutível a compreensão dessa mudança pela própria professora quando da inserção da ferramenta SD em sua prática de sala de aula. O relato da professora, a nosso ver, evidencia traços marcantes de um desenvolvimento que foi acontecendo gradativamente. É possível dizer que o fazer pedagógico da professora foi reconceptualizado por ela mesma ao reestruturar seu conteúdo programático, ao pensar a turma de EJA não só com suas fragilidades, mas com suas potencialidades, ao enxergar-se como uma professora que embora *estreado*, pôde transformar os momentos de angústia em momentos catalisadores para o desenvolvimento.

Algumas outras palavras

À luz da citação que inicia este artigo, acreditamos que os óculos novos não cabem apenas à professora Carol quando da experiência única que vivenciou. Os óculos nos servem, igualmente. Servem para que possamos enxergar a singularidade na complexidade de um trabalho tão humano e, por conseguinte, tão repleto de possibilidades.

Dentre as várias interpretações possíveis para a compreensão que a professora Carol guardou do seu trabalho com a turma de EJA, foi-nos permitido observar o que o projeto de sequência didática demandou dessa professora. Ficaram explícitos, não apenas seus objetivos e intenções, mas, sobretudo, a mobilização de ferramentas e recursos para agir. Dessa forma, não nos cabe mais, como têm nos alertado as pesquisas nessa área, olhar para o professor apenas, ou para os dispositivos didáticos ou, ainda, para os alunos isoladamente em uma perspectiva exógena. É imprescindível considerar na busca pela compreensão do trabalho do professor a dinâmica que integra os vários elementos que são constitutivos da atividade docente. O dizer da própria professora nos mostrou que a ferramenta *poderosa* da qual fala foi apropriada não apenas por ela. Os alunos ajudaram-na *acertando os passos*, intervindo e rompendo o silêncio de alunos invisíveis, ajudando-a na construção de um meio possível para o desenvolvimento acontecer.

Ajustando as lentes dos novos óculos, damos conta que a aplicação da sequência didática não teria sido possível se os alunos não tivessem concordado, aceitado e negociado os seus ritmos, seus entendimentos e dificuldades, mostrando-se dispostos para o trabalho coletivo.

Por outro lado, os conflitos, serviram de gatilho para a busca de soluções, para a compreensão, a apropriação e a aposta em um novo modelo didático para a Educação de Jovens e Adultos. É preciso ver, se não com novos olhos, com outros óculos, como nos alerta a professora Anna Rachel Machado em nossa epígrafe.

Referências

- ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs.). 2009. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo, Mercado de Letras, 174 p.
- AMIGUES, R. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo, Eduel, p. 35-53.
- BRASILEIRO, A.C.; CARVALHO, B.S. 2008. Os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de João Pessoa: *tecendo reflexões*. João Pessoa, UFPB, p. 25-33.
- BRONCKART, J.-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 353 p.
- BRONCKART, J.-P. 2006. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: J.-P. BRONCKART; A.R. MACHADO; M.L.M. MATENCIO (orgs.), *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 203-229.
- BRONCKART, J.-P. 2008. *O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo, Mercado de Letras, 208 p.
- BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A.R. 2009. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (orgs.), *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 31-77.
- CLOT, Y. 2007 [1999]. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis, Vozes, 222 p.
- CRISTOVÃO, V.L.L.; ABREU-TARDELLI, L.S. (orgs.). 2009. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo, Mercado de Letras, 174 p.
- CRISTOVÃO, V.L. (org.). 2008. *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina, FAEPE, 293 p.
- CRISTOVÃO, V.L. (org.). 2011. *Atividade Docente e Desenvolvimento*. Campinas, Pontes Editora, 288 p.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e progressão e expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado das Letras, p. 41-70.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128.
- FAÏTA, D. 2004. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo, Eduel, p. 55-80.
- MACHADO, A.R. (org.). 2004. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo, Eduel, 325 p.
- MACHADO, A.R. 2007. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: A.M.M. GUIMARÃES; A.R. MACHADO; A. COUTINHO (orgs.), *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 77-97.
- MACHADO, A.R. 2009. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (orgs.), *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 43-70.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; FERREIRA, A.D. 2011. *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. São Paulo, Mercado de Letras, 207 p.
- MEDRADO, B.P. 2007. O relato de experiência como um gênero emergente na formação de professores. *Revista Leitura*, 39:111-127.
- MEDRADO, B.P. 2011. Compreensão da Docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: B.P. MEDRADO; M. PÉREZ (orgs.), *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, Pontes, p. 21-36.
- MEDRADO, B.P.; PÉREZ, M. (orgs.). 2011. *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, Pontes Editora, 301 p.
- SAUJAT, F. 2004. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo, Eduel, p. 3-34.
- SCHWARTZ, Y. 2000. Trabalho e uso de si. *Revista Pro-posições*, 1(5):34-50.
- SCHNEUWLY, B. 2012. Travail de l'enseignant et genres de texte: une approche instrumentale de l'enseignement de la langue première. In: Conferência de Encerramento do Colóquio Linguagem e Trabalho Docente. *Anais...* São Paulo, USP.
- SOUSA, E.F. de. 2008. A auto-estima e o processo de aprendizagem dos educandos da educação de jovens e adultos. In: B. CARVALHO (org.), *A educação de jovens e adultos no município de João Pessoa: tecendo reflexões*. João Pessoa, UFPB, p. 77-82.

Submetido: 21/11/2012

Aceito: 22/03/2014

Betânia Passos Medrado

Universidade Federal da Paraíba
Cidade Universitária
58051-900, João Pessoa, PB, Brasil

Claudiane Costa Aguiar

Universidade Estadual da Paraíba
Rua Horácio Trajano de Oliveira, s/n
58071-160, João Pessoa, PB, Brasil