

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING**

MAGNA RAFAELA DE SOUSA E SILVA BEZERRA

**INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONFLITOS NO AGIR
DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

João Pessoa, PB
2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING**

MAGNA RAFAELA DE SOUSA E SILVA BEZERRA

**INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONFLITOS NO AGIR
DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, nas áreas de Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado.

João Pessoa, PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B574i Bezerra, Magna Rafaela de Sousa e Silva.

Inclusão e Educação de Jovens e Adultos: conflitos no
agir do professor de Língua Inglesa / Magna Rafaela de
Sousa e Silva Bezerra. - João Pessoa, 2020.

123 f. : il.

Orientação: Betânia Passos Medrado.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Interacionismo
sociodiscursivo. 3. Clínica da atividade. 4. Educação
de Jovens e Adultos. 5. Língua Inglesa. 6. Agir
docente. 7. Conflitos sociais. 8. Espaço inclusivo. I.
Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

MAGNA RAFAELA DE SOUSA E SILVA BEZERRA

**INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONFLITOS NO AGIR
DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data de Aprovação: 27 / 02 / 2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Betânia Passos Medrado (UFPB)
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Liane Velloso Leitão (IFPB)
Examinadora



Prof^º. Dr. Fábio Pessoa da Silva (UFPB)
Examinador

Dedico este trabalho a todos os professores que acreditam no poder transformador da Educação, aos meus pais, Léa e Francisco e a meu esposo Leonardo, que foram grandes incentivadores desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Dizer que agradeço a Deus é um pouco clichê, pois só Ele sabe a luta e a persistência para a conclusão desse trabalho. Porém, há algumas poucas pessoas especiais que gostaria de agradecer que contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho:

À professora Sarah, meu muito obrigada! Graças a essa parceria e envolvimento que pudemos nos debruçar sobre o verdadeiro sentido de ser professor na Educação de Jovens e Adultos. Obrigada por me fazer seguir acreditando no poder da EJA como melhoria para todos os cidadãos que a compõe e por acreditar na Educação como porta para um futuro melhor.

Aos meus pais, Francisco e Léa, minha eterna gratidão. Foram eles que sempre me mostraram que o melhor caminho é sem dúvida o da Educação, me fazendo acreditar no meu potencial e me instigando a sempre ser uma professora/humana melhor. Foram eles o grande incentivador da minha profissão, me ensinando que não há nada melhor do que fazer o que se ama e não há nada mais prazeroso para mim do que ser Professor!

A Leonardo, pelo cuidado, companheirismo, força e amor no momento da escrita que muitas vezes era cansativa. Obrigada pelo incentivo e apoio que sempre me deu para que pudesse realizar meus sonhos pessoais e acadêmicos. Com você, divido esta conquista!

À professora Dra. Betânia Passos Medrado, orientadora deste trabalho, que, ao me aceitar como sua orientadora me orientou da forma mais respeitosa, me dando espaço para redirecionar minha pesquisa, sempre demonstrando empatia e interesse no que iríamos desenvolver. Com certeza a caminha foi mais leve graças a Senhora. Obrigada pela sua enorme dedicação, pelo seu afeto não só com o trabalho, mas comigo quanto sua orientada, pela acolhida e pela forma humana de conduzir esta orientação. Espero poder ser um terço para meus alunos de tudo o que a senhora representa para mim e para tantos. Serei eternamente grata!

À professora Dra. Carla Leen Reichmann pelas valiosas contribuições e pelas leituras maravilhosas durante a disciplina, que sem dúvida, me fizeram enxergar a Linguística Aplicada para além de estudos sobre linguagem. Agradeço por promover sempre degraus para minha crescida!

Ao professor Dr. Fábio Pessoa da Silva, grata pelas contribuições enriquecedoras e pelas sugestões valiosas dadas na qualificação.

Aos colegas Janine e Rafael que fizeram parte desde a seleção até este momento, contribuindo sempre para a evolução deste trabalho e servindo também de ombro amigo em muitos momentos difíceis. Sem vocês o mestrado teria sido mais pesado. Grata!

RESUMO

Alicerçado na Linguística Aplicada, este estudo aborda o agir docente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), por esta corrente considerar a linguagem como papel central de desenvolvimento das atividades humanas, nos oferecendo assim, categorias de análise que possam levar em conta o agir linguageiro dos indivíduos através de análises de texto. Por ser considerada uma corrente transdisciplinar que ora dialoga com a Linguística Aplicada, ora com outras áreas, recorremos também as Ciências e Psicologia do Trabalho para nos ajudar a compor nosso aporte teórico, afim de nos ajudar a compreender melhor o trabalho do professor como um verdadeiro trabalho (MACHADO, 2009; CLOT, 2010). Nos interessou investigar como uma professora de Língua Inglesa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos compreende seu agir em uma sala de aula, além de todas as adversidades existentes (alunos com faixa etária diferentes, alunos que chegam atrasados devido ao trabalho, etc), com dois alunos com deficiência visual. Planejamos assim, pesquisar pelas vozes e modalizações para entender a forma como a professora textualiza seu agir docente frente aos possíveis conflitos na sala de aula EJA. O *corpus* foi coletado utilizando um método da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), a autoconfrontação simples, que prevê a gravação do trabalhador em seu momento laboral e, em seguida, é agendado para que o trabalhador assista ao vídeo e teça comentários a respeito de sua ação. São os comentários do trabalhador que levamos em consideração para nossa análise. A análise indicou que apesar da professora se responsabilizar na maioria das vezes pela inclusão e permanência dos alunos na sala de aula, algumas vezes ela demonstra indignação por essa atitude não partir de todos os seus colegas. Constatamos ainda, que alguma vezes a professora tenta dividir a responsabilidade de criação de material, por exemplo, com os alunos com deficiência visual, uma vez que não apenas eles, mas todos seus alunos impactam diretamente seu agir docente. No mais, podemos perceber que a partir das modalizações encontradas a professora demonstra preocupação em manter todos os alunos inclusos e tenta criar um *espaço inclusivo*. Destacamos ainda que a partir dos conflitos gerenciados ela consegue promover seu desenvolvimento, uma vez que esses conflitos agem diretamente sob seu labor.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Agir Docente. Educação de Jovens e Adultos. Vozes e Modalizações. Conflitos. Espaço Inclusivo.

ABSTRACT

Based on Applied Linguistics, this study addresses the teaching action in the light of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999), because this current considers language as a central role in the development of human activities, thus offering us categories of analysis that can take into account the acting as a language for individuals through text analysis. Because it is considered a transdisciplinary current that sometimes dialogues with Applied Linguistics, sometimes with other areas, we also use the Sciences and Psychology of Work to help us compose our theoretical contribution, in order to help us better understand the work of the teacher as a true work (MACHADO, 2009; CLOT, 2010). We were interested in investigating how an English Language teacher in the Youth and Adult Education modality understands her acting in a classroom, in addition to all the existing adversities (students with different age groups, students who are late due to work, etc.), with two visually impaired students. Thus, we plan to search for voices and modalities to understand the way the teacher textualizes her teaching behavior in face of possible conflicts in the EJA classroom. The corpus was collected using a method from the Clínica da Activity (CLOT, 2010), simple self-confrontation, which provides for recording the worker at his working time and then is scheduled for the worker to watch the video and make comments about it of your action. It is the worker's comments that we take into account for our analysis. The analysis indicated that although the teacher is responsible most of the time for the inclusion and permanence of students in the classroom, sometimes she shows indignation that this attitude does not come from all her colleagues. We also found that sometimes the teacher tries to share the responsibility for creating material, for example, with students with visual impairments, since not only them, but all their students directly impact their teaching behavior. In addition, we can see that from the modalities found, the teacher shows concern to keep all students included and tries to create an inclusive space. We also emphasize that from the managed conflicts it manages to promote its development, since these conflicts act directly under its labor.

Keywords: Sociodiscursive interactionism. Teaching Act. Youth and Adult Education. Voices and Modalizations. Conflicts. Inclusive Space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Organização da EJA.....	26
QUADRO 2 Condições de produção do texto.....	71
QUADRO 3 Conteúdo temáticos.....	72

LISTA DE SIGLAS

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CT – Conteúdo Temático

DV – Deficiente visual

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GELIT – Grupo de Estudo em Letramento, Interação e Trabalho

ISD- Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

SEA – Serviço de Educação de Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Letras

PROLING – Programa de Pós-Graduação em Linguística

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um panorama	19
2.1 A Educação de Jovens e Adultos de antes e de hoje.	19
2.2 Configuração da EJA em João Pessoa	23
2.3 EJA: direito à Educação como espaço de inclusão	27
3 POR UMA TRANSDICIPLINARIDADE: A LINGUÍSTICA APLICADA, O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	33
3.1 Breve trajetória da Linguística Aplicada in/transdisciplinar	33
3.2 Compreendendo o ISD como uma ciência do humano	37
3.3 O trabalho docente pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo e da Clínica da Atividade	45
3.4 Conflito como gerador de desenvolvimento	51
4 TECENDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	60
4.1 A natureza da pesquisa.....	60
4.2 Contexto da pesquisa.....	62
4.3 Perfil da colaboradora	63
4.4 Procedimentos para geração de dados.....	64
4.5 Procedimentos e categorias de análise	69
5 CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O AGIR DOCENTE NA EJA.....	71
5.2. Chegamos na EJA. – vários públicos numa aula só ¹⁷	73
5.2 Alunos com deficiência visual na EJA: <i>eu tinha que inclui-los</i>	80
5.3 O fator tempo na EJA: não tive mais tempo nem pra mim	84
5.4 Ser professor na EJA: eu queria dar o melhor pra eles.....	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	102
APÊNDICES.....	104

1 INTRODUÇÃO

*Ninguém começa a ser professor numa
certa terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce professor ou é marcado
para ser professor. A gente se forma como
educador permanentemente na prática e na
reflexão sobre a prática.*

Paulo Freire

Desconsiderar o professor e seu complexo trabalho é negar o direito de ser entendido mediante todas as prescrições que lhe são impostas para que consiga almejar seu objetivo final, que seria a construção de um meio para a aprendizagem de seus alunos (AMIGUES, 2004). Se pensarmos no trabalho docente, especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), poderemos compreender todos os desafios que o professor enfrenta até atingir seu objetivo final. Dentre os desafios que algumas pesquisas (BORTOLINI; KRUGER, 2008; AGUIAR, 2011; FURTADO, 2015) apontam, podemos citar: i) a convivência de jovens e adultos com diferentes faixas etárias; ii) o baixo rendimento escolar; iii) a baixa frequência por parte dos alunos e iv) a falta de motivação para aprender uma língua estrangeira.

Além de todos os desafios listados, encontramos, em alguns contextos de EJA, alunos com deficiência, o que, somado a tantos outros fatores - até mesmo externos à sala de aula -, influenciam diretamente o trabalho do professor. Sendo assim, acreditamos ser fundamental compreender, ouvindo justamente quem tem tanto para dizer sobre o seu complexo contexto de atuação, como o professor consegue lidar com todos os desafios e percalços encontrados diariamente em seu labor que fazem com que ele transforme (ou não) o seu agir.

A nossa inquietação por entender o trabalho de um professor de Língua Inglesa no contexto da EJA surge pelo fato de pesquisas¹ voltadas para esta modalidade estarem ancoradas, em sua grande maioria, no desempenho e nas características dos alunos ou em seus desafios de retornar à escola após um período afastados da Instituição de ensino.

¹ Discutiremos alguns desses estudos no capítulo 2 desta dissertação.

Porém, pouco ainda se discute sobre os desafios do professor em enfrentar turmas tão diferentes das regulares, do seu esforço para transitar entre o jovem e o adulto de forma a incluir todos em uma aprendizagem significativa, e o que se faz necessário mobilizar para que consiga ser uma ponte entre o hoje e os anos ausentes da escola. Ressaltamos aqui que o uso do termo inclusão se dá em torno do seu significado maior, isto é, “um conhecimento que não apenas preencha as densas exigências da academia, mas que transforme suas práticas e a vida dos sujeitos sociais” (DANTAS, 2019, p.31). Logo, assumimos o posicionamento de que todos os alunos da Educação de Jovens e Adultos devem se sentir incluídos em sua sala de aula de forma que possam aprimorar seus conhecimentos, e que assim, possam ser transformados socialmente.

Sendo assim, julgamos importante nosso olhar peculiar sobre o trabalho docente, por compreendermos que ele vai além da sala de aula e das relações que se estabelecem entre professor, aluno e escola. Por isso, nos alinhamos ao pensamento de Bronckart (2006) de que o trabalho do professor deve ser considerado como um verdadeiro trabalho, uma vez que possui determinadas características que não podem ser ignoradas. O trabalho docente deve ser visto como uma atividade *situada*, por sofrer influência do seu contexto; *pessoal*, por engajar o trabalhador e mobilizar todo o seu ser (físico, cognitivo, emocional); ao mesmo tempo, *impessoal*, haja vista que é uma atividade que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois depende de outras instâncias. Podemos considerá-la ainda como *interpessoal*, uma vez que é uma atividade na qual se faz necessária a interação entre os indivíduos que dela fazem parte e *conflituosa*, visto que demanda constantes escolhas por parte do docente que precisa redirecionar seu agir a todo instante (MACHADO, 2007).

Acreditamos que o trabalho docente deve ser visto como descrito anteriormente e, para tanto, se faz necessário colocar “óculos novos” (MACHADO, 2007, p.78), pois, só assim podemos nos desvestir de um olhar julgador e observar/interpretar não apenas o que está no plano do observável desse agir específico. O olhar cuidadoso para a atividade educacional nos faz refletir sobre o seu verdadeiro sentido, remetendo-nos, dessa forma, a quem o realiza: o professor. Ninguém melhor do que o próprio profissional da área para discutir os conflitos, as demandas e as dificuldades do seu labor, porque é preciso dialogar sobre a sala de aula da EJA, considerando-a como um espaço que deve ser para aqueles que a ocuparão e ali permanecerão (ou, pelo menos, deveriam) (FURTADO, 2015).

Reforçamos que a valorização da EJA, e de todos os indivíduos que a compõem, faz parte de um contexto social muito maior, haja vista que, na maioria das vezes, essa modalidade funciona como forma de inclusão desses alunos que retornam à escola após um longo período de afastamento da sala de aula. Problematicar a EJA e as questões sociais que a circundam, e que são perpassadas pela linguagem, situa este trabalho no campo da Linguística Aplicada (doravante LA).

Além disso, a LA nos provoca um posicionamento de escuta daqueles que quase sempre são silenciados (MOITA LOPES, 2013). Esse campo do saber possibilita o questionamento de diversas problemáticas da sociedade contemporânea a fim de que possamos não apenas trazer soluções, mas provocar uma compreensão das especificidades e relações da sociedade e, por conseguinte, do mundo do qual fazemos parte.

Esta pesquisa também se alinha a outros estudos no âmbito do Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq) que investigam o trabalho docente e a formação de professores e dialogam com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Clínica da Atividade². O grupo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB, além de outros objetos de estudo, tem produzido trabalhos sobre formação de professores, práticas de letramento, identidade profissional docente e inclusão (MEDRADO; PÉREZ, 2011; PEREIRA, 2012; PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2013; PESSOA, 2015; DANTAS, 2019; GOMES, 2019; VELLOSO-LEITÃO, 2019, dentre outros), o que demonstra um crescente interesse por essas temáticas.

Ademais por se tratar de uma área transdisciplinar (MOITA-LOPES, 2009), a LA nos dá margem para dialogar com outros campos do saber. Destarte, por estarmos interessados no trabalho docente e motivados a ouvir o professor, levando em consideração as relações interpessoais existentes em um dado contexto, é que abordaremos o agir do professor à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2009) e da Clínica da Atividade. (CLOT, 2006, 2010).

² Alguns princípios e conceitos da Clínica da Atividade, relevantes à discussão que fazemos neste trabalho, serão apresentados no capítulo 3.

Para Bronckart (1999), fundamentado em uma perspectiva Vygotskiana, a linguagem possui um papel central no desenvolvimento humano. Essa linguagem permeia toda a atividade humana e se materializa por meio de textos. São esses textos que nos evidenciam as representações do trabalhador em relação ao seu trabalho. Portanto, levaremos em consideração uma perspectiva discursiva do trabalho docente e traremos discussões e reflexões acerca do desenvolvimento humano tendo como base o pensamento de Vygotsky no ISD e na Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010).

A essência desta pesquisa está pautada na discussão do trabalho docente e na compreensão deste trabalho e do agir do professor no contexto da EJA. Precisamos ressaltar que a trajetória acadêmica da pesquisadora foi fundamental para que ela pudesse querer ir além e problematizar questões que ainda se encontram sem destaque. A participação desta pesquisadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID), ainda na formação inicial, fez com que ela atuasse na EJA, o que trouxe experiências que foram muito significativas, impactando assim seu olhar para esse contexto educacional. Alguns enfrentamentos a fizeram questionar a respeito da forma como pode ser desafiador o trabalho nessa modalidade que foi objeto de pesquisa do seu trabalho de conclusão de curso³. A percepção dos desafios enfrentados pelos professores em formação foi bem marcante, e isso só foi possível mediante a participação no programa. Sendo assim, o mestrado acadêmico continua a focar nesse contexto, mais especificamente, tendo como objeto de pesquisa a investigação de como uma professora de língua inglesa nessa modalidade de ensino compreende seu agir em uma sala de aula com alunos de faixa etária diversa, dois alunos com deficiência visual e alunos que levam seus filhos à escola.

Outro fator que encoraja esta pesquisa é o fato de que a própria graduação dá pouco subsídio para os professores em formação atuarem nesse contexto, e acaba negligenciando a complexidade educacional que os egressos poderão encontrar em sua profissão. A disciplina de Estágio Supervisionado auxilia a entrada do aluno em formação nessa modalidade e o próprio professor da universidade vai guiando o aluno nesse contexto e propiciando discussões relevantes a partir da experiência do formando na EJA.

³ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Reflexões de professores em formação sobre o ensino de língua inglesa na EJA sob a perspectiva do letramento crítico” e apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciado(a) em Letras-Língua Inglesa, sob a orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Angélica Araújo de Melo Maia, no ano de 2015.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no âmbito da Universidade Federal da Paraíba demonstra importância na preparação dos futuros profissionais da Educação para atuarem em diversos contextos formativos afirmando que,

O curso de licenciatura em Letras-Inglês tem por objetivo formar professores da Educação Básica, de modo a atender aos objetivos de diferentes níveis do ensino regular – da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e das seguintes modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola (PPC do Curso de Graduação em Letras-Inglês, 2018, p.5)

Porém, no quadro de disciplinas observamos que as únicas disciplinas voltadas para EJA chamadas de *Alfabetização de Jovens e Adultos: Processos e Métodos e Educação e Movimentos Sociais* são enquadradas como disciplinas optativas de formação pedagógica. O fato de serem optativas faz com que muitas vezes os alunos não consigam se matricular por inúmeros percalços, a exemplo de horário incompatível, já que algumas vezes essas disciplinas são ofertadas em turno oposto. Isso faz com que muitos professores em formação, ao chegarem na EJA, sintam-se despreparados por não conhecerem a história, nem tampouco o objetivo que alicerça essa modalidade, o que pode causar uma certa frustração, uma vez que essa modalidade de ensino existe e é um campo de atuação para todos os professores, então faz-se necessário dialogar com/sobre ela.

Por este motivo, interpretar o trabalho de uma docente de língua inglesa na modalidade EJA nos faz revisitar as características complexas deste trabalho explicitadas anteriormente sob a ótica da professora colaboradora. Nesse sentido, ouvir a professora pode nos levar a ter acesso às avaliações do seu agir e como ela o enfrenta. Isso também promove, a nosso ver, outras reflexões acerca da EJA, propiciando caminhos inclusivos e afastando-se da falsa crença de que quem está nessa modalidade não precisa ou não quer aprender, e de que todo professor que nela atua desconsidera a importância de compreender o contexto dessa modalidade.

Assim, para que possamos ter uma melhor compreensão do trabalho de uma professora na EJA, tentaremos responder as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Como uma professora de Língua Inglesa da EJA constrói sua sala de aula como *espaço inclusivo*⁴?
- 2) De que maneira seu agir docente é configurado frente aos desafios inerentes a esse contexto?
- 3) Até que ponto a inclusão de alunos é promovida na sala de aula da professora?

Por conseguinte, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar de que maneira uma professora de língua inglesa, da modalidade Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino, configura seu agir docente na promoção de um espaço de aula inclusivo. Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar as representações de conflitos enfrentados por uma professora de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos na construção de sua sala como espaço inclusivo.
- 2) Discutir como a professora renormatiza seu agir à luz dos desafios que norteiam essa modalidade de ensino.
- 3) Analisar como os conflitos redirecionam sua sala de aula para um espaço inclusivo.

Para tentar responder às perguntas de pesquisa e atingir nossos objetivos, a pesquisa adota uma perspectiva qualitativo-interpretativista, tendo em vista que iremos analisar o texto da professora colaboradora à luz do ISD (BRONCKART, 1999), isto é, interpretar o agir através da linguagem.

Consequentemente, por compreendermos que o trabalho docente vai além do observável e que os textos produzidos pelo professor pode ser ora realizado em seu momento de trabalho, ora em outro momento (MACHADO, 2009) e fundamentados no instrumento de pesquisa da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010), a geração de dados foi realizada através do instrumento de autoconfrontação simples. Após a autoconfrontação, o texto gerado pela professora foi transcrito para a análise.

Diante do exposto, esta dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: neste capítulo introdutório, objetivamos problematizar o objeto e explicitar as inquietações e motivações da pesquisadora, delineando questões e objetivos do trabalho. Ainda neste capítulo, estudos foram citados, a exemplo de pesquisas voltadas ao contexto

⁴ Este conceito será melhor discutido no capítulo 2.

da EJA a fim de demonstrar as inquietações sobre esse contexto, porém, frisamos uma pesquisa relevante nessa modalidade, PESSOA (2015), que traz contribuições importantes acerca de práticas de professoras alfabetizadoras na EJA. Isso demonstra que há um crescente no tocante à preocupação com o professor dessa modalidade e seu trabalho.

Já no capítulo 2, trazemos um breve panorama da EJA, situando esse contexto na cidade de João Pessoa. Demonstramos nesta seção a necessidade de discorrer sobre essa modalidade de ensino a fim de torná-la mais significativa para todos que a compõe. Apontamos problemáticas abordadas em outras pesquisas e como elas podem nos ajudar a desenhar um diálogo em busca de uma EJA mais inclusiva, mesmo diante de todos os desafios encontrados.

No capítulo 3, iniciamos a discussão acerca da fundamentação teórica que permeia este trabalho e as bases que as sustenta. Discutimos sobre a Linguística Aplicada e seu papel atualmente, como suas contribuições enquanto área in/trans/disciplinar (CELANI, 1998; MOITA-LOPES, 2009, 2013). Ainda, dialogamos sobre o fato de a linguagem ser um eixo central na LA e no ISD. O diálogo entre essas duas correntes torna o trabalho enriquecedor, visto que o ISD traz conceitos importantes que abordamos para uma melhor compreensão do trabalho, por exemplo conceito de atividade e de ação. Ainda, levando em consideração a questão do desenvolvimento por Vygotsky (1987), demonstramos a importância de discutir a questão do conflito como forma de desenvolvimento, cuja contribuição vem da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010; LOUSADA, 2004), bem como a concepção de gênero profissional.

No capítulo 4, traçamos o caminho metodológico que resolvemos seguir, a natureza da pesquisa, assim como o contexto da pesquisa, o perfil da colaboradora, além de apresentar o instrumento de geração de dados escolhido para possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa.

No capítulo 5, discorremos sobre a oportunidade de ouvir aquele que está no “chão da escola”, vivenciando os desafios, as alegrias e as tristezas da área educacional. Neste capítulo, lançaremos uma compreensão sobre o agir docente da professora colaborada, como ela avalia esse agir, tentando, desta forma, responder nossas perguntas de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais apontamos os resultados, fruto desta pesquisa, retomando assim a discussão feita ao longo do texto com o intuito de contribuir com

demais professores e/ou pesquisadores que queiram compreender melhor a complexidade do trabalho docente na modalidade EJA.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um panorama

Neste capítulo, discutiremos de forma mais específica o contexto da nossa pesquisa. Faz-se necessário conhecer os sujeitos que compõem a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos e como esses alunos podem ou não afetar diretamente o trabalho do professor. Diagnosticar os desafios enfrentados diariamente pelos professores desta modalidade e como os docentes lidam com eles poderá fazer-nos enxergar uma EJA mais humana e com menos (pré)conceitos.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos de antes e de hoje.

É de amplo conhecimento que a EJA faz parte de uma modalidade de ensino cujo objetivo é de acolher jovens e adultos que não concluíram a educação básica, por diversos motivos, e encontram-se fora da faixa etária. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2018) afirma em seu artigo 4º, no qual fala sobre as garantias da educação, que haverá “acesso público gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram na idade própria” (p.10).

A história da EJA, porém, é caracterizada por uma trajetória de luta por direitos e melhorias, mas também pela interrupção de práticas que visavam seu avanço, a saber: os projetos interrompidos ao longo dos anos. Atualmente, podemos visualizar uma EJA mais amparada pelas leis do que há algumas décadas, quando os jovens e adultos não tinham acesso à escola e estavam sempre à margem da sociedade. É necessário entendermos o percurso histórico feito pela EJA e os avanços, embora poucos, que tivemos.

Vários projetos têm sido criados com a intenção de ofertar uma educação voltada para as pessoas ditas “analfabetas” desde meados dos anos 40, com o objetivo de erradicar o problema do analfabetismo. No entanto, a maioria desses projetos fracassou. Apenas em 1945 é que a Educação de Adultos passou a ter um pouco mais de destaque, tendo em

vista que se iniciava uma organização para dar espaço a vários programas voltados a este público, tendo como motivação principal a política.

O intuito de ter mais pessoas alfabetizadas não estava diretamente ligado ao esclarecimento e à cidadania da população, mas, como afirma Mota (2009), “aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central” (p.13). Destarte, podemos enxergar que a base para uma sociedade alfabetizada não era pautada em melhorias para a própria sociedade, mas em interesses políticos.

Já em 1947, vários supletivos foram criados e, de acordo com Silva (2015), o plano era “alfabetizar em três meses e o mais problemático era que os profissionais que trabalhavam com esse público não possuíam formação e nem ao menos capacitação para docência” (p.14). Ainda nessa década, a Educação de Jovens e Adultos passa a ter mais força, já que algumas ações políticas começaram a dar mais visibilidade a essa modalidade, como a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário⁵, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas⁶ e o Serviço de Educação de Adultos⁷ (SEA).

Outros programas que também não vingaram foram propostos, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1964, cujo objetivo era extinguir o analfabetismo e promover uma educação continuada. Contudo, o programa não obteve sucesso, uma vez que ele não possuía uma frequência escolar, logo, não havia a percepção dos alunos de que, de fato, estavam participando do programa para uma melhor efetivação do MOBRAL e, além disso, o material didático utilizado era o mesmo para todo o território, ou seja, não eram levadas em consideração as especificidades de cada região. Assim, o programa conseguiu apenas criar analfabetos funcionais⁸.

Todos esses programas eram pensados sempre para os adultos, porém, a partir da década de 80, eles começaram a incluir os jovens, pois “a necessidade de entrar no mercado de trabalho acabou dificultando o acesso ou até mesmo a continuação da aprendizagem na escola para os estudantes dessa faixa etária” (SILVA, 2015, p.15). Sendo assim, a EJA foi ampliando sua abrangência e faixa etária.

⁵ Recurso instituído pelo Decreto-lei nº 4.985, de 14 de novembro de 1942 com o objetivo de promover melhorias no ensino primário de todo o país.

⁶ Tem o propósito de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro.

⁷ Criada apenas para dar mais visibilidade à EJA e fazer campanha para essa modalidade.

⁸ A capacidade que um indivíduo tem de decodificar letras, mas de não interpretar textos simples.

Depois de tantos programas malsucedidos, em 2003, o Governo Federal dá início ao projeto Brasil Alfabetizado com o objetivo de ofertar educação para os jovens e adultos. A partir daí, regimentos foram criados com o intuito de regularizar o ensino da EJA e direcionar as funções dessa modalidade que passaram a ser reparadora, equalizadora e qualificadora, sendo esta última vista como o próprio sentido da EJA (SILVA, 2015).

Há ainda o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que é um compromisso firmado entre governos Federal e Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios desde 2012 com o objetivo de alfabetizar todas as crianças, obrigatoriamente, no máximo até o terceiro ano do fundamental. O PNAIC oferece formação para professores alfabetizadores e orientadores com uma carga horária de 180 horas.

Diante de toda essa historicidade e projetos desenvolvidos ao longo dos anos, com o intuito de alfabetizar crianças para que se tornem jovens e adultos protagonistas de sua história podemos ver que essas crianças passam pela escola sem absorver aprendizagens significativas, passando por experiências negativas, como reprovações, fazendo com que abandonem a escola. Sendo assim, concordamos quando Di Pierro; Haddad (2000) afirmam que “temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito” (p.126). Essa exclusão nos remete aos dias atuais em que é possível visualizar tantos jovens e adultos com aprendizagens insuficientes proibindo-os de serem autônomos na aplicabilidade desses conhecimentos no seu dia-a-dia.

Mesmo sabendo que a EJA é uma modalidade marcada por luta, e visualizando todos os projetos citados previamente para fazer com que haja um desempenho melhor de todos que a compõe, ainda percebemos vários estereótipos no imaginário da sociedade, de alguns professores e dos próprios alunos da EJA em relação a esse contexto. Esses conceitos cristalizados advêm, de acordo com Machado (2008) “das experiências do Mobral e ensino supletivo” (p.2). Alguns desses conceitos dizem respeito ao aluno que retorna à escola tem pressa e por esse motivo precisa aprender de forma rápida, sem muita exigência para que assim possa receber sua certificação. Outro pensamento é de que os alunos da Educação de Jovens e Adultos não se interessam muito pelo aprender e por esse motivo os professores não precisam se preocupar com a qualidade do que ofertam a eles.

Sem falar que muitos acreditam que os alunos da EJA são indivíduos com pouco conhecimento (MACHADO, 2008).

É notório que aqueles alunos que permaneceram anos afastados da escola quando retornam, o fazem com uma certa ansiedade para recuperar o tempo perdido por sentir pressão do mercado de trabalho. Porém, sabemos que o currículo escolar não é voltado (somente) para as exigências do mercado, e sim, ressaltar a igualdade de acesso ao conhecimento.

Afirmar que os alunos da EJA são preguiçosos, desinteressados e com pouco conhecimento não faz jus aos inúmeros alunos que retornam à escola e precisam conciliar sua rotina de trabalho, família, vida e escola com o intuito de aprender algo que facilite ainda mais seu cotidiano. Por conseguinte, quando a escola tem um olhar sensível para esses alunos e os reconhece como cidadãos que possuem direito à educação, passa a compreender que o conhecimento de mundo deles pode e deve ser aproveitado dentro dos muros da escola como forma de sistematizar o conhecimento adquirido na sala de aula, promovendo dessa forma até um confronto entre o que se sabe e o que se aprende, criando assim novos saberes.

Através dessa discussão, fica claro que não devemos nos enganar acreditando que estamos falando apenas de promover uma compensação a esses alunos por permanecerem sem acesso à escola por anos. Estamos nos referindo a um modelo de perspectiva educacional que leve em consideração a educação como direito e para a vida, ou seja, uma educação emancipatória, no qual o educando passe a ser agente ativo de sua própria aprendizagem e a escola/professor atue como agente político na sociedade (FREIRE, 2005).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a sociedade tenha essa preocupação com a Educação. Esta não se faz apenas por aqueles que trabalham e atuam dentro do ambiente escolar e sim por todos. Fingir que não enxergamos a realidade de muitos jovens e adultos faz com aconteça uma divisão entre o povo tornando mais fácil ainda a opressão para aqueles com pouco acesso à Educação, e assim os privando da liberdade (FREIRE, 2005).

O professor que atua nessa modalidade em especial, precisa ter uma visão geral da vulnerabilidade que esses alunos se encontram e se tornar seu par e não um superior que tudo sabe, por isso concordamos quando Freire (2005) associa o papel do professor e do aluno como o papel do homem em geral, de lutar por melhorias sem a necessidade

de opressão e diz que, “educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhece-la, mas também no de recriar este conhecimento” (p.64).

Observamos que, desde anos atrás, a Educação vem sendo tratada como algo não prioritário. Considerando o público que fazia parte dos supletivos, assim como os sujeitos da EJA hoje, teremos contextos históricos diferentes, mas que precisam ser repensados e levados em consideração para que esse espaço pedagógico seja mais significativo.

Discutir sobre a educação do jovem e do adulto vai além de tentar erradicar o analfabetismo, como muitos programas objetivavam. É necessário compreender que o analfabetismo não é o causador da pobreza e da desigualdade social, mas são as condições de pobreza e de vulnerabilidade social que geram o analfabetismo (AGUIAR, 2011). Dessa forma, o processo educacional deve contemplar o contexto dos alunos, os problemas enfrentados por eles, suas origens, para só depois poder oferecer meios para refletir sobre essa superação, intervindo assim, no letramento desses indivíduos.

Podemos constatar que toda essa trajetória é determinada pelos contextos sócio-políticos vividos e que diversos foram os problemas, inclusive o despreparo dos professores para ministrarem aula para um público tão diversificado. É nesse sentido que julgamos primordial pesquisas que discutam os aspectos específicos da EJA e que escolham não apenas as políticas, mas, principalmente, os alunos e professores.

Na próxima seção trazemos as características da EJA na cidade de João Pessoa, local onde nossa pesquisa aconteceu, e os projetos voltados para essa modalidade de ensino.

2.2 Configuração da EJA em João Pessoa

Em nível municipal, algumas ações foram realizadas como, em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cujo objetivo era “a elevação da escolaridade entre jovens de 18 a 24 anos, sem vínculo empregatício formal e que não haviam concluído o ensino fundamental” (PARAÍBA, 2015). Apenas em 2008 o programa se estendeu a jovens de até 29 anos e passou a ter uma boa aceitação do Governo e da sociedade, uma vez que demonstrava um baixo índice de evasão por parte dos alunos

e uma ativa participação desses alunos em atividades sociais, como o orçamento democrático.

Pensando na cidade de João Pessoa, local em que ocorre nossa pesquisa, a política estadual “Paraíba Alfabetizada”, em parceria com o Governo Federal, volta-se para a alfabetização de jovens, adultos e idosos da Paraíba que, por alguma razão, não estão inseridos em práticas de leitura e escrita. O projeto se estrutura da seguinte forma: “O plano é desenvolvido em ciclo de oito meses de alfabetização e 10 horas por semana na perspectiva do letramento, com base na concepção metodológica de Paulo Freire” (PARAÍBA, 2016, p.36), ou seja, há uma articulação entre os conhecimentos apreendidos e o mundo do trabalho, pois se leva em consideração os eixos norteadores da Secretária de Estado da Educação (SEE), dentre eles, estão as questões de identidade, cultura, trabalho e cidadania.

Através desses e de outros projetos, a EJA foi ganhando cada vez mais visibilidade e, ao fazer parte do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), começou também a receber recursos para o investimento nessa modalidade de ensino. Percebemos, então, que tem havido um crescente na preocupação por parte do ensino superior, em formar profissionais mais conscientes para atuarem nos cursos de Educação como, por exemplo, os cursos de Pedagogia e Letras. Isso faz, a nosso ver, com que haja uma diminuição na escassez de informação para os professores em formação, possibilitando, assim, uma segurança maior ao licenciando para atuar nesta modalidade, mesmo sabendo que há uma grande chance de o licenciado atuar na EJA.

Embora a EJA tenha passado a ser compreendida como uma modalidade de ensino da educação básica garantida pela LDB (1996), nas etapas do ensino fundamental e médio, e reconhecido seu processo histórico por parte da sociedade, fez-se necessário, ainda, a percepção das especificidades desse público que requer regimentos mais voltados para sua realidade. Sendo assim, o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) assevera que

Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

As oportunidades educacionais de que trata o artigo citado também dizem respeito ao aprendizado da Língua Inglesa, também obrigatório na modalidade EJA. Diante disto, é necessário prezar por um ensino de qualidade, já que estamos lidando com alunos que, em sua grande maioria, estão fora da faixa etária, passam o dia trabalhando e possuem outras responsabilidades além dos estudos. Por este motivo que é preciso desenvolver um ambiente pedagógico inclusivo, para que só assim eles possam atingir de forma significativa os sujeitos que compõem esta modalidade.

Analisando a organização da Educação de Jovens e Adultos na cidade de João Pessoa, de acordo com as Diretrizes Operacionais (PARAÍBA, 2016), a EJA atende aos alunos nos turnos diurnos e noturnos, observando-se a idade mínima para fazer parte dessa modalidade e a quantidade mínima de alunos por sala. O horário escolar é organizado mediante a disponibilidade do professor pelo gestor da escola. O que mais nos chama a atenção nesse documento é que as Diretrizes afirmam que, para criar o horário da EJA, deve-se levar em conta que

o professor esteja disponível um dia na semana (...) estudando ou fazendo atendimento pedagógico aos estudantes e na semana seguinte, deverá estar em uma escola Polo, com outros professores da mesa Área curricular, para estudar, partilhar, refletir e propor práticas significativas (PARAÍBA, 2016, p.33).

Essa é uma prática relevante, mas que nos faz questionar o cumprimento e a eficácia de tal atividade, uma vez que, ao conversar informalmente com professores que atuam na EJA, o posicionamento de que não se sentem preparados e que há desafios diários são aspectos comumente verbalizados por eles.

Considerando a divisão dos segmentos na EJA, o Ensino Fundamental encontra-se organizado em dois segmentos que se referem aos anos iniciais e finais, respectivamente, e esses se organizam em ciclos. No entanto, há uma faixa etária mínima para se inserir nas turmas da EJA. Após o término dos anos finais, há o Ensino Médio que também exige uma idade mínima para ser cursado. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1 - Organização da EJA⁹

CICLO	DURAÇÃO	MINISTRAÇÃO DE AULAS	EQUIVALÊNCIA	PRÉ-REQUISITO
CICLO I e II	1 ano letivo (cada)	Diariamente	Ciclo inicial e final do 1º segmento (anos iniciais - Fundamental I) Competência do Município.	Idade mínima 15 anos completos.
CICLO III e IV	1 ano letivo (cada)	Diariamente	Ciclo inicial e final do 2º Segmento (anos finais – Fundamental II) Competência do Município.	Idade mínima 16 anos completos
CICLO V	1 ano letivo	Diariamente	Ensino Médio Competência do Estado.	Idade mínima de 18 anos completos.
CICLO VI	1 ano letivo	Diariamente	Ensino Médio Competência do Estado.	Idade mínima de 18 anos completos.

Fonte: Elaboração própria

Contemplada na Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, de acordo com as Diretrizes (PARAÍBA, 2016), é uma modalidade de ensino que “perpassa desde a Educação Infantil até a Educação Superior, presente em todas as modalidades: **Educação de Jovens e Adultos**, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação em Prisões, Educação Quilombola” (p.38, grifo nosso). Ainda, de acordo com o documento, são estudantes da Educação Especial alunos que apresentem alguma deficiência, como impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial (visual ou auditiva), transtornos globais de desenvolvimento (Autismo, Asperger, entre outros), e

⁹ Vale ressaltar que o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) são de competência do Município, assim como o Ensino Médio (anos finais e iniciais) é de alcance do Estado.

também alunos que apresentem altas habilidades, demonstrando assim uma elevada competência em determinada área ou em áreas combinadas.

Isso demonstra a complexidade que uma sala de aula da EJA pode apresentar trazendo assim grandes desafios que podem se tornar conflitos para o professor, tendo em vista que a organização de uma turma da EJA não se pauta apenas em estudantes com idades diferenciadas. Além disso, cada indivíduo vem de um contexto diferente, logo, isso influencia diretamente no agir docente, uma vez que há a necessidade de conhecer mais esse público para um melhor aproveitamento das aulas. Não bastando a discrepância na faixa etária, o professor pode ainda se deparar com alunos com deficiência, o que torna sua atuação ainda mais desafiadora.

No contexto da nossa pesquisa, além da faixa etária ser um fator importante, temos ainda dois alunos com deficiência visual e uma aluna que é mãe e precisa levar seu filho também à escola para que só assim consiga participar das aulas. Toda essa diversidade faz com que o professor reflita e repense o seu trabalho. O professor que possui uma sala de aula tão mista como a EJA se apresenta deve sentir uma dificuldade maior, pois pode se perguntar sobre os materiais didáticos que devem ser utilizados, sobre os conteúdos mais relevantes para este grupo de alunos, a melhor forma de avaliar, entre outros questionamentos, para que possa, aproximar em um mesmo espaço todos os alunos que fazem parte de uma mesma sala, transformando a aula em um *espaço inclusivo educacional*, que acreditamos deve ser a EJA.

2.3 EJA: direito à Educação como espaço de inclusão

Ao falarmos sobre Educação parece óbvia a ideia de não ser necessário discutir se esta é ou não necessária, pois é por causa dela que não há mais a necessidade de reconstruir tudo à nossa volta, e é por meio dela que o homem adquire sua liberdade, exerce sua cidadania e apropria-se de sua cultura (GADOTTI, 2010).

Em 2009, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), de caráter intergovernamental, cujo objetivo é de promover a Educação de Adultos como política pública no mundo, trouxe uma discussão a respeito da educação do adulto e deixou inúmeras reflexões. Segundo Gadotti (2010), a educação do adulto precisa

a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) conceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade de educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social (p. 10).

Pensar numa educação para os jovens e adultos é considerar uma educação para além da ótica neoliberal, segundo a qual é necessária apenas uma aprendizagem do conhecimento “útil”. Não é só a questão de ter acesso à Educação, mas se manter nela, em um país como o Brasil que pouco fez por esta área (GADOTTI, 2010). O direito à Educação trata de garantir uma aprendizagem por meio de uma qualidade social (GADOTTI, 2010) e a preocupação deve ser não só sobre a aprendizagem, mas sobre o que se aprende, dando lugar, então, a uma “aprendizagem transformadora” (O’SULLIVAN, 2004, apud GADOTTI, 2010, p.12) e, nesse caso, é necessário enxergar a educação como humanista e não como mercadoria (GADOTTI, 2010). Assim, não podemos centralizar toda a responsabilidade educacional no alunado nem tampouco no professor.

A relação entre Estado, professor e aluno deve existir, para que o Estado reconheça o potencial da sociedade civil, formulando propostas de inclusão para aqueles que se encontram à margem. Essas propostas também devem receber ideias dos profissionais que atuam nessa área, a fim de contribuir para uma melhor realização do seu trabalho. O professor, sendo o sujeito mais próximo desse alunado, precisa se manter consciente e disposto a ouvi-los para que assim possa acontecer uma educação de qualidade e equidade (GADOTTI, 2010).

A educação mais humana deve ser um espaço de inclusão, no aspecto mais amplo que essa palavra pode abraçar, porém, não basta apenas ter acesso à educação, a permanência do indivíduo na escola é fundamental para que seu progresso possa acontecer. É necessária a conscientização de que educar o jovem e o adulto não é um favor, ajudá-los a seguir no caminho da cidadania é um dever do Estado. Negar-lhes isso nada mais é que negar o seu direito. Por este motivo é que devemos enxergar na EJA uma segunda chance de incluir aqueles que, por alguma razão, precisou se ausentar da escola, mas que retorna em uma sociedade democrática que deve ser acolhedora (em busca de ser incluso nessa nova configuração escolar) (PAIVA, 2006).

Em consequência desse novo formato escolar, percebemos que os alunos são seres ativos e fazem parte do seu processo de aprendizagem. Contudo, muitos esquecem que os alunos da modalidade EJA são mistos, jovens e adultos, e o ato de pensar, refletir, questionar-se, faz com que muitos deles estranhem essa nova configuração escolar, tendo em vista que, em sua grande maioria, muitos estavam acostumados ao fato de o professor ser o centro de tudo, o detentor de todo saber, enquanto que os alunos apenas escutam e escrevem, sem muito perguntar (SILVA, 2015).

Em vista disso, a falta de conhecimento de como trabalhar com esses alunos demonstra que os “professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam ‘caindo’, no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que deveriam realizar” (PAIVA, 2006, p. 521). Agir dessa forma em relação à EJA é não dar a oportunidade de crescimento não só para o mercado de trabalho, mas também oportunidade de desenvolvimento pessoal.

É preciso assegurar aos sujeitos da EJA uma formação básica para que possam ser incluídos no processo de globalização do mundo como um todo, mais ainda, garantir que eles façam parte do espaço educacional que deve ser um *espaço educacional inclusivo*, onde todos os indivíduos que dele fazem parte se sintam abarcados e parte da sala de aula. De acordo com Furtado (2015),

o cotidiano dos jovens da EJA, que são pressionados, dia após dia, por um processo escolar que permanece a excluir e que, ao serem direcionados para as salas noturnas da EJA, tem que assumir o fracasso da escola da infância, o peso incerto de que irão superar, vivendo uma condição desprovida do direito de acesso e à igualdade. Essa realidade os prende intimamente, marcados pela baixa autoestima. (p.55)

Os alunos que integram a EJA se ausentam da escola por um período, mas, quando retornam, possuem saberes que são construídos a partir de suas vivências pessoais e/ou profissionais. Por isso acreditamos que ministrar aulas para esse grupo não pode e não deve ser a mesma coisa do ensino regular, pois o verdadeiro sentido da EJA é de ressignificar “processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização” (PAIVA, 2006, p.522).

Nesse sentido é que se faz necessário ouvir aqueles que estão inseridos nessa modalidade, ou seja, não apenas professores mas também os alunos, já que esses últimos

“têm acesso à escola, porém não a uma educação que promova suas habilidades e apropriação do conhecimento científico” (FURTADO, 2015, p.114). Esses mesmos alunos, ainda na faixa etária apropriada, tiveram que deixar a escola e isso eles rememoram ao retornar pela segunda vez, agora, em um espaço diferente. Eles vêm para EJA buscando recuperar aquilo que deixaram para trás.

Sendo assim, é importante que os saberes construídos pelos alunos da EJA fora dos muros da escola sejam levados em consideração para que eles possam se sentir mais confortáveis e, por que não, protagonistas de sua escolarização. O compartilhamento de conhecimentos adquiridos ao longo da vida entre eles e o professor pode transformar o *lugar físico* educacional em um *espaço educacional* que, segundo Certeau (1994 apud FURTADO, 2015, p. 60), é o “lugar praticado”, onde os alunos da EJA possam desfrutar daquilo que foi criado pensando neles.

De acordo com Certeau (1994 apud FURTADO, 2015), o lugar é o espaço físico onde se promove o acontecimento das ações e que, aparentemente, é regido pelas leis, o que dá a ideia de estabilidade. Esse lugar é o que é representado pela teoria e pesquisas. Pensando na nossa dissertação, nosso lugar está situado em uma escola pública, mais precisamente, uma sala de aula da modalidade de Jovens e Adultos ofertada pela Educação Básica, mas que precisa avançar, no sentido de não ser apenas um lugar de normas a serem cumpridas, mas um espaço em que alunos e professores sintam que fazem, de fato, parte dele.

Entretanto, devemos refletir no sentido de, se a modalidade EJA foi pensada para aqueles que deixaram a escola por algum motivo e voltam agora, fora da faixa etária pensada previamente para cada segmento, como explicar a carência de metodologias por parte do professor para lidar com esse público? Isso faz com que pensem no lugar representado por diversas esferas, como as instituições escolares. Essas, por sua vez, são cheias de regras, professores que ensinam através de um currículo pré-determinado, alunos que aprendem, professores que se encontram na sala dos professores, funcionários e a população que visita aquele lugar, porém, na contramão, temos o espaço representado por todos esses que compõem a comunidade escolar e que vai contra, muitas vezes, ao que é solicitado pelo regimento da própria escola (FURTADO, 2015).

Essas contradições fazem com que os sujeitos da EJA não se sintam “donos” desse lugar, o que contribui para seu fracasso escolar. A visão de que esse espaço não pertence

aos alunos fica nítido através da pouca participação deles durante as aulas, o local que se sentam nas carteiras, sempre ao fundo da sala, entre outros aspectos que podem ser observados em turmas de EJA. Esses alunos estão sempre tentando se adaptar a essa modalidade (FURTADO, 2015). Mas, ora, não foi para eles que esse sistema educacional foi criado? Como podem então estarem se adaptando? São essas indagações que nos fazem refletir a respeito da constituição da EJA, uma vez que esses alunos e professores geralmente não têm oportunidade de falar, como atores principais que fazem parte daquele contexto.

É nesse diálogo que vamos defendendo o espaço praticado de Certeau (1994 apud FURTADO, 2015) como um *espaço educacional inclusivo* e não como um espaço excludente, tendo em vista que isso já vem acontecendo. Os jovens da EJA retornam à escola com “déficit na vontade e na capacidade de aprender” (FURTADO, 2015, p.55) e, muitos da sociedade colocam uma espécie de venda nos olhos, não reconhecendo a existência dessa problemática, ignorando essa realidade, e assim, prejudicando os educandos.

Dessa forma, tentamos compreender as práticas educativas tanto do professor, quanto dos alunos EJA. Nessa relação de saber e aprender, mesmo com todas as características desse grupo e das (a)diversidades que podemos encontrar, é necessário pensar em práticas de inclusão, não só dentro na sala de aula, mas como forma de empoderar esses jovens e adultos de forma a incluí-los na sociedade.

Não sabemos ao certo o motivo pela qual os poucos jovens e adultos permanecem na sala de aula e como conseguem superar o fracasso escolar tão presente nessa modalidade, mas compartilhamos da reflexão de Furtado (2015) quando afirma que,

partimos da hipótese de que os jovens que permanecem na EJA não se conformam com o programa organizado pela escola, mas acreditam que ela ainda possa conduzi-los à mobilidade social, mesmo que seja apenas através da certificação, que eles buscam reagindo com táticas, também desenvolvidas pelos professores que favoreceram a aprovação para anos superiores, o que não significa que os alunos estejam aprendendo de forma significativa, pois demonstram insatisfação com um processo que permanece a excluir e no qual eles desejam insistentemente ser incluídos (p.29).

Acreditamos que devemos enxergar nos alunos da EJA esperança e força de vontade, e não apenas sua origem social, os problemas enfrentados por eles e familiares, os motivos os quais os forçaram a desistir da escolarização anos antes. Devemos refletir

na representação que tudo isso tem para esses sujeitos e como eles representam esse lugar que ocupam que é deles por direito e, embora não tenha sido produzido com eles, foi pensando neles e por isso todos os envolvidos na EJA podem ter o poder de modificar e ressignificar esse espaço em um *espaço educacional inclusivo*.

No próximo capítulo, iremos discutir o entrelaçado que se faz presente nesta pesquisa ao firmar sua ancoragem na Linguística Aplicada e no Interacionismo Sociodiscursivo tendo ainda contribuições da Clínica da Atividade. O diálogo que acontece entre esses saberes torna a compreensão sobre o contexto da EJA mais prazeroso e acessível.

3 POR UMA TRANSDICIPLINARIDADE: A LINGUÍSTICA APLICADA, O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou
sobre aquilo que todo mundo vê.
(Arthur Schopenhauer)*

Com o propósito de refletirmos sobre a importância da Linguística Aplicada nas pesquisas pautadas em problemáticas sociais, entendemos que é válido situarmos nosso trabalho nessa área, que percorreu um longo caminho para chegar a discussões de cunho social. Veremos que a necessidade de alguns pesquisadores da LA de se aproximarem do Interacionismo Sociodiscursivo e de dialogarem com outros campos do saber, mais especificadamente, com a Clínica da Atividade e a Ergonomia, torna a discussão mais enriquecedora, haja vista os conhecimentos desses campos se complementam e se harmonizam a ponto de nos ajudarem a compreender sobre o nosso objeto de pesquisa. Este será o fio condutor deste trabalho que nos trará fundamentos para discutirmos as contribuições dessas áreas no contexto escolhido. Este capítulo tem, então, como objetivo, lançar um breve olhar sobre a LA in/transdisciplinar, explicitando como o ISD e as Ciências do Trabalho formam um todo teórico que respalda esta dissertação.

3.1 Breve trajetória da Linguística Aplicada in/transdisciplinar

É sabido que a Linguística Aplicada passou por várias guinadas teórico-metodológicas¹⁰ até ser considerada uma área mestiça (MOITA LOPES, 2009). Estudos têm discutido como, a partir da década de 90 do século passado, a LA assumiu novos objetos de investigação que envolvem problemáticas sobre a sociedade, ou seja, temáticas que vão além da sala de aula, haja vista a linguagem, como um “instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (MOITA LOPES, 2009, p.18) perpassa todas essas questões. Destarte, com um novo olhar, a Linguística Aplicada passa a levar

¹⁰ Neste trabalho não discutiremos as diversas fases da LA, pois não é o nosso objetivo. Para essa discussão, cf. MOITA LOPES (2006;2009).

em consideração não só o contexto de atuação de professores e outros contextos sociais, mas também os indivíduos que os compõem, com o objetivo de compreender os problemas da sociedade contemporânea.

Essa expansão no objeto de pesquisa da LA nos fez refletir sobre diversos cenários, incluindo a formação de professores, mais especificamente professores de inglês. Dentre essas pesquisas, podemos citar algumas desenvolvidas com foco no trabalho do professor no contexto brasileiro, e que tomam como aporte teórico o ISD, quais sejam: Lousada (2004), Machado; Abreu-Tardelli; Cristovão (2009), Bueno (2009), Fogaça (2011), Miller (2013), Fazion; Lousada (2016). Ainda sobre formação docente, estágio supervisionado, inclusão, identidade e que tratam do nosso contexto mais local: Medrado (2011; 2012;), Gomes (2019), Dantas (2014; 2019), Silva (2015), Moraes (2017) Velloso-Leitão (2015, 2019) tecem contribuições importantes acerca dessas temáticas.

Essa “nova” Linguística deixa de estar centralizada, então, em aplicações de teoria ou problematizações apenas sobre metodologias de ensino. Fica visível a diversidade de pesquisas, e não podemos negar que há um crescimento da LA em diversos contextos, o que nos faz refletir sobre vários problemas sociais, tornando possíveis as compreensões daqueles que contribuem para que as pesquisas aconteçam, ou seja, os próprios sujeitos colaboradores dessas pesquisas. Alinhamo-nos, pois, a Moita Lopes (2009) quando afirma que,“(...) a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (p.18) e ainda que “a preocupação é com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana” (MOITA LOPES, 1996 apud MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Por essa razão, a LA passa a ser compreendida como uma Ciência indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), já que se reconhece como uma área mestiça e que anseia pensar de forma diferente, além de não querer ser reconhecida como uma disciplina. Ademais, esse crescimento de pesquisas de cunho social faz com que a LA e todos que a compõem reflitam sobre outras formas de conhecimento que tragam respostas para as práticas vivenciadas nos dias atuais e, muitas vezes, essas compreensões vêm de outros campos do conhecimento, o que pode causar “entrecruzamentos disciplinares” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Assim sendo, ela se caracteriza pela expansão do que estuda, das disciplinas na qual dialoga e das metodologias que utiliza, com o objetivo de compreender os problemas sociais (KLEIMAN, 1998, p.55). Dessa forma, entender a LA como

indisciplinar requer compreender o outro em sua perspectiva e, mais ainda, entender que ela pode atravessar vários campos do saber a fim de colaborar de forma positiva com as problemáticas levantadas, e “pensar outras questões de pesquisa que sejam responsáveis às práticas sociais em que vivemos” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Isso implica dizer que a indisciplinaridade da LA nos permite estar abertos a ir além para poder compreender o colaborador da pesquisa como um indivíduo, sem julgamento, mas com desejo de compreender sua perspectiva diante do contexto. Por acreditar que essa virada da Linguística lança luz sobre diversos aspectos da vida social, é que construímos uma pesquisa voltada para esses valores de perceber o outro, ouvir quem tem o que dizer e se desprender de julgamentos para uma compreensão mais informada sobre a realidade.

Por consequência, a LA também é vista como transdisciplinar, porquanto, “cria inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 19). A questão de ter uma Linguística transdisciplinar é amplamente discutida por Celani (1998) que afirma que a “transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica*” (p.132). Dessa forma, não devemos entender a LA como um campo do saber que não possui sua própria identidade, mas sim, uma Ciência que permite uma participação efetiva das áreas envolvidas já que passa a dialogar com outras áreas do conhecimento como forma de compreender os impasses que vão surgindo no mundo atual.

A transdisciplinaridade nos traz autonomia para que possamos aproximar conceitos, teorias e metodologias em prol de um objetivo em comum: solucionar, refletir sobre algo que nos inquieta (CELANI, 1998). É a partir da compreensão que podem acontecer diálogos entre diferentes saberes que o campo de investigação na LA se reformula e que novos espaços de conhecimento vão se formando, fazendo com que a problemática pensada previamente se torne “transversal, através e além e se dissolve em seu objeto” (FREIRE 1992 apud CELANI, 1998, p.133). Essa discussão entre diferentes áreas com o objetivo de entender os questionamentos do mundo contemporâneo só é possível pela/na linguagem.

Visto que acreditamos ser a linguagem o que nos constrói sócio- historicamente, fica claro que não há prática social sem linguagem e vice-versa. Com isso, esses problemas sociais não devem somente surgir a partir da LA, outras áreas também levantam questionamentos válidos e isso deve servir para a apropriação da LA, pelo fato dela poder caminhar por diversos caminhos, tornando-a, assim, legítima para enfrentar problemas da Sociologia, Geografia, Filosofia etc.

Acreditamos que qualquer questionamento levantado merece ser levado em consideração, pois é necessário fazer com que aquele que vivencia determinada situação possa expressar as dificuldades e os desafios do dia-a-dia para que, assim, uma sociedade mais humana e digna surja a partir dos entendimentos sobre o mundo atual. Ressaltamos que o mundo é plural, sendo assim, as inquietudes sobre o mundo são dinâmicas e plurais também. A sociedade está se organizando de forma diferente e isso influencia diretamente as pesquisas que vêm sendo realizadas, porém, à medida que o mundo vai se transformando, ele também se torna excludente, pois é a vida contemporânea que nos traz a contribuição de nos tirar da nossa zona de conforto, de nossas certezas, estas fazem com que se apague “quem é diferente de nós e não nos possibilita viver outras formas de sociabilidade”, como afirma Moita Lopes (2006, p.92). Essa exclusão é visível na esfera da Educação, o que chega a ser contraditório visualizar esse espaço social como um dos espaços onde a exclusão é mais acentuada e como essa desigualdade passa despercebida em nossa sociedade.

Dessa maneira, temos consciência de que ouvir as “vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006, p.101) faz com que tenhamos uma responsabilidade social e tragamos contribuições pertinentes àqueles que auxiliam para que a pesquisa aconteça. Escutar as pessoas imersas em um cotidiano pode nos ajudar a ter uma melhor compreensão do todo, é a melhor forma de resgatá-los da margem (RAJAGOPALAN 2004 apud MOITA LOPES, 2006). Acreditamos ser difícil fazer pesquisa mantendo-nos distantes do contexto de investigação, como prezam os pesquisadores positivistas. Com essa in/transdisciplinaridade da LA, podemos, agora, estar mais próximo daqueles que precisamos ouvir, pois não há como separar a teoria da prática, ambas precisam caminhar juntas, além de nos possibilitar aproximar conceitos de outras áreas que podem nos ajudar a ter uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Por conseguinte, concordamos com Moita Lopes (2006) quando afirma,

muito da pesquisa mais recente nas ciências sociais e humanas tem apontado que o mundo social e nós mesmos somos constituídos no discurso na linha de teorias socioconstrucionistas, o que envolve como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história (p.102).

Diante de tal afirmação, ficará mais fácil compreender o entrelaçado que se faz ao utilizar a Linguística Aplicada e o Interacionismo Sociodiscursivo como forma de validar este trabalho, pois, como discutido previamente, a LA compreendida como in/transdisciplinar transita por outras áreas com a finalidade de compreender diversos contextos, haja vista que, não é apenas preocupação da LA ouvir o outro, mas também do ISD e da Clínica da Atividade. Por este motivo é que escolhemos a autoconfrontação¹¹ (CLOT, 2006) como uma ferramenta metodológica, visto que entendemos a indisciplina e a transdisciplinaridade da LA como algo que valida o discurso do outro. A primeira nos dá subsídios para explorar outras ciências para se chegar ao objetivo final e esta última aproxima as Ciências a ponto de dialogar com termos e metodologias que podem auxiliar na pesquisa.

Destarte, tanto a LA como o ISD discutem justamente a questão do homem como um ser social construído em seu contexto histórico que se faz existente através da práxis, ligada diretamente à linguagem, esta que é o eixo central (MOITA LOPES, 2006, 2009; BRONCKART, 1999, 2006). Porém, é através do Interacionismo Sociodiscursivo que temos a porta de entrada para entender o agir humano em seu contexto. Na seção seguinte, trataremos então, do Interacionismo Sociodiscursivo e de seu papel central para este trabalho.

3.2 Compreendendo o ISD como uma ciência do humano

Nesta seção, discutiremos as contribuições que o ISD trouxe para as pesquisas brasileiras, assim como abordaremos conceitos-chave que fundamentam esta pesquisa

¹¹ Discutiremos melhor sobre a autoconfrontação no capítulo metodológico, haja vista que esta ferramenta nos propiciou a geração dos dados.

para uma melhor compreensão dessa corrente como uma “ciência do humano” (BRONCKART, 1999).

Como discutido na seção anterior, os problemas de ordem social fazem parte da formação do ser humano. Tomando isso como pressuposto, não podemos negar nossa vivência sócio-histórica, e o ISD vem justamente para respaldar a complexidade física, biológica, cognitiva e psíquica dos indivíduos. Sendo assim, Bronckart (2006, p.10) afirma que

os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano, e, de outro, os *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-contruíram.

É por essa razão que o ISD não é considerado uma corrente linguística e sim um território de diálogo entre várias ciências como a filosofia, a sociologia, a psicologia, a linguística, dentre outras áreas do saber, para um fim comum: compreender o desenvolvimento humano. Para o ISD, não há razão alguma para dissociar as Ciências Humanas/Sociais da Psicologia, por exemplo, haja vista que o ser integral do indivíduo em um dado momento corresponde ao interesse de todos esses campos do saber. De tal modo, construir entendimentos sobre o indivíduo pode revelar o desenvolvimento e funcionamento da linguagem.

O objetivo maior do ISD é, então, postular que a linguagem é o eixo central e decisivo para a compreensão total do homem. Para se chegar a essa compressão, fez-se necessária a adoção de três princípios gerais: i) o problema do pensamento consciente do homem e a construção do seu meio social são processos de ordem social e individual, mas que não se separam do desenvolvimento humano; ii) as Ciências Humanas precisam contemplar os problemas de cunho social, levando em consideração principalmente o campo escolar; iii) o homem está inserido no mundo e que seus problemas e sua evolução estão ligados diretamente aos seus aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, entre outros, compondo sua co-construção (BRONCKART, 2006), dessa forma, então, as Ciências Humanas não podem ser fragmentadas.

Sendo assim, torna-se necessário ter em mente que as práticas languageiras são fundamentais para o funcionamento humano e isso não faz com que as capacidades cognitivas gerais sejam desconsideradas, pelo contrário, são marcadas pelo sociocultural e pela linguagem (BRONCKART, 2006). O processo evolutivo do homem permitiu que ele fosse capaz de criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, formas de se organizar a fim de se colaborar no trabalho, o que deu origem às relações sociais e, mais ainda, às formas verbais de comunicação entre os pares (BRONCKART, 1999).

Sobre as formas gerais de comunicação, sabemos que a linguagem é a tese central do ISD. Essa corrente possui a visão de que a língua vai muito além da comunicação, ou seja, reflete também a importância da forma como o indivíduo interage com o mundo. Bronckart (2006) afirma que a linguagem não pode ser vista apenas como “um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (...). Mas que é o instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões especificamente humanas” (p.122). Isso quer dizer que o pensamento de forma consciente atrelado aos comportamentos situados do sujeito no mundo, é o resultado de um processo anterior: a interiorização dos signos.

O processo de apropriação e interiorização dos signos permite o desenvolvimento da linguagem, transformando o psiquismo em pensamento consciente (BRONCKART, 1999, 2006). Aí está a importância dos estudos das ciências humanas que partem da linguagem. Em 1999, Bronckart já apontava a questão da linguagem com outra função – de ordem representativa e declarativa -, uma vez que os signos são interiorizados e possibilitam ao indivíduo agir nas situações sociais. Essa apropriação do signo linguístico faz com que a atividade de linguagem seja materializada em discursos ou textos. São esses textos, pensando em nosso trabalho, que clarifica a compreensão do trabalho docente que será discutido mais à frente.

Dessa maneira, é na materialização dos textos que podemos visualizar qualquer comportamento humano, ou seja, o agir, que é compreendido como um termo geral, possuindo assim um sentido genérico. O agir nada mais é, segundo Bronckart (2006, p.137) do que “qualquer comportamento ativo de um organismo” e a socialização que demonstra o agir de uma espécie pode se dar de forma verbal ou não. Sendo assim, a espécie humana é a única que consegue desenvolver um agir verbal, identificado como

agir comunicativo ou agir de linguagem (HARBEMAS, 2003), a partir do qual os signos linguísticos são movimentados e organizados em textos.

Podemos compreender o agir geral humano como as atividades coletivas, uma vez que essas são entendidas como atividades de cooperação de um grupo que perpassam as interações. Já o agir de linguagem também pode ser compreendido a partir desse olhar, porém, sua função maior é de “assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para seu planejamento, sua regulação e sua avaliação” (BRONCKART, 2006, p. 138). Contudo, o agir pode ser entendido como *atividade* ou *ação* e julgamos importante a compreensão desses termos na concepção do ISD, dado que nossa pesquisa procura compreender o trabalho docente. Trabalho esse pautado em ações e atividades.

A noção de atividade no ISD é entendida como organizações práticas dos indivíduos e seus comportamentos e é através dela que os organismos vivos têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimentos) sobre o meio (BRONCKART, 1999). Nesse sentido, a atividade está relacionada ao coletivo, ou seja, formas de organização social, que está intrinsecamente ligada à linguagem, por isso nosso trabalho se alinha ao pensamento de Bronckart (1999, p.34) de que “a linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa e pragmática”, pois, é por meio da linguagem, inseridos em um meio que o sujeito realiza suas atividades.

É notório que há uma diversidade de atividades e, por isso, se faz necessário refletir sobre o ser humano e suas particularidades e entender que o termo atividade é muito amplo, pois elas acontecem por meio das interações, ou seja, a atividade realiza-se em um coletivo. Vale salientar que as interações na atividade são carregadas de representações do indivíduo com o meio onde está inserido.

Bronckart (2006) afirma que há um agir geral que se volta para as atividades coletivas (contexto social) e o agir de linguagem, esse constituído de textos e que ocorre em uma determinada situação de produção, que acaba interferindo também no agir de linguagem. Quando pensamos no trabalho do professor, sabemos que existe uma atividade coletiva, um jeito de agir de forma geral que os professores identificam seu

trabalho, um gênero profissional (CLOT, 2010), mas também há uma forma individual de conduzir esse trabalho, que cabe ao indivíduo.

Se levarmos em consideração o trabalho educacional, esse está alicerçado em atividades coletivas, no qual o professor interage com toda a comunidade escolar, mas também, avalia, reflete, contesta, organiza o seu agir individual. Por este motivo, explicaremos a noção de ação e ação significativa para a compreensão do nosso trabalho, pois, mais à frente, exporemos justamente a forma como uma professora avalia e compreende seu trabalho no contexto da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, suas interpretações sobre as ações que realiza nesse contexto.

Ao pensarmos em uma dimensão psicológica do agir, a ação, termo mais complexo, é impregnada de intenções, vontades, desejos. Bronckart (1999) descreve a ação como uma

intervenção no mundo que define a ação, sequência organizadora de acontecimentos que podem ser atribuídos a um agente (organismo dotado de capacidades de ação), a quem pode ser atribuído um motivo (ou uma razão para agir (....)) e uma intenção (uma representação do efeito) (p. 47).

Sendo assim, podemos definir a ação de linguagem como parte da atividade de linguagem, que tem como foco a responsabilidade que se atribui a um sujeito, tornando-se assim, autor dessa ação (BRONCKART, 2006). As ações de linguagem mobilizam ações significantes que perpassam a atividade entendida como algo coletivo, sendo responsáveis pela geração de conhecimentos.

Ao considerarmos o contexto da nossa pesquisa estaremos, primeiramente, compreendendo uma atividade coletiva, que acontece em um dado momento sócio-histórico. Além disso, com os recursos metodológicos da Clínica da Atividade e, ao fazermos uso do método de autoconfrontação, poderemos ter acesso à ação significativa da atividade, através do agir linguageiro ali instaurado, pois é através do agir comunicacional que o meio é constituído e estabelece relação entre os indivíduos (BRONCKART, 2006). Portanto, a ação é um “recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas” (BRONCKART, 1999, p.45).

Ao observarmos o trabalho do professor, entendemos que este acontece em um dado contexto que permite diversas interações, ou seja, transcende apenas a interação professor/aluno. O professor está todo o tempo interagindo com colegas de trabalho e com pais de alunos, deixando de agir apenas de forma coletiva, por exemplo, mas ainda, tomando diversas decisões ao longo do dia, o que torna seu trabalho complexo (MACHADO, 2009; AMIGUES, 2004) e individual.

Vale ressaltar que, ao analisar o trabalho docente por meio do seu agir linguageiro, não significa dizer que a linguagem nos traz informações diretas a respeito do trabalho, o que nos é informado é a forma como um indivíduo o interpreta (seu trabalho). Ou seja, “não se deve pretender, sobretudo, que a linguagem nos informe diretamente sobre o *agir*¹² em si mesmo, ela nos informa sobre sua interpretação” (BRONCKART, 2008. p. 281-282). Dessa forma, só conseguimos apreender as ações do trabalhador a partir de interpretações. Estas interpretações são construídas por meio da linguagem, criando assim, textos dos próprios sujeitos ativos nesse processo de trabalho (BRONCKART, 2004 apud MACHADO et al, 2009).

Destacamos a noção de texto que aqui assumimos, uma vez que nosso trabalho se alinha ao ISD, e entendemos que texto é uma unidade verbal, seja ela oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem, que vai se construindo historicamente e que é utilizada pelos indivíduos para interagir uns com os outros em diferentes contextos discursivos da sociedade. Dessa forma, uma vez que o texto é construído historicamente e resultante de uma ação de linguagem, não pode ser estável, pois está condicionado não só por meio do contexto, mas pelo social, linguístico, tempo e lugar (BRONCKART, 2006). Assim, enquanto pesquisadores, só teremos acesso à complexa atividade do professor a partir da sua voz materializada em textos. É esse texto que teremos como o agir de linguagem que,

ao ser criado, é permeado de valores históricos e socioculturais que dão origem aos gêneros de determinada língua. (...) O agir de linguagem é agir no texto (no sentido de discurso). O homem ao proferi-lo, reflete e refrata as atividades coletivas (econômicas, sociais, e interativas da sociedade) e as ações individuais de quem fala ou escreve (SOUZA, 2007, p. 170).

¹² Grifo do autor.

Por meio dos textos dos professores, teremos acesso à sua avaliação do agir, aos seus conflitos, interesses, desafios e às suas representações sobre o trabalho docente. É por essa razão que não podemos ficar no âmbito apenas do observável. A LA juntamente com o ISD nos dá a possibilidade de escutar àqueles que se encontram sempre à margem para que um olhar mais cauteloso lhes seja direcionado. O que acontece no plano do não observável é, em sua totalidade, mais importante, pois é justamente onde o professor consegue, muitas vezes, enxergar sua atividade profissional. Vale salientar que os textos produzidos pelo profissional não necessariamente precisam ser construídos na situação de trabalho, já que muitos professores podem refletir em outro momento sobre sua atividade¹³ docente.

Por compreender essa abrangência dos textos, levando em consideração suas características de ordem social e psicológica que achamos relevante o procedimento teórico-metodológico que o ISD (BRONCKART, 1999) nos apresenta, pois, a nosso ver dar conta dessa variedade que reflete tanto na materialização do texto, através do modelo de arquitetura textual proposto, como também o contexto e as condições de produção desse texto. Considerando, então, a organização dos textos empíricos, Bronckart (1999, 2006, 2008) propõe um modelo de arquitetura textual, no qual afirma que todo texto se organiza de forma hierárquica, o que ele chama de folhado textual que está dividido em três níveis, sendo eles:

- ♦ Nível organizacional: corresponde ao nível mais profundo das camadas, que é definida pela planificação geral do conteúdo temático, ou seja, o plano global do texto que o organiza. Aqui encontram-se os tipos de discurso, que são em número limitado, podendo fazer parte da composição do texto; e as sequências, que podem ser narrativas, descritivas, explicativas, etc., os mecanismos de textualização que permitem a coerência entre os diversos segmentos que fazem parte do texto.
- ♦ Nível semântico (referente à semiologia do agir): Leva em consideração os elementos semânticos ou as categorias do agir que são abordadas em todos os níveis textuais, ou seja, o plano global, as unidades lexicais, o aparecimento das vozes, modalizações e etc.

¹³ Com relação à produção de textos sobre a atividade profissional, discutiremos sobre isso no capítulo metodológico, uma vez que a questão faz parte da metodologia escolhida para esta pesquisa.

- ♦ Nível enunciativo: equivale aos mecanismos de responsabilização enunciativa que é marcado por um grande número de unidades linguísticas como as marcas de pessoas, os modalizadores e marcas de inserção de vozes.

As marcas de pessoas possibilitam enxergar “como o texto representa o enunciador no agir representado” (BRONCKART; MACHADO; 2009, p.59). Isso mostra como o enunciador se responsabiliza por alguns fatos quando alterna o uso de pronomes, por exemplo, “eu” ou “nós”, colocando em cena um agir individual ou um agir coletivo. Por outro lado, as vozes aparecem no texto como instâncias que assumem ou às quais é atribuída a responsabilidade de quem se enuncia.

As vozes (BRONCKART, 1999) se dividem em: i) *voz de personagem*: vozes de pessoas ou instituições que estão diretamente ligadas ao conteúdo temático; ii) *vozes sociais*: vozes que se caracterizam como avaliativas externas ao conteúdo temático, podendo decorrer de instituições sociais ou personagens; iii) *voz do autor empírico*: marca a voz de quem é no texto como agente da ação de linguagem, ou seja, no nosso caso, a própria voz da professora colaboradora. As vozes podem trazer expressões avaliativas, de julgamento, opiniões e sentimentos pautadas no conteúdo temático. Essas expressões são chamadas de modalizadores sendo classificados em a. *lógicas*: julgamento sobre o valor de verdade daquilo que é enunciado, sendo algo provável, possível e correto; b. *deônticas*, julgamento à luz de valores sociais, retratando o que é aceito, desejável, proibido no mundo social; c. *apreciativas*, expressam um julgamento subjetivo na visão da instância avaliadora como sendo algo bom, mau, estranho; e por último d. *pragmáticas*, julgamentos sobre as capacidades de ação, poder fazer, querer fazer, dever fazer.

Podemos perceber com esse aparato metodológico que os textos nos permitem verificar se é um processo de reprodução ou se de fato, há conflitos entre as representações do trabalho do professor para que assim possamos desenvolver um diálogo social sobre esse labor e os elementos que os constituem. Por isso a escolha de trabalhar com o ISD, pois nos dá a possibilidade de ter acesso ao trabalho do outro, que acontece de forma coletiva, a partir da qual a linguagem se materializa com seus pares, mas também organiza o indivíduo e suas particularidades, fazendo dessa forma com que haja um olhar mais sensível para com o outro.

É por essa razão que o ISD não cabe apenas como uma corrente linguística, por exemplo, uma vez que ela é uma ciência ampla que dialoga com várias outras ciências para compreender seu objeto de estudo: o homem. Seu objetivo central é compreender o processo de desenvolvimento humano, levando em consideração sua inserção em um meio social carregado de historicidades, cuja inserção é permeada por atividades e ações, estas por sua vez mediadas pela linguagem.

As atividades que compreendemos como agir no mundo nos remetem a uma ação específica, no caso desta pesquisa: à ação do professor. Para nos auxiliar ainda na discussão sobre a atividade docente, adotamos a Clínica da Atividade, oriunda das Ciências do Trabalho, que nos oferece não apenas uma metodologia, mas também outros termos que nos ajudam a iluminar o trabalho docente e toda sua complexidade.

3.3 O trabalho docente pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo e da Clínica da Atividade

É notório que as pesquisas desenvolvidas no campo da Educação possuem, em sua grande maioria, enfoques na prática de ensino/aprendizagem dos alunos. Ainda hoje há pesquisas que avaliam métodos de ensino, além de ferramentas tecnológicas voltadas para tal. Porém, há um caminho que está sendo explorado aos poucos e que tanto contribui para o ensino, a aprendizagem e as ferramentas, que é o trabalho do professor como compreendido pelo próprio docente.

Sabemos que antigamente as pesquisas tinham como objeto de estudo o professor, porém, de forma generalizadora e considerando o professor como aquele que possui diversas falhas e, até mesmo, falta de conhecimento de sua disciplina. Charlot (2008), em seu trabalho intitulado “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”, levanta diferentes questionamentos e um deles que nos chama atenção é sobre o professor ser herói ou vítima. Já Gatti (2003) discute a questão da avaliação em sala de aula, apontando para a responsabilidade do professor, mas não há uma preocupação com o professor e a avaliação como forma de compreender o trabalho docente no processo avaliativo.

Entretanto, alguns pesquisadores começam a ter como foco outras dimensões do trabalho (AMIGUES, 2004). Pesquisadores começaram a investigar a complexidade do trabalho educacional e se interessaram em compreender melhor o trabalho do professor, como Lousada (2006), Machado (2007; 2009), Abreu-Tardelli (2009), Cristovão (2009; 2011), Bronckart (2009), Clot (2006), Fazon; Lousada, (2016), entre outros. Portanto, é justamente por identificarmos essas pesquisas que se preocupam em compreender o trabalho docente que acreditamos que este deve ser visto com respeito e como um trabalho complexo que não sabemos onde começa e, muito menos, onde termina. Por este motivo, apoiamo-nos em Machado (et al, 2009) quando afirma que “não sabemos o que é, de fato, o trabalho desse profissional, inclusive por estarmos, nós mesmos, neles engajados” (p.17).

A compreensão do trabalho docente pode vir justamente daquele que desenvolve esse trabalho. O professor tornou-se, principalmente nas pesquisas citadas anteriormente, sujeito ativo com o intuito de contribuir positivamente para o entendimento desse trabalho. Essa compreensão se revela a partir da linguagem que, como já discutido, tem papel central no desenvolvimento humano, por meio de práticas linguageiras “no e sobre o trabalho educacional” (MACHADO, et al, 2009, p. 17).

Para uma discussão sobre o trabalho docente, faz-se necessário entendermos a noção de trabalho aqui adotada. Sendo assim, podemos afirmar que

o termo trabalho é utilizado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais. (...) constituído tanto por condutas verbais quanto por não verbais” (MACHADO et al, 2009, p. 21).

Sabendo que o trabalho docente se desenvolve em um contexto social específico, envolvendo situações mais amplas, Machado e Bronckart (2009) buscam apresentar características desse trabalho afirmando que é “a. pessoal e sempre única [...]; b. é plenamente interacional [...]; c. é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; d. é interpessoal [...]; e. é impessoal [...]; f. é transpessoal [...].” (p. 37).

Entendemos, à luz do pensamento de Machado (2009), o trabalho docente como sendo uma atividade pessoal e única, pois envolve a parte física, psicológica, prática, biológica etc. do trabalhador, ou seja, toda sua totalidade. Por outro lado, esse trabalho é direcionado a alguém, transformando o meio e o trabalhador e, por isso, considerado interacional. Mais ainda, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, o trabalho

docente é mediado por instrumentos. Sendo assim, a atividade docente é compreendida como “uma atividade coletiva mediada por instrumentos, haja vista que todo indivíduo interage com outros através de atividades que, por sua vez, são mediadas por objetos, signos ou outras pessoas” (MEDRADO, 2013. p.3). Para ilustrar, o professor, ao ministrar suas aulas, faz uso de diversos objetos (artefatos), como o livro, que se torna, assim, um instrumento que, ao ser apropriado pelo professor, adquire uma finalidade. Qualquer objeto que estiver à disposição do professor e por ele for utilizado pode influenciar ou modificar o seu agir e, dessa forma, organizar seu trabalho.

Os pré-construídos, termo compreendido pelo ISD como qualquer artefato cultural que possui um valor histórico e social (MEDRADO, 2013), se encontram à disposição do indivíduo e, quando apropriados pelo trabalhador de forma que ele os transforme, dão contribuições e sentidos diferentes para que esse indivíduo chegue a um determinado objetivo. Isso faz com que eles se tornem, de fato, instrumentos do seu trabalho (MEDRADO, 2013).

É nessa linha que o trabalho docente se torna interpessoal e interacional, haja vista que há uma interação com o meio e com aqueles que fazem parte do trabalho, seja de forma direta ou indireta, ao mesmo tempo que também é considerado impessoal, uma vez que existem as prescrições que regem esse trabalho. Por fim, também podemos entendê-lo como transpessoal, pois, a partir do gênero profissional discutido por Clot (2010), o trabalhador possui modelos de agir específicos, como se fosse um guia.

A psicologia do trabalho (CLOT, 1999, 2006, 2010) cada vez mais vem enriquecendo as pesquisas com contribuições relevantes, principalmente para se fazer entender melhor algo tão nebuloso como a atividade docente. Com a ajuda desse campo do saber, passamos a compreender que o trabalho docente não é realizado de forma individual, o qual o professor por si só julga o que deve ou não fazer. Este é permeado por tarefas produzidas por diferentes instâncias institucionais, o que explicita a dimensão prescrita do trabalho. A realização da tarefa (aula) em si, revela uma outra dimensão, a do trabalho realizado (LOUSADA, 2004). Quando nos deparamos com as prescrições dadas ao trabalho docente, precisamos ter o entendimento de que para que este seja realizado, o professor deverá reorganizar através da autoprescrição não só o meio de trabalho, que inclui também a reorganização das tarefas dos alunos. Esse é um dos vários exemplos que serve para desmistificar o trabalho docente como sendo apenas individual.

A resposta do trabalho realizado à prescrição nos faz refletir sobre a atividade o tempo todo estar transformando a prescrição, a ponto de renormalizar o trabalho prescrito (SCHWARTZ, 2011), além de nos fazer pensar a respeito dos impedimentos que ocasionaram essa renormalização. É a partir dessa concepção de atividade que Clot (1999) propõe o conceito do real da atividade e é, justamente, o trabalho real que nos dá uma melhor compreensão da ação do professor.

O trabalho real nada mais é do que aquilo que ficou suspenso, que por alguma razão não foi colocado em prática. Ele engloba o trabalho realizado, e compreende as atividades contrariadas que, por algum motivo, não foram realizadas. Sendo assim, “a atividade realizada seria apenas uma das atividades possíveis, em meio a tantas outras que com ela concorriam no momento da ação” (LOUSADA, 2004, p. 275).

Essas atividades não realizadas precisam ser foco de investigação também, pois se refletem tanto nas atividades prescritas como naquelas realizadas. Elas estão no âmbito do não observável e nos levarão a uma melhor compreensão do trabalho docente. Essas atividades deixadas em um segundo plano fazem com que o tempo todo o professor renormalize suas ações, as tarefas impostas, e tudo isso a partir de um gênero profissional que permite essas renormalizações. Isso torna o trabalho do professor complexo pelo simples fato de ele não saber o que ocorrerá e o que sairá do trilho, fazendo com que o tempo todo precise tomar decisões que, muitas vezes, são construídas apenas no fluxo contínuo da atividade.

Uma vez que essas atividades permeiam o coletivo de trabalho docente, torna-se indispensável compreender o agir do trabalhador. Clot (1999, 2010) propõe o conceito de gênero profissional inspirado nos gêneros de discursos de Bakhtin. Lousada (2004) explica que o conceito de gênero profissional relaciona-se ao fato de que “trabalhadores de determinada área compartilham uma série de ações que não necessitam de prescrições já que são conhecidas e esperadas no gênero profissional” (p. 276).

Sendo assim, os gêneros profissionais são pressupostos sociais, a forma que se espera que o trabalhador aja em determinadas situações, ou seja, como um determinado grupo espera que suas ações sejam encaminhadas. O gênero profissional não é realizado através de um trabalhador, pelo contrário, perpassa o coletivo e se traduz em maneiras de agir comuns à atividade de trabalho. De acordo com Clot (2010), os gêneros profissionais são a

parte subentendida da atividade que os trabalhadores de determinado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a um conjunto de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa sempre que ela se apresente. É como “uma senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (p.169).

Por conseguinte, considerando o trabalho do professor na perspectiva da Ciência do Trabalho, e não apenas com o olhar das ciências da Educação, podemos enxergar diversos percalços que compõem seu trabalho e que não necessariamente é uma preocupação da área educacional. A partir das discussões propostas ao longo deste trabalho, neste momento está evidente que esse objeto construído ao longo dos anos não pode ser levado em consideração apenas no plano do observável, por isso nos alinhamos ao pensamento de Machado (2007) quando afirma que “trata-se de procurar ver “com outros óculos”, “de ver com olhos novos”, o que aparentemente já nos está dado” (p.78). Logo, precisamos estar atentos e dispostos às várias interpretações possíveis para se chegar às compreensões do trabalho do professor. É necessário refletir e criticar as prenoções (MACHADO, 2007) já existentes em nós e, muitas vezes, nos desprender de tais crenças para que não possamos perder aquilo que, de fato, é importante (ou deveria ser).

Ao refletir sobre a importância de compreender o trabalho docente, discutimos a respeito de como este trabalho se apresenta, não podendo esquecer do fato de que ele está relacionado a uma atividade conflituosa, uma vez que

o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações (...) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, 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. 91 e 92).

Por compreendermos a atividade docente como conflituosa é que percebemos que ela está relacionada a uma atividade coletiva que influi diretamente em seu agir. A atividade do professor não está direcionada apenas a si próprio e sim, aos alunos, à instituição de ensino, aos pais, a outros profissionais e até mesmo a outras pessoas que não compõe a comunidade escolar (AMIGUES, 2004).

De acordo com Amigues (2004), essa atividade não é destituída de instrumentos, nem dissociada da história. Devemos depreender o trabalho docente como um verdadeiro trabalho, pois para agir o professor “deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p.42).

Ainda, em conformidade com Amigues (2004), as atividades coletivas do professor raramente são levadas em conta. Chega a ser contraditório acreditar que o trabalho do professor realiza-se ainda fora da sala de aula, mas que não podemos descrevê-lo também como um trabalho que perpassa o coletivo. Ter essa visão sobre o trabalho coletivo ajuda os professores a organizarem o ambiente de trabalho e ajudarem uns aos outros como resposta às prescrições. Esse trabalho colaborativo pode ser bem exemplificado através de trocas de material didático, de instrumentos de avaliação etc.

O professor, o tempo todo, tem que lidar com os conflitos que se apresentam entre os alunos, com o meio, com os instrumentos que ele utiliza em sala, com as prescrições que, muitas vezes, não colaboram para o desenvolvimento de sua atividade. No caso da professora-colaboradora da nossa pesquisa, muitos são os obstáculos evidenciados na sua fala, como o atraso dos alunos, os problemas enfrentados com os aparatos tecnológicos, entre outros, que serão discutidos no capítulo de análise. Além disso, o contexto dessa professora faz toda a diferença, já que por ser Educação de Jovens e Adultos possui uma discrepância na faixa etária dos alunos, e isso já pode ocasionar uma dificuldade de preparar aulas que se ajustem ao grupo. Atrelado a essas questões, no contexto da nossa colaboradora, ainda há alunos cegos em sua turma.

Pensando nesse contexto, a professora em questão faz parte de um coletivo de trabalho muito mais amplo, uma vez que ministra aulas para os níveis de Fundamental II, Ensino Médio e na modalidade da EJA. Segundo Espinassy (2003 apud AMIGUES, 2004), “[...] um mesmo professor pertence a vários coletivos: o dos professores da disciplina, o dos professores da classe, etc. Mas cada professor pertence também a outro coletivo mais amplo, o da profissão” (p.43). Esse coletivo pode dar subsídios para que a professora em questão desenvolva seu agir a fim de disponibilizar um espaço mais propício à aprendizagem de todos aqueles que compõem a sala de aula na EJA.

Diante de toda a discussão aqui exposta, podemos observar que o trabalho do professor possui elementos básicos que não podemos refutar, pois concordamos quando

Machado (2007) afirma que “ele não se encontra isolado, mas em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico” (p.92).

Sendo assim, podemos ter uma noção das dificuldades que poderão surgir, de atividades que podem estar no seu plano, mas que serão interpretadas pela professora como algo que não funcionará. Por este motivo, avaliamos necessário explorar o trabalho real, pois, perante toda essa discussão, a professora ainda deve lidar com os objetivos que lança a si mesma, tendo que demonstrar compromisso com o seu trabalho e com as prescrições que o regem, tudo isso estando muitas vezes fora do seu alcance e de suas capacidades físicas e mentais (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.37).

Por conseguinte, fica claro que o trabalho do professor deve ser compreendido como uma atividade dirigida permeada por conflitos, já que este deverá mobilizar todo o seu ser (MACHADO, 2007) para a realização das atividades prescritas, criando também prescrições para os alunos para que consiga chegar à realização da tarefa. Tudo isso para se chegar a um objetivo comum: a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, fazendo uso de instrumentos vindos do meio social.

3.4 Conflito como gerador de desenvolvimento

Nesta seção, iremos discutir o conceito de desenvolvimento voltado para o trabalho do professor, o que nos levará a refletir sobre conflito, uma vez que um está inerentemente atrelado ao outro. Entender como esse desenvolvimento pode (ou não) ocorrer, nos possibilitará compreender o trabalho docente. A discussão sobre desenvolvimento deriva de uma inquietação de como ele acontece no indivíduo, mais ainda, como incide sobre o profissional docente, visto que, ao nos depararmos com o termo *desenvolvimento*, temos a ideia de contínua evolução, nem sempre linear, que ocorre em diversas áreas da nossa vida (RABELLOS; PASSOS, [2007])

A importância da discussão revela-se por ajudar a esclarecer o significado que damos aos conceitos de *desenvolvimento* e *conflito*, pois muitos autores trazem essa discussão em diferentes campos do saber. Além disso, para termos uma noção de como a teoria histórico-cultural nos conduz ao entendimento de como essa relação entre sujeito e meio social auxilia na questão do desenvolvimento.

Nesta seção, serão explanadas algumas ideias de diversos autores que vêm discutindo sobre o tema em seus trabalhos, com a finalidade de termos uma melhor compreensão sobre o agir do professor e como o desenvolvimento desse indivíduo pode ocorrer. Os termos aqui discutidos terão como foco o viés psicológico, como também o da Linguística Aplicada, uma vez que estaremos trazendo autores dessas duas grandes áreas que em um dado momento se encontram.

Os termos desenvolvimento e conflito não são utilizados apenas na área da Linguística Aplicada, mas também muito se discute sobre isto no campo da Psicologia. No âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, diversos teóricos tentam definir o conceito de desenvolvimento a partir do que acreditam, por exemplo, para os psicólogos de vertente comportamentalista, o desenvolvimento ocorre à medida que se aprende tudo a partir do meio social por processos de imitação ou reforço. Já os inatistas acreditam que já nascemos com tudo de que precisamos na nossa estrutura biológica para nos desenvolvermos, e o social serve apenas como gatilho para que esse desenvolvimento aconteça (RABELLO; PASSOS [2007]).

Para os teóricos construcionistas, como Piaget (1973), que é um nome de referência nesta corrente, acredita-se que o desenvolvimento é construído através da interação entre o desenvolvimento biológico e as interações da criança com o meio. Ele acredita ainda que a aprendizagem só acontece a depender do nível cognitivo dos alunos. Para Piaget, a aprendizagem acontece de forma natural: a criança vem ao mundo e tem seu primeiro contato através de reflexos biológicos, que são inatos. Por outro lado, Vygotsky se distancia do pensamento piagetiano quando acredita que a aprendizagem é motor de desenvolvimento. Para ele existem duas raízes disjuntas, denominadas de estágio pré-verbal da inteligência e o pré-intelectual da fala. Ao passo que Piaget cria dois conceitos básicos para explicar como acontece a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento, nomeados de assimilação e acomodação, cujo esquema já pré-existente na criança recebe novas informações que não são discrepantes do que a criança já se sabe. A partir daí ocorre o que ele chama de acomodação. Ou seja, uma vez que essas novas informações são assimiladas, elas modificam os esquemas pré-existentes.

Com isso, para Piaget (1973) explicar os processos de assimilação e acomodação, ele afirma que a partir de uma certa idade, a criança entra na fase sensório motor. Nessa fase (0-2 anos), a criança apenas consegue resolver problemas práticos, interagindo com

o objeto que faz parte do meio. É através do processo de assimilação e acomodação que a criança internaliza os reflexos do meio (VYGOTSKY, 1987 [1934]).

Em contrapartida, Vygotsky ao afirmar que a criança possui duas raízes disjuntas, explica a forma como elas se apresentam. Para ele, no pré-verbal da inteligência, a criança tem uma interação física com o meio, consegue pegar objetos, resolver problemas, porém, nada disso é mediado pela linguagem. Já no estágio pré-intelectual da fala, há um desenvolvimento nessa interação com o meio que agora é mediada pela linguagem (VYGOTSKY, 1987 [1934]).

Após a apropriação da linguagem, ela passa a ter duas funções: social, cuja interação com o meio e tudo e todas que a cercam é seu ponto principal, mas passa a ter também uma função individual com o objeto, como forma de ordenar as ações, ligada a uma fala interior. Essa fala interior é o que vem depois da fala egocêntrica, que como discutido na teoria de Piaget, serve para organizar as ideias, porém, de forma verbalizada. A fala interior é uma transformação desse funcionamento psicológico que só é possível pela interiorização do signo (VYGOTSKY, 1987 [1934]).

Ainda de acordo com a teoria piagetiana, a criança começa a fazer imitações, organizando essas estruturas cognitivas e, a partir disso, inicia a interiorização dos signos, dessa forma, aparecendo a linguagem. Por outro lado, as representações dos signos deixam de depender exclusivamente do objeto, do meio social e passam, de fato, a representar o signo linguístico. Isso faz com que a fala egocêntrica, que existia como forma de organizar o pensamento, desapareça, dando vez ao pensamento consciente (VYGOTSKY, 1987 [1934]).

Porém, Piaget não consegue explicar como a criança sai dessa “abstração”, segundo a qual a socialização ocorre apenas com o meio e nunca com o outro, para um pensamento consciente da linguagem. Parece-nos que, da forma como Piaget coloca, esse desenvolvimento está muito mais ligado ao biológico, sendo assim, inato. Para Piaget tudo parte naturalmente da criança que se desenvolve a partir do seu contato com o meio.

No entanto, Vygotsky (1933 apud VERR; VALSINER, 2009) tem em sua tese central a questão da aprendizagem como desenvolvimento da criança e aprofunda no tocante à educação. Ele afirma que

o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento. A criança que frequenta escola (...) tem que aprender a transformar uma capacidade

“em si” em uma capacidade “para si”. O processo de escrever exige funções que ainda estão mal desenvolvidas na criança pré-escolar. As funções desenvolvem-se no processo da aprendizagem de como escrever – no processo da educação. O professor, portanto, cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam, sem implantá-los diretamente na criança (1933 apud VERR; VALSINER, 2009, p.358).

Em sua teoria, Vygotsky (2000) afirma que o desenvolvimento está ligado à questão da aprendizagem, sendo o desenvolvimento resultado desta última, uma vez que a aprendizagem é a apropriação de artefatos pelo indivíduo, sendo assim, é esperado que o desenvolvimento ocorra a longo prazo.

Esse processo de desenvolvimento voltado para a aprendizagem faz com que Vygotsky desenvolva o conceito de zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista sua crítica a outros pesquisadores que acreditam que a criança não pode começar a aprender sem antes chegar a um nível de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1933 apud VERR; VALSINER, 2009). Podemos entender a ZDP como a distância do que já se sabe resolver de forma independente, ou seja, o desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que precisa ainda da colaboração de um adulto para solucionar determinado problema.

Vygotsky (1933 apud VERR; VALSINER, 2009) ainda afirma que “o nível de desenvolvimento real independente era característico das habilidades intelectuais que a criança já havia dominado: ele representava as funções já amadurecidas(...)” (p.365). Sendo assim, fica claro que para Vygotsky que tudo perpassa o social. Logo, o meio faz parte da criança desde seu nascimento. O conceito da ZDP desenvolvido por Vygotsky nos fornece uma informação a mais.

Enquanto Piaget e Vygotsky tomam como foco o desenvolvimento da criança, Bronckart (2006) vai além ao afirmar que não se pode pensar em desenvolvimento humano sem levar em consideração os processos de socialização e de individualização. Bronckart (1999; 2006; 2007) se apropria do pensamento de Vygostky, porém consegue pensar além e expandir a noção de desenvolvimento também para a vida adulta. Para Bronckart (2006), o humano nunca para de se desenvolver. Pensando no trabalho do professor, não necessariamente a ZDP pode ser compreendida como a ajuda de um alguém, com conhecimento maior para solucionar um problema, e sim como oportunidades de aprendizado.

Bronckart (2006) discute sobre a teoria de Vygostky (1987 [1934]) e traz algumas críticas, já que, não se sabe ao certo se é a “linguagem enquanto estrutura autônoma que é interiorizada, ou como o autor indica a “[...] ação mediada pelos signos?”” (BRONCKART, 2006, p.65).

É através da tese de Vygotsky que Bronckart (1999; 2006) compreende e critica a noção vygotskiana de desenvolvimento, pois, para ele, a linguagem desempenha um papel central não apenas no funcionamento psíquico, mas também nas atividades e ações.

Aqui assumimos a compreensão de desenvolvimento a partir do trabalho de Cristovão e Fogaça (2008), baseados em Vygotsky e Bronckart, no qual afirmam que,

como um processo cultural e social constituídos por atividades situadas e significativas, ancoradas na colaboração e na interação social, que o antecedem e o provocam. [...] A atividade de linguagem (materializada em textos orais e escritos) tem um papel central no desenvolvimento e na construção das atividades coletivas, das formações sociais dos mundos representados e das mediações formativas. (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p.29).

Refletindo para além da perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem que leva em consideração o aluno aprendiz, e pensando nas atividades coletivas que permeiam o meio social, ancoradas na interação entre os sujeitos, esta dissertação, cujo destaque está no trabalho do professor, pode evidenciar um espaço propício para o desenvolvimento de uma professora da EJA. O desenvolvimento profissional é amplamente discutido na Clínica da Atividade, tendo em vista os objetos investigados nas Ciências do Trabalho.

Ora, se pararmos para refletir, o professor está em constante aprendizagem, sendo assim um eterno aprendiz de sua própria profissão em busca de melhorias para si e para o outro, sem falar que está constantemente em um trabalho colaborativo. Mesmo sua prática sendo individual, sua atividade perpassa seu coletivo, uma vez que há prescrições para o trabalho docente, como já discutimos. Essa colaboração pode levar o professor a aprender e construir saberes e talvez isso não ocorresse se ele estivesse em uma prática isolada (FOGAÇA, 2011).

Pensando no desenvolvimento da atividade docente e, posteriormente, no desenvolvimento do professor, é necessário termos em mente que, através das

metodologias que a Clínica da Atividade nos oferece como forma de compreender esse trabalho/trabalhador, o desenvolvimento da atividade sobrepõe o seu funcionamento (CLOT, 2010).

Por esta razão, Clot (2010) afirma que “deve-se não só compreender para transformar, mas também transformar para compreender” (p.147). Deste modo, o professor ao assistir sua aula compreende o próprio fazer e se transforma, compreendendo assim o seu trabalho. O foco não está apenas no trabalho em si, mas em seu desenvolvimento e os impedimentos que ocorreram nessa atividade que podem causar um conflito nesse trabalhador, fazendo com que sua experiência profissional, muito mais que reconhecida, seja transformada (CLOT, 2010). Ao analisar o trabalho docente, podemos compreender esse trabalho e observar os diversos obstáculos que antes, no nível do observável, não era possível, e que demonstra os diversos conflitos nele existentes.

Se pararmos para pensar no trabalho do professor, este se faz na escola (e fora dela), além disso, é um trabalho que requer que o trabalhador faça escolhas o tempo todo e, conseqüentemente, há nesse âmbito diversas possibilidades de interação, pois o professor possui seu coletivo de trabalho e com isto tem acesso aos seus pares (professores), coordenadores, os próprios alunos e até os pais dos alunos. Isso torna o trabalho docente complexo e conflituoso (MACHADO; BRONCKART, 2009 apud FERNANDEZ, 2011, p.188), como já ressaltamos, pois as escolhas a serem feitas estão relacionadas aos conflitos entre alunos e, até mesmo, entre colegas professores, com o próprio ambiente de trabalho, com os artefatos que estão à disposição do trabalho ou, até mesmo, a falta de um determinado artefato, podendo haver conflitos no que diz respeito às próprias prescrições.

Trabalhar com um extenso coletivo pode gerar conflitos, e são esses conflitos que entendemos ser gerador de desenvolvimento (CLOT, 2006). Nesse sentido, os conflitos podem ocasionar aprendizagem, levando ao desenvolvimento, de forma que são eles que constituem as relações humanas.

Assumimos, então, o conceito de conflito defendido por Cristóvão e Fogaça (2008) que argumentam que ele é,

toda e qualquer discordância entre pessoas em um processo de interação social: discordâncias sobre um mesmo tema; pontos de vista diferentes em uma determinada situação; diferentes percepções ou confrontos originados pela interlocução entre teoria e prática, entre conhecimento

espontâneo (cotidiano) e conhecimento científico e conflito inconsciente (apud FOGAÇA, 2011, p. 93).

Fica claro que, se somos seres sociais, e possuímos a linguagem como algo central para nosso funcionamento psíquico e para o funcionamento de nossas ações, ações estas que ocorrem em um meio sócio histórico, então o tempo todo somos passíveis de conflitos. Se visitarmos a sala dos professores no período do intervalo, identificaremos diversos conflitos que compõem aquele momento em que eles trocam ideias, conversam sobre diferentes temas, apontam diversas queixas etc.

Os conflitos não existem com a função de causar problemas (o que também pode acontecer). Eles podem ser positivos ou negativos a depender de como tudo é explícito e compreendido, pois, por outro lado, eles também podem desenvolver relações verdadeiras e duráveis, fazendo com que, muitas vezes, o outro compreenda toda a problemática.

Vale salientar que esses conflitos são construídos através de representações que cada indivíduo passa a ter sobre um determinado assunto. O que pode ser um conflito para determinado indivíduo, pode não ser para outro colega professor, pois a representação que qualquer um possui sobre certo aspecto da tarefa, por exemplo, pode não ser a mesma representação de outrem.

É interessante compreendermos que as representações são “ideias, sentimentos, imagens mentais que se originam da interação dos indivíduos com o mundo e meio social” (BRONCKART, 1998). Ainda de acordo com o autor, as representações se organizam no sistema mental, sendo assim, conscientes e, por fazerem parte de cada indivíduo, podem ser consideradas primeiramente como individual. No entanto, essas representações também podem ser vistas como coletivas, uma vez que “têm suas sedes em obras humanas (no ambiente construído, nas instituições, nas produções científicas, artísticas, etc.)” (BRONCKART, 1998, p.3).

Bronckart (2006) também explica que as representações são o que o professor possui de sua prática, sendo uma interpretação do seu agir. Sendo assim, as representações passam pelo individual, pois partem da consciência acessível do indivíduo, como também coletivo, já que essas representações são criadas através da interação com o mundo e, muitas vezes, passadas de geração para geração.

Ora, se os conflitos se constroem através das representações, e estas são oriundas das interações sociais, o trabalho docente é palco para essas representações (individual e coletiva). Afrontar os conflitos que diferem da representação do sujeito, quando feitas de forma positiva, pode ocasionar em uma relação saudável e verdadeira, como discutido anteriormente, e isso, conseqüentemente, gera o desenvolvimento.

É preciso que o professor tome consciência do conflito estabelecido para que ele possa naturalizá-lo como parte do desenvolvimento, já que faz parte do seu agir no mundo. Essa tomada de consciência pode ocorrer em diversas situações de trabalho, como roda de conversas na sala dos professores, reuniões pedagógicas, entre outros. Mas também alguns instrumentos de pesquisa podem propiciar esse momento, a partir do qual o sujeito tem acesso às suas representações (e de outros) e enfrenta-os. Tudo isso faz parte do processo de desenvolvimento.

É importante ter em mente que o desenvolvimento não é algo que acontece de forma imediata. Pelo contrário, é um processo a longo prazo e não um ciclo onde há uma representação do mundo social que, logo em seguida, gera um conflito, ocasionando o desenvolvimento do indivíduo, por conseguinte, outras representações vão surgindo, gerando conflito e logo mais o desenvolvimento. Pois, ao imaginar dessa forma, entendemos que a partir da identificação de um conflito automaticamente resolvemos e passamos para um segundo nível, evoluímos, alcançamos o desenvolvimento.

O desenvolvimento também não deve ser visto como algo fora da realidade. Sabemos que o trabalho do professor é prescrito o tempo todo por outras instâncias e por ele mesmo. Muitas vezes, o uso de um artefato ocasiona no professor um conflito. Até que ele consiga se acostumar e aderir o instrumento à sua prática, há aí um enorme esforço, às vezes resultando até em sofrimento para que consiga desenvolver sua prática (CLOT, 2006).

Devemos levar em consideração também a tarefa prescrita do professor e o seu (re)pensar do agir. Mais ainda, refletir sobre a distância entre o trabalho realizado e o trabalho real, já discutido previamente, que gera, muitas vezes, angústia nesse profissional e requer um desenvolvimento psicológico que demora a acontecer.

Se analisarmos o ambiente escolar, onde tantos grupos compõem essa comunidade e há uma convivência diária, reconhecer que o conflito gera o desenvolvimento e crescimento profissional é algo sensato.

Como Clot (2006) afirma, esses conflitos aparecem a partir de construções, reconstruções e, até mesmo, de desconstruções das representações individuais e coletivas que propiciam um movimento entre mudanças, ocasionando o desenvolvimento dos sujeitos inseridos na interação.

No próximo capítulo, iremos discutir sobre os procedimentos metodológicos escolhidos que norteiam este trabalho, o perfil da colaboradora e apresentar o contexto da pesquisa que nos permitiu trazer todo esse emaranhado teórico como forma de responder às perguntas de pesquisa estabelecidas.

4 TECENDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico traçado durante a pesquisa e que está organizado em cinco partes para uma melhor compreensão: a natureza da pesquisa, o contexto da pesquisa, o perfil da colaboradora, os procedimentos de geração de dados e os procedimentos de análise dos dados.

4.1 A natureza da pesquisa

Diante dos objetivos determinados para nossa pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativo-interpretativista por entender que a realidade social pode ser compreendida como uma “construção e atribuição social de significados” (FLICK; KARDORFF; STEINK, 2000 apud GÜNTHER, 2006). É nesse sentido que compreendemos que é na pesquisa, a partir de observações de uma prática social em um contexto real que podemos compreender, atribuir um significado àquela prática, ou seja, é na pesquisa de natureza qualitativa que conseguimos conhecer não só o colaborador, mas também seu cenário de atuação fazendo com que interpretações sejam feitas (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador entrar no campo de pesquisa para observar os acontecimentos sem realizar intervenções e manuseios, fazendo com que o conhecimento do colaborador da pesquisa não seja colocado de lado e ele possa ser compreendido como parte de um mundo social (SEVERINO, 2007). A compreensão que a abordagem qualitativa preconiza vai ao encontro dos preceitos da Linguística Aplicada Contemporânea discutida por Moita Lopes (2006, 2009), , ou seja, um campo do saber que vai além de uma única área do conhecimento, mas que engloba várias outras para a construção e compreensão de um objeto de pesquisa.

Pensando no indivíduo que se encontra situado em um contexto de interação, é justamente o contexto que torna significativo o trabalho da professora colaboradora na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, vale destacar que nosso trabalho está configurado como um estudo de caso, pois concordamos com Severino (2007) quando afirma que “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem

representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências” (p. 61).

Dessa forma, a subjetividade permeia a pesquisa, uma vez que interessa muito mais as relações complexas do que relações isoladas de variantes (FLICK, 2000 apud GÜNTHER, 2006), isto é, na relação de trabalho do professor, para nós, as interações que ocorrem em sua atuação pode nos dizer muito mais do que fatos analisados à parte.

Por possuir um caráter interpretativista e a pesquisa qualitativa ser um paradigma cujos dados são frequentemente baseados em textos, cabe ao pesquisador ter um olhar sensível e dialogar com as teorias estudadas previamente e que sustentam a pesquisa, para que assim possa haver a construção da realidade vivenciada. É por esse motivo que nossa pesquisa está pautada na Linguística Aplicada, uma vez que essa se percebe como uma área in/transdisciplinar que abrange várias problemáticas de cunho social que se relacionam com diferentes práticas e que têm a linguagem como um papel central (MOITA LOPES, 2009).

Optamos pela pesquisa qualitativa por nos dar a opção de compreender, dialogar juntos, pesquisador e colaborador, levando em consideração a “totalidade do indivíduo. (...) sua historicidade no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou” (MAYRING, 2002 apud GÜNTHER, 2006, p.202). Esse diálogo entre pesquisador e colaborador faz revelar epistemes necessárias para a compreensão do porquê dar voz àqueles que quase sempre são silenciados e fazer uma renarração de um contexto social que valide não só o discurso daquele que colabora, mas que dá validade à pesquisa (MOITA LOPES, 2006).

É preciso compreender o mundo plural em que vivemos e que a forma de fazer pesquisa vem mudando. Nessa linha, faz-se necessário mergulhar no contexto de pesquisa e nos colocarmos à disposição de ouvir o que o outro tem a nos dizer para que tenhamos uma pesquisa responsiva. Isso faz com que o outro se torne “parceiro” juntamente com o pesquisador (CELANI, 2005). Então, não há como o pesquisador estudar seus dados estando do lado de fora do muro. Assim, concordamos quando Boaventura Santos (2001 apud MOITA LOPES, 2006, p. 101) afirma “a necessidade de dizer não “à distância crítica e procurar “a proximidade crítica”.

Outro cuidado que devemos considerar na investigação é a forma ética que temos que ter com toda pesquisa, pois não há como tratar quem colabora nessa construção de saberes

como um objeto e expor de forma indevida ou partindo de inverdades (CELANI, 2005). Não é porque a aproximação pode ser feita que vale tudo. A ética deve perpassar toda a trajetória da pesquisa, do cuidado com aquele que colabora até o compartilhamento do conhecimento construído (CELANI, 2005). Dessa forma, compreendemos a investigação da pesquisa como algo que corrobore para compreender o agir docente, uma vez que ao ouvir o trabalhador, os problemas podem ser identificados, compreendidos e discutidos de forma a construir alternativas e essa discussão deve ser provocada de forma ética.

4.2 Contexto da pesquisa

A escola estadual onde a pesquisa foi desenvolvida está situada no estado da Paraíba, na cidade de João Pessoa, no bairro de Mangabeira e funciona nos três turnos, sendo o Ensino Médio no período da manhã, o Fundamental II no período da tarde e à noite turmas do Ensino Médio na modalidade EJA.

A entrada na escola foi tranquila e sem burocracia. Na época de geração de dados, as aulas de Inglês ocorriam sempre às quintas-feiras, a partir das 19 horas, e encerravam às 20 horas. As aulas da turma escolhida para as observações das aulas de inglês aconteciam de forma geminadas, de trinta minutos cada. Esses trinta minutos poderiam ser facilmente reduzidos a vinte minutos de aula, uma vez que a professora precisava ainda fazer a chamada *online*¹⁴ com os alunos.

Percebemos durante a permanência na escola que outra turma da EJA era composta por uma grande maioria de idosos, havendo apenas um jovem. Já a turma que foi o contexto de pesquisa desta dissertação era mista. Havia tantos jovens como também pessoas mais velhas (não podendo ser consideradas idosas, já que não possuíam idade acima de 65 anos).

A turma escolhida para acompanharmos foi o Ciclo V que corresponde às turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio. Essa escolha se fez por essa turma ter em média 25 alunos, dentre eles, dois alunos que possuíam deficiência visual. Além disso, outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de mães levarem seus filhos às aulas. Por se tratar de uma

¹⁴ Desde 2016, os professores do Estado da Paraíba começaram a ter acesso a uma plataforma digital chamada Sistema Saber. Neste site os professores devem cadastrar a frequência dos alunos, notas etc.

turma de EJA, alguns alunos chegavam um pouco atrasados, pois vinham direto do trabalho. Algumas vezes a merenda era servida no início das aulas, às 19h, ou no horário do intervalo, às 20h30min. Não havia uma regra pré-estabelecida quanto a isso.

A escola é ampla, possui várias salas de aulas, biblioteca, cozinha, espaço destinado aos professores, pátio, banheiros e uma sala multifuncional na qual há uma pessoa especializada para atender os alunos com deficiência, porém, esse ambiente era pouco utilizado. Esses alunos comumente se faziam presentes na sala de aula juntamente com os colegas realizando atividades regulares direcionadas para a turma. Não havia um acompanhante ou leitor, apenas o professor da disciplina.

Percebemos que as atividades para os alunos cegos eram as mesmas dos outros alunos, entretanto, das vezes que acompanhamos a turma, o material não estava adaptado. Isso ocorria pelo fato da professora não ter conseguido enviar o material previamente para os alunos, logo, eles não tinham tempo hábil para trazer a atividade em braile. Na seção seguinte explanaremos a respeito dos procedimentos para geração de dados.

4.3 Perfil da colaboradora

Para participar da pesquisa era necessário ser um professor de língua inglesa que atuasse na modalidade EJA e que em sua turma tivesse alunos com alguma deficiência. Sendo assim, através de um familiar que atua na área da educação, obtive a informação de que em uma escola pública, situada no bairro de mangabeira, funciona a EJA, cuja sala de aula era composta por vinte e cinco alunos, sendo dois com deficiência visual e que dentre o quadro de professores da turma consta a docente de inglês. O contato inicial foi feito por telefone para que assim pudéssemos nos apresentar antes mesmo de ir à escola e explicar um pouco do nosso interesse.

A professora em questão já estava acostumada a receber estagiários em sua sala de aula e a participar de pesquisas em geral, sendo assim ela não hesitou em colaborar desta investigação. Logo nos conhecemos pessoalmente na escola escolhida para corpus da pesquisa. Neste primeiro encontro apresentamos nosso projeto de pesquisa, explicando que o foco estava na compreensão do trabalho docente na modalidade EJA e não em metodologias utilizadas dentre outros.

A colaboradora da pesquisa será identificada através do pseudônimo Sarah, nome escolhido pela própria docente¹⁵. Sarah é graduada em Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba, possui especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas e Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. Há dez (10) anos atua como professora de inglês, sendo sete (7) anos fazendo parte da rede de ensino do Estado. Sua experiência com EJA gira em torno de cinco (5) anos, porém, de maneira intermitente. De acordo com Sarah, ela se disponibilizava a ensinar essa modalidade, mas no ano seguinte já era outro professor que atuava e assim sucessivamente. Já sua experiência com alunos com deficiência visual veio apenas no ano de 2018 na Educação de Jovens e Adultos.

É importante ressaltar que Sarah não leciona apenas nessa escola no bairro de Mangabeira, onde a pesquisa aconteceu, e não leciona apenas na EJA. A professora passa toda a quinta-feira na escola ministrando aulas nos turnos da manhã, tarde e noite, nos segmentos Ensino Médio, Fundamental II e EJA, respectivamente. Ela ainda trabalha em outra escola no bairro do Valentina.

4.4 Procedimentos para geração de dados

Para a realização do trabalho e para alcançar os objetivos previamente pensados, elaboramos o plano de pesquisa que é descrito a seguir:

♣ *1º momento:* Observação de aulas

Foi importante observar as aulas da professora para que assim pudéssemos compreender a problemática que gostaríamos de levantar neste trabalho e, também, conhecer a professora e a turma para um melhor entendimento do espaço, uma vez que possuíamos um macro contexto, a Educação de Jovens e Adultos, e um micro contexto que é justamente onde nossa pesquisa acontece, uma turma do Ciclo V, na qual Sarah atua como professora de Língua Inglesa. Pensando no triângulo de Machado (2007), no qual o trabalho do professor é justamente aquele espaço que ele cria e lida diariamente com obstáculos internos e externos à sala de aula, fazer a observação das aulas nos deu

¹⁵ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, cujo parecer tem o número 3.235.535.

clareza e discernimento para continuar a pesquisa de forma que pudesse trazer contribuições não só para as questões de sala de aula, mas também para a própria colaboradora.

Foram observadas três (3) aulas antes de iniciar as gravações, essa escolha se deu por acharmos relevante que a professora se sentisse à vontade com nossa presença em sala, para criar, de fato, uma relação de parceria entre pesquisadora e colaboradora para que juntas pudssemos construir uma pesquisa respeitosa. As observações aconteceram nos dias 19 de julho de 2018, 02 de agosto de 2018 e 09 de agosto de 2018.

♦ *2º momento:* Filmagem das aulas:

As filmagens das aulas foram agendadas previamente entre a professora e a pesquisadora. O tempo estava restrito, pois a pesquisadora entrou na escola para as observações das aulas entre o final do mês de julho e início de agosto de 2018, quando a professora se encontrava muito atarefada com outras atividades, como reunião de projetos e compromissos pessoais, segundo ela nos informou. Além disso, as eleições locais e nacionais se aproximavam e, em função disso, quase não houve aula. Ademais, a professora estava grávida e o mês previsto para o nascimento do bebê era fevereiro de 2019, momento que já estaria escrevendo a pesquisa.

Sendo assim, a entrada da pesquisadora para gravação das aulas se deu no mês de novembro. As filmagens eram necessárias já que escolhemos trabalhar com a autoconfrontação simples. O primeiro dia de gravação ocorreu no dia 08 de novembro de 2018 e teve a duração de 30 minutos de aula. Já a segunda gravação ocorreu quase um mês depois, em 06 de dezembro de 2018. O intervalo entre uma aula e outra se deu por motivos de atividades extraclasses da escola e feriado. Chegamos a ir à escola para gravar no dia 22 de novembro de 2018, mas ao chegarmos lá, a professora nos informou (que também foi informada ao chegar na escola) que não haveria aula, pois os alunos estariam engajados na mostra cultural que iria ocorrer na semana seguinte. Por este motivo, a segunda gravação só ocorreu em dezembro, como citado anteriormente.

As aulas foram filmadas pela própria pesquisadora, que se posicionou ao fundo da sala, utilizando uma máquina semiprofissional da marca Nikon. Ao chegar à escola para a primeira gravação, a pesquisadora encontrava-se um pouco ansiosa devido ao número de alunos estar bem reduzido do que o normal. Porém, Sarah explicou que os alunos

estavam espalhados pela sala só esperando a aula iniciar. Nesse dia, a aula aconteceu na biblioteca, visto que a professora iria utilizar a televisão como recurso.

Passemos então para o terceiro momento da geração de dados, parte crucial para o método escolhido a ser trabalhado.

3º momento: A autoconfrontação simples

A autoconfrontação (AC) é um método utilizado na Clínica do trabalho, a partir de princípios da Psicologia do Trabalho, segundo a qual se leva em consideração o sujeito em seu ambiente laboral e sua relação com a vida cotidiana (CLOT, 2007). A autoconfrontação pode ser simples (individual) ou cruzada¹⁶ (incluindo duas ou mais pessoas).

Julgamos importante trabalhar com a autoconfrontação simples, em virtude de estarmos tratando de um contexto específico de atuação e para melhor atender aos objetivos de identificar os desafios e conflitos dessa professora na Educação de Jovens e Adultos e como ela reconfigura seu agir diante de todos os conflitos encontrados. Em consonância com Clot (2007), a análise do trabalho, “(...)faz a opção de enfrentar as dificuldades de uma atividade científica praticada em ‘ambiente habitual’”. Esse olhar para o labor do meu colaborador através desse método nos permite enxergar além do que é visível aos olhos para que possamos chegar a uma melhor compreensão do trabalho.

Na autoconfrontação simples é realizada a filmagem do trabalhador no seu contexto de atuação. Nesse caso, filmamos duas aulas da professora, por acharmos necessário que seria o suficiente para dar conta dos objetivos traçados. Após este momento, a AC leva a pesquisadora, juntamente com a professora, para assistir à filmagem. É solicitado que o professor teça comentários a respeito de sua atuação à medida que vai assistindo ao vídeo. Sendo assim, o professor é confrontado com sua ação e seu discurso, fazendo-o sair de sua zona de conforto e refletindo sobre sua prática (FOGAÇA, 2011).

Foi agendada previamente entre a colaboradora e a pesquisadora o dia para assistirem juntas às aulas e assim fazer a gravação da autoconfrontação, o que aconteceu no dia 15 de dezembro de 2018. Vale ressaltar que agendar a autoconfrontação não foi

¹⁶ A autoconfrontação cruzada acontece de forma que o pesquisador filma as aulas de dois ou mais profissionais. Em seguida os colaboradores assistem à filmagem uns dos outros e tecem comentários.

uma tarefa fácil, o que gerou um pouco de desconforto na pesquisadora por se ver com o tempo reduzido para a geração de dados. Contudo, era necessário compreender que a AC é um método que mobiliza muito do pesquisador e que o colaborador precisa ter seu espaço respeitado para que tudo ocorra da melhor forma.

Esse momento aconteceu na casa da pesquisadora para que não houvesse ruídos ou qualquer outra coisa que pudesse atrapalhar a gravação. A gravação durou 1 hora e 40 segundos e foi realizada pela própria pesquisadora que preferiu segurar a câmera por medo de perder a qualidade do áudio e assim, não compreender comentários importantes feitos pela professora.

Ao se ver na imagem o trabalhador recria a situação já vivida e dá um novo sentido àquilo que vê. Sendo assim, “a própria matéria da análise do trabalho são as metamorfoses da atividade ao longo do tempo, incluindo as metamorfoses que essa análise provoca” (CLOT, 2007, p.129). Fica claro que interpretar essas imagens de forma apressada faz com que percamos a voz do outro a tal ponto a perder de vista o real do trabalho. O outro que se dispõe a interagir com o vivido precisa ter esse espaço da metamorfose para que possa se compreender e, só assim, compreender o outro. O ato de se enxergar pode ocasionar diversos conflitos para os quais o outro pode não estar preparado. Acreditamos que a autoconfrontação é uma oportunidade que o colaborador tem para visualizar seu agir e construir sentidos sobre o seu fazer. Por isso, Clot (2007; 2010) fala tanto em uma co-análise do trabalho.

A parte da autoconfrontação também é filmada em áudio e vídeo e todo o comentário/reflexão do professor é transcrito e transformado em *corpus* para posterior análise. Para a realização da transcrição do áudio levamos em consideração a Unidade Comunicativa (UC), com base em Dionísio (2001) e Medrado (2008). De acordo com Marcuschi (2008), através da UC podemos identificar nas frases não apenas aspectos sintáticos, mas também emocionais e marcadores discursivos.

Vale salientar que, na autoconfrontação, o pesquisador pode optar por deixar o professor livre para comentar o que achar necessário da filmagem, sendo o professor responsável por pausar as imagens que lhe interessa, como também o próprio pesquisador pode fazer a seleção das imagens.

Nesta pesquisa, optamos por selecionar previamente algumas cenas da aula 1 e criar um roteiro (ver Apêndice A) composto por algumas perguntas para auxiliar a

professora em sua reflexão. Então, a professora assistia à filmagem, a pesquisadora pausava e então aconteciam os comentários. Algumas vezes, antes da pesquisadora pausar, a professora fazia comentários e até mesmo sobre algumas imagens não selecionadas, mas, ao assistir, ela sentia necessidade de falar sobre o que estava rememorando por meio das cenas. Esses momentos não eram interrompidos.

Já na aula 2, ficou acordado que a colaboradora poderia ficar à vontade para assistir e comentar sempre que achasse necessário. Escolhemos agir dessa forma com o intuito de deixá-la confortável para perceber e refletir sobre outros pontos que pudessem ser importantes e que passaram despercebidos. É importante mencionar que a relação da professora com o vídeo foi de surpresa e nervosismo. Algumas vezes ela não se reconhecia na filmagem e ficava sorrindo diante de certas situações e até comentava que não acreditava em determinadas ações vistas na filmagem. Esse processo de reflexão e de reconhecimento por parte de pessoas que passam por uma autoconfrontação já foi discutido por outros pesquisadores como Medrado (2006), que afirma que a autoconfrontação pode ser como um espelho para o professor, uma vez que pode servir para que eles se vejam e entendam suas ações no mundo, priorizando assim, a linguagem como uma prática transformadora, uma vez que “está inerente, vinculada a uma reflexão sobre a construção do conhecimento do professor” (p.251).

O método de autoconfrontação auxilia na retomada ao real da atividade, a partir do qual o professor pode revisitar o que havia planejado e o que, de fato, foi colocado em prática e, muitas vezes, discutir o que não foi realizado por diversos motivos. Por essa razão que muito nos interessa a atividade do professor e como ele lida com esses conflitos internos, uma vez que o que não é observável aos olhos se torna tão importante quanto, pois precisamos compreender aquilo que não chegou a acontecer, o real da atividade (CLOT, 1999; 2007).

Na autoconfrontação, o professor faz um breve passeio ao passado, revivendo ações realizadas, o que ele desejava que tivesse acontecido e o que de fato aconteceu como esperado. Esse vai e vem entre o passado da atividade e o presente que se está revivendo faz com que o professor tenha *insights* que, durante o trabalho, não chegou a perceber, o que ocasiona em posicionamentos para um futuro trabalho (CLOT, 2010). O professor consegue perceber o que deu certo e o que não saiu como planejado e a partir daí consegue reorganizar ações (de trabalho) futuras. A análise feita pelo professor

demonstra não só uma descrição e compreensão da atividade realizada, mas uma ressignificação, agora em um novo contexto (CLOT, 2007).

A relação entre o passado e o presente, permeado pelas interações sociais através de uma atividade situada e significativa da AC, faz com que se torne possível a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do trabalhador, levando-o ao seu desenvolvimento profissional (FOGAÇA, 2008). É importante perceber que essa relação se faz presente através da linguagem, uma vez que o professor está assistindo à filmagem e comentando sobre o que vê. Por isso, enxergamos que a atividade de linguagem possui um papel importante para o desenvolvimento das atividades coletivas, assim como sua construção e as formações dos mundos representados (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008).

Dessa maneira, consideramos que o texto da professora poderá nos auxiliar na compreensão tanto de suas atividades coletivas como individuais, podendo nos fazer ter acesso ao real da atividade de Sarah a ponto de percebermos a dimensão e a complexidade do seu trabalho e, mais ainda, compreender seu agir, o que poderá promover seu desenvolvimento.

4.5 Procedimentos e categorias de análise

Como vimos na seção 4.3, o *corpus* utilizado neste trabalho foi composto por textos gerados a partir de comentários da colaboradora que surgiram no decorrer da autoconfrontação simples sobre as aulas gravadas, que foram transcritos. Os dados foram interpretados à luz dos fundamentos teórico-epistemológicos que norteiam este trabalho, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2009). Por se tratar de uma análise linguístico-discursiva, iremos considerar a fala da colaboradora, no que diz respeito à forma como ela textualiza e avalia aquilo que é discutido.

Dessa forma, nossa análise estará pautada no nível do tipo organizacional incluindo os conteúdos temáticos e no nível enunciativo, a saber, as modalizações e vozes marcadas no texto da colaboradora a fim de compreender seu agir docente no contexto da EJA na promoção de um espaço de aula inclusivo.

Diante das categorias de análises definidas, julgamos importante demonstrar a relevância dos conteúdos temáticos discutidos pela professora-colaboradora, das vozes

que ecoam em seu discurso e das modalizações que surgiram em seu texto e que compõem nossa análise. Os conteúdos temáticos têm a função de ilustrar a importância de um determinado tema na fala da colaboradora e a sua possível recorrência durante a entrevista de autoconfrontação. Vale ressaltar que alguns temas foram provocados previamente pela pesquisadora, uma vez que a autoconfrontação nos dá a liberdade de semiestruturar a entrevista. Porém, reforçamos que foi permitido à colaboradora pausar o vídeo para discutir sobre quaisquer outros pontos que chamassem sua atenção durante a autoconfrontação, fazendo com que outros temas pudessem ter surgido, como discutimos no capítulo anterior.

A partir dos conteúdos temáticos (CT) que foram surgindo durante a autoconfrontação simples, optamos por trabalhar com apenas quatro (4), pois acreditamos que eles poderão responder as nossas inquietações apresentadas previamente neste trabalho, são eles: a) Alunos da EJA (CT1); b) Inclusão de alunos (CT2); c) Tempo de aula (CT3); e d) Concepção de aula (CT4).

Passado esse momento de identificar o plano geral do texto, é importante visualizar a forma com a professora colaboradora interpreta sua ação e reflete sobre ela através das escolhas linguísticas em sua ação de linguagem. Sendo assim verificamos o uso de modalizações e vozes em seu discurso, sendo essa última organizada em três tipos, a saber: a) vozes sociais: sendo definida como vozes avaliativas externas ao conteúdo temático, podendo derivar de instituições ou até mesmo de personagens; b) vozes de personagens: vozes de pessoas ou instituições ligadas ao conteúdo temático e c) voz do autor empírico, que marca a voz do autor do texto (BRONCKART, 1999).

Já os modalizadores são considerados como “todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.61). Os modalizadores podem ser classificados como: deônticos, lógicos, pragmáticos e apreciativos (BRONCKART, 1999). A identificação dos conteúdos temáticos, a ocorrência das vozes e desses modalizadores podem nos fazer compreender a relação dessa professora com a Educação de Jovens e Adultos e os alunos com deficiência visual, mais ainda, como ela compreende seu agir docente nesse contexto.

Vejamos, no capítulo seguinte, a interpretação que fazemos do agir da professora a partir dos temas escolhidos, vozes e modalizações que ela evidencia em seu texto.

5 CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O AGIR DOCENTE NA EJA

Antes de iniciarmos a leitura e interpretação dos dados, é importante destacarmos que o texto aqui analisado foi produzido a partir de uma metodologia oriunda da Clínica da Atividade, portanto, ao utilizar a autoconfrontação simples, o texto que será analisado da professora foi fruto da análise do seu trabalho a partir das aulas que foram gravadas pela pesquisadora.

Acreditamos ser necessário apresentar os parâmetros objetivos e sociossubjetivos que envolveram a ação verbal, tendo em vista que a professora Sarah, ao produzir esse texto, estava em um determinado contexto de produção. Além disso, ao considerar esse contexto, precisamos considerar também “os efeitos que o texto exerce sobre seus leitores e intérpretes” (SOUZA, 2007, p.171).

Quadro 2 – Condições de produção do texto utilizado para a análise desta pesquisa

Parâmetros objetivos	
Lugar de produção	Residência da pesquisadora
Momento de produção	Data da autoconfrontação: 15/12/2018 Duração: 1 hora e 41 segundos
Emissor	Sarah
Co-emissor	Pesquisadora
Parâmetros sociossubjetivos	
Lugar social	Residência da pesquisadora
Posição social do enunciador	Professora de inglês do Estado na modalidade EJA da Educação Básica
Posição social do destinatário	Pesquisadora
Relações de objetivo	Discutir e refletir sobre cenas de aula de uma turma da EJA da professora Sarah

Fonte: Elaboração própria

Vale lembrar, como explicitado no capítulo metodológico, que a professora Sarah atua na modalidade da EJA há aproximadamente 5 anos, sendo esse trabalho ininterrupto,

porém, sua experiência com alunos com deficiência visual só veio no ano do início do desenvolvimento da pesquisa, em 2018. Acreditamos ser importante retomar esses aspectos contextuais, uma vez que essas informações podem tornar os dados que serão analisados mais compreensíveis.

Ao analisarmos o texto produzido através da entrevista de autoconfrontação, considerando seu agir docente em uma turma da EJA, vários temas foram apontados pela colaborada. Dentre eles, selecionamos os quatro (4) temas mais recorrentes, e sistematizados no quadro a seguir, que poderão responder nossas perguntas de pesquisa, auxiliando-nos a chegar aos objetivos traçados para este estudo:

Quadro 3 - Conteúdo temáticos

CONTEÚDOS TEMÁTICOS	
TEMAS	SUBTEMAS
1. Alunos da EJA	➤ Perfis dos alunos com DV; ➤ Perfis dos alunos da professora da EJA; ➤ Alunos da EJA em geral; ➤ Preocupação em manter alunos na aula; ➤ Evasão escolar.
2. Inclusão de alunos	➤ Preocupação / não saber fazer; ➤ Sentimento de angústia/frustração; ➤ Adaptação de material (Braille).
3. Tempo de aula	➤ Preparação do material.
4. Concepção de ser professor	➤ Como o professor deve agir; ➤ Análise do seu próprio agir.

Fonte: Elaboração própria

Para interpretação dos dados, tomamos como ponto de partida os conteúdos temáticos (CT) 1, 2, 3 e 4 identificando as vozes e as modalizações existentes de acordo

com nossas questões de pesquisa e objetivos delimitados previamente e evidenciando como elas são gerenciadas pela professora Sarah. Ressaltamos que a primeira categoria de análise se refere ao CT 1 (Alunos da EJA), já a segunda categoria faz referência ao CT 2 (Inclusão de alunos), a terceira categoria se refere ao CT 3 (tempo de aula) e a quarta e última categoria está relacionada ao CT 4 (concepção de aula).

5.2. Chegamos na EJA. – vários públicos numa aula só¹⁷

Dando início à interpretação do agir da professora colaboradora, percebemos uma recorrência por parte da professora Sarah em traçar características dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em um contexto macro, como também pensando em seus alunos específicos da EJA onde a pesquisa foi desenvolvida.

Essas particularidades da EJA foram expostas não apenas na forma como os alunos se apresentavam, mas também como impactavam o trabalho de Sarah. Para isso, abordamos esse conteúdo temático relacionado às características da EJA, iniciando a discussão a partir da ótica da professora colaboradora no tocante a esses alunos, como mostram os segmentos a seguir:

Segmento 1¹⁷

57 C: [[do que os outros que ficaram assim “bota/ coloca de novo professora...coloca de novo que a gente não entendeu nada”

Segmento 2

64. quando eu começo a aula e o aluno faz assim “professora... mas vale ponto ou vale nota?”

65. porque o:/ o tal do brasileiro pra gostar de: de fazer as coisas é:: pensando em nota né?

66.P: ((risos))

67.C: porque em todas as disciplinas são desse jeito

Segmento 3

125.C: é:: ai eu num fico preocupada com isso não porque/ por conta dessa que chegou por último agora C é:: ((se referindo a uma aluna))

126.C: vem do trabalho, ela vem as vezes... né? Ela vem como diz Deus que vem trazendo ela porque ela num/ a/ a vontade de vir pra escola ela não vem

¹⁷ O agrupamento de segmentos acontece de forma que ilustrem o tema da seção correspondente.

- 127.C: mas ela/ toda aula ela chega atrasada e::
128. tem aluno que a gente sabe que é atrasado porque vem do trabalho mas tem outros que não.
- 129.Quando a gente sabe que não é por trabalho a gente realmente fica/ fica com raiva né?
- 130.Mas no caso dela eu num... é::
131. eu/ eu não/não tenho problema porque dep/ logo após que acaba a aula ela vem me pedir uma explicaçãozinha “professora (...)...” e ela explica “professora cheguei um/peguei um/ atrasou o ônibus...” e ela sempre explica porque chegou atrasada
- 132.porque tem alunos e alunos né?
- 133.P: humrum
- 134.C: mas a gente fica triste assim por um lado porque a gente prepara né?
- 135.a.: aula e:/ e vai chegando aluno, vai chegando aluno...
- 136.porque assim à noite na EJA sempre acontece isso nas primeiras aulas
- 137.porque como é um público que tá chegando de/ do trabalho sempre acontece isso
- 138.ai a gente tá assim/ já tá bem acostumado com essa realidade

Nos segmentos 1, 2 e 3, a professora expõe as peculiaridades dos seus alunos EJA a partir de sua perspectiva, demonstrando em alguns momentos que certos comportamentos se estendem até mesmo para outras disciplinas. Ao generalizar o uso do “brasileiro” para se referir não só aos seus alunos, mas de forma geral à questão da nota e do ponto, a professora Sarah, a nosso ver acredita que esse questionamento por parte dos alunos pela pontuação já está enraizado normalmente.

O questionamento dos alunos provoca na professora Sarah essa inquietação por acreditar que eles são motivados a realizar uma determinada atividade se houver o quesito nota ou ponto. A inquietação é expressa em sua fala ao indagar esse tipo de comportamento que parte do “tal brasileiro” e ao utilizar a modalização lógica “*todas as disciplinas são desse jeito*” (segmento 2 – L. 65). Para ela, os alunos da EJA (e os outros também) estão sempre à espera de ganhar uma nota ou ponto para que assim possa realizar uma atividade.

Isso faz com que reflitamos a respeito das atividades propostas na Educação de Jovens e Adultos. Essas atividades devem englobar os alunos da EJA nesse contexto de aprendizagem e impactar, de fato, não só na aprendizagem deles, mas também, na sua permanência na escola. Como aponta Furtado (2015), as atividades da EJA não podem

ser vistas como uma “expulsão¹⁸” desses alunos. Os alunos devem se sentir agentes ativos de sua própria aprendizagem e o professor um mediador nesse processo, para que assim esses indivíduos possam se manter dentro da escola e adquiram conhecimento pertinente à vida social.

No segmento 3, quando Sarah foi questionada se sente incômodo com a entrada de alunos após o início de sua aula, ela demonstra de forma geral que não há uma preocupação porque muitos dos alunos vêm do trabalho, porém, quando percebe que o atraso não é proveniente do trabalho afirma ficar chateada. Sarah faz uso da modalização apreciativa “*num fico preocupada*” (segmento 3 - L. 125) para expressar esse sentimento de compreensão ao saber da realidade do jovem da EJA, em contrapartida faz uso de modalizações apreciativas “*fica com raiva*” (segmento 3 – L. 129), “*fica triste*” (segmento 3 – L. 134) quando percebe que o atraso do aluno não é por motivo de trabalho.

Por outro lado, no segmento 3, embora Sarah se mostre vez ou outra descontente com o atraso dos alunos, ela amplia esse sentimento com a intenção de que não pertence a ela apenas, mas também a outros colegas professores, uma vez que faz uso da locução pronominal “*a gente*” (segmento 3 – L. 128, 129 e 134). Podemos retomar aqui, a noção de gênero profissional (CLOT, 2010), já que a professora atribui essa inquietação aos seus colegas, ou seja, ao coletivo de trabalho, visto que o professor interage com toda comunidade escolar, suas avaliações e julgamentos também perpassa para outros professores que partilham da mesma opinião. Essa voz do coletivo traz sua percepção e também de outros colegas professores a respeito desses conflitos enfrentados na modalidade EJA.

Nos três segmentos apresentados podemos perceber no discurso da professora, que trás características dos alunos da EJA, de forma geral, que mesmo assim esses alunos são partes importantes do seu trabalho e por isso reconfiguram o seu agir a todo instante. Os alunos questionam pelo ponto, os alunos que chegam (alguns) do trabalho e que fazem questão de se explicar, os que indagam pela repetição da atividade (como no segmento 1), tudo isso faz com que Sarah saia da sua zona de conforto, já que é notório que ela não

¹⁸ Termo utilizado por Furtado (2015) a partir de Freire para se referir a atividades que desmotivam os alunos, causando assim sua desistência escolar.

se sente bem com o questionamento do ponto, uma vez que generaliza essa prática como algo do brasileiro.

Sabemos que é comum à realidade dos alunos da EJA ter que trabalhar o dia todo e voltar à escola no turno da noite. O que para eles imaginamos ser cansativo, devemos nos perguntar como o professor da EJA se vê nesse contexto. É evidente que os jovens da EJA vivem o dilema entre sobreviver e estudar (FURTADO, 2015), e que, muitas vezes, por não encontrarem uma escola que mostre uma melhoria para seu futuro acaba se distanciando dela. Furtado (op. cit.) discute isso muito bem quando afirma sobre as questões de permanência desses alunos na escola que “envolvem o sentido de estar na escola, de aprender o quê e para quê, sob o dilema de que o que se aprende ali (escola) não lhe serve lá (cotidiano), no entanto, precisa estar “ali”, porque dizem que o ali vai transformar o “lá” (...)” (p.137).

No entanto, pouco se fala do dilema do professor da EJA ao vivenciar essas experiências que podem impactar no seu agir docente. Sarah deixa claro a frustração que lhe ocorre quando prepara aula e “vai chegando aluno... vai chegando aluno” (segmento 3 – L. 135), por outro lado, ela revela estar ciente de que isso faz parte da EJA, que esse é o real da atividade (CLOT, 2010), quando textualiza duas vezes no segmento 3 (L. 136 e 137), utilizando modalização lógica “*sempre acontece*”.

Portanto, nos segmentos ilustrados evidenciamos as vozes dos alunos, podendo ser definidos como voz de personagem, uma vez que esses alunos estão inteiramente ligados ao trabalho de Sarah. A interpretação que fazemos é que através de um raciocínio, motivado pela AC, a professora vai refletindo sobre quem são seus alunos da EJA e, a partir da cena, vai atribuindo-lhes sentido e como eles são importantes na configuração de sua aula.

Ainda, durante a fala da professora, outras implicações sobre os alunos da EJA surgem. Ela evidencia o formato da EJA e sua infinita diversidade e em especial uma aluna que leva seu filho, ainda criança, também para sala de aula. Vejamos os excertos a seguir:

Segmento 4

181. num posso correr...

182. porque o público da tur/ da turma é::

- 183.não dá pra fazer isso.
 184.Mas a turma de N, dos meninos é mista
 185.e aí eu vou e tenho que voltar...
 186.é sempre... é sempre assim

Segmento 5

- 192.é muita coisa ((risos))
 193.é muita coisa... realmente...
 194.e no caso de/ e/ por/ filho/ no caso de/ da/ da aluna J né?
 195.Ele tá todo dia na escola por necessidade DELA mesmo
 196.que não tem com quem deixar...
 197.é comum a realidade né? E aí... vem pra/ quer estudar né?
 198.Então a gente sempre TÁ apoiando.
 199.Tem professor que não gosta né?
 200.Que... que faz de tudo pra... mas ela não tem onde deixar a criança e/ e
 201.é complicado porque aí você tem vários públicos num/ numa aula só
 202.e você tem que puxar um ali que tá/ tá falando mais alto e tem N e S...
 203.é/ é com/ é muito:: é complicado.. é um desafio

No segmento 4, a professora apresenta características dos seus alunos em geral da EJA demonstrando um certo esforço para ministrar aulas para esse público por se tratar de uma turma “*mista*” (L. 184). Ou seja, alunos jovens, adultos, com deficiência visual, alunos que chegam atrasados devido ao trabalho e mãe que precisa trazer seu filho para sala de aula. Esse esforço para administrar essa sala de aula “*mista*” é apresentada através do uso das modalizações pragmáticas: “*num posso correr*”, “*não dá pra fazer isso*”, “*tenho que voltar*” (L. 181, 183, 185). Sarah tem consciência da responsabilidade que possui e das dificuldades encontradas pelos alunos de forma geral, mas também por ela, para gerenciar esse contexto de forma que possa envolver todos os alunos dessa turma específica e por isso afirma “*é sempre... é sempre assim*” (L. 186), logo, utilizando modalização lógica, confirmando que, com os alunos dessa turma, funciona dessa maneira.

No segmento 5, Sarah nos apresenta mais um desafio que ela enfrenta em sua sala de aula: uma aluna que precisa trazer seu filho para a escola. A professora expressa sua opinião utilizando uma modalização apreciativa “*é muita coisa ((risos))*” (L. 192), “*é muita coisa... realmente*” (L. 193). A nosso ver, essa aluna que tem que estar presente na sala de aula, mas que necessita trazer o filho, que na maioria das vezes fica dentro da sala, explica uma realidade que faz parte do contexto da EJA que muitas vezes o professor deve enfrentar, uma vez que Sarah mesmo afirma sobre a criança: “*Ele tá todo dia na escola*” (L. 195), e assim, fazendo uso da modalização lógica.

A maneira como a professora textualiza o fato de ter uma criança em sua turma expressando que, além dos alunos com DV e a diferença de faixa etária entre eles, apresenta uma imprevisibilidade na atividade do trabalho, o que ocasiona uma infidelidade do meio (SCHWARTZ, 2007 apud VIEIRA-JÚNIOR; SANTOS, 2011). Ou seja, Sarah pode ter uma visão geral da sua turma, no que concerne à formação, ou seja, quem a compõe, mas isso implicará diretamente no seu trabalho, já que essa diversidade em seu público faz com que ela nunca saiba o que esperar.

Essa responsabilidade de incluir a aluna na sala de aula é evidenciada por parte da professora que afirma que outros colegas também apoiam a acessibilidade e a permanência da aluna na escola, já que que ela vem para estudar, já que Sarah afirma “*mas ela não tem onde deixar a criança*” (segmento 5 – L. 200), cuja utilização da modalização lógica exemplifica a falta de apoio externo da aluna para cuidar do seu filho no momento em que precisa estar na escola. Sendo assim, a nosso ver, Sarah (e outros professores) se vê na responsabilidade de apoiar essa aluna, utilizando assim, a modalização apreciativa, quando afirma “*Então a gente sempre TÁ apoiando*” (segmento 5 – L. 198).

Porém, Sarah também explicita que nem todos os professores buscam se responsabilizar por isso quando textualiza “*Tem professor que não gosta né?*” (segmento 5 – L. 199), fazendo uso de modalização apreciativa ao se referir a outros colegas professores que não dão o suporte necessário a aluna por não gostar de ter uma criança em sua sala de aula. Esse comportamento nos faz refletir sobre uma Educação de Jovens e Adultos que procure compreender os sujeitos que ocupam esse lugar e que os incluam em um processo educativo que garanta a diminuição das desigualdades educacionais e de uma educação bancária (FREIRE, 2005), já que essa modalidade deve se basear além do repasse de conteúdo, mas sim, se preocupar em uma formação crítica, onde todos os indivíduos que encontram-se à margem da escola sejam “integrados, incorporados à uma sociedade sadia(...)” (FREIRE, 2005, p.69).

Sabemos que a modalidade de ensino de Jovens e Adultos é peculiar em certos aspectos e possui características que são exclusivos dela e isso também é perceptível para Sarah quando afirma “*é comum a realidade né?*” (segmento 5 – L. 197) (fazendo uso de modalização lógica). À medida que se torna claro que a professora em questão tem consciência dessa diversidade na sala de aula, não podemos negar sua inquietude sobre

esses quesitos. A interpretação de Sarah a respeito da EJA e de todo esse contexto que nos foi apresentado é que “*é complicado*”, “*é muito:: é complicado*”, “*é um desafio*” (segmento 5 - L. 203), demonstrando assim o uso de modalizações apreciativas. Mais ainda, para a professora há uma variação de público em sua sala de aula que demanda uma atenção maior, quando declara “você tem vários públicos” (segmento 5 – L. 196), já que é uma particularidade da EJA possuir essa diversidade de alunos em sala e por conta disso ela afirma “*você tem que puxar*” (segmento 5 – L. 202) (modalização pragmática), justificando assim que, sua atuação na sala de aula está intrinsecamente ligada aos seus alunos e as características que cada um traz para dentro da sala.

A nossa interpretação, da forma como a professora colaboradora nos dá alcance sobre as representações desse contexto da EJA, de seus alunos e de toda multiplicidade que essa modalidade por si só carrega, implicando na forma como seu trabalho deve acontecer e como ela compreende seu trabalho, demonstra não apenas uma responsabilização com seus alunos da EJA, mas um desafio que deve ser vencido a cada aula através de sua implicação no texto através da voz da professora (autor empírico) quando afirma que “num posso correr” (segmento 4), “eu tenho que voltar” (segmento 4). Entretanto, mais uma vez ela evidencia a voz do aluno (voz personagem), quando atribui à aluna a responsabilidade de trazer o filho para a sala de aula “ela não tem onde deixar” (segmento 5). Por outro lado, não podemos deixar de notar o uso da locução pronominal “a gente” (segmento 5) para se referir ao desejo de permanência da aluna em questão na escola, ou seja, não é algo que apenas Sarah almeja, mas sim, de um grupo de professores, uma vez que ela aponta que alguns professores não demonstram essa mesma compreensão. Além disso, para inserir a pesquisadora no diálogo a professora faz uso do “você genérico” (segmento 5 – L. 201 e 202) e corriqueiramente utiliza a marca de implicação “né”, o que valida sua interação e entendimento acerca da mobilização do conteúdo temático.

Essa mobilização vai nos dando uma visualização da complexidade do trabalho docente nesse contexto da EJA, uma vez que ela se revela o tempo todo permeada de conflitos (MACHADO, 2009). As interpretações e avaliações que a professora direciona ao seu agir são de fundamental importância para que possamos compreender como essa professora vai modificando (ou não) seu agir mediante todos esses conflitos, haja vista que é defesa do Interacionismo Sociodiscursivo promover esse diálogo entre a avaliação do agir do professor com seu trabalho e sua formação.

5.2 Alunos com deficiência visual na EJA: *eu tinha que incluí-los*

Na modalidade EJA é bem comum a sala de aula ser heterogênea, faz parte do contexto desse ensino, o que, como discutido amplamente no capítulo anterior destinado a EJA, torna o trabalho do professor ainda mais árduo. Além da diversidade de alunos nesse contexto específico consideremos dois alunos com deficiência visual nesse cenário de aprendizagem e como a professora Sarah concebe essa heterogeneidade.

Dessa maneira, os excertos que dão início à nossa análise apontam para o agir da professora mediante a inclusão desses alunos, no intuito de incluí-los no plano geral: a sala de aula. Nos segmentos a seguir a professora deixa clara sua preocupação e boa vontade em oferecer um espaço inclusivo para tais alunos para que eles possam se sentir incluídos na sala de aula.

Segmento 6

- 10. Mas, é:: eu tinha que incluir os alunos e teria que assim...
- 11. não ser a aula só pra ele, né?
- 12. Porque a gente quando tem é/ esses/ os alunos...
- 13. é:: N e S né?
- 14. Eu fiquei assi::m...
- 15. e até hoje ainda fica assim “que tipo de atividade a gente poderia trazer pra que incluíssem eles?”
- 16. E aí eu conversando com vários estagiários
- 17. e pesquisando também
- 18. diz que o::/ no caso::/ a música em si né?

Segmento 7

- 26. porque eu fico com aquela “mas meu Deus/ mas vou trabalhar vídeo... e como é que ficam eles?” ((referindo-se aos alunos que são cegos))
- 27. Porque... eles não conseguem me ver né?
- 28. E aí eu fico...
- 29. tipo não é depressiva,
- 30. mas eu fico assim com uma...
- 31. agoniada, porque eu disse como é que vai ser o processo com eles né?
- 32. Mas eles são tão abertos assim...

Segmento 8

- 47. E... eu disse como é que eu vou mostrar esse vídeo...
- 48. é:: ... e aí eu fiquei naquela... com dúvida né?...
- 49. C: mas aí eu sentei do lado deles e

- 50. e/ nem/ se/ sei se isso seria certo ou não
- 51. mas eu fiquei do lado deles
- 52. é:: descrevendo mesmo né?
- 53. “olha é um vídeo tem uma/ uma atriz bem famosa chamada Meryl Streep...
- 54. é::... foi um vídeo da/ da época tal... ela se/ ela tá com roupa tal...
- 55. e aí co/ foi a música... e é uma música bem famo:sa: e tá no cine::ma...
- 56. foi assim que eu fiz a descrição do vídeo

Segmento 9

- 364. eu tento fazer o/ o/ o básico do básico pra que eles sejam incluídos nas minhas aulas
- 365. mas eles comentam o que os outros professores fazem é::: não fazem nada, né?
- 366. Eles não têm nem a oportunidade nem de falar na aula
- 367. então eu acho que, é:: não só o/ a música, o contexto mas é/ dar a oportunidade de fala, né?

- 373. Que/ que são poucas aulas mesmo na EJA que eles...
- 374. que eles participam

Segmento 10

- 442. mas aí... avancei muito por conta disso...
- 443. porque tentei incluí-los...
- 444. e também chamando os outros professores para incluí-los nas aulas
- 445. e até a feira cultural no final do ano a gente viu um avanço na/
- 446. com todos os professores de biologia, de geografia...
- 447. todos eles preocupados também com:: com a inclusão dos meninos na/ na feira cultural

Sabemos que a EJA é uma oportunidade para aqueles que retornam à escola para concluir sua Educação Básica, tendo em vista que, por algum motivo, não conseguiram finalizar na idade certa. Compreendemos que ela é constituída e caracterizada pelas suas multiplicidades, que emergem na sala de aula. Como explicitado anteriormente, nesse contexto de EJA, há dois alunos deficientes visuais (doravante DV) e com isso uma preocupação a mais por parte da professora para administrar todas essas especificidades da turma em questão.

Nos cinco (5) segmentos apresentados anteriormente, há uma apreensão por parte da professora para incluir esses alunos com DV que é estendido também para o coletivo de professores (segmento 10 - L. 444- 447). Essa preocupação é materializada mediante a modalização pragmática “*eu tinha que incluir*” (segmento 6 – L. 10), “*eu tento fazer*”

(segmento 9 – L. 364), “*tentei inclui-los*” (segmento 10 – L. 443), uma vez que Sarah tem a intenção, de fato, de contemplar as individualidades dos alunos. Levando em consideração o trabalho do professor e resgatando o que discutimos anteriormente, sabemos que o coletivo de trabalho passa pela dimensão do individual, mas que se compõe também do coletivo de professores. Ao discutirmos sobre o gênero profissional (cf. seção 3.3), compreendemos que a forma de agir de um trabalhador faz parte de um grupo maior, que auxilia no desenvolvimento do trabalho. Sarah demonstra que o que ela considera ser importante para o desenvolvimento dos alunos com DV deveria ser igualmente relevante para seus colegas de trabalho, desta forma, saindo do individual e expandindo para o coletivo.

A inquietação por ter alunos com DV em sua sala de aula da EJA também é evidenciada através de modalizações apreciativas, quando ela questiona o seu agir docente diante desses alunos “*tipo não é depressiva*” (segmento 7 – L. 41), “*agoniada*” (segmento 7 – L. 42), “*eu acho que, é:: não só o/ a música*” (segmento 9 – L. 367) também faz uso de modalizações lógicas “*com dúvida*” (segmento 8 – L. 48), “*certo ou não*” (segmento 8 – L. 70) quando reflete sobre seu agir docente mediante esses alunos. Isso evidencia que, embora ela não se sinta preparada para lidar com DV nesse contexto da EJA, ela demonstra uma preocupação em buscar formas de agir com esses alunos, sempre apreensiva com sua inclusão na sala de aula.

Essa inquietude em inclui-los ao coletivo dos alunos da EJA também pode ser inferida através da sua preocupação em revelar comentários dos alunos referentes a não inclusão por parte de outros colegas professores, como fica evidenciado na maneira como ela expressa: “*eles comentam*” (segmento 9 – L. 365), “*eles não têm*” (segmento 9 – L. 366). Já nos exemplos a seguir ela diz: “*são poucas aulas mesmo na EJA que eles participam*”, fazendo uso das modalizações lógicas, (segmento 9 – L. 373-374).

A interpretação da professora Sarah com relação à apresentação dos posicionamentos dos alunos no que diz respeito a essa carência de inclusão, por sua vez, nos confirma textualmente no segmento 9 (L. 65) uma falta de atitude em relação à inclusão por parte de outros professores (*outros professores fazem é::: não fazem nada, né?*). Em contrapartida, percebemos que a prática da professora Sarah vai contra esse posicionamento excludente, uma vez que ela demonstra uma preocupação acentuada em inclui-los em suas aulas, como explicitado em todos os segmentos. Dessa maneira, ao ampliar essa responsabilidade de inclusão também para seus colegas professores, fica

evidente o cuidado de Sarah com os alunos DV no contexto da EJA. Isso fica bem explicitado no segmento 10 quando ela faz uso da modalização pragmática “*tentei incluí-los*” (L. 443) para afirmar que vem fazendo isso em sua sala de aula, mas também que conseguiu atingir os colegas professores para fazerem o mesmo na feira cultural da escola, quando faz uso da modalização apreciativa “*todos eles preocupados também*” (L. 447).

De acordo com esses excertos, a forma como a professora nos dá acesso às suas representações acerca do seu trabalho de incluir esses alunos demonstra uma responsabilização e sensibilidade em relação ao seu agir docente. Sarah assume esse comprometimento em incluir esses alunos no macro contexto da EJA e isso é visível em seu discurso através da forte presença do “eu”, como “eu tinha que incluir” (segmento 6 – L.10), “eu fiquei assim...” (segmento 6 – L.14), “eu conversando com vários estagiários” (segmento 6 – L.16), “eu fiquei naquela... com dúvida ne?” (segmento 8 – L.50), “eu sentei do lado deles” (segmento 8 – L.49), “eu tento fazer” (segmento 9 – L. 364). Assim sendo, fica visível a voz do autor empírico, demonstrando assim seu agir centrado em uma sala de aula propícia para a inclusão de seus alunos com DV.

Todavia, em algumas partes dos excertos observamos que mesmo Sarah se responsabilizando pela inclusão dos alunos em sua sala de aula, ela acredita que essa preocupação deveria partir de todos os professores. Esse questionamento fica aparente quando ela mesma traz sua voz de personagem no discurso indagando sobre as atividades que podem ser levadas para incluir os alunos: “que tipo de atividade a gente poderia trazer pra que incluíssem eles?” (segmento 6 – L.15). A professora acredita que essa responsabilidade deveria ser de todos uma vez que não apenas ela pode encontrar alunos com DV, como também seus colegas e afirma “porque a gente quando tem é... os alunos” (segmento 6 – L.12). O uso de “a gente” ilustra que apesar de tudo, ela chama todos os seus colegas para abrir os olhos em relação a esses alunos. A forma como ela textualiza sua preocupação com seus alunos da EJA, de forma geral, com as atividades adequadas para eles e os alunos com DV revela a importância que esses alunos têm para ela e para a sala de aula. Todavia, o uso do “a gente” demonstra uma chamada para uma co-responsabilidade compartilhada que deveria existir entre ela e os colegas professores.

Nesses segmentos apresentados, a professora já começa a revelar um conflito que permeia o contexto da Educação de Jovens e Adultos e que recai no seu trabalho, haja vista que ela toma para si, de fato, a responsabilidade de incluir esses alunos na sala de aula. Podemos perceber que há um conflito entre o agir da professora e do coletivo de

trabalho, porquanto, ela lamenta os comentários dos alunos e o fato de outros professores não tentarem incluí-los em suas aulas como ela faz. A responsabilidade que Sarah atribui a si mesma para a inclusão desses alunos nos faz refletir mais ainda sobre a importância de compartilhar também dessa consciência com seu coletivo de trabalho a fim de manter não só ela, mas também uma vida laboral saudável (SCHWARTZ, 2001 apud VIERIA-JÚNIOR; SANTOS, 2011). Os segmentos mostram o desconforto da professora quanto à inclusão desses alunos e a forma como ela renormaliza seu agir, para propiciar a inclusão e para diminuir a distância entre a inclusão dos alunos também em outras disciplinas.

Assim, vamos percebendo que a professora tenta manter sua sala de aula de forma respeitosa com todo o público que contém a EJA, driblando os desafios (alunos com DV, alunos que chegam atrasados devido ao trabalho, aluna com filho na escola), construindo um *espaço inclusivo* para todos seus alunos, levando em consideração a individualidade de cada aluno presente em seu espaço.

Nos próximos segmentos, poderemos observar outros conflitos que afetam diretamente o agir da professora Sarah a partir de diferentes conteúdos temáticos que ela expõe no decorrer de seu texto a fim de nos fazer compreender a “complexidade da atividade educacional enquanto trabalho e o real funcionamento do professor enquanto trabalhador” (MACHADO, 2007, p.90).

5.3 O fator tempo na EJA: não tive mais tempo nem pra mim

No ensino regular a duração de uma aula chega a 45 minutos, já na EJA, particularmente na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa a durabilidade da aula era de 30 minutos. Nesses 30 minutos além de ministrar aula a professora ainda precisava fazer a chamada com os alunos e acalmá-los para dar início a aula. Se normalmente professores já sentem dificuldade em colocar em prática seu planejamento em 45 minutos, 30 minutos chega a ser assustador.

Sendo assim, e levando em consideração o período que nossa pesquisa começou a se desenvolver (ano de eleição) a questão do tempo foi algo que preocupou muito Sarah fazendo com que ela retomasse em seu texto esse conteúdo temático algumas vezes. Nos seguimentos a seguir, a professora demonstra inquietação sobre essa problemática considerando o planejamento das aulas para seus alunos da EJA.

Segmento 11

- 91. e/ essa turma foi compreensiva né?
- 92. Assim... pelo/ eles tavam querendo ajudar assi::m
- 93. “professora tal... pega o cabo num sei aonde” ((gestos com as mãos))

Segmento 12

- 444.no início das aul/ das minhas atividades com...
- 445.com eles no início do ano né?
- 446.e eu tava até com tempo de::
- 447.de preparar um.. uma ou duas semanas antes e...
- 448.pra eles mandarem pra o:: pra FUNAD né?
- 449.pra eles já virem com a atividade

Segmento 13

- 450.mas aí nas últimas quando a gente chegou...
- 451.na época da eleição pra o final...
- 452.e com várias reuniões também que eu estava...
- 453.é:: não na escola mas a serviço do/ do Estado
- 454.é:: eu não/ não tive mais tempo nem/ nem pra mim mesma né?
- 455.não vou mentir
- 456.então eu... as atividades foram feitas na semana mesmo
- 457.preparadas na semana e aí eu ficava preocupada...
- 458.se eu mandasse pelo whatsapp também não iria resolver
- 459.se eu mandasse por exemplo uns dois, três dias antes
- 460.a atividade pra eles levarem pra FUNAD
- 461.eles não teriam nem tempo pra sentar com eles e...
- 462.e transcrever no caso pra eles né?

No segmento 11 a professora se refere à primeira aula ministrada na biblioteca da escola usando a TV como uma ferramenta pedagógica nesse dia específico. Porém, no início da aula o equipamento não estava funcionando como deveria e ela precisou de ajuda de outros funcionários da escola e até mesmo os alunos tentaram ajudar. Ao assistir ao vídeo, Sarah percebeu os minutos que haviam se passado até a TV funcionar e o início da aula, de fato. Quando questionada sobre como os alunos reagem nesses casos, ela se sente tranquila quanto a isso e expressa essa tranquilidade sobre sua turma através da modalização apreciativa “*compreensiva*” (segmento 11 – L.91). Mais uma vez, percebemos a voz de personagem de seus alunos como um fator central em seu discurso, uma vez que eles tentam ajudar Sarah a dar início as aulas. Ela evidencia essa voz de personagem e nos demonstra a satisfação pelos alunos que ajudam.

Já no segmento 12 Sarah se refere ao tempo como requisito para o planejamento de suas aulas para essa modalidade no início do ano. Levando em consideração os dois alunos com deficiência visual na sala, ela expressa atenção às atividades desses alunos que precisaria passar pela FUNAD, já que durante o dia os dois alunos estudavam lá, e só à noite que participavam da EJA, assim, essas atividades estariam adequadas para eles. Podemos perceber através desse segmento a complexidade do trabalho docente, que como já discutido vai além dos muros da escola. Como vimos anteriormente na subseção 5.2, a professora faz o que pode para incluir seus alunos em sua sala de aula e admite que no início do ano letivo essa prática era recorrente. Mais uma vez presenciamos sua responsabilidade através do *“eu tava até com tempo”* (segmento 12 – L.446). Através dos pronomes *“eles”* (segmento 12 – L. 448, 449) percebemos que os alunos, outra vez, encontram-se implicados em seu texto, ilustrando assim, uma instância com quem a professora divide essa responsabilidade das atividades.

No segmento 13, a colaboradora reflete sobre a falta de tempo com o passar do ano letivo devido as inúmeras atividades que ela precisava exercer além de ministrar as aulas, como, reuniões em tempo de eleição a serviço do Estado, já que fez parte do programa Gira Mundo¹⁹. Isso, como podemos visualizar, interferiu diretamente em seu agir docente, uma vez que o tempo ficou prejudicado. Mesmo assim, Sarah tem consciência das inúmeras ações que devia desempenhar e toma mais uma vez para si esse comprometimento quando afirma *“várias reuniões que eu estava”* (segmento 13 – L.452), *“se eu mandasse pelo whatsapp”* (segmento 13 – L.458), *“se eu mandasse por exemplo”* (segmento 13 L. 459), *“eu não tive mais tempo”* (segmento 13 – L.454). Através da voz do autor empírico, totalmente implicado, é notório seu envolvimento com a EJA, mesmo diante de diversos obstáculos.

Entretanto, o pronome *“eles”* (segmento 13 – L. 460, 461) exemplifica o que já discutimos antes, sobre o compartilhamento de responsabilidade com os alunos cegos. Sarah textualiza que essa falta de tempo para o planejamento das atividades, em especial para os alunos com DV, a deixava *“preocupada”* (segmento 13 – L. 457), fazendo uso da modalização apreciativa. Ainda, quando Sarah afirma *“se eu mandasse...”* (segmento 13 – L. 458, 459) e *“eles não teriam nem tempo”* (segmento 13 – L. 461), faz uso de modalizações pragmáticas, tendo em vista que há uma intenção em realizar essa ação.

¹⁹ Programa do Governo do Estado da Paraíba que oferta vagas para professores e alunos do Estado estudarem por um período em outro país onde o Governo tem parceria.

Com isso, podemos perceber o real da atividade de trabalho (CLOT, 2010), já que nos mostra não o que é de fato realizado, mas o que é intencionado, desejado, mas que não chegou a acontecer. Isso só nos é possível observar, “quando nos defrontamos com a análise de textos produzidos pelos próprios trabalhadores” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.62).

Ademais, não podemos deixar de mencionar que a modalização apreciativa identificada no segmento 13, como todas as outras ao longo de nossa análise, vai nos dando luz aos conflitos que são gerados e vivenciados por Sarah na EJA. Conflitos esses que vão nos mostrando o tempo todo a forma como ela não apenas lida com eles, mas como vai renormalizando seu labor levando em consideração todo o contexto em que ela faz parte.

5.4 Ser professor na EJA: eu queria dar o melhor pra eles

Ao longo do texto da professora Sarah percebemos os inúmeros conflitos em que ela se depara e tenta superar para continuar sua caminhada na EJA. Percebemos que ela demonstra aflição ao se deparar com esses desafios e uma preocupação no tocante aos alunos, que são apontados como fator que implica diretamente no seu agir docente. Agora, veremos como ela analisa seu labor quanto professora de inglês da modalidade de Jovens e Adultos e o que isso pode dizer sobre ela.

Nos segmentos a seguir, vamos observar a forma que ela textualiza o ato de ser professor na EJA e como ela se sente atuando nesse contexto.

Segmento 14

- 211. porque se/ se/ tem que ter um je::ito
- 212. porque ela é uma ótima aluna também...
- 213. então a/ o diálogo que há entre, né?
- 214. professor e aluno nessa turma
- 215. é maravilhoso, então a gente tem que ter um jeito de dizer
- 216. porque se não eles podem ficar magoados né?

Segmento 15

- 265. e/ eu assim a cada dia eu tenho sempre procurado mais
- 266. não só pelos alunos da EJA mas, no geral, né?
- 267. É:: eu considero que eu não/ não fui nem um sete

268. no final na/ na última aula, né?
 269. Que a gente gravou... eles elogiaram bastante mas
 270. eu num/ eu não cheguei assim no ápice que/
 271. que deveria ter chegado enquanto professora, né?
 272. Eu queria dar o melhor pra eles
 273. mas porque não/ não/ por conta de n proble/ né?
 274. Projetos que participo do/ do Estado
 275. é: não tive como ir lá, é:::
 276. P: [[lá onde?
 277. C: [[na FUNAD

Segmento 16

280. cheguei a entrar em contato com uma das meninas, né?
 281. Professora R... eu queria fazer joguinhos, eu queria... que eu gosto daquela coisa, né?
 282. É:: eu faço muito *memory games* com os alunos do ensino médio e do ensino fundamental II
 283. mas pra eles ficou faltando ISSO...
 284. porque... eu tinha até o joguinho....
 285. de/ de vocabulário pra pode trabalhar até com a outra turma
 286. só que aí se eu trago pra uma turma aí a outra fica sabendo
 287. aí então vai ser um... eu tinha que fazer vários joguinhos pra EJA...
 288. e UM ESPECÍFICO pra eles e eu tava sem tempo mesmo
 289. foi por conta de tempo...
 290. é:: demanda de/ de outros projetos do Governo
 291. e eu realmente fiquei enquanto professora é::
 292. fiquei fi/ ficou faltando é:: fazer uns joguinhos pra eles, né?
 293. Mas eu acho que avancei muito no sentido de...
 294. deles participarem da minha aula, né?
 295. Eles comentavam que a minha aula era bem legal, bem dinâmica
 296. que eles FALAVAM na minha aula
 297. inclusive eu ficava assim ((gesto com a boca aberta))

Segmento 17

379. [[porque eu acho que no/ no geral... é:
 380. eu/ eu/ eu passei as músicas que eu queria passar
 381. eles é:: dialogaram tiveram a oportunidade de falar né?...
 382. mas eu acho que...
 383. o foco mesmo foi a es/ a/ a música
 384. eles escutarem e eles falarem assim...
 385. eu acho que na aula toda eles participaram né?
 386. que pra mim foi importante isso...
 387. não/ não só os vídeos mas a participação dos alunos

Nos segmentos apresentados visualizamos o cuidado, o afeto e o carinho da professora com seus alunos da EJA de forma geral. Conseguimos perceber como sua identidade quanto professora de Língua Inglesa da EJA vai se tornando cada vez mais forte e como ela prioriza isso. No segmento 14 quando questionada como ela se sentia quando os alunos solicitavam outro estilo musical ela leva em consideração os sentimentos dos alunos, apontando que há um diálogo entre o professor e a turma que não pode ser quebrado. Sarah faz uso da modalização apreciativa “*magoados*” (segmento 14 – L.216) para se referir ao jogo de cintura que se deve ter com seus alunos da EJA para não os magoar pois não existe a possibilidade de incluir as músicas solicitadas por esses alunos. Mais uma vez, a voz de personagem dos alunos fica evidente através do pronome “*ela*” (segmento 14 – L. 212), “*a gente*” (segmento 14 – L.215), “*eles*” (segmento 14 – L.216) ilustrando como eles influenciam o agir docente de Sarah.

No segmento 15, a professora afirma que tenta se atualizar independente do contexto de ensino e reflete sobre seu trabalho docente, tecendo comentários reflexivos a partir das aulas gravadas. Sarah chega a dar uma nota para sua prática e afirma que mesmo com os elogios dos alunos acredita não ter chegado no seu ápice. É importante destacar que o uso da autoconfrontação auxilia justamente na visão do professor em relação à sua atividade, para que ele possa enxergar seu agir e modificar (ou não) algo se preciso for. No segmento 15 é notório a presença do autor empírico através do pronome “*eu*” (segmento 16 – L.267, 272) e de verbos na 1ª pessoa do singular “*cheguei*”, “*deveria*”, “*participo*” (segmento 16 – L.270, 271, 274). Ainda, destacamos os modalizadores pragmáticos “*deveria ter chegado*” e “*eu queria dar o melhor*” (segmento 16 – L. 271 e 272) expondo, dessa forma, a intenção da professora de ofertar um ensino inclusivo e igualitário para seus alunos.

Continuando, no segmento 16 a professora vai dando exemplos de forma como ela acredita que as aulas deveriam ser, diferenciadas, dinâmicas, com jogos, porém, percebemos o conflito dela de levar jogos para essa turma da EJA e não levar para outra turma, o que para ela poderia se tornar um problema por parte dos alunos. Além disso, pensar em jogos nos quais os alunos com DV pudessem também participar, e com relação a isso afirma ainda ter pedido ajuda a outra professora que atua no contexto de alunos cegos. Ela acredita que essa falta de jogos foi algo que ficou devendo, mas afirma ter avançado muito como professora, considerando suas aulas e a participação dos alunos.

No segmento 16 Sarah está o tempo todo implicada através do pronome “eu”, o que mostra sua responsabilização em relação aos seus alunos da EJA. Através da modalização pragmática “eu *tinha* que fazer” (segmento 16 – L.287) observamos mais ainda o julgamento que Sarah faz a si mesma perante a preparação das aulas na EJA. Entretanto, mesmo sem conseguir realizar os jogos por motivo de falta de tempo, ela acredita ter avançado pois aprecia a participação dos alunos, já que de acordo com os próprios alunos eles conseguiam falar na aula de Sarah.

Já no segmento 17, ela destaca justamente a participação dos alunos através da modalização apreciativa “foi *importante*” (segmento 17 – L.386). Sua voz de autor empírico continua em evidência, o que mostra que o tempo todo Sarah tem consciência do seu trabalho quanto professora da EJA e de sua responsabilidade quanto mediadora desses alunos com uma educação mais justa e solidária.

É perceptível que mesmo diante dos conflitos existentes na EJA, a reflexão que Sarah faz do seu trabalho e a forma que ela textualiza sua afetividade por seus alunos e por essa modalidade nos apresenta uma professora que faz o que pode para transformar essa sala de aula num *espaço inclusivo* para todos seus alunos da Educação de Jovens e Adultos. Vez ou outra, percebemos seu desprazer ao perceber que nem todos seus colegas agem da mesma forma, o que não faz com que ela aja da mesma forma que eles. Pelo contrário, Sarah demonstra tentar influenciar também seus colegas professores, para que todos tomem consciência da importância que é ter esses alunos dentro da escola, em um ambiente acolhedor, que diminua a desigualdade que eles enfrentam ao longo dos anos. Conseguimos enxergar o trabalho transformador e complexo do professor, que a todo tempo tem que lidar com desafios que escorrem pelas mãos e fogem dos muros da sala de aula, afim de ofertar uma Educação de qualidade para seus alunos.

Após a análise dos dados gerados através da autoconfrontação simples, seguimos para as considerações finais sobre o agir docente da professora mediante todos os conflitos apresentados à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, nos baseando também nas Ciências e Psicologia do Trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar como uma professora de Língua Inglesa na modalidade de ensino EJA, compreende seu agir em uma sala de aula que possui além de alunos com faixa etária diferentes, dois deficientes visuais e uma aluna que leva seu filho para a escola. Para isso foi preciso identificar as representações que a professora possuía em relação aos desafios dessa sala de aula na EJA para a construção de uma sala de aula como *espaço inclusivo*. Além disso, foi preciso analisar se a partir dessas representações a professora renormatizava seu agir docente e como esses desafios se relacionam a uma perspectiva inclusiva de ensino, levando em consideração o conceito mais amplo de inclusão.

Dessa forma, nos interessava discutir sobre a concepção de trabalho do professor (MACHADO; BRONCKART, 2009) assim como, o conceito de gênero profissional (CLOT, 2010), de conflitos como gerador de desenvolvimento profissional (CLOT, 2010) a partir da própria perspectiva do docente e do seu entendimento em relação ao seu labor.

Para realizarmos nossa análise, utilizamos como suporte teórico as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, por entendermos que essa corrente nos dá categorias satisfatórias para um estudo na área da linguagem, entendo que o estudo das práticas languageiras nos oportuniza a compressão da complexidade da atividade humana. Dessa forma, nosso trabalho está ancorado dentro do ISD que leva em consideração o estudo do homem, como agente ativo na sociedade, interessando-se assim pela sua experiência no mundo, considerando suas relações humanas no trabalho (e fora dele) e como suas representações são construídas através da linguagem. Consideramos, também, algumas contribuições oriundas da Psicologia do Trabalho para poder melhor respaldar nosso trabalho.

Dessa maneira, utilizamos como meio de coleta de dados a autoconfrontação simples, instrumento das Ciências do Trabalho, que buscar dar oportunidade ao trabalhador de se auto-confrontar e analisar seu trabalho mediante gravação feita previamente. Essa análise do próprio trabalhador se torna o *corpu* da pesquisa que é posteriormente transcrito para dar início a análise.

Acreditando ter respondido nossas questões de pesquisa, achamos importante retomá-las a fim de estruturar nossa reflexão final acerca do trabalho:

- 1) Como uma professora de Língua Inglesa da EJA constrói sua sala de aula como *espaço inclusivo*?
- 2) De que maneira seu agir docente é configurado frente aos desafios inerentes a esse contexto?
- 3) Até que ponto a inclusão de alunos é promovida na sala de aula da professora?

Considerando os tipos de vozes e modalizações propostos pelo ISD, percebemos que a voz de autor empírico e de personagem são as mais presentes no texto da professora, assim como as modalizações apreciativas são bem presentes, mesmo aparecendo modalizações lógicas e algumas pragmáticas ao longo do discurso.

Podemos perceber que a professora toma para si a responsabilidade de inclusão dos alunos de forma geral dentro da modalidade EJA, mesmo que às vezes ela amplie essa responsabilização com seus colegas professores, percebemos que a colaboradora tem essa concepção de inclusão e mesmo não sabendo muitas vezes lidar com tantos desafios que enfrenta ela busca meios para tal, como, pedir ajuda a uma professora com mais experiências com alunos cegos, por exemplo, além de ser maleável com alunos que precisam de apoio, pois necessitam trazer filho para escola e até mesmo aqueles que chegam atrasados na aula, muitas vezes por motivo de trabalho.

Chama nossa atenção a forma como muitas vezes a docente se coloca como autora empírica e se encarrega de dar conta da inclusão dos alunos, do material propício para os alunos com DV, da inclusão dos demais alunos na sala de aula, da empatia com todos os alunos que precisam estar na escola, mas não conseguem chegar no horário de início da aula, mesmo ela afirmando ser um desafio lecionar nessa modalidade de ensino. A forma como ela também textualiza sua angústia, preocupação, aflição a respeito da EJA, ilustra seu esforço de criar um *espaço inclusivo* tão discutido durante nosso trabalho, mesmo diante de tantos obstáculos.

Por conseguinte, conseguimos observar que mesmo diante dos conflitos vivenciados diariamente em seu trabalho, a professora está o tempo todo renormalizando seu agir docente, nos respaldando dessa forma, em relação aos conflitos como gerador de desenvolvimento profissional. Para nós, o ponto mais importante dessa renormalização do trabalho docente é quando ela afirma não saber como lidar com os alunos com DV e

senta ao lado deles para descrever a atividade. Compreendemos, assim, que diante desse conflito a professora buscou meios para que todos os alunos se mantivessem engajados na atividade proposta.

Os alunos, por sua vez, traduzem a voz de personagem que é bastante evidenciada na fala da professora. Isso demonstra a importância que esses indivíduos refletem na sala de aula da professora. Observamos nos segmentos que quando a voz de personagem dos alunos aparece o foco está na influência que eles possuem no agir docente da professora, uma vez que ela precisa está redirecionando seu agir na sala de aula. Porém, há momentos que ela parece vivenciar novamente algumas cenas assistidas quando exemplifica, principalmente, a forma que realiza as atividades com os alunos cegos, descrevendo passo a passo, como realiza as atividades com eles, como descreve as cenas.

Verificamos que mesmo os alunos possuindo um forte impacto no agir da professora, o uso do “eu” evidenciando a voz do autor empírico, explicita muitas vezes uma responsabilidade em que ela assume apenas para ela, principalmente quando critica o posicionamento de alguns professores em relação aos alunos com DV e a aluna que leva o filho para a escola. No entanto, algumas vezes ao usar “a gente”, levando em conta o seu coletivo de trabalho, implica essa sensibilização que ela acredita que todos deveriam possuir ao atuar nesse contexto de ensino.

Sendo assim, ao responder nossas perguntas de pesquisa, entendemos que podemos confirmar a nossa hipótese de que a professora Sarah enfrenta diversos conflitos em sua sala de aula da EJA, fazendo com que esses conflitos gerem seu desenvolvimento profissional, uma vez que ela precisa lidar com todos os percalços apresentados na sala de aula, e assim, tentando transformar o *lugar* escola em um *espaço inclusivo*, onde todos os seus alunos possam sentir que aquela escola foi feita para eles. É através do texto de Sarah que percebemos a dimensão do trabalho docente e como ele é conflituoso se levarmos em consideração o relacionamento da professora com seus alunos, com os outros professores, com os alunos com DV, etc.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar a importância da nossa pesquisa. Cabe a nós, após esse diálogo e a análise feita ressaltar a importância de pesquisas pautadas no professor no contexto da EJA, pois compreendemos que é um trabalho que exige uma postura e desafios diferentes para quem lá atua. É necessário que os cursos de licenciatura preparem cada vez mais os graduandos para atuar nesse contexto e que o

professor que já atua busque sempre se atualizar para que possa diminuir e saber lidar com os desafios diários.

Lembramos ainda que é necessário ter um olhar sensível para o professor atuante na EJA, assim como para todos os indivíduos que fazem parte dessa modalidade. Precisamos enxergar as adversidades que existem nesse contexto e ter um olhar de cautela para o professor e assim ajuda-lo a compreender seu papel social nessa modalidade que pelo o que percebemos vai além de ministração de conteúdo, pois nossa professora em questão prioriza os alunos em sala de aula e tenta fazer com que todos sejam aprendizes de sua história.

Para finalizar, julgamos que a partir desse trabalho tivemos uma melhor compreensão do trabalho de uma professora de Língua Inglesa na EJA e acreditamos que essa pesquisa pode instigar outras pesquisas com novos olhares para esse contexto de ensino como forma de priorizar o trabalho do professor com o um verdadeiro trabalho, um trabalho de libertação para aqueles que precisam e não de opressão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Claudiane Costa. **Tornando-se sujeito da sua própria história de aprendiz de língua inglesa: uma experiência com sequências didáticas na EJA**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 172. 2011.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 37 -53.

BALBINO-NETO, Antonio; MEDRADO, Betânia Passos. Formação Inicial de Professores e Estágio Supervisionado: o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir de uma concepção inclusiva de aprendizagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA, 2011, Campina Grande. Anais do VII SELIMEL. Campina Grande: Editora da UFCG, 2011. v. 07. p. 1-12.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 2018

BORTOLINI, Rosane; KRÜGER, Cleci Irene Trentin. Algumas considerações sobre o ensino de língua estrangeira na EJA. *Synergismus scyentifica* UTFPR, Pato Branco, 03 (2-3), 2008

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p.25-120.

_____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. SP.: Ed. Mercado de Letras, p. 129-142, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**. v. 8, n.1, 2005. p. 101-122.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT, Yves. “Métodos”. In. **A função Psicológica do Trabalho**, 2006, cap. 4, p. 125-149.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e Poder de Agir**. São Paulo: Fabrefactum, 2010.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014. 314 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

_____. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DIAS, Sandra Maria Araújo. Revelações sobre o agir docente em um diário reflexivo. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (orgs.). *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva do interacionismo Sociodiscursivo*. São Paulo: Pontes Editora, p. 273-294, 2011.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 02, p. 69-99.

FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. In.: CRISTOVÃO, V. L.L. **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Campinas: Pontes Editora, 2011, p.91-105.

FURTADO, Quêzia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar**. JOÃO PESSOA: CCTA/UFPB, 2015.

GATTI, B.A. O professor e a avaliação em sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

GADOTTI, Moacir. "Educação de Jovens e Adultos: um cenário possível para o Brasil." *Acesso em 01 de junho de 2019*.

_____. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Série Cadernos de Formação 4, 2010.

GOMES, Alyne Raíssa Belarmino. **“Como uma onda no mar”**: construção identitária de uma professora de inglês em formação inicial. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**. V. 22, n. 2, p. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 (Tradução de Guido A. de Almeida)

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. SP.: Ed. Mercado de Letras, p. 51-77, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. V.32, n.53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*
 Acesso em 13/05/2019. Disponível em:
http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos do professor: entre tentativas e decepções. IN: MACJADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, 2004.

FAZION, Flavia e LOUSADA, Eliane. A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. In.: **DELTA**, 32.1, 2016, p. 215-236.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et. al. **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliana et al.. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In.: ABREU- TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes(Orgs.). **Linguagem e Educação: O Trabalho do Professor Em Uma Nova Perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R. e BRONCKART, J.P., 2009. Reconfigurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL In.: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.) **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MEDRADO, Betânia Passos. Espelho, espelho meu: um estudo sóciocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professores. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 308, 2006.

_____. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. In.: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: a**

atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. 01. ed. Campinas: Pontes Editora, 2011. v. 01. 301p.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In.: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 151-169.

_____. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In.: ARNOUX, Elvira Narvaja e ROCA, María Del Pilar. **Del español el português: lenguas, discurso enseñanza**. João Pessoa, Editora UFPB, 2013, p. 171-198.

MILLER, Inés Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In.: MOITA LOPES, L.P (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99 – 121.

MOTA, Rosângela da Silva. *Aprendizagem do adulto e correspondentes metodologias*. (Monografia de Especialização) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. SP.: Ed. Mercado de Letras, p. 113-127, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina; ROCA, Pilar (orgs.). *Linguística Aplicada*: um caminho com muitos acessos. S.P.: Ed. Contexto, p. 11-24, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado pesquisa. IN.: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. SP: Parábola, p.85-107, 2006.

MORAIS, Daniel Souza. **Uma análise do agir linguageiro de licenciados cotistas no PIBID**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

PARAÍBA. Secretaria da Educação. *Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino*. João Pessoa, 2016.

PÉREZ, Mariana. A prescrição no trabalho docente: A voz do professor desvelando práticas e recriando ações. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (orgs.). *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva do interacionismo Sociodiscursivo*. São Paulo: Pontes Editora, p. 233 -251, 2011.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Nas trilhas do Isd: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. v. 17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, Regina C. M.; MEDRADO, Betânia P.; REICHMANN, Carla L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do Isd**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 298p.

Projeto Político-Pedagógico de Curso do Curso de Graduação em Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba. 2018. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras-ingles_resconsepe_53-2018.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

REICHMANN, Carla L. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

SERGIO, Haddad; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Magna Rafaela de Sousa. *Reflexões de professores em formação sobre o ensino de língua inglesa na EJA sob a perspectiva do letramento crítico*. (Monografia de TCC) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SILVA, Fábio Pessoa da. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador**. 2015. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. O contexto do agir de linguagem. In.: GUIMARÃES, Anna Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 167-176.

SCHWARTZ, Yves. **Conceituando o trabalho, o visível e o invisível**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-45, 2011.

VELLOSO-LEITÃO, Liane. **Representações dos saberes dos professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

_____. **Agir docente e identidades: um diálogo interacionista sociodiscursivo**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

VIEIRA-JÚNIOR, Paulo Roberto e SANTOS, Eloisa Helena. A atividade do trabalho como meio para manutenção da saúde docente: uma perspectiva ergológica. In.: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, 2011, p. 160-178.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a[1934].

VAN DER VEER, Réne e VALSINER, Jann. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado colaborador,

Esta pesquisa, intitulada “Inclusão e Educação de Jovens e Adultos: conflitos e desafios no agir docente” versa sobre os desafios de uma professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que possui alunos com deficiência visual, e está sendo desenvolvida por uma aluna do Curso de Pós Graduação em Linguística Aplicada, PROLING, em nível de Mestrado na Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Betânia Passos Medrado.

O objetivo do estudo é investigar de que maneira uma professora de língua inglesa da modalidade Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino configura o agir docente frente dois alunos com deficiência visual.

Assim, esperamos contribuir para uma melhor compreensão do trabalho do professor mediante o contexto da EJA e seu agir diante dos conflitos vividos nesta modalidade.

Solicito o seu consentimento para observar suas aulas de língua inglesa, assim como participação de questionário e filmagem de uma aula, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo ao final da pós graduação, em eventos da área de Letras/Linguística e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não deve participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Professor-colaborador

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) -----

Endereço (Setor de Trabalho):-----
-

Telefone: -----

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro da autoconfrontação simples

Os primeiros 5min 45s.

- 1) Você sempre usa vídeos nas aulas?
- 2) Como você faz para que os alunos cegos interajam?
- 3) Sobre a TV... como você lida com esse conflito levando em consideração que a aula dura 30 min?

7min20s – aluna entra na sala de aula / 14min 20s – outra aluna entra na sala de aula=

- 4) Como você se sente com esses alunos que chegam atrasados nas aulas?

8min 15s – Interação entre prof x alunos; aluna diz a respeito dos vídeos “não é do meu tempo” / há uma criança na sala.

- 5) Como você percebe os alunos em sala?
- 6) Como você faz para levar algo que atinja tanto os alunos mais novos como os mais velhos?
- 7) Sobre essa criança... como você administra essa criança na sua sala, mais os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência?

18min – pedido dos alunos por músicas mais novas; pedido de ponto.

- 8) Como você compreende esses pedidos dos alunos?

20min 20s – OS alunos com deficiência estão com a cabeça baixa; sem participar da aula.

- 9) Os alunos com deficiência visual são sempre quietos assim?

29min – há o toque e os alunos saem correndo da sala de aula.

- 10) É sempre assim?
- 11) Como você acha que foi a aula?

APÊNDICE B – Transcrição

- 01.** P: Pronto... é: eu vou iniciar. Va/ primeiro eu vou colocar os cinco primeiros minutos pra você assistir.
- 02.** C: Tá certo.
- 03.** P: Aí você vai comentando o que você: quiser.
- 04.** P: ((pausa para ver o vídeo))
- 05.** C: ((risos))
- 06.** C: da uma/da uma pausa aí
- 07.** pra eu explicar porque eu tive um/ essa ideia/ é:: a ideia né de trabalhar com esse gênero foi/ foi bem interessante...
- 08.** não sei como ficou porque né já faz um tempinho que:: gravou né?
- 09.** P: humrum... sim
- 10.** C: Mas, é::: eu tinha que incluir os alunos e teria que assim...
- 11.** não ser a aula só pra ele, né? Porque a gente quando tem é/ esses/ os alunos...
- 12.** é:: N e S né? Eu fiquei assi::m...
- 13.** e até hoje ainda fica assim “que tipo de atividade a gente poderia trazer pra que incluíssem eles?”
- 14.** C: E aí eu conversando com vários estagiários e pesquisando também, diz que o::/ no caso::/ a música em si né? é: ficaria melhor e aí eu optei por algumas músicas, é::: conhecidas né?
- 15.** P: Sim...
- 16.** C: Por isso que eu falei assim/ que o foco nera nem dizer assim “que influenciaram”, mas músicas... *flashback*
- 17.** C: Porque eu não queria de ter dito o nome *flashback*, mas aí/ acho que quando dissesse *flashback* aí os alunos de/ os que tavam atrás iriam: tumultuar “nã::o música velha”
- 18.** C: Por isso que eu também não/ não disse no início a:::/ AS MÚSICAS
- 19.** P: Entendi...
- 20.** C: Foi por conta disso, mas/ f/foi só isso mesmo.
- 21.** P: Mas você sempre usa vídeos? Tu sempre tenta trazer vídeos pra eles?

- 22.** C: Eu/eu trouxe é:: ... esse aí ((apontado para o vídeo) foi uma segunda atividade de vídeos
- 23.** P: [[Sim
- 24.** C: [[Com essa turma. Porque eu tava trabalhando mais com::/ um/ uns tex::tos
- 25.** mú/ também música mas não com o vídeo em si
- 26.** porque eu fico com aquela “mas meu Deus/ mas vou trabalhar vídeo... e como é que ficam eles?” ((referindo-se aos alunos que são cegos))
- 27.** C: Porque... eles não conseguem me ver né?
- 28.** E aí eu fico...
- 29.** tipo não é depressiva,
- 30.** mas eu fico assim com uma...
- 31.** agoniada, porque eu disse como é que vai ser o processo com eles né?
- 32.** C: Mas eles são tão abertos assim...
- 33.** a:: eles compreendem eu explico também pra eles, e eles levam a atividade pra/prá o pessoal lá::
- 34.** fazer em braile e na outra aula eles já/ já têm respondido tudo e mais rápido do que os outros que não/ não/ não pegam as coisas na/ de primeira.
- 35.** P: Entendo... aí no caso quando são as atividades assim que você trás de vídeo... você tenta puxar mais pelo lado da música, então, pra eles?
- 36.** C: Isso... aí d/ dependendo eu trabalho vocabulário
- 37.** C: Na primeira que eu trabalhei/ que eu trabalhei aquela do::: esqueci até o nome da música... *dancing queen* ((refere-se a outra atividade de vídeo))
- 38.** C: aí:: trabalhei mais o vocabulário e porque naquele tempo é::
- 39.** eles tavam/ saiu no cinema o segundo né?
- 40.** É:: que tem o primeiro filme que eu trouxe o vídeo deles, do primeiro... esqueci até o nome agora...que tem até Meryl Streep nele.
- 41.** C: e o segundo que saiu no cinema...
- 42.** aí eu disse não/ aí eu aproveitei uma coisa só
- 43.** tipo “olha... ta no cinema... tal”
- 44.** e aí todo mundo tinha lembrado da música só que não sabia...
- 45.** nunca tinha vi/ visto o vídeo...
- 46.** daí foi complicado porque eu queria mostrar o vídeo/ porque o vídeo é engraçado nera?
- 47.** E... eu disse como é que eu vou mostrar esse vídeo...

- 48.** é::: ... e aí eu fiquei naquela... com dúvida né?...
- 49.** botei o vídeo aí eu diss/ mas/ um/ porque o foco vai ser o/ a imagem e depois o vocabulário...
- 50.** e/ e/ é um desafio a cada aula né? porque você fica assim... será que ficou bom?... não ficou?
- 51.** C: mas aí eu sentei do lado deles e e/ nem/ se/ sei se isso seria certo ou não mas eu fiquei do lado deles
- 52.** é::: descrevendo mesmo né? “olha é um vídeo tem uma/ uma atriz bem famosa chamada Meryl Streep...
- 53.** é:::... foi um vídeo da/ da época tal... ela se/ ela tá com roupa tal...
- 54.** e aí co/ foi a música... e é uma música bem famo:sa: e tá no cine::ma...
- 55.** foi assim que eu fiz a descrição do vídeo
- 56.** C: e a atividade...
- 57.** também da mesma maneira porque era com vocabulário...
- 58.** os outros também/ eles desenvolveram mais rápido com a descrição que eu fiz da música
- 59.** P: [[humrum
- 60.** C: [[do que os outros que ficaram assim “bota/ coloca de novo professora... coloca de novo que a gente não entendeu nada”... e eles pegam assi:m rápido... rápido mesmo
- 61.** P: é... deu pra perceber
- 62.** P: Vou continuar aqui ((referindo-se ao vídeo))
- 63.** C: certo...
- 64.** C: ((risos))
- 65.** C: e eles ficam perguntando por ponto ne ()? ((referindo-se ao vídeo))
- 66.** C: e eu fico com uma raiva... ((faz sinal para pausar vídeo))
- 67.** C: quando eu começo a aula e o aluno faz assim “professora... mas vale ponto ou vale nota?”
- 68.** C: porque o:/ o tal do brasileiro pra gostar de: de fazer as coisas é::: pensando em nota ne?
- 69.** P: ((risos))
- 70.** C: porque em todas as disciplinas são desse jeito

- 71.** C: o professor colocou na cabeça que:: pra o aluno assistir a sua aula ou prender o seu aluno ele tem que dizer que vale x pontos se não ele não assiste aula
- 72.** C: ai:: eu já/ já parto do pressuposto também pelos conhecimentos que eu tive na Finlândia né?
- 73.** De que:: e/ essa tese não sustenta num/ num sigo/ sustenta nada porque... fica difícil...
- 74.** você:: fazer uma coisa pensando em ponto e/ e fica só naquela de/ de pontuar e não presta atenção na sua aula
- 75.** C: tendeu?
- 76.** P: Verdade
- 77.** P: (pausa para o vídeo)
- 78.** C: quando eu baixei aí teve uns vídeos que fi/ que ficou é:: repetidos né?
- 79.** P: [[repetidos
- 80.** C: porque/ por conta que tava resolvendo várias atividades aí: pra baixar... não tinha condições
- 81.** C: tivemos uns problemas técnicos ne? ((referindo-se ao vídeo))
- 82.** C: mas eu acho que no geral... ficou bom/ assim... aí o fone num pegou... era só um cabozinho que tava com problema...
- 83.** C: essa caixa não tava ligada nela ((dialogando com o vídeo))
- 84.** C: menina eu tava dessa: ((gestos com os braços))
- 85.** C: ((risos))
- 86.** P: ((risos))
- 87.** C: ai meu De::us
- 88.** C: e/ como é bom a gente se ver da/ na câmera né? Que a gente ver o quanto que a gente tá gorda ((risos))
- 89.** C: Não gorda porque aí estou grávida ne? Estou grávida... mas é legal
- 90.** C: aí foi problemas técnicos mesmo... ((referindo-se ao vídeo))
- 91.** C: foi só cum cabozinho que eu não sabia onde era pra colocar e:: e toda aula acontece ne? Toda aula acontece
- 92.** P: e então... realmente né?
- 93.** P: Foi só a questão de um cabo mas a/ assim quando:: é: isso acontece como é que os alunos eles geralmente reagem?
- 94.** C: e/ essa turma foi compreensiva né?
- 95.** Assim... pelo/ eles tavam querendo ajudar assi::m

- 96.** “professora tal... pega o cabo num sei aonde” ((gestos com as mãos))
- 97.** C: mas... q/ quando é ensino médio, por exemplo, eles ficam todos né?
Revoltados... “ha eu não v/ vou sair mais não... eles ficam... porque se eu não prender agora os alunos eles num vão/ num vão prestar atenção mais
- 98.** C: mas nesse caso aí foi só um problema técnico mesmo... e eles queriam ajudar, então, né?
- 99.** Mas com o tempo que já passou... que espera a menina... que voltou... eu notei que alguns estavam já:: é:: com vontade de sair da sala e... e tudo mais
- 100.** P: mas quando isso acontece também como é que você fica se sentindo?
- 101.** C: não aí a gente fica frustrada né?
- 102.** C: Porque eu tinha cro/cronometrado TUDO
- 103.** e:: e: até por conta que você também ia gravar, né? Tava tudo cronometradozinho... só que eu não esperava que:: o/ o ia dar problema, né?
((gestos para a TV))
- 104.** C: até porque esse computador é meu emprestado, a escola não tem e...
- 105.** () eu tive que trazer o meu computador, pra poder/ pra é: tudo lá na escola é/ tem/ se a gente não trouxe::r a gente não faz nada... assim uma aula, né? Diferenciada
- 106.** C: eu tinha outra opção também de colocar todas as músicas num *pendrive* e colocar atrás da TV mas...
- 107.** é:: diante da circunstância eu achei melhor no meu computador né?
Porque... tem que trazer de casa e tudo mais
- 108.** P: humrum
- 109.** C: mas eu acho que foi esse/ esse/ esse problema técnico... alguns alunos que ainda ficaram apreensivos, outros não mas eu fiquei um pouquinho frustrada por conta disso
- 110.** P: certo... eu vou passar agora pra um outro momento. Certo?
- 111.** P: a gente vai ver agora é:: s/se/a gente vai lá pra 7 minutos e depois 14 minutos e volta. Que é só pra mostrar uma partezinha.
((Pausa para ver o vídeo))
- 112.** C: 7 minutos.... MENINO tomou foi tempo num foi? Quase dois minutos... com a menina me ajudando num foi?
- 113.** P: humrum
- 114.** C: e ainda tava chegando aluno né? Nessa altura do campeonato

- 115.** C: ai N falou e eu/ eu quase não escutei né? E a zoadá da sala também...
- 116.** P: isso... aí agora eu vou passar pra 14 minutos e a gente volta que é só pra completar
- 117.** C: a sala tava na verdade fazendo o/ os meninos atrás tinham uns que tavam só brincando e outros tavam prestando atenção e nesse tumulto todo eu é:::
- 118.** acabei/ porque o foco também era pra/ o foco principalmente eram os dois né?
- 119.** Mas por conta do/ do barulho que estava... de meninas engraçadinhas lá atrás né?
- 120.** Porque você viu... eu/ tava falando muito alto e eu acabei que não/ eu tinha que chegar bem perto deles pra poder escutar o que eles estavam dizendo ((pausa para ver o vídeo))
- 121.** C: Wilsson vai... ((risos))
- 122.** P: então... a gente viu que naqueles 7 minutos, aí depois 14 minutos e ainda tinha alunos chegando
- 123.** C: [[Isso
- 124.** P: [[né?
- 125.** P: ai assim, como é que você se sente com esses alunos que chegam atrasados nas aulas?
- 126.** C: Bom...
- 127.** P: porque você já tinha inicia:do, já tinha explica:do, já tava acho que na terceira, quarta música...
- 128.** C: é::: ai eu num fico preocupada com isso não porque/ por conta dessa que chegou por último agora C é::: ((se referindo a uma aluna))
- 129.** C: vem do trabalho, ela vem as vezes... né? Ela vem como diz Deus que vem trazendo ela porque ela num/ a/ a vontade de vir pra escola ela não vem
- 130.** C: mas ela/ toda aula ela chega atrasada e::
- 131.** tem aluno que a gente sabe que é atrasado porque vem do trabalho mas tem outros que não.
- 132.** Quando a gente sabe que não é por trabalho a gente realmente fica/ fica com raiva né?
- 133.** Mas no caso dela eu num... é::

- 134.** eu/ eu não/não tenho problema porque dep/ logo após que acaba a aula ela vem me pedir uma explicaçãozinha “professora (...)...” e ela explica “professora cheguei um/peguei um/ atrasou o ônibus...” e ela sempre explica porque chegou atrasada
- 135.** C: porque tem alunos e alunos né?
- 136.** P: humrum
- 137.** C: mas a gente fica triste assim por um lado porque a gente prepara né?
- 138.** a:: aula e:/ e vai chegando aluno, vai chegando aluno...
- 139.** porque assim a noite na EJA sempre acontece isso nas primeiras aulas
- 140.** porque como é um público que tá chegando de/ do trabalho sempre acontece isso
- 141.** C: ai a gente tá assim/ já tá bem acostumado com essa realidade
- 142.** P: certo. Pronto, aí a gente vai voltar certo?
- 143.** C: certo
- 144.** P: aqui foi só pra mostrar
((pausa para ver o vídeo))
- 145.** C: eles ficam tumultuando a aula e/eles (...) se eu não ficar chamando atenção eles...
- 146.** C: tudo gaiata, tudo querendo chamar atenção ((risos))
- 147.** C: tudo pra (...) na/ na câmera sabia?
- 148.** C: elas são assim mesmo voada
- 149.** C: tem uma coisa pra eu comentar aí ((gesto com os dedos para pausar vídeo))
- 150.** C: é:: não nessa aula mas das outras aulas que a gente sempre dá nessa turma a gente sempre nota os dois sempre juntos né? ((fazendo referência aos alunos com deficiência))
- 151.** C: e eles não se misturam com os outro::s alunos.
- 152.** P: [[Por que será isso?
- 153.** C: [[eu num sei/ s/ eu não sei porque... eu não sei.
- 154.** Eu nu/ num tenho essa explicação. Tinha/ tenho vontade de perguntar porque...
- 155.** C: eles são tão assim é: num sei se é timidez, num sei... ou será que eles se sente::m é:... excluídos. Não sei... o que pode passar/ porque cada um é um mundo né?

- 156.** P: é
- 157.** C: então:: toda aula eles sempre sentam juntos as atividades são sempre juntas então poucas vezes a gente vê alguns alunos chegando pra/ pra serem introduzidos no grupo deles no caso porque o gru/ a realidade deles né?
- 158.** C: Vez por outra a gente sempre vê um tirando uma dúvida ou outra mas eles sentam juntos e/ e/ e se fecham naquele mundo, num sei...
- 159.** P: [[humrum
- 160.** C: [[se/ se tem se pode dizer assim ou não
- 161.** C: mas aí nesse caso é...ta bem perceptível né? eles num canto e não por conta que eu/ eu quis separar mas porque já faz parte da realidade deles e da turma mesmo em si
- 162.** C: e as meninas sentaram atrás porque gostam de/ do fundão e... e gostam da bagunça como diz né? porque a gente tira como os alunos que sentam atrás são bagunceiros mas não/ não sendo isso mas... é:: no caso deles eles sentam na frente... sempre sentam na frente por isso que eles estão nessa mesa da frente e/ e tão inquietos né? porque na maioria das vezes eles só se reportam a professora quando você realmente pergunta “N, S o que é você acha?” e é aí que eles levantam a mão e falam
- 163.** P: humrum, é
- 164.** C: mas não sendo isso eles não fi/ eles não param a aula por isso que tem que tá sempre puxando e perguntando aos dois se eles estão compreendendo
- 165.** P: agora pronto, v/ você falou bem. Aí assim a gente percebeu aí um pouco de interação né? tanto você com os alunos lá né? eles ficam mais quietos mas como é que você percebe essa interação assim dos alunos? Como é que você percebe esses alunos de forma geral? Você já falou que eles permanecem sempre assim mais... no canto né? estão sempre juntos, não se misturam com os demais
- 166.** C: [[porque é/ é do perfil deles dois mesmo
- 167.** P: e os outros alunos como é que você percebe?
- 168.** C: os outros são desse mesmo/ do jeito que tá aí na/na filmagem... eles são... é: bem ((risos))
- 169.** C: não soa muito falar voados mas é... eles são bem: gaiatos né? eles querem chamar atenção mesmo... eles são do/ do jeito que tá na/na/ na câmera aí na/ na/ na aula

- 170.** C: quando eles vem pra escola pra querer estudar, quando não quer eles ficam lá atrás abaixados
- 171.** ou as vezes/ porque tem um/ muitos deles ai atrás vem do trabalho também
- 172.** mas aí POR CONTA disso a gente tem sempre que procurar uma possibilidade de/ da aula não ser monótona né? porque... senão eles/ todos iriam dormir na aula...
- 173.** P: é
- 174.** C: imagina se eu fosse só dar aula gramati/ no quadro... então, eles num/ NEM VIRIAM pra minha aula
- 175.** P: e como é que você faz pra levar pra sala de aula porque a gente sabe que a EJA é bem mista. Como é que você faz pra levar algo assim, que envolva tanto os alunos mais novos como os mais velhos?
- 176.** C: é/ é/ é desafio... é complicado demais.
- 177.** Ai eu passo dias e dias pensando, quebrando a cabeça, pensando numa música, numa atividade um...
- 178.** essa turma também não é TÃO diferente
- 179.** a OUTRA do B é que eu tenho por exemplo meninas de/
- 180.** tem uma menina de dezenove, vinte anos e uma turma de idosos de/
- 181.** de dez quinze idosos de sessenta pra cima então é tu::do devagar
- 182.** Quando penso que tô fazendo tudo devagarzinho aí a outra diz
- 183.** “professora a senhora tá devagar demais”
- 184.** C: num posso correr...
- 185.** porque o público da tur/ da turma
- 186.** é:: não dá pra fazer isso.
- 187.** Mas a turma de N, dos meninos é mista
- 188.** e aí eu vou e tenho que voltar...
- 189.** é sempre... é sempre assim
- 190.** P: aí a gente ver que tem uma criança né? Na sala
- 191.** C: isso
- 192.** P: que ela geralmente sempre tá.
- 193.** Aí assim, como é que você administra?
- 194.** Porque tem a criança, tem os alunos com deficiência visual e os alunos sem deficiência visual

- 195.** C: é muita coisa ((risos))
- 196.** C: é muita coisa... realmente...
- 197.** e no caso de/ e/ por/ filho/ no caso de/ da/ da aluna J né?
- 198.** Ele ta todo dia na escola por necessidade DELA mesmo
- 199.** que não tem com quem deixar...
- 200.** é comum a realidade né? E aí... vem pra/ quer estudar né?
- 201.** Então a gente sempre TÁ apoiando.
- 202.** Tem professor que não gosta né?
- 203.** Que... que faz de tudo pra... mas ela não tem onde deixar a criança e/ e
- 204.** é complicado porque aí você tem vários públicos num/ numa aula só
- 205.** e você tem que puxar um ali que tá/ tá falando mais alto e tem N e S...
- 206.** é/ é com/ é muito:: é complicado.. é um desafio
- 207.** P: vamos lá... aí eu vou mostrar pra você agora é::
- 208.** P: a gente vai pra dezoito minutos certo? A gente vai dar um pulo agora, vai pra dezoito minutos
- 209.** C: deve ser a parte que eles já/ tomaram a fala, né? Tem uma parte que eles falam...
- 210.** P: humrum
- 211.** C: C sentou agora do lado dos dois
((pausa para ver o vídeo))
- 212.** C: mas é gaiato querendo atrapalhar minha aula ((refere-se a um aluno no vídeo))
- 213.** P: aí assim... aí ela/ o pessoal lá de trás né? Fica sempre pedindo por uma música, né? Pedindo outras músicas novas... o outro aluno é pedindo ponto né? Aí como é que você compreende esses pedidos dos alunos?
- 214.** C: ((risos)) é co/ eles são engraçados demais...
- 215.** eles ficam pedindo músicas que não são internacionais, né? Aí a gente tem que/ a gente tem/ não pode ferir o aluno (...)
- 216.** palavrar ferir mesmo porque se você fala assim “NÃO, num vão/ não vamos usar de novinha não, ninguém fala em música de novinha”
- 217.** porque se/ se/ tem que ter um je::ito
- 218.** porque ela é uma ótima aluna também...
- 219.** então a/ o diálogo que há entre, né?
- 220.** O professor e aluno nessa turma

- 221.** É maravilhoso, então a gente tem que ter um jeito de dizer
- 222.** porque se não eles podem ficar magoados né?
- 223.** E o contexto da/ da aula não/ não cabe música de novinha, então tem que ter é:: cuidado no que vai falar, né?
- 224.** Como vai falar... pra que eles não:: fiquem com vontade até de sair de sala né?
- 225.** Porque as vezes você fica/ o professor fala uma coisa e você: “ha, o professor falou uma piada eu vou sair de sala” e aí acabaria na verdade a aula, né?
- 226.** Porque a aula depois que sai um aluno, sai dois, sai três acabou, né? É:::
- 227.** P: eles nunca fazem pedido de música internacional não?
- 228.** C: e/ essa turma não... porque a maioria dessas meninas elas curtem músicas é:: como elas pediram, né?
- 229.** E o contexto era aquele mesmo, elas queriam trazer novinha só que eu disse que não tinha condições de ser novinha porque era aula de inglês... só se a gente achasse uma novinha que fosse em inglês, né? ((risos))
- 230.** C: como não tem a novinha em inglês, nem pra gente trabalhar um/ um vocabulário, fazer uma/ uma comparação/ porque a gente podia usar...
- 231.** se tivesse a novinha em inglês eu/ eu explico a eles...
- 232.** se tivesse a novinha em inglês que desse pra gente fazer pelo menos uma trad/ é... não tradução mas...
- 233.** comparação de uma música no presente e no passado aí... saí/ fluiria melhor, mas... não tá cogitado música de novinha na aula de inglês
- 234.** P: vamos lá. Agora a gente vai pra vinte minutos
((pausa para ver o vídeo))
- 235.** C: eita foi aquela::/ a/ aquela parte do...
- 236.** C: a casa de papel ((risos. Se referindo ao vídeo))
- 237.** C: eu nem tinha lembrado que eles tinham falado “a casa de papel”
((risos))
- 238.** C: aí nessa parte eu tô atualizando eles, né?
- 239.** O contexto da música com o que tá acontecendo na sociedade.
- 240.** Mas por outro lado os meninos da/ da/ da EJA, no caso os meni/ N e S não tem essa informação, né?

- 241.** Por um ladro/ POR UM LADO e/ a turma fica atualizada, que foi um filme que realmente, né?
- 242.** Tá no cinema... acho que ainda tá no cinema, é: causando tudo é: mas pra eles esse contexto já não... não, não entra né na vida deles.
- 243.** Essa semana eu/ eu (...) acho que foi anteontem eu vi que o cinema agora brasileiro vai ter que se adaptado pra::/ pra os deficientes visuais e tudo mais, né?
- 244.** Eu fiquei bem feliz porque eles agora vão/ vão poder ir ao cinema, né?
- 245.** P: humrum
- 246.** C: e poder ver tudo, no caso o/ os filmes serem adaptados a/ a realidade deles
(pausa para ver o vídeo))
- 247.** C: A zoada tava tão grande que eu não consegui nem escutar C
- 248.** C: Daniela Mercury... meu Deus ((referindo-se a o comentário do aluno))
- 249.** P: Então, quando a gente percebe aí os dois alunos com deficiência visual... eles estão bem quietos. Eles são sempre quietos assim nas aulas?
- 250.** C: é: tem aula que sim, tem aula que não... é::: eu poderia até fazer uma pré avaliação, num sei... po/ por não tá vendo o vídeo, né? Não tá... não tá sendo integrado na aula... hum... pode ser, não sei
- 251.** P: como é que eles geralmente reagem às atividades propostas por você?
- 252.** C: Não, eles aceitam... eles inclusive falam que minha aula é:/ é uma das MELHORES que eu/ eu fico até assim “meu Deus não, melhores não porque não é melhor”
- 253.** C: eu tento fazer o/ o/ o básico do básico pra que eles sejam incluídos nas minhas aulas
- 254.** mas eles comentam o que os outros professores fazem é::: não fazem nada, né?
- 255.** Eles não têm nem a oportunidade nem de falar na aula, então eu acho que, é:: não só o/ a música, o contexto mas é/ dá a oportunidade de fala, né?
- 256.** Pra os alunos... e embora seja assim... a gente vendo e voltando a imagem...
- 257.** e eles estão inquietos, mas se você chegasse pra eles e perguntasse é:: esse momento dinâmico de você ver a fa/ a Sala e... os alunos falando em sala, né?

- 258.** Que/ que são poucas aulas mesmo na EJA que eles... que eles participam
- 259.** porque os professores não/ não dão o direito de fala, é copiando no quadro:, uma leitura sei lá...individual e RESPOSTA. Leia e responda, leia e responda
- 260.** C: então são poucas aulas que eles têm como participar.
- 261.** Nessa pode ter sido que por conta de/ do vídeo em si, né?
- 262.** Que todos estavam interagindo também
- 263.** porque tavam vendo o vídeo e:
- 264.** não eram músicas atuais mas eram músicas
- 265.** num sei se a gente pode falar em *flashback* mas... como *love of my life* e outras
- 266.** P: como é que você se ver hoje como PROFESSORA desses alunos?
- 267.** C: haa, hoje... mas olha que pergunta ((risos))
- 268.** P: filosófica
- 269.** C: (...) foi pro/ profunda ((risos))
- 270.** C: olha que pergunta difícil. É::: não sei
- 271.** C: e/ eu assim a cada dia eu tenho sempre procurado mais
- 272.** não só pelos alunos da EJA mas, no geral, né?
- 273.** É:: eu considero que eu não/ não fui nem um sete
- 274.** no final na/ na última aula, né?
- 275.** Que a gente gravou... eles elogiaram bastante mas
- 276.** eu num/ eu não cheguei assim no ápice que/
- 277.** que deveria ter chegado enquanto professora, né?
- 278.** Eu queria dar o melhor pra eles
- 279.** mas porque não/ não/ por conta de n proble/ né?
- 280.** Projetos que participo do/ do Estado
- 281.** é: não tive como ir lá, é:::
- 282.** P: [[lá onde?
- 283.** C: [[na FUNAD
- 284.** P: sim
- 285.** C: pra ter uma aula...
- 286.** cheguei a entrar em contato com uma das meninas, né?
- 287.** Professora R... eu queria fazer joguinhos, eu queria... que eu gosto daquela coisa, né?

- 288.** É:: eu faço muito *memory games* com os alunos do ensino médio e do ensino fundamental II
- 289.** mas pra eles ficou faltando ISSO...
- 290.** porque... eu tinha até o joguinho....
- 291.** de/ de vocabulário pra pode trabalhar até com a outra turma
- 292.** só que aí se eu trago pra uma turma aí a outra fica sabendo
- 293.** aí então vai ser um... eu tinha que fazer vários joguinhos pra EJA...
- 294.** e UM ESPECÍFICO pra eles e eu tava sem tempo mesmo
- 295.** foi por conta de tempo...
- 296.** é:: demanda de/ de outros projetos do Governo
- 297.** e eu realmente fiquei enquanto professora é::
- 298.** fiquei fi/ ficou faltando é:: fazer uns joguinhos pra eles, né?
- 299.** Mas eu acho que avancei muito no sentido de...
- 300.** deles participarem da minha aula, né?
- 301.** Eles comentavam que a minha aula era bem legal, bem dinâmica
- 302.** que eles FALAVAM na minha aula
- 303.** inclusive eu ficava assim ((gesto com a boca aberta))
- 304.** C: como assim nas outras aulas vocês não FALAM?
- 305.** Que é difícil, né?
- 306.** E aí eu sempre tento falar com os professores “não, tenta fazer uma coisa... dinâmica”
- 307.** porque... fica complicado você faz uma coisa numa aula e::
- 308.** e na outra é aquela aula gramati/ sei lá...
- 309.** tradicional que é leitura e/ e escrever, né?
- 310.** P: [[humrum
- 311.** C: [[sem a professora nem perguntar como é que você tá se sentindo hoje...
- 312.** que eu acho bastante importante quando você entra
- 313.** e por incrível que pareça que quando você entra na sala eles já sabe “PROFESSORA”
- 314.** C: eu num digo nada... “professora tudo bem?”
- 315.** eu disse “como é que ele...sabe que sou eu?” ((risos))
- 316.** C: eu fico com vontade de perguntar, mas só eles sabem... né?

- 317.** Num sei se é por/ é por conta... uma vez uma amiga disse que é por conta da/ da passada...
- 318.** é: tem uns que falam que é por conta do perfume, né?
- 319.** Eu num sei, mas... nesse caso quando eles me reconheciam, né?
- 320.** Mas quando eu tava na sala já a alegria era contagiante
- 321.** C: eles “professora/ a professora de inglês chegou ale/ alegria...
- 322.** chegou” como diz a história, mas aí... avancei muito por conta disso...
- 323.** porque tentei incluí-los...
- 324.** e também chamando os outros professores para incluí-los nas aulas
- 325.** e até a feira cultural no final do ano a gente viu um avanço na/
- 326.** com todos os professores de biologia, de geografia...
- 327.** todos eles preocupados também com::
- 328.** com a inclusão dos meninos na/ na feira cultural
- 329.** P:[[e com os alunos?
- 330.** C:[[e aí foi/ foi bem... foi bem significativo esse fim de ano pra gente
- 331.** P: E com os alunos na feira? Teve também essa/ essa troca, essa inclusão? Por parte dos alunos?
- 332.** C:[[teve... eles estiveram em trabalhos diferentes, não no meu né?
- 333.** Que o meu trabalho... eu fiquei com educação física, né?
- 334.** Com a... com os movimentos da capoeira, né?
- 335.** Que foi por/ por linhas de pesquisa, né? E temáticas...
- 336.** um ficou sobre a questão da energia elétrica, no caso N e: S ficou com::
Bolsa Nova que foi com o professor de português.
- 337.** E aí lá ela teve a oportunidade de desenvolver é:: várias atividades... e tudo previamente, né?
- 338.** E:: a gente viu que...
- 339.** eles interagiram com outras pessoas de outra sala
- 340.** não era nem do/ do/ da/ da turma deles
- 341.** mas que: a gente envolveu a/ a escola toda.
- 342.** Colocou um tema, por exemplo, Bolsa Nova...
- 343.** e aí todos os alunos poderiam se inscrever...
- 344.** do primeiro, segundo, terceiro ano e aí foi/ ficou... né?
- 345.** O público ficou diferenciado, não só de uma turma...

- 346.** e eles participaram e a gente viu *feedback* de/ do/ de outros professores, né?
- 347.** Da noite e uns que vieram pra avaliar... que...
- 348.** eles foram incluídos, que eles desenvolveram bem direitinho a atividade que foi proposta pela linha de pesquisa que eles estavam...
- 349.** e ficou... maravilhoso o trabalho deles
- 350.** P: ótimo... pronto! A gente vai passar agora pra o finalzinho do vídeo já...vinte e nove minutos
- 351.** C: foi na hora que tocou, né? a correria
- 352.** P: isso...
- 353.** C: aí eu acho que não deu tempo de terminar o que eu tava falando ((pausa para ver o vídeo))
- 354.** C: como foi? “se eu falei ela não ouviu?” ((referindo-se a fala de uma aluna no vídeo))
- 355.** C: mas olha atrevida ela ((risos))
- 356.** C: menina eu ainda cantei foi? eu nem lembro mais
- 357.** C: aí tocou agora... aí acabou
- 358.** C: acabou
- 359.** P: é sempre assim? o final da aula?
- 360.** C: o final da aula acho que porque/ por conta que era um lanche específico acho que era cachorro-quente...
- 361.** C: e aí eles saíram desesperados pra/ pra fila do lanche...
- 362.** C: mas... eu acho que na/ nas aulas que você chegou a ava/ a/a observar eu acho que a gente num teve esse/ esse tumulto todo pra poder ir pra fila do lanche não
- 363.** C: mas aí foi atípico porque a gente tava numa sala que não era nossa, entendeu?
- 364.** C: tava usando o/ o/ a TV, né?
- 365.** o computador, uma aula diferenciada mas...
- 366.** por conta disso... por conta do lanche, né?
- 367.** C: porque quando o lanche é melhorzinho aí eles...
- 368.** eles saem tem boquinha não
- 369.** C: isso é no ensino médio, no fundamental II, na ESCOLA específico... eles fazem isso

- 370.** P: agora um aluno diz assim “é/ a fila tá grande” e a outra quando sai fala de uma tal de inscrição...
- 371.** C: era a feira/ da feira cultural, né?
- 372.** C: porque...
- 373.** P: [[tinha que se inscrever, né?
- 374.** C: [[era... nessa aula que a gente tava aí...
- 375.** era o início da/ da inscrição pra escolher a/ as temáticas da feira cultural
- 376.** que já seria na outra semana, ou na outra..
- 377.** umas duas semanas eu acho pra frente
- 378.** C: e aí o desespero também era pra poder ir pra fila do/ do lanche
- 379.** e o/ o/ escolher a temática que/ que melhor cabia pra eles
- 380.** P: entendi
- 381.** P: de modo geral, do que você mais gostou dessa aula?
- 382.** C: a::... eu/ (...) eu gosto de tudo ((risos))
- 383.** eu não tenho um... né::... uma parte que eu diga que foi melhor ou pior
- 384.** P: [[você acha que conseguiu...?
- 385.** C: [[porque eu acho que no/ no geral... é:
- 386.** eu/ eu/ eu passei as músicas que eu queria passar
- 387.** eles é:: dialogaram tiveram a oportunidade de falar né?...
- 388.** mas eu acho que...
- 389.** o foco mesmo foi a es/ a/ a música
- 390.** eles escutarem e eles falarem assim...
- 391.** eu acho que na aula toda eles participaram né?
- 392.** que pra mim foi importante isso...
- 393.** não/ não só os vídeos mas a participação dos alunos
- 394.** P: alguma coisa te incomodou na aula?
- 395.** C: acho que só as piadas que saíram lá de trás
- 396.** que já são específicos de/ de certos alunos né?
- 397.** mas já estou acostumada com:: com:: os alunos fazerem isso
- 398.** a gente tem que ter assim bem um... é:: um jogo de cintura
- 399.** pra num/ pra num poder sair né sair do foco da aula
- 400.** mas eu acho que no geral foi bom...
- 401.** P: certo. Pronto aí agora eu vou mostrando os fragmentos e aí você fica a
vonta/

- 402.** C: [[do outro ou desse?
- 403.** P: [[é... do outro e aí você fica a vontade pra comentar qualquer coisa
- 404.** C: menina esse negócio né um batom não isso é um lápis né? pensei que era um...
- 405.** os dois sentados na frente... só tinha eles dois né?
- 406.** tavam chegando ainda
- 407.** depois que eu comecei a aula que foi que chegou os alunos né?
- 408.** MEU DEUS eu não sabia que tava gravando ((risos))
- 409.** eu saí desesperada pra pegar minha aliança num foi? ((risos))
- 410.** ai meu Deus
- 411.** que quando eu passo os três turnos na escola aí eu aproveito a oportu/ né?
a oportunidade até pra eu tomar banho
- 412.** ninguém vai/ é de ferro né?
- 413.** ficar os três turnos na escola e sem tomar pelo menos um banho
- 414.** e aí eu tirei a aliança e fiquei desesperada ((risos))
- 415.** MEU DEUS eu saí... é realmente eu saí pra pegar a aliança
- 416.** saí nas carreiras
- 417.** aproveitei a oportunidade também porque eles estavam: só tinha eles dois né?
- 418.** não tinha mais alunos então...
- 419.** MENINA PASSADA... eu pensei que tu não tava gravando ainda ((risos))
- 420.** aí num gravou muito não (...) dois minutos
- 421.** foi o tempo que eu/ eu fui buscar a chave pra abrir a porta
- 422.** cheguei lá eu disse “aí ainda bem (...)”
- 423.** aí depois disso eu tive que cortar as atividades ainda né? aí demorei um pouquinho
- 424.** mas a atividade no geral foi bem rápida foi sobre a questão dos gêneros... musicais
- 425.** nessa aula eu também atingi o objetivo embora tenha tido esses problemas no início...
- 426.** mas o/ objetivo da aula foi:: foi cumprido
- 427.** menina PASSADA... depois tu apaga isso ((risos))
- 428.** tinha algumas alunas que não estavam

- 429.** esse aluno que tá na frente... do lado dos meninos ele NUNCA aparece nas aulas
- 430.** eu pensei que ele tinha desistido
- 431.** e de ÚLTIMA HORA ele aparece NA ÚLTIMA AULA
- 432.** tipo assim... como é que eu vou colocar nota nessa criatura que num...
- 433.** eles estavam curiosos pra saber (...).
- 434.** alguma foi falar contigo? ((referindo-se aos alunos enquanto eu gravava))
- 435.** pra saber?
- 436.** P: ele
- 437.** C: o que tava lá na ponta
- 438.** isso aí foi bem um... uma... isso aí foi bem o que a gente chama de *brainstorming* né?
- 439.** eles ficam... pra gente situar a aula... até porque o/ o outro não tava...
- 440.** é:: não viu a aula né? então... foi preciso fazer isso no início até/ porque/ até pra casar né? com: o que a gente viu na última aula
- 441.** passou muito tempo essa parte aí? Não né?
- 442.** eu fiquei esperando eles falarem mas eles estavam com::
- 443.** não/ não conseguia falar né?
- 444.** não que não conseguiram mas... pra poder tirar esse *feedback* deles né?
- 445.** vê se eles realmente entenderam e... e compreenderam né?
- 446.** que tipo de (...) o/ o gênero que tava sendo tocado na última aula
- 447.** e aí eu introduzi outros né? porque a gente num tra/ num/ num/ num trabalhou ela e a gente...
- 448.** eu introduzi outros até porque a atividade o objetivo era eles... ligarem é:: o gênero com as características
- 449.** que foi essa última aula
- 450.** P: aí já foi pra atividade
- 451.** C: humrum
- 452.** no início das aul/ das minhas atividades com...
- 453.** com eles no início do ano né?
- 454.** e eu tava até com tempo de::
- 455.** de preparar um.. uma ou duas semanas antes e...
- 456.** pra eles mandarem pra o:: pra FUNAD né?
- 457.** pra eles já virem com a atividade

458. mas aí nas últimas quando a gente chegou...
459. na época da eleição pra o final...
460. e com várias reuniões também que eu estava...
461. é:: não na escola mas a serviço do/ do Estado
462. é:: eu não/ não tive mais tempo nem/ nem pra mim mesma né?
463. não vou mentir
464. então eu... as atividades foram feitas na semana mesmo
465. preparadas na semana e aí eu ficava preocupada...
466. se eu mandasse pelo whatsapp também não iria resolver
467. se eu mandasse por exemplo uns dois, três dias antes
468. a atividade pra eles levarem pra FUNAD
469. eles não teriam nem tempo pra sentar com eles e...
470. e transcrever no caso pra eles né?
471. então aí a opção seria: sentar mesmo do lado deles e explicar e fazer
junto com eles
472. e eles... super de boa... é:: fazem isso né?
473. es/ ficam abertos né? pra fazer as atividades comigo
474. P: você geralmente sempre senta com eles pra realizar?
475. C: na/ não/ é:: sento mas
476. quando eu mando a atividade pra eles fazerem no... na FUNAD
477. quando eles já trazem...
478. é:: por não/ eles trazem a atividade já corrigida né?
479. já... é:: respondidazinha... eu sento pra ver, tirar alguma dúvida se ficou
alguma na atividade....
480. mas não como... é:: eu tenho sentado da metade pra o ano do fim né?
481. pra explicar atividade e fazer JUNTO com eles
482. e eu acho que: é:: mais produtivo da gente ver o *feedback*
483. se eles realmente estão entendendo ou não quando a gente senta
realmente com eles
484. que faz a atividade individualizada né?
485. porque quando a gente manda pra FUNAD a gente não sabe como é que
eles fazem...
486. é::: que sabe que/ que faz, faz né?
487. que a gente sabe que tem um profissional específico lá

- 488.** mas eu não tenho um *feedback* assim direto como...
- 489.** como eu tenho quando eu sento com eles
((pausa para ver o vídeo))
- 490.** menino isso é zoadada de carro é? MEU DEUS
- 491.** P: era alguma coisa na escola
- 492.** P: fogos... acho que na rua
- 493.** C: acho que não era na escola não
- 494.** P: acho que na rua
- 495.** P: aí o último momento...
- 496.** C: e ele fala mais do que ela assim...
- 497.** ele é mais participativo que ela ((referindo-se aos alunos cegos))
- 498.** e a turma já compreende quando a gente senta com eles num...
- 499.** no INÍCIO a turma é:: no início do ano...
- 500.** N, no caso até que fala gritando no outro vídeo né?
- 501.** “(...) a senhora ta focando/ só tá aceitando...
- 502.** explicando a atividade pra eles e a gente aqui ATRÁS?”
- 503.** eles faziam um show né?
- 504.** porque elas queriam que eu rodasse também pra...
- 505.** as vezes era só pra/ só atenção as vezes nem fazia a atividade
- 506.** num queria nem fazer a atividade
- 507.** mas queria que eu i/ que eu fosse lá atrás...
- 508.** pra/ pra poder conversar comigo
- 509.** era só:: a/ atenção mesmo
- 510.** a gente tem sentido isso dos alunos
- 511.** mas eu acho que no: final do ano a turma é...
- 512.** compreende né?
- 513.** quando a gente senta com...
- 514.** com N e S é/ é pra dar bem uma explicação da atividade detalhada né?
- 515.** e a turma super... é:: concordam com isso
- 516.** no início do ano não foi assim
- 517.** já foi... mais difícil
- 518.** piadinha “haa e/ a professo/ todos os professores só querem dar atenção a
N e S”
- 519.** aí no fim do ano eles já... já compreenderam

- 520.** P: em relação as duas aulas...
- 521.** a primeira e essa...
- 522.** teria alguma coisa que você faria diferente
- 523.** que fez em uma faria na outra? ou não?
- 524.** C: não sei...
- 525.** acho que...
- 526.** aí o contato com eles é direto né? ((refere-se a segunda aula))
- 527.** na outra num... não foi direto
- 528.** mas... num sei
- 529.** o/ ou talvez/ porque aí eu tô trabalhando com: gêneros
- 530.** explicando o gênero e as características
- 531.** talvez eu colocasse essa aula primeira e a outra das músicas depois
- 532.** P: primeiro trabalhar os gêneros e depois demonstrar né?
- 533.** C: [[isso... é:: eu acho que a troca seria só essa mas...
- 534.** pra poder sentar
- 535.** por exemplo naquela aula de música não/
- 536.** não teria como porque como a sala já tava/
- 537.** já tava em outra sala que não era nossa
- 538.** aí seria mais difícil
- 539.** acho que seria só essa troca mesmo
- 540.** mas aí da maneira que foi feita também... ficou bom
- 541.** mas e se/ você perguntou como eu/ como eu faria
- 542.** eu acho que eu só/ só trocaria só:: a aula 2 da aula 1 que eu acho que não
teria problema
- 543.** as duas estavam casadas né? e::: com/ dialogando né?
- 544.** com o tema (...) musicais
- 545.** P: [[algo mais que você queira comentar em relação a qualquer um dos
vídeos?
- 546.** C: num sei... é::: nesse aí é perceptível que eu sento pra... pra poder:
dialogar com eles né?
- 547.** e aí o *feedback* dessa aula é mais é::: é mais próximo
- 548.** P: você percebe como os outros alunos realizam essa mesma atividade?
- 549.** C: eu tava sentada/ por incrível que pareça eu tava sentada aí mas tava
tentando é::

- 550.** olhando eles aqui que já estão com maturidade
- 551.** não no início do ano que eles...
- 552.** estavam mais dependentes da gente ir lá na carteira
- 553.** mas no final do ano a gente já percebe que eles... já se ajudam...
- 554.** já/ (...) já notam que não precisa que a professora esteja lá pra explicar a atividade
- 555.** até porque a atividade era BEM simples
- 556.** e aí eles levantam pra fazer um grupinho bem atrás de onde eu estou sentada
- 557.** mas eu acho que não teve problema... com isso não
- 558.** mas eles estavam fazendo a atividade
- 559.** P: algo mais pra você/ que você queira comentar ou não? ou você acha que já falou tudo?
- 560.** C: a/ aí só se eu/ vou passar a manhã todinha com você ((risos))
- 561.** não eu acho que é isso
- 562.** é:... não sei
- 563.** só se você tiver alguma coisa/ alguma coisa que queira comentar porque eu tenho um bocado de coisa pra falar mas aí... ((risos))
- 564.** é: não sei...
- 565.** P: fica à vontade se você tiver alguma outra coisa que eu não... não frisei e você sentiu falta...
- 566.** C: muitos alunos né? a falta de/ do/ da turma tá lotada
- 567.** Porque depois do... do...
- 568.** das eleições o número de alunos caiu bastante
- 569.** P: é
- 570.** C: é... esse é um número também que eu tinha preparado atividade pra...
- 571.** aquele grupo né? específico
- 572.** lá na/ que estava/ estavam na biblioteca só que aí nem a metade apareceu né?
- 573.** e a gente de/ nota que...
- 574.** o número caiu bastante e muitos desistem
- 575.** não aquele grupo específico mas... muitos desistem ne?
- 576.** depois que/ quando tem um... um tempo de eleição e::

- 577.** uma turma de trinta alunos como era essa turma no início do ano só/ só
chegam eles no final
- 578.** P: é: você tem algum palpite do porquê dessa desistência?
- 579.** C: é/ a/ os professores já chegaram a conversar isso e por conta que...
- 580.** é: muitos deles estavam a procura de empregos e::
- 581.** e no tempo de eleição eles estavam... muitos dessas turma estavam com
bandeirinhas nas ruas
- 582.** e:: eu fiquei até triste porque eu disse “cara a pessoa também... deixar de
vir assistir aula pra pode:r ganhar sei lá...
- 583.** vinte reais passar o dia todo no sol quente pra ganhar vinte reais”
- 584.** só que a gente só sabe... do/ do/ da gente né?
- 585.** não sabe como é que tá o outro
- 586.** e os vinte reais pra eles já... nem que fosse dez né?
- 587.** eles já estavam/ topariam porque é um público BEM é::
- 588.** não sei se a palavra seria pobre mas eles são bem necessitados mesmo