

PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO DE UMA PROFESSORA EM INÍCIO DE CARREIRA

PLANNING THE WORK OF A NOVICE TEACHER

Jardiene Leandro Ferreira²⁸

Edmilson Luiz Rafael²⁹

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados obtidos através de pesquisa que investigou o trabalho de uma professora de língua portuguesa em início de carreira, em contexto de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objeto de pesquisa as suas atividades profissionais de ensino. Para este artigo, será apresentada a análise dos indícios do que chamamos *autonomia* e *adaptação* manifestados nos objetivos de ensino e em um relato de atividades desenvolvidos pela professora investigada. O *corpus* desta pesquisa foi constituído pelos objetivos traçados para o primeiro semestre de trabalho da professora em foco e pelo relato de atividades que reconstruiu as primeiras experiências de ensino dessa profissional. Essa análise, apoiada em estudos sobre Linguagem e Trabalho, relativos a trabalho docente (AMIGUES, 2004) e da Educação, relativos a planejamento de ensino (ZABALA, 1998), tem como foco a observação desses indícios em relação a duas categorias de ensino de língua: *seleção de objetivos e de conteúdos*. 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 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: This work presents the results collected through research that aimed to investigate the performance of an entry-level portuguese teacher -- teaching in an Educational Program for Youth and Adults (EJA) -- intending to have as objective of research the tasks used for teaching matters. In the case of this work, it will be presented the analysis of evidences of what we name *autonomy* and *adaptation* expressed in the teaching goals and in an activity report elaborated by the investigated teacher. The corpus for this study was based upon the goals set for the first semester of work of the teacher in question and the description of the tasks which first rebuilt the teaching experience of this professional. This analysis, supported by studies about Language and Work, related to the teaching profession (AMIGUES, 2004) and Education, concerning educational planning (ZABALA, 1998), focus on the observation of evidences in regard to two language teaching categories: *selection of objectives and content*. The results show that the evidences of adaptation were expressed through teaching activities that have already been institutionalized in school routines. The evidences of autonomy, on the other hand, were present through actions, in which the choices were guided, in most of the data analyzed, by the engagement of students in the process.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Teacher education. Teaching autonomy. Education for youth and adults.

1 Introdução

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa³⁰ que buscou investigar os indícios de autonomia e de adaptação subjacentes ao trabalho de uma professora de língua portuguesa,

²⁸ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. jardienelf@gmail.com

²⁹ Doutor em Linguística Aplicada e professor Associado II da Universidade Federal de Campina Grande. eluizrafael@gmail.com

³⁰ Trata-se de pesquisa de mestrado intitulada “Professora de Língua Portuguesa em Início de Carreira: autonomia e adaptação em atividades de ensino”, desenvolvida entre 2013 e 2015, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PósLE), da Universidade Federal de Campina Grande, sob orientação do professor Edmilson Luiz Rafael.

inserida no contexto laboral de ensino que envolvia Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola estadual de Campina Grande – PB. O foco de análise está na planificação do trabalho (MACHADO, 2009) dessa professora, tendo em vista os objetivos e conteúdos escolhidos para a realização de sua atividade de ensino. Esses dados manifestaram-se tanto nos objetivos de ensino traçados pela professora quanto no relato de atividades por ela produzido.

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 do profissional docente 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 contribuem para a estruturação da carreira do professor. O período que nos interessou investigar 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 fazerem parte das primeiras experiências profissionais. É conforme esse raciocínio que utilizaremos o termo *professora em início de carreira* para fazer referência à situação da professora investigada enquanto profissional docente que se encontrava na fase de exploração, conforme conceito apresentado por Tardif (2012).

Para referir-nos a atividades autônomas, utilizamos a noção de autonomia proveniente dos estudos da área de educação (CONTRERAS, 2012), entendida 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 docente, 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 (SHÖN, 1992), por sua vez é relacionada, neste trabalho, ao termo “adaptação” por vincular-se a uma postura que tende para a aceitação e para a pouca criticidade e reflexão sobre o que/ como ensinar. A postura de adaptação também é compreendida, neste trabalho, como a forma de adequar-se a uma rotina já estabelecida no contexto social, neste caso, o contexto escolar.

Apesar dessa divisão didática entre autonomia e adaptação, assumimos que tais denominações não são estritamente contrárias, pois um docente precisa se adequar ao que o currículo e os livros didáticos contemplam, por exemplo, sem deixar de ser autônomo, pois, como todo profissional, o professor está imerso a regras institucionais e curriculares que precisam ser seguidas. Assim, entendemos a adaptação como uma postura de maior tendência para a aceitação ao que é imposto e autonomia como uma maior abertura para inserir outros instrumentos e outros discursos. Destacamos ainda que este trabalho não tem a pretensão de atribuir juízos de valor ao categorizar atitudes mais autônomas e/ou mais adaptáveis em relação ao trabalho da professora participante. Nosso propósito reside em compreender como essas duas posturas aparecem tanto nos objetivos traçados pela profissional quanto em seu relato de atividades.

Para analisar os objetivos e os relatos produzidos, buscamos identificar e descrever como se realizou a planificação (MACHADO, 2009) da atividade da professora participante

em relação à *seleção de objetivos e conteúdos*. Tanto o relato quanto os objetivos desenvolvidos pela professora referem-se ao seu primeiro ano de trabalho, a saber, 2013, e foram textualizados pela docente após a essa experiência inicial. A análise foi guiada pelas marcas linguístico-discursivas verbais e modalizações (BRONCKART, 1999) que sinalizavam como essas escolhas foram realizadas.

A condição de professora em início de carreira, na realidade desta pesquisa, situa-se no momento em que a professora investigada adentrou 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 suas 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). Assim, o recorte de tempo que compreende a pesquisa como um todo se desenrolou desde a data mencionada até o último dia de aula do referido ano – 03 de dezembro. Trata-se, assim, de dois semestres de experiências profissionais que configuraram sua prática de ensino, permeada por escolhas de conteúdos, de materiais didáticos, de atividades profissionais. Para este artigo, utilizamos dados relacionados ao primeiro semestre de experiência da professora em foco, devido à extensão de páginas exigida.

Inspirando-nos nos conceitos de unidade didática proposto por Zabala (1998) e de objetos constitutivos do trabalho do professor (AMIGUES, 2004), a pergunta a ser respondida neste trabalho se apresenta da seguinte forma:

Que indícios de autonomia e/ou adaptação são revelados na seleção de objetivos e conteúdos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira?

Tal pergunta buscou conduzir o trabalho para um caminho que descrevesse a atuação dessa professora enquanto profissional em processo de inserção na docência, buscando perceber como as suas atividades de ensino foram planejadas e (re)modeladas.

2 Pressupostos teórico-metodológicos

Este trabalho 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, esse recorte temporal diz respeito ao primeiro ano de experiência de trabalho da professora investigada. Para este artigo, refere-se, mais especificamente, ao primeiro semestre de docência, que se iniciou em abril de 2013 e teve seu término em julho do mesmo ano. 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.

O relato de atividades analisado foi produzido pela professora investigada e teve como objetivo retomar experiências ligadas ao seu primeiro ano de trabalho docente. Esse relato foi desenvolvido a partir de fevereiro de 2014 e finalizado em julho do mesmo ano, apresentando marcas das primeiras experiências de trabalho da professora em foco (abril a dezembro de 2013). A terminologia *relato de atividades* inspira-se no trabalho de Garcia (2004) ao referir-se a um dos tipos de relato interativo (BRONCKART, 1999) existentes nos dados por ele observados. Denominamos o relato produzido como relato de atividade pelo fato de ele retomar “eventos didático-pedagógicos intencionalmente programados” (p. 119), já que traz à tona experiências – ou eventos de ensino – que foram programados e realizados durante o primeiro ano de trabalho da professora investigada e destaca ainda, em menor grau, avaliações referentes a essa experiência.

Fundamentamo-nos teoricamente 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 funcionamentos estabelecidas e recriadas pelos sujeitos em suas atividades cotidianas (GIDDENS, 2009).

Para amparar a nossa análise, destacamos ainda os estudos ligados à ergonomia do trabalho, mais especificamente às dimensões do trabalho apresentadas por Clot (2007), quais sejam o trabalho prescrito e o trabalho real. Segundo Clot (2007, p. 52), “a tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais”. Sendo assim, a dimensão do trabalho prescrito diz respeito à definição rotineira de atividades que são (trans)formadas em situações reais de trabalho. O trabalho real, por sua vez, é definido pelo autor como “a ação de realização – jamais totalmente previsível” de uma atividade (op. cit. p. 93). Conforme o autor, a dimensão desse trabalho também inclui aquilo que não é realizado.

No campo da Linguística Aplicada, por sua vez, fundamentamo-nos no que Machado (2009) denomina como trabalho planejado na atividade do professor de línguas. Machado (2009), ao propor um modelo de análise do trabalho de professores, retoma as noções de trabalho prescrito e de trabalho real e contribui apresentando uma terceira dimensão, o *trabalho planejado*. Segundo a autora, essa dimensão refere-se ao “conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos, indicando-nos um terceiro nível de trabalho, a que devemos atentar, o do planejado” (MACHADO, 2009, p. 81). Interessa-nos este terceiro nível de trabalho, por configurar as decisões, os objetivos e a busca de meios para alcançá-los da professora investigada. A dimensão do trabalho real também se mostra relevante para a realidade deste artigo, pois o relato analisado também fornece pistas acerca do remodelamento de objetivos, conforme as atividades de ensino realizadas pela professora participante.

Ainda no que concerne ao trabalho do professor, foi possível desenvolver nossa análise considerando o conceito de unidades didáticas de ensino apresentadas por Zabala (1998). Segundo o autor, as unidades didáticas são compreendidas como as “sequências de atividades estruturadas para a realização de certos objetivos educacionais determinados” (ZABALA, 1998, p. 18). Convém destacar ainda como o autor situa, dentro dessas unidades, as variáveis metodológicas de intervenção na aula. Essas variáveis metodológicas são classificadas em sete categorias, sendo 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 e o sentido e o papel da avaliação*.

O que nos interessa, para fins deste trabalho, são as categorias *sequências de atividades de ensino/aprendizagem* e *maneira de organizar os conteúdos*. As *sequências de atividades de ensino/aprendizagem* retomam a noção maior de unidades de didáticas e dizem 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 arbitrárias; 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 pelos autores deste trabalho)

As formas de organizar esses conteúdos podem ser realizadas diante de dois modelos distintos. O primeiro deles, denominado modelo organizativo disciplinar, toma o próprio objeto de ensino 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, ênfase do autor).

Considerando também a dimensão do trabalho docente, coadunamos tais variáveis das unidades didáticas, que se referem ao planejamento de ensino, com os objetos constitutivos do trabalho do professor (AMIGUES, 2004). Segundo o autor, 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.

Considerando que as atividades de planejamento de ensino podem ser depreendidas através de atividades de linguagem, a análise dos objetivos de ensino e do relato de atividades inspirou-se no modelo de análise dos mecanismos de textualização ligados à aspectualidade verbal e aos tipos de verbos que se classificam, segundo Vendler (*apud* BRONCKART, 1999, p. 279):³¹

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

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*³²

³¹ No entanto, Bronckart (1999) também destaca a importância da coesão verbal, considerando que a classificação da aspectualidade verbal mostra-se simplória. Destacamos, porém, que para os objetivos deste trabalho, a aspectualidade verbal atendeu ao nosso propósito analítico.

³² Os exemplos desses tipos de verbos foram retirados originalmente de Bronckart (1999, p. 279)

Os mecanismos enunciativos de modalização verbal, 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 experiências de ensino da profissional em questão.

Com base nesse levantamento teórico, apresentamos, a seguir, a análise dos objetivos de ensino e do relato de atividades da professora participante, tendo em vista o modo pelo qual a planificação do seu trabalho foi desenvolvida em seu primeiro semestre de docência.

3 Seleção de objetivos e de conteúdos no trabalho da professora participante

A fim de didatizar a análise, apresentamos, a seguir, o quadro 1 referente aos objetivos de ensino propostos. Tal quadro diz respeito ao primeiro semestre de trabalho da professora investigada (2013.1), que foi iniciado em abril e finalizado em julho. No decorrer desta seção, apresentaremos trechos do relato que se coadunam com tais objetivos.

1º X e 1º Z ³³ (2013.1)
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)

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

Ao observarmos o quadro, vemos que 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.

³³ A denominação 1º X e 1º Z serviu como forma de diferenciar as duas turmas com as quais a professora trabalhou em seu primeiro semestre de atividade laboral.

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. Os exemplos 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 atividade de ensino da professora 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. Podemos ainda dizer que a professora seguiu as prescrições (AMIGUES, 2004) normatizadas pela tradição escolar ao abordar os conteúdos propedêuticos acima mencionados.

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 assegurar 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*. Esse objetivo 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 aparece de modo recorrente no relato e demonstra um indício de adaptação ao contexto escolar e sua realidade, pois reforça, conforme aponta Zabala (1998), uma tendência dos professores em seguirem os livros para estruturarem as suas aulas. Nesse aspecto, também concordamos com Amigues (2004, p. 44), ao destacar que “o professor utiliza mais ferramentas concebidas por outros do que por ele mesmo”. Parece-nos que, no início da carreira docente, tal fato demonstra acontecer com uma maior periodicidade, já que o professor encontra-se em uma fase de adquirir experiências do ofício, de modo mais intenso.

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 módulo escolar, 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 da própria professora 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, por sua vez, mais extenso que os demais, 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, conforme os exemplos 1, 2 e 3. Destacamos, porém, o fato de que o objetivo em foco relacionou o conteúdo com a necessidade dos próprios alunos em melhorar sua escrita por meio da compreensão do fenômeno do dígrafo, como podemos constatar na justificativa presente no próprio objetivo. Tal postura denota uma atitude que vai além de um saber técnico do professor (CONTRERAS, 2012), pois introduz uma maior compreensão e sensibilidade sobre as 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 ao ministrar o conteúdo em evidência.

O segundo objetivo traçado através do verbo “compreender” aproxima-se do anterior por dar continuidade à rotina já estabelecida pelo professor e, 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, apresentam-se em 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 o 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.

Em relação ao trecho acima exposto, destacamos 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/ferramentas. 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. Destacamos também o fato de que o conteúdo curricular, neste momento, não estava definido no objetivo *Ler e discutir a letra da música “Diário de um detento”* nem aparecia 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 definida demonstra um ajuste da rotina em função da receptividade dos alunos, conforme pode ficar mais claro perante o que é dito no relato de atividades da professora:

Exemplo 6

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.

O verbo *resolvi* sinaliza para uma atitude de tomada de decisão que foi feita a partir do que os alunos demonstraram acerca da recepção positiva da música lida. A definição do objetivo *Produzir o gênero diário com base 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 a professora da turma, decidiu planejar uma atividade guiada também pelas suas 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, compreendemos que a sua 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 sua própria sensibilidade, ao perceber a identificação dos alunos com a música lida e discutida nas aulas anteriores. Sobre este indício, cabe destacar o que Amigues (2004) discute acerca da capacidade do professor em moldar a ferramenta. Segundo o autor, a análise da atividade, tal como buscamos demonstrar neste trabalho, “ressalta a importância das ferramentas na interação entre um sujeito e sua tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade” (op. cit. p. 44). Conforme vemos na análise dos dados, é no decorrer do desenvolvimento da autonomia da professora participante que a capacidade de reorganização de materiais e reordenação de objetivos e de conteúdos se realiza.

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 7

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 própria ação da professora – 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.

Vimos ainda, no relato analisado, o modo pelo qual a professora avaliou o seu primeiro semestre de trabalho

Exemplo 8

Depois de concluir o primeiro bimestre, percebi que atingi muito pouco do que diziam as preferências e necessidades dos alunos (...)

O excerto do relato traz à tona o fato de que a percepção da professora resultou no *muito pouco* em relação ao que se pretendia realizar com base nas necessidades desses alunos. Tal indício aproxima-se do que Clot (2007, p. 116) discute acerca do trabalho real ao destacar que “o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha fazer alhures.” Coadunando as palavras do autor à realidade desse dado, podemos perceber que a sensação de falta apresentada pela professora nos permite pensar que o trabalho do professor de línguas permite a existência de lacunas ou até mesmo da frustração ao não realizar o que se pretendia.

4 Considerações finais

Esta análise nos permitiu concluir que a definição de objetivos e de conteúdos de ensino demonstrou ser uma postura adaptável, na medida em que essas escolhas foram guiadas pelos conteúdos em si ou pela tradição rotineira escolar, tais como a escolha dos conteúdos ligados à fonética e fonologia e aos gêneros literários. Outros indícios de adaptação identificados nos dados analisados referem-se à escolha de continuar a rotina estabelecida pelo professor anterior a fim de mantê-la e adentrar num processo 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, compreendemos que o fato de iniciar as primeiras escolhas de conteúdos e estabelecimento de objetivos pelo caminho da continuidade das rotinas já existentes pautou-se no fato de a professora estar começando a fazer parte deste processo em andamento. Assim, compreendemos que a modificação das atividades de ensino e os remodelamentos dos objetivos e dos conteúdos que se realizaram durante a trajetória manifestaram-se nos momentos em que os alunos foram chamados para fazerem parte do processo, figurando, assim, atividades de ensino mais autônomas, conforme os objetivos remodelados em face da receptividade dos alunos.

Referências

- 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.
- BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- 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.
- MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva/ Ana Rachel Machado e colaboradores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- 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.
- 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.
- 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.
- ZABALA, A. A prática educativa: unidades de análise. In. _____. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 02/09/2015

Aceito em 03/01/2016