

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Mariza Andrade Guedes

**AUTONOMIA NA AULA DE PORTUGUÊS DA 3ª ETAPA DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

Belem-Pará

2010

Mariza Andrade Guedes

AUTONOMIA NA AULA DE PORTUGUÊS DA 3ª ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e Comunicação para obtenção do grau de Mestre em Lingüística na linha de pesquisa em Ensino Aprendizagem de Línguas do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará- UFPA.

Orientadora: Profª Drª. Walkyria Magno e Silva

Belem-Pará

2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UFPA, Belém-PA

Guedes, Mariza Andrade, 1971-

Autonomia na aula de português da 3ª etapa da educação de jovens e adultos / Mariza Andrade Guedes ; orientadora, Walkyria Magno e Silva. — 2010

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belém, 2010.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Educação de Jovens.
3. Educação do adolescente. 4. Educação de adultos. I. Título.

CDD - 22. ed. 469.7007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Dissertação intitulada “Autonomia na aula de Português da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos” de autoria da mestranda Mariza Andrade Guedes, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Professora Dr^a. Walkyria Magno e Silva – UFPA – (Orientadora)

Professora Dr^a. Laura Maria Silva Araujo Alves – UFPA – (Examinadora Externa)

Professor Dr^o. Thomas Massao Fairchild UFPA – (Examinador Interno)

Professora. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha (Suplente)

Belém, 13 de Outubro de 2010.

Às minhas filhas amadas, a meu
marido, aos alunos da turma da 3ª etapa
da EJA, a meus pais, irmãos e irmãs.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, mesmo diante de tantas pedras no caminho, me fez acreditar que seria possível vencer mais esta etapa.

À minha professora orientadora Walkyria Magno e Silva pela responsabilidade com que conduziu as orientações da pesquisa e pela motivação constante que me impulsionaram a atitudes mais autônomas. Pela lição de vida, de coragem que me fizeram enxugar muitas lágrimas sempre que pensava em desistir.

À professora colaboradora, que me acolheu em sua sala de aula, sua casa, sua vida e muito se dedicou para que o experimento acontecesse. Agradeço e peço desculpas pelas horas em que a roubei de sua filhinha. Muito obrigada pela troca de experiência!

Aos amigos da turma de Mestrado, em especial, à Rita de Cássia, Eunice e Karina amigas que torceram incondicionalmente por mim.

À minha professora querida Luzia Góes da UFPA (in memoriam), um anjo de luz que certamente está muito feliz por minha conquista. Agradeço por ter feito parte de minha caminhada acadêmica.

Aos alunos da turma da 3ª etapa pela participação na pesquisa.

A meu esposo Miguel Arcanjo, companheiro fiel em minha luta diária, parceiro incansável que divide comigo os múltiplos papéis sociais. Obrigada, amor, pela força diária e paciência de esperar que eu terminasse o pensamento que iria compor mais uma, duas, dez ou mais páginas deste trabalho. Perdão pela ausência!

À minha filha Natália Guedes Alves, de doze anos, cuja carreira literária fora interrompida pela responsabilidade na condução da pesquisa. Cunhã, a quem peço desculpas pelos meses em que perdera indiretamente o colo da mamãe.

À Sophia Guedes Neves, de um aninho, minha filhinha, agradeço e peço desculpas pelos litros de leite materno perdidos, nos horários em que não pude amamentá-la e, também, pela paciência de, ainda bebê, passar horas mamando em frente ao computador enquanto eu escrevia estas páginas.

À Silviane Guedes, filha querida, que sofreu comigo todas as dores e sabores do caminho que percorri enquanto pesquisava. Obrigada por permitir que eu faça parte da sua vida. Tenho orgulho de ser sua mãe. Desejo que tenhas sucesso e que a autonomia seja uma constante em tua prática.

À Letícia Guedes que, divide seu tempo de almoço na função de madrinha-mãe e também colaborou com este trabalho.

A Ismael Barros, compadre, obrigada pela paciência leitora.

A todos os meus familiares e amigos, irmãos e companheiros.

A autonomia é também um conceito que exprime sempre certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. Barroso (2001, p. 16)

RESUMO

GUEDES, Mariza Andrade. *Autonomia na aula de português da 3ª etapa da EJA*. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

Esta pesquisa investigou as atitudes de uma professora de língua portuguesa de uma escola pública e de seus alunos da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Procurei observar indícios de comportamentos autônomos tanto por parte da professora quanto por parte dos alunos para verificar em que medida a professora colaboradora fazia a transferência da responsabilidade para o aprendente e como se dava este processo de transferência. Teoricamente, a compreensão da problemática baseia-se nos postulados sobre autonomia, em conformidade com Benson (2001), Dam (2003), Dickinson (1994), Melo (2007), Magno e Silva (2008), e nos Documentos Oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Os resultados apresentados apontam, nas atitudes dos sujeitos investigados, a parca preocupação com uma transferência de responsabilidades que poderia levar à autonomização dos alunos. Dessa forma este estudo abre a possibilidade de se pensar as práticas da sala de aula, enquanto espaço no qual o exercício da autonomia seria possível.

Palavras-chave: Autonomia. Aula de Português. EJA.

ABSTRACT

GUEDES, Mariza Andrade. Autonomia na aula de português da 3ª etapa da EJA. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

This research investigated the attitudes of a Portuguese as a native language public school teacher and of her students in a 3rd level EJA class. I searched indications of autonomous behaviors on the part of the teacher and on the part of the pupils as well. I wanted to verify in what measure the teacher transferred responsibility to the learners and how this process occurred. Theoretical basis for this study are found in the work on autonomy of Benson (2001), Dam (2003), Dickinson (1994), Melo (2007), Magno e Silva (2008), and the official documents as the Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Results show a meager worry on the part of the teacher in transferring responsibilities which could eventually lead students to an autonomization process. This study opens the possibility of rethinking classroom practices as a way in which the exercise of autonomy could be possible.

KEY WORDS: Autonomy. Portuguese as L1. EJA.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 0-Níveis de Controle da aprendizagem..... | 12 |
| Quadro 1- Gerenciamento da aprendizagem..... | 16 |
| Quadro 2- Quadro geral das aulas..... | 41 |
| Quadro 3- Acordo didático..... | 46 |
| Quadro 4-Escuta de história oral..... | 59 |
| Quadro 5-Reescuta e registro da compreensão da história..... | 64 |
| Quadro 6-Diferença entre os tipos textuais..... | 67 |
| Quadro 7-Discurso direto e indireto..... | 71 |
| Quadro 8-Atividade prática..... | 74 |
| Quadro 9-Quadro geral das atividades..... | 77 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 1- Profissão dos pais dos alunos..... | 50 |
| GRÁFICO 2- Realização de outras tarefas além do estudo..... | 51 |
| GRÁFICO 3- A opção por cursar a Educação de Jovens e Adultos..... | 52 |
| GRÁFICO 4- O gosto pela aula de português..... | 53 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CONFITEA Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRAPEL Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques em Langues

EJA Educação de Jovens e Adultos

LA Lingüística Aplicada

LDB Leis de Diretrizes e Bases

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

UFPA Universidade Federal do Pará

| | |
|---|-----------|
| ANEXOS..... | 87 |
| Anexo A Questionário para o aluno..... | 88 |
| Anexo B Questionário para a professora..... | 89 |
| Anexo C Plano de ação da escola para 2010..... | 90 |
| Anexo D Planejamento anual da disciplina | 94 |
| Anexo E Questionário para mensurar a autonomia dos alunos nas atividades..... | 97 |
| Anexo F Planejamento para o estudo do tipo textual narrativo..... | 99 |
| Anexo G Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 101 |
| Anexo H Texto Violência Psicológica..... | 102 |
| Anexo I Regimento Interno da Escola..... | 103 |
| Anexo J – Material Didático | 104 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------------|---|----|
| | INTRODUÇÃO | 1 |
| CAP. I | AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 3 |
| 1.1 | Autonomia..... | 3 |
| 1.1.1 | Da origem do conceito à teoria da autonomia | 3 |
| 1.1.2 | Tipos de autonomia | 7 |
| 1.1.3 | Níveis de controle de autonomia na aprendizagem | 9 |
| 1.1.4 | Do professor técnico pedagógico ao professor autônomo e fomentador de autonomia | 13 |
| 1.2 | Autonomia no contexto da Educação de Jovens e Adultos..... | 17 |
| 1.3 | Práticas de ensino de português visando a autonomização na EJA..... | 21 |
| CAP.II | OS MÚLTIPLOS CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 27 |
| 2.1 | Justificativa e perguntas de pesquisa..... | 27 |
| 2.2 | Da pesquisa colaborativa à pesquisa quantitativa e qualitativa..... | 28 |
| 2.3 | O contexto da pesquisa..... | 31 |
| 2.3.1 | O lócus do experimento | 31 |
| 2.3.2 | A professora colaboradora..... | 33 |
| 2.3.3 | Os alunos da 3ª. etapa da EJA..... | 34 |
| 2.3.4 | A pesquisadora..... | 34 |
| 2.4 | Atividades desenvolvidas durante a pesquisa..... | 35 |
| 2.5 | Instrumentos de pesquisa..... | 36 |
| 2.5.1 | O Questionário para o aluno..... | 36 |
| 2.5.2 | O Planejamento das aulas..... | 37 |
| 2.5.3 | O Questionário para a professora..... | 38 |
| 2.5.4 | O Questionário para mensurar a autonomia dos alunos nas atividades..... | 39 |
| 2.5.5 | O Caderno de notas da pesquisadora..... | 40 |
| 2.6 | Procedimentos de análise de dados..... | 40 |
| CAP.III | A ANÁLISE DOS DADOS E OS RESULTADOS DO EXPERIMENTO | 41 |
| 3.1 | Preparação para a intervenção..... | 42 |
| 3.2 | A intervenção na sala de aula da EJA..... | 44 |
| 3.2.1 | Acordo didático..... | 45 |
| 3.2.1.1 | Conhecendo o aluno da EJA..... | 49 |
| 3.2.1.2 | Perfil da professora colaboradora..... | 55 |
| 3.2.2 | Escuta de história oral | 58 |
| 3.2.3 | Reescuta e registro da compreensão da história..... | 63 |
| 3.2.4 | Diferença entre os tipos textuais..... | 66 |
| 3.2.5 | Discurso direto e indireto..... | 71 |
| 3.2.6 | Atividade prática..... | 74 |
| 3.3 | Respondendo às perguntas de pesquisa..... | 78 |
| | CONCLUSÃO | 82 |
| | REFERÊNCIAS | 85 |
| | ANEXOS | 87 |

INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre uma experiência de pesquisa colaborativa para o fomento de autonomia em uma turma de 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A perspectiva é de que, no experimento, esses sujeitos assumam a responsabilidade pela própria aprendizagem, não se reduzindo à condição de objeto um do outro, mas se construindo e se reconstruindo na experiência de responsabilidade e controle sobre a própria aprendizagem, ambos se assumindo como sujeitos autônomos cujas experiências, quando compartilhadas, podem levar a uma aprendizagem para além da sala de aula.

Para esse intento fez-se necessário trilhar um caminho teórico-metodológico que levasse à compreensão dessa nova perspectiva de se construir o processo de ensino-aprendizagem. Tal percurso teve início quando da decisão de investigar a AUTONOMIA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DA 3ª ETAPA DA EJA. Este objetivo levou a questionar: Quais os indícios de uma prática pedagógica autônoma? Em que medida, a prática pedagógica colaborativa levaria a professora colaboradora a transferir parte da responsabilidade de aprendizagem para seus alunos? Como se daria o processo dessa transferência?

Diante de tais questões, procurou-se, primeiramente, compreender o próprio construto autonomia desde sua origem para se ter condições teóricas de buscar evidências de comportamentos fomentadores de autonomia na práxis da professora colaboradora e ainda auxiliá-la no planejamento das aulas. Para tanto, foram fundamentais conceitos como o de Holec (1981, p.3), que define autonomia como “a responsabilidade de estar no comando do seu próprio aprendizado”; Little (1999) que a interpreta como uma espécie de habilidade que o sujeito adquire para se distanciar da situação na qual está envolvido, observá-la de fora para depois refletir sobre o processo, buscando soluções próprias para as situações; Dickinson

(1994) para quem a autonomia é uma questão de atitude; Benson (2001), que a define enquanto uma capacidade multidimensional, Paiva (2005) que acrescenta o fator econômico como determinante para a autonomia do aprendente e Magno e Silva (2008), que pensa a respeito da possibilidade da transferência de responsabilidade pela aprendizagem nas práticas de sala de aula. Esses conceitos ajudaram a buscar respostas às inquietações da pesquisadora.

Estas reflexões foram sistematizadas em três capítulos, assim distribuídos: o primeiro capítulo compreende a fundamentação teórica da pesquisa. Nele se discorre sobre a autonomia e sua relação com o ensino da língua portuguesa para a EJA. O segundo capítulo traz a metodologia utilizada para coleta e análise de dados; a escolha do tipo de pesquisa; as perguntas que guiaram o trabalho, o contexto que abrigou a experiência e os sujeitos que dela participaram. Em seguida expõe-se, os instrumentos de coleta e também os procedimentos para a análise dos dados. No terceiro capítulo, apresenta-se a análise dos dados coletados durante a pesquisa e os resultados da investigação.

A importância do presente estudo está na própria busca de compreensão das atitudes autônomas da professora e de seus alunos no contexto da EJA, pois se acredita que tais reflexões podem contribuir para que outros professores repensem suas práticas e – mesmo em contextos nos quais a escola contrarie as suas necessidades e as de seus aprendizes – esses docentes possam, apesar dos obstáculos encontrados, fazer emergir a autonomia em suas atitudes didáticas e, tornando suas experiências mais significativas, possam abrir as portas de suas salas de aula para futuras pesquisas na área do ensino-aprendizagem de línguas, colaborando para o diálogo entre a universidade e a escola pública.

CAPÍTULO I – AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo apresenta as teorias que embasam o trabalho. Especificamente, uma reflexão a respeito da autonomia na tentativa de compreendê-la no contexto da Educação de Jovens e Adultos nas aulas de português.

1.1 Autonomia

Este subcapítulo inicia com uma reflexão acerca do conceito de autonomia e seus tipos. Em seguida, há uma exposição sobre os níveis de controle¹ de autonomia. Enfim, discute-se acerca do papel do professor na formação de aprendizes autônomos no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

1.1.1 Da origem do conceito à teoria da autonomia

As idéias sobre autonomia chegaram ao contexto do ensino de línguas no século XX, mais precisamente, no final da década de 60, na Europa, no contexto do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras para adultos, associada ao conceito de qualidade de vida, liberdade e experiência pessoal. Estas idéias são sistematizadas por Holec, em 1981, ao publicar seu conceito sobre autonomia, compreendendo-a como “habilidade de assumir o próprio processo de aprendizagem” (p.3). Para Holec, cabe ao aprendente assumir a responsabilidade e o gerenciamento de todas as situações de aprendizagem. Assim sendo, será ele quem vai determinar os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem aprendidos, verificar a progressão das atividades, selecionar métodos e técnicas a serem usados e avaliar se aprendeu.

Holec (1981) acredita que para ser considerado autônomo um indivíduo tem de ter a capacidade de aprender sozinho. Esta é também a idéia defendida no *Centre de Recherches d'Applications Pédagogiques Langues* (CRAPEL) em Nancy na França, onde Holec

¹ No construto autonomia, quando se remete a “medir a autonomia” ou “ter o controle do grau de autonomia” está se referindo a possibilidade da existência de uma unidade que pode ser tomada como ponto de referência de algo.

desenvolveu suas pesquisas. O objetivo desse instituto foi ofertar aos adultos a oportunidade para uma aprendizagem permanente. O CRAPEL era um centro de treinamento para aprendizagem auto-dirigida e seguia um modelo de aprendizagem em que os objetivos, o progresso e a avaliação eram feitos pelos próprios aprendentes, que eram treinados para aprenderem sozinhos. Metodologicamente, no CRAPEL a autonomia correspondia à auto-acesso a materiais didáticos. Ressalte-se que o público-alvo do instituto era formado, predominantemente, por imigrantes, precisando aprender a língua da sociedade em que estavam inseridos. Isso, de certa forma, facilitava a identificação de suas necessidades languageiras.

Com o avanço dos estudos sobre autonomia, o conceito de aprendizagem como auto-instrução foi adaptado para outras situações de aprendizagem, inclusive as escolares. Nessas situações, o conceito torna-se problemático à medida em que não há uma relação necessária entre auto-instrução e o desenvolvimento da autonomia nas salas de aula, pelo contrário, dependendo das condições em que se dêem às orientações para o estudo, pode haver, inclusive, a inibição de atitudes autônomas. É válido ressaltar que, ao longo dos anos, novas discussões somaram-se à definição embrionária de Holec (1981). Algumas abordagens acrescentaram mais elementos aos já descritos; outras trouxeram uma visão mais política e até mesmo econômica de autonomia.

Dickinson (1994) propõe o treinamento do aprendente como mecanismo de aprendizagem auto-direcionada. Para ele, os aprendentes adultos necessitavam desenvolver habilidades de auto-gerenciamento, auto-monitoramento e auto-avaliação, além de preparação psicológica para a mudança do foco da educação da pessoa do professor para a pessoa do aluno.

A idéia de gerenciamento do processo por parte do aluno, que aparece nos postulados de Dickinson (1994), afirma ser do aprendente a responsabilidade pela própria aprendizagem, mas a proposta dickinsoniana vai além do conceito de Holec (1981), ao associar autonomia à cidadania. Para Dickinson, o exercício da autonomia no processo de ensino-aprendizagem diz respeito ao gerenciamento das próprias ações, ou melhor, a capacidade de fazer uso de habilidades para atingir determinadas competências. Sob este aspecto, a autonomia torna-se uma necessidade política, visto que somente um indivíduo autônomo possui condições de entender as questões do mundo globalizado e questioná-las, sendo também capaz de agir no sentido de canalizar as oportunidades e promover mudanças individuais e sociais qualitativas.

Pennycook (1997) acrescenta a essa visão política uma dimensão sociocultural ao afirmar que a autonomia ocorre quando o aprendiz toma para si a responsabilidade pela própria aprendizagem e traça objetivos para aprender a aprender, conseguindo lutar por alternativas culturais. Assim, a autonomia passa a ser uma necessidade sócio-cultural, uma vez que a nova ordem social abriga um amplo movimento cultural de superação de velhas concepções de mundo, que exige não só uma nova direção das relações sociais, mas também a reflexão do indivíduo sobre si e sobre os outros.

Little (1999, p.4)², em uma dimensão cognitiva, acrescenta que “em sua essência, autonomia é uma capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes”. Esta capacidade “pressupõe, mas também requer, o desenvolvimento de uma relação especial com o processo e o conteúdo da aprendizagem” (idem, p.5)³. Na perspectiva desse autor, o reflexo desta capacidade pode ser observado tanto na maneira pela qual o aluno aprende quanto na maneira como este transfere o que aprendeu para outros contextos.

² Minha tradução de: “Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action”.

³ Minha tradução de: “It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning”.

Little (1999) vê a colaboração como essencial para o desenvolvimento da autonomia, julga que a reflexão e a análise de necessidades dependem das interações sociais das quais o sujeito participa.

Ryan (1991 apud PAIVA, 2005) apóia-se na dimensão psicológica e acrescenta ao conceito de autonomia a idéia de colaboração e a de cooperação. Para ele, o aprendiz se desenvolve melhor em um ambiente em que se sinta apoiado, tendo oportunidade de fazer escolhas.

Os conceitos já mencionados assim como outros usados neste trabalho, auxiliaram na compreensão do quadro teórico da autonomia, porém, é bom esclarecer que determinados contextos de aprendizagem inviabilizam a aplicabilidade de certos conceitos de autonomia. É o caso da definição de Young (1986 apud BENSON; VOLLER, 1997) para quem a autonomia está relacionada à não sujeição do indivíduo às vontades de outrem e do conceito de Crabbe (1993) para quem a autonomia passa pelo direito às escolhas na aprendizagem e em outras áreas. A inviabilidade de tais conceitos se dá pelo fato de, nas escolas brasileiras, o currículo, em nenhuma modalidade de ensino, incluir o aluno.

Neste trabalho, a autonomia é compreendida, na perspectiva de Benson (2001, p.47), como “uma capacidade multidimensional que assumirá formas diferentes para indivíduos diferentes, e até mesmo para o mesmo indivíduo em épocas diferentes”⁴, pois acredita-se que em situações reais de aprendizagem a interação entre os sujeitos do processo, as condições sócio-históricas e culturais influenciam diretamente no modo como se dá a autonomia. Neste trabalho o exercício da autonomia no processo ensino-aprendizagem diz respeito ao gerenciamento das próprias ações dos sujeitos da pesquisa e também a capacidade de esses sujeitos de agir com autonomia.

⁴ Minha tradução de “...a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times”(p.47).

Para melhor sistematização do estudo sobre autonomia, na seção seguinte, abordam-se os tipos de autonomia e suas características, conhecimento necessário à compreensão mais refinada desse construto teórico.

1.1.2 Tipos de autonomia

No ensino-aprendizagem de línguas, o construto autonomia recebeu diversas denominações de acordo com a dimensão a que ele estivesse relacionado, assim configura-se como ideológica, psicológica e econômica para Crabbe (1993) e Paiva 2005; reativa e pró-ativa para Little (1999) e técnica, psicológica e política para Benson (1997).

Na visão de Crabbe (1993), a autonomia apresenta-se em três dimensões: a ideológica, a psicológica e a econômica, pois, segundo o autor, o sujeito deve ser livre para exercer suas próprias escolhas (argumento ideológico); assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado (argumento psicológico) e, por último, ter à capacidade de financiar a própria educação (o argumento econômico). Essa visão foi criticada por Benson e Voller (1997) pelo fato de não poder ser aplicada a diversos contextos sociais, faltou a estas idéias embrionárias, uma reflexão sobre as coerções e “mascaramentos” ideológicos e políticos a que os indivíduos estão sujeitos nos diversos setores da sociedade, incluindo o escolar.

Paiva (2005), em pesquisa sobre narrativas de aprendizagem, também admite a existência dessas três dimensões da autonomia e define autonomia econômica como independência econômica que propicia ao aprendiz a liberdade para escolher onde estudar e também o acesso aos materiais e tecnologias que dão suporte à aprendizagem.

Little (1999), partindo da relação entre ensino cooperativo e ensino colaborativo, classifica a autonomia em: reativa e pró-ativa. Segundo ele, a autonomia reativa acontece quando o professor seleciona o tipo de estratégia e os objetivos do ensino e o aprendiz utiliza estas estratégias de forma independente e alcança estes objetivos também de forma

independente; já a autonomia pró-ativa acontece quando o aprendiz passa a selecionar os objetivos e métodos, controlando, juntamente com outros sujeitos do contexto escolar, o seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

A autonomia reativa é a primeira fase no desenvolvimento da capacidade autônoma; é a fase em que o aprendiz precisa ser estimulado pelo professor ou pelo currículo. Nela, segundo Littlewood (1996 apud COSTA, 2007) ocorre o ensino cooperativo enquanto que na autonomia pró-ativa, o aprendente se torna responsável por seu próprio aprendizado.

O estágio pró-ativo da autonomia representa um avanço em direção à maior autonomia do aprendiz. Quando já é pró-ativo, o aprendiz passa a selecionar os objetivos e métodos, controlando, juntamente com outros sujeitos do contexto escolar, o processo de ensino-aprendizagem. Para muitos teóricos e professores, o estágio de autonomia pró-ativa é o único que realmente representa comportamento autônomo em sala de aula, mas, para Littlewood, é útil e importante aceitar e considerar o estágio reativo, pois ele acontece de fato nas salas de aula (COSTA, 2007, p.25).

É bom lembrar que tanto no estágio da autonomia reativa quanto da autonomia pró-ativa existe o controle da aprendizagem por parte do aprendente.

Benson e Voller (1997) classificou a autonomia: em três tipos: técnica, a psicológica e a política. A autonomia técnica ocorre quando o aprendente se torna capaz de assumir a responsabilidade sobre a própria aprendizagem, em outras palavras, equivale a “equipar os aprendizes com as habilidades técnicas de que eles necessitam para gerenciar sua própria aprendizagem fora da sala de aula”⁵. A autonomia psicológica, entendida como “capacidade – um construto de atitudes e habilidades – que permitem aos aprendizes ter mais responsabilidade por sua própria aprendizagem”⁶ e a autonomia política vista como engajamento social.

⁵ Minha tradução de “to equip learners with the technical skills they need to manage their own learning beyond the walls of the classroom”.

⁶ Minha tradução de “a capacity – a construct of attitudes and abilities– which allows learners to take more responsibility for their own learning”.

Quando se pensa a autonomia no contexto das escolas públicas, esta parece utópica, visto que, como já foi dito, o aluno não tem liberdade para escolher o que ele gostaria de aprender. Além do mais, oriundos de uma camada social desprestigiada, geralmente, não são economicamente autônomos para buscar conhecimentos para além da sala de aula. Quanto a assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, isso, também, dependerá de uma série de fatores, além do tipo de atitude que o professor tiver em sala. Segundo Paiva (2005), há poucos contextos em que os aprendizes podem realmente exercer a autonomia, visto que muitos fatores externos e internos colaboram para a sua não efetivação, acabando por dificultar o controle do grau de autonomia tanto da parte do professor quanto do aluno.

Para uma melhor reflexão sobre a dificuldade do controle do grau de autonomia, na próxima secção, tratamos dos níveis de controle de autonomia na aprendizagem.

1.1.3 Níveis de controle de autonomia na aprendizagem

Benson (2001) enumera uma série de razões que na prática podem tornar problemática a medição da autonomia. A primeira razão diz respeito ao carácter multidimensional do construto, que torna a autonomia multiforme, passível de ser observada em uma variedade de aspectos particulares da aprendizagem, isto é, naqueles aspectos em que os aprendentes demonstrem um grau maior ou menor de controle sobre a aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental, levar em conta o contexto de aprendizagem e sua influência na possibilidade e relevância do controle.

A segunda razão apontada por Benson (2001) remete à natureza do construto por si mesmo, mais especificamente, ao conceito de autonomia enquanto capacidade, definição trazida por Holec (1981). A crítica feita por Benson a essa definição reside no fato de a posse de uma capacidade não representar a garantia de que, necessariamente, ela será exercida, ou seja, saber direcionar a própria aprendizagem não é garantia de que o aprendente colocará em prática esse conhecimento, mesmo em contexto em que isto se faça necessário, pois se deve

considerar que há um jogo social do qual o aprendente participa e do qual ele conhece as regras a serem respeitadas. No contexto de sala de aula, por exemplo, pode haver momentos em que o aluno opte por não exercer sua autonomia, embora saiba como fazê-la.

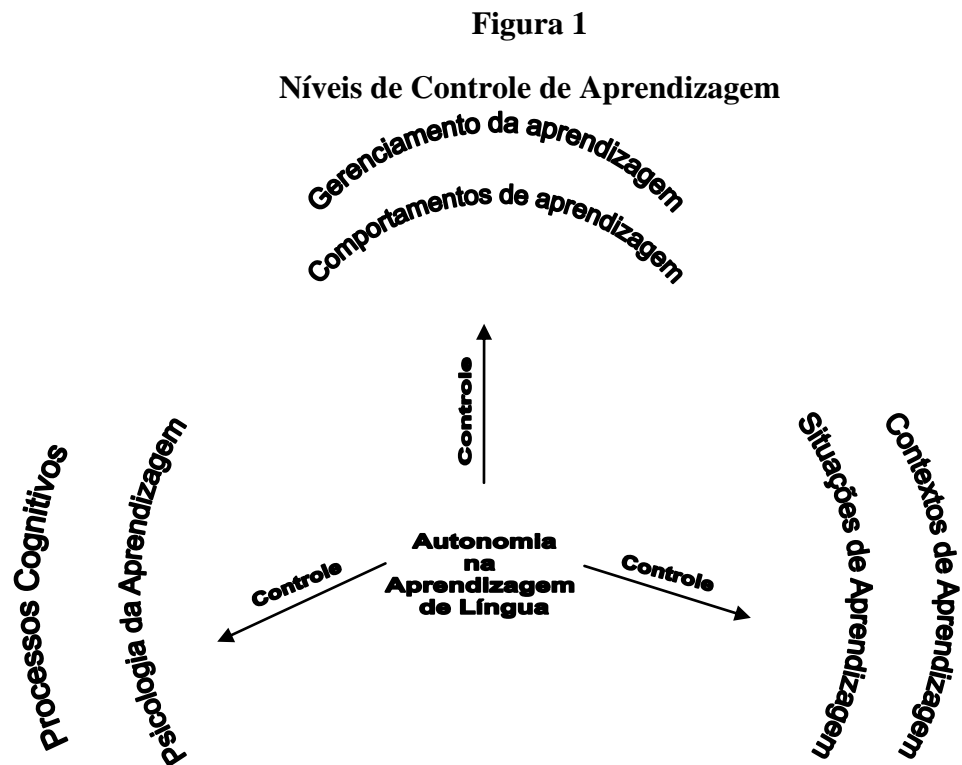
Um terceiro elemento, também problemático, diz respeito à observação da prática em contextos naturais de aprendizagem como um método alternativo para avaliar habilidades. Segundo Benson (2001), as observações das performances são problemáticas devido à importância dos fatores de vontade e oportunidade. Sobre estes Littlewood (1996 apud Benson, 2001) argumenta que tanto a motivação quanto a confiança para tomar a responsabilidade pela aprendizagem são necessárias para a existência da habilidade e da vontade. Da mesma forma, a vontade não pode ser considerada independentemente da oportunidade, pois a ausência de um comportamento autônomo raramente pode ser tomada como uma evidência segura da ausência de autonomia como uma capacidade.

Outra questão que também pode dificultar o controle da autonomia é o pouco conhecimento que ainda se tem sobre os estágios ou as fases pelas quais os aprendentes, em diferentes contextos de aprendizagem, passam no processo de desenvolvimento de sua autonomia. Essas fases ou processos podem ser variáveis sem contar com o fato de que a própria capacidade para controlar um aspecto da aprendizagem em um domínio não é prontamente transferida para outros, e a aquisição da autonomia em contextos institucionais raramente é um processo fácil.

Para Benson qualquer modelo de desenvolvimento para a aquisição da autonomia deve levar em consideração a necessidade de turbulência, abrigando fases de incerteza e confusão e de reversões como também saltos inesperados para frente. A existência de um modelo assim, permitiria criar alguns mecanismos de avaliar se o processo estaria ou não sendo bem sucedido. Em se tratando do ambiente da sala de aula, para que a autonomia seja investigável, é necessário que esta se torne descritível tanto nos comportamentos do sujeito professor quanto nos comportamentos do sujeito aluno, isto para que o pesquisador compreenda melhor as mudanças comportamentais que sua intervenção vise promover.

Para Little (1999, p. 7), autonomia não é “um comportamento simples, facilmente descritível”, contudo, é importante tentar descrevê-la, pois a descrição dos comportamentos observáveis é uma pré-condição para uma pesquisa efetiva e, ainda, autonomia não é simplesmente organização dos estudos, trata-se de uma capacidade relacionada ao controle sobre os processos cognitivos.

Segundo Benson (2001), o problema estaria em não explicitar qual é o papel do controle sobre o desenvolvimento da autonomia. Na tentativa de explicitação desse papel, Benson (2001) classifica a autonomia em três níveis por meio dos quais é possível se observar o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma, conforme figura abaixo.



Fonte: Benson, 2001, p. 50

Como se percebe pela figura 1, os três níveis são interdependentes, embora em determinados contextos haja destaque para um deles. Benson (2001) acrescenta que mensurar a autonomia não é uma tarefa fácil. Porém essa tarefa é necessária para se fomentar atitudes autônomas, pois dependendo do contexto em que esteja atuando, um aprendiz pode se comportar como mais ou menos autônomo.

No construto teórico de Benson (2001), a mensuração da autonomia está condicionada à criação de meios para se medir comportamentos de aprendizagem do aprendiz. Para efeito didático, a pesquisadora criou um quadro com alguns indicadores de

comportamentos autônomos, que se relacionam com os níveis de controle citados por Benson (2001).

Quadro 0
Níveis de controle de aprendizagem

| Níveis de Controle | Indicadores de Comportamentos Autônomos |
|----------------------|--|
| Gerenciamento | <ul style="list-style-type: none"> - Tem disciplina para o estudo; - Apresenta organização para estudar; - Planeja as atividades; - Tem capacidade de avaliar o próprio – aprendizado; - Gerencia a realização das tarefas. |
| Processos Cognitivos | <ul style="list-style-type: none"> - Faz reflexão sobre o seu aprendizado; - Tem atenção para o desenvolvimento das atividades; - Confronta o conteúdo e a opinião em textos variados; - Faz inferências e pressuposições; - Propõe mudanças. |
| Conteúdo | <ul style="list-style-type: none"> - Seleciona outros materiais didáticos, além dos fornecidos em sala de aula, para estudar; - Faz a expansão do conteúdo; - Apresenta capacidade de relatar, narrar descrever, expor e ouvir; - Atribui sentido ao texto; - Articula recursos de natureza verbal aos de natureza não- verbal para a compreensão de textos; - Usa vocábulos diferentes referindo-se a um mesmo elemento textual; - Utiliza mecanismos discursivos e linguísticos posicionando-se criticamente diante dos textos. |

Embora para cada nível de controle (coluna esquerda) sejam elencados certos indicadores (coluna direita), é válido ressaltar que esta sistematização não esgota os comportamentos a serem observados; a estes podem ser acrescentados outros dependendo do objetivo a ser atingido pelo pesquisador. Desse modo, para o nível de gerenciamento, por exemplo, em que se apontou como indicador a disciplina para o estudo podem aparecer outros elementos como o monitoramento do próprio tempo; do mesmo modo que no nível dos processos cognitivos poderá surgir a capacidade para resumir, falar, ler e, ainda, no nível do conteúdo além da seleção dos materiais, outros itens podem ser elencados.

Como já foi dito anteriormente, os níveis de controle da aprendizagem somente podem ser observados no processo desenvolvido em sala de aula, na interação entre professor

e aluno, pois é nesse ambiente que se destaca a figura do professor no fomento da autonomia de seus alunos. Sobre este assunto falaremos na próxima secção.

1.1.4 Do professor técnico pedagógico ao professor autônomo e fomentador de autonomia

Os princípios da racionalidade técnica nortearam o desenvolvimento da pesquisa educacional até os últimos anos do século XX, apresentando uma prática baseada na intervenção técnico-pedagógica e na concepção de professor competente e técnico na aplicação de procedimentos adequados para os problemas de sua prática cotidiana, revelando uma prática pedagógica conduzida pela neutralidade do professor e pela isenção de subjetividade no processo de ensino-aprendizagem. Para Contreras

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Nesse modelo educacional, o professor era visto como um simples técnico que tinha a função de executar conhecimentos teóricos e técnicos advindos de profissionais especialistas que se dedicam à produção de conhecimentos científicos. Nesta perspectiva, o professor não dispunha de autonomia sobre sua ação docente, não tendo sequer liberdade para criar mecanismos de intervenção, visto que todo seu saber-fazer já era determinado antes mesmo da ação pedagógica ocorrer, elucidando, desta forma, a alienação do professor em relação à produção do conhecimento.

Em oposição a esse pensamento, nesta dissertação, referendam-se as idéias de Paiva (1998) que diz ser possível ao professor contribuir para formar aprendizes mais bem sucedidos e autônomos, incentivando-os a assumirem a responsabilidade pelo que estão aprendendo e conscientizando-os sobre os processos cognitivos que empregam.

Nesse sentido, fala-se não da auto-aprendizagem, mas da aprendizagem na interação com outros sujeitos sócio-historicamente construídos. Para Freire (1996), a formação de aprendentes autônomos está diretamente relacionada a uma prática docente crítica, dotada de movimentos dinâmicos, dialéticos que exigem não apenas o fazer, mas o pensar sobre o fazer, o que implica repensar o ensino e compreendê-lo como possibilidade de construção da aprendizagem, isto é, agir de modo ético, procurando compreender que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.59).

Para Magno e Silva (2008), o professor fomentador de autonomia deve ter a capacidade de refletir não apenas sobre sua prática, mas em sua própria prática, sabendo dividir com os alunos a responsabilidade construtora do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor poderá melhor alicerçar os caminhos em busca da construção da autonomia do aprendente. Para Aoki (2002), a construção dessa base somente acontecerá se as atitudes do professor encaminharem-se no sentido de conferir poderes aos aprendentes, transformando a sala de aula ou os espaços de aprendizagem em locais psicologicamente seguros. Esses são ambientes em que a aprendizagem formal transforma-se em uma prática fundada na promoção de escolhas, havendo espaço para a negociação.

Em uma prática pedagógica cujo foco seja a formação de aprendizes e professores autônomos, é fundamental que professores e alunos tenham a capacidade e a liberdade para gerenciar os seus compromissos, uma vez que

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que não existe validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p.24).

Essa troca de experiência entre quem aprende e quem ensina de que fala Freire (1996) é que permite que a palavra estará garantida ao aprendente e ao professor, que ao prover informações, estará articulando as razões de suas escolhas feitas no lugar dos aprendentes, tornando transparentes as tomadas de decisão. Assim, o professor estará estimulando e apoiando a reflexão dos aprendentes sobre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do aprendizado.

Para Dickinson (1994), apenas a solicitação de atitudes autônomas ou a crítica ao ensino convencional em nada contribuem na autonomização nas práticas de sala de aula, pois há necessidade de que tanto professor quanto aluno adquiram consciência sobre suas próprias atitudes. Essa conscientização impulsionará a mudança no processo de aprendizagem, daí o importante papel que a autonomia desempenha, pois uma vez instaurada, transforma o aprendente em agente de sua própria aprendizagem.

Segundo Dam (2003), nas muitas discussões travadas no meio acadêmico sobre autonomia, a balança pende para os estudos sobre o aprendente e a autonomização deste. Poucas são as pesquisas que tratam do pólo do professor e de sua atuação nesse processo, inclusive contribuindo com reflexões sobre atividades de fomento à autonomia. A proposta da autora se encaminha no sentido de mostrar ao professor possibilidades de refletir sobre a própria prática. Para isso, Dam propõe ao professor, como um suporte ao fomento da autonomia, uma dinâmica de sala de aula que deve ser pensada com base em três momentos, ilustrados no quadro abaixo:

Quadro 1

Gerenciamento da aprendizagem

| | | |
|---|---|---|
| O professor assume a responsabilidade pelo processo | O aprendente assume a responsabilidade pelo processo | O professor e aprendente assumem conjuntamente a responsabilidade pelo processo |
| - O professor coloca-se na condição de quem decide e executa o conteúdo de acordo com as necessidades dos alunos. | - O aprendente deve planejar, organizar e executar as atividades. - O professor assume a posição de conselheiro. | - O professor, considerando as necessidades e interesses dos alunos, deve ajudá-lo a planejar, organizar e executar as atividades. - O professor assume a posição de participante do processo de aprendizagem. |

Segundo a proposta, esses momentos não precisam ser experienciados nessa ordem, mas sim, mesclados e intersequenciados de maneira diferente em diferentes aulas. Dam sugere que, inicialmente, sejam feitos em sala de aula com os alunos momentos de debates e momentos de trabalhos individuais, pois assim passo a passo os alunos irão adquirindo confiança para a realização dos trabalhos. Segundo esta autora, os alunos deverão se guiar pelos seguintes questionamentos: o que eu gostaria de investigar antes de nos encontrarmos novamente? Por que eu quero pesquisar isso? Como eu vou fazer isso? Como vou avaliar isso?

Como aponta a própria estrutura curricular para a EJA, a escolha dos conteúdos por parte do professor deve considerar a experiência do aluno na construção do conhecimento, trabalhar os conteúdos, estabelecendo conexões com a realidade do educando de modo a torná-lo mais participativo. Fomentar autonomia não basta para transformar o ensino da língua materna na EJA. É necessário que o professor incentive o aluno a fazer escolhas mais adequadas sobre os objetos ensinados, sabendo fazer escolhas lexicais e estabelecer mudança de sentido de seu discurso para que o próprio aprendente enquanto falante da língua possa utilizá-la a seu favor nas diversas situações sociais das quais é partícipe.

É fato que na estrutura formal de aprendizagem na escola existem decisões que são exclusivas do corpo técnico da escola ou então da própria gestão educacional, decisões das quais o estudante é informado, mas das quais não participa. Mas em sala de aula, das decisões que competem à sua própria aprendizagem os aprendentes não devem ser excluídos e deveriam ter autonomia para opinarem sobre o conteúdo, a avaliação, os métodos, isto é, sobre o que, como e para que se quer estudar. Isto talvez levasse o aluno a um maior compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

É importante considerar que o aluno motivado participa mais da aula, tornando-se mais sensível a colaborar com as tomadas de decisão, mas para que isto aconteça o professor deve, pelo menos dentro de sala de aula, motivar o aprendente para concomitantemente transferir para este a responsabilidade pela própria aprendizagem. Esta não é uma tarefa muito fácil ao professor, visto que modifica as relações de poder em sala de aula, desestruturando a hierárquica organização tradicional da educação. Por outro lado, certamente, tal atitude tornaria as aulas bem mais atrativas para os aprendentes que veriam sua necessidade sendo atendida e os desafios sendo colocados.

Reitera-se aqui que para que essa mudança de atitude do professor em relação ao ensino seja concretizada, uma das condições é que o docente conheça o contexto educacional em que está atuando e também quem é o aluno da EJA. Sobre esse tema o trabalho apresenta algumas reflexões a partir do subcapítulo seguinte em que expomos sobre a autonomia no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

1.2 Autonomia no contexto da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos, de maneira geral, prevê grande importância à autonomia dos aprendentes. Isso se dá pelo fato de que quando esses indivíduos entram ou retornam ao sistema escolar, não têm muito tempo para freqüentar as aulas. Daí o valor dado

ao desenvolvimento de comportamentos autônomos. Ao longo das décadas, o tema vem sendo debatido em inúmeros encontros, não só em nosso país como também globalmente.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAs) mostram como esta modalidade de ensino vem sendo pensada mundialmente, pois é a partir da I CONFITEA (1949), realizada na Dinamarca, que a Educação de Adultos tomou outro rumo, passando, na II CONFITEA (1963) em Montreal, de uma espécie de educação moral à continuidade da educação formal; já na III CONFITEA (1972), a EJA atinge o status de suplência da Educação Fundamental, passando a ser o segmento responsável pela reintrodução de jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de Educação. A IV CONFITEA (1985), realizada em Paris, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, surgindo o conceito de Educação de Adultos. Durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, diluiu-se a fronteira entre a alfabetização e a pós-alfabetização ao decidir-se que a Educação de Jovens e Adultos passaria a ser a 1ª etapa da Educação Básica.

Em se tratando de Brasil, não se pode negar que já houve um grande avanço em relação à expansão da Educação Básica ao se considerar a EJA como parte integrante desta. As estatísticas apontam que nesta modalidade de ensino há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente, garantindo a estes cidadãos um direito constitucionalmente registrado. O quadro aparentemente animador é desfeito quando frente à oferta de vagas na escola estão as condições sociais adversas que acabam condicionando o insucesso de muitos alunos. Basta considerar que, no Brasil, a permanência na escola na Educação Básica que é de nove anos, se estende, em média, até 11 anos. Essa retenção deve-se, principalmente, a dois fatores: a repetência e a evasão escolar, ambos responsáveis pela manutenção da distorção idade e ano escolar, retardando o acerto no fluxo escolar que continua a reproduzir excluídos.

Para Soares (2002), neste contexto perverso, a Educação de Jovens e Adultos, em muitos casos, se constitui na única alternativa de inclusão social para os alunos que já estão fora do sistema de ensino. Este autor aponta que, nacionalmente, a Educação de Adultos, passou por três períodos: as campanhas nacionais de erradicação do analfabetismo (1946); o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esses momentos foram fundamentais para que se repensasse o contexto dessa modalidade de ensino, considerando-se o aluno enquanto um sujeito histórico social que necessita ter garantida a escolaridade.

Na LDB 9.394/96, a EJA é prevista como parte integrante do segmento da Educação Básica, devendo, portanto, ser encarada com o mesmo compromisso presente no Ensino Fundamental. No entanto, o que se constata é a falta de profissionais habilitados para trabalhar com jovens e adultos, a falta de recursos didáticos, e, sobretudo, a falta de estratégias metodológicas direcionadas a estes alunos. Segundo Soares (2002), esses entraves, encontrados por aqueles que têm ou já tiveram alguma experiência na EJA, emperram o processo de ensino-aprendizagem. Nessa modalidade, é necessário atentar para as questões sociais, políticas e ideológicas que cercam o aluno da EJA. Portanto, não basta os sujeitos do contexto escolar estarem comprometidos com os objetivos desta modalidade, agindo como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social, é necessário que o poder público assuma a sua parcela de responsabilidade garantindo não apenas o acesso destes cidadãos à escola, mas também as condições para que seja feito um trabalho com dignidade e equidade social. É necessário em uma prática de fomento à autonomia que a escola seja pensada como um todo, incluindo-se neste o contexto da sala de aula, a representação discente, o planejamento pedagógico, a construção de currículos, a formação docente.

Para Freire (1979), a EJA deve encaminhar-se no sentido da educação multicultural, na compreensão de que esses sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm sua própria

identidade, pertencem a gerações diferenciadas e não devem ser vítimas de qualquer tipo de discriminação por motivo de gênero, raça, etnia etc. Afinal, os jovens e os adultos que retornam à escola devem ter resguardado seu direito de prosseguir com os estudos e a garantida uma escola de qualidade.

A EJA, por suas próprias características curriculares, precisa ser uma modalidade de ensino que possibilite ao professor uma prática voltada à autonomia, considerando-se que a organização curricular para esta modalidade não é dada *a priori*, pois, o currículo para EJA deve ser uma construção contínua, processual e coletiva e deve também envolver todos os sujeitos que participam do Programa.

Dessa perspectiva, a organização curricular abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais por meio da construção de novos modelos curriculares e metodológicos, que devem ser centrados nas necessidades dos alunos; objetivando promover a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal além de respeitar a diversidade cultural, em conformidade com as diretrizes curriculares para a EJA.

O desenho pedagógico do currículo para a Educação de Jovens e Adultos prevê que a organização institucional articule dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes sempre em observância das características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. Parece ser esse um dos grandes entraves para a colocação deste currículo na prática, posto que, ainda hoje, a escola está imersa em problemas internos como o individualismo e a concessão de privilégios e externos como a burocracia governamental, o pouco investimento na educação pública, além, é claro, da questão pedagógica em sala de aula.

Embora o Documento Base da EJA oriente que “antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo oriente-se pelo diálogo constante com a realidade.” (BRASIL, 2007, p.24), sabe-se que na escola, de modo geral, na EJA, e, mais especificamente, nas aulas de

português, as decisões são, normalmente, tomadas pelo professor, pois lhe cabe estabelecer os objetivos a serem atingidos, escolher as atividades a serem desenvolvidas e decidir quem vai ser promovido ou não no fim do ano. As palavras de Colello (2007), na citação abaixo, evidenciam esse posicionamento.

Em síntese, pode-se afirmar que, na maior parte das escolas, o princípio do “saber doado” toma o lugar potencial de um “saber construído”. O professor dá, confere e avalia um conhecimento predeterminado, tornando a aprendizagem um processo mecânico, que desestimula a iniciativa do aluno, atropela seu esforço e cognição, impede o gosto da descoberta pessoal e ainda ignora o significado do saber no contexto de vida do sujeito (COLELLO, 2007, p.7).

Nas práticas de sala de aula, muitos professores sentem-se inseguros em abrir mão do controle em sala de aula e na tentativa de exercer o controle sobre a aprendizagem de seus alunos, costumam submetê-los a um ensino em que a aprendizagem concentra-se nas mãos do professor. Essa situação, como bem referiu Colello (2007), reflete, entre outras coisas, o modelo de ensino a que o próprio professor foi submetido ao longo de sua formação, pois, durante muito tempo, o professor foi treinado para exercer o controle sobre os alunos, como foi visto anteriormente ao se expor sobre o papel do professor técnico pedagógico.

Essa questão é tematizada no subcapítulo seguinte para que no trabalho seja possível compreender o pensamento teórico sobre as práticas de ensino de português, tendo por foco a autonomização na EJA.

1.3. Práticas de ensino de português visando a autonomização na EJA

As reflexões sobre as práticas de ensino de português visando à autonomização de jovens e adultos começam com uma paráfrase de Possenti (1996), ao dizer que a língua materna se aprende, mas não se ensina. Não se quer aqui minimizar o papel do professor, mas chamar atenção a alguns fatos reveladores de que as aulas de português devem se encaminhar no sentido de fomentar a autonomia do aluno e do próprio professor, pois se ao aluno cabe ser

o protagonista da aprendizagem da língua materna, ao professor cabe a responsabilidade de criar uma escola em que essa aprendizagem possa ocorrer de maneira espontânea.

Quando se trata da questão da aprendizagem, não obstante os problemas externos ao contexto da sala de aula, a verdadeira mudança frente à aprendizagem deve começar no professor, cujas atitudes devem favorecer um ensino de língua mais eficaz e democrático. Tal transformação somente será possível caso o professor use todos os espaços a que tem acesso para promover atividades lingüísticas de real interesse ao aprendente. Dessa forma, deixará de gastar tempo didático com aulas inúteis de nomenclatura e ortografia, sobrar tempo para ele administrar a progressão dos conteúdos e também para ensinar o aluno a como gerenciar sua própria aprendizagem.

Para isso, é importante que o professor proporcione a seus alunos práticas pedagógicas efetivamente enriquecedoras, procurando perguntar o que os alunos já sabem para planejar seu ensino em função desse conhecimento, provendo o aluno com atividades mais provocativas. Na verdade, a forma como vem sendo conduzido o ensino da língua faz com que as aulas de português – que deveriam preparar o aprendente para a reflexão sobre o uso da língua e a apreensão dos recursos lingüísticos e metalingüísticos- percam seu sentido para se transformarem em aulas de colocação de rótulos, etiquetagem de palavras e classes gramaticais.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, sabe-se que ainda persiste o quadro nada animador de professores de português que costumam exercer o controle de sua sala de aula por meio do ensino da gramática normativa, transformando o estudo de regras gramaticais em um obstáculo difícil de ser superado, pois a língua ensinada na escola privilegia o modo “certo” de falar em detrimento a outro modo considerado “errado” pelos puristas da língua. Nessas aulas ficam reduzidas as possibilidades de uma reflexão mais relevante sobre a linguagem que, fundamentalmente, serve para que as pessoas possam interagir socialmente.

No caso específico da aula de português na EJA, é válido o professor se perguntar: Na vida prática, em que um jovem ou adulto aplica seus conhecimentos de análise sintática? Que mudança trará à vida deste aluno passar anos na escola estudando listas intermináveis de coletivos? Não se deve esquecer que o aprendiz é um falante da língua e a utiliza quotidianamente em suas atividades interativas e, nestas condições, a língua supõe outros elementos além de seu componente gramatical.

Desse modo, não faz sentido o uso de nomenclaturas nas aulas de língua, visto que estas não podem servir para que o interlocutor produza determinados efeitos de sentido. Afinal, quando se usa a língua, o que menos importa é a que classe gramatical pertence esta ou aquela palavra ou, ainda, quem é o sujeito ou qual o predicado da oração. Importa mesmo que o ouvinte/leitor compreenda a mensagem e reaja diante do discurso do outro. Antunes (2007) fala de uma relação entre as pessoas e a linguagem como sendo uma constante universal, pois é por meio da linguagem que as pessoas interpretam a própria vida, dando sentido ao mundo que as rodeia. Portanto, língua “é um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem conseqüências, que tem repercussão na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, os sentidos de tudo” (ANTUNES, 2007, p. 21). Essa afirmação de Antunes vai ao encontro do que dizia Possenti uma década antes. Em suas palavras:

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é exatamente por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas). Para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisamos fazer exercícios de completar), se já dizem ou não períodos compostos (e então não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles sabem brincar na língua do ‘pê’ (talvez então não seja tão necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então não precisamos mais ensinar isso a eles) e assim quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para se fazer na aula, como, ler, escrever discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc. (POSSENTI, 1996, p. 32-33).

A citação acima alerta para o fato de que há uma necessidade premente de, em suas práticas efetivas de linguagem, se considerar que tanto o professor quanto os alunos são indivíduos sócio-históricos. Portanto, as práticas escolares nas aulas de português deveriam ser práticas de uso da língua, pois a escola precisa ensinar o aluno a construir conhecimento também fora dela e por conta própria. Isso exige do professor muito estudo, pesquisa e reflexão que o preparem para agir mesmo diante de situações em que o material didático tradicional seja a única alternativa fornecida pelo sistema educacional.

As escolas deveriam priorizar nas aulas de português o trabalho com os modos de uso da língua e a articulação das idéias e não a pureza gramatical, assim torna-se possível atentar para a língua em uso, possibilitando aos alunos atuar nos processos discursivos com os quais se deparam na vida. Assim já pensava Luft ao dizer que:

Não se trata de “ensinar” a língua materna, que o aluno já fala ao chegar à escola; nem se pode, aliás, ensinar uma língua. O que cabe é ir aumentando a capacidade comunicativa dos alunos, trabalhar muito com a língua, melhorando sempre mais e tornando mais produtivo o manejo desse instrumento (LUFT, 1995, p.30).

Certamente, o aluno não precisa aprender a nomenclatura gramatical, precisa, isto sim, aprender a usar a língua em diferentes situações para que possa ter liberdade de exercer a cidadania de forma mais plena, fazendo uso de uma língua enquanto sujeito socialmente constituído. Esta língua comporta uma gramática a serviço do discurso, na qual as questões de linguagem são solucionadas nas próprias situações sociais.

[...] Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso (ANTUNES 2007, p.26).

Se considerarmos que quem fala uma língua a domina e também domina sua gramática, não estamos dizendo que as escolas não precisam trabalhá-la, pelo contrário, é fundamental o trabalho com esse aspecto da linguagem, mas uma gramática numa perspectiva dialógica, textual e interacionista, focalizando o texto como parte da atividade discursiva,

verbal e não-verbal. O ensino da língua deve objetivar a formação de aprendizes mais autônomos, possibilitando-lhes ir além da concepção da língua como simples representação do pensamento, abraçando uma percepção interacional, permitindo que o aprendiz vá além do que é proposto em sala de aula.

Antunes considera que “o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa lingüística de seu aluno” (2003, p.170), a autora ainda reitera sua opinião, dizendo que o professor não pode ficar “à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos” (idem). Cabe ao professor tomar uma atitude diante da aprendizagem, assumir-se como sujeito autônomo, tendo competência suficiente que lhe confira a conquista da autonomização na conduta de seu trabalho.

Em se tratando do ensino da língua portuguesa, por exemplo, essa mudança de atitude exige do professor de português uma reflexão crítica, que lhe possibilite articular o saber escolar com o saber da experiência discente em um processo de ação-reflexão-ação sobre o ensino da língua. Esse processo pressupõe que os professores de português reconheçam os alunos como sujeitos detentores de conhecimentos lingüísticos, adquiridos espontaneamente por experiências historicamente vivenciadas na interação com outros sujeitos.

Desse modo, a prática do ensino numa perspectiva de transformação, significa ensinar aos alunos de modo a torná-los capazes de desenvolverem consciência crítica e relações de solidariedade de luta por transformações na ordem social, possibilitando-lhes viver melhor. Evidentemente que uma prática pedagógica assentada em tais indicadores e objetivos, necessariamente, deve valorizar em suas atividades de ensino todas as experiências e expectativas de professores e alunos.

Essa atitude deve partir primordialmente do professor, que, quando autônomo, abre mão da centralidade do conhecimento, dando ao aluno liberdade para aprender a aprender. Para Aoki (2002), o fomento da autonomia começa quando o professor em sala de aula dá crédito aos aprendentes, possibilitando-lhes aprender de forma segura, motivando-os a fazer escolhas e a negociar suas próprias escolhas. É importante ainda que, em um processo de negociação, o professor deixe claros os motivos pelos quais ele precisa fazer escolhas no lugar dos alunos, pois é na transparência do processo que a autonomia se faz presente e o aprendizado, então, passa a fazer sentido para os aprendentes.

Na EJA, geralmente, cada indivíduo tem seu próprio projeto de vida e, por isso, tem também o direito de saber das conseqüências de suas decisões, incluindo a decisão de não aprender a disciplina. Portanto, este aluno alcançará a progressão no seu próprio ritmo, o que mostra que os alunos não vão mais, todos juntos, aprender o mesmo conteúdo do mesmo jeito.

Essas reflexões trazidas neste capítulo do trabalho serviram para que se compreendesse a complexidade que envolve o construto autonomia, alicerce dessa pesquisa. Agora no segundo capítulo, apresenta-se a metodologia adotada pela pesquisadora para a investida em campo.

CAPÍTULO II OS MÚLTIPLOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo trata da metodologia adotada para a realização deste trabalho. Apresenta-se as perguntas da pesquisa, o contexto que envolveu a experiência, os sujeitos que dela participaram e a escola lócus. Em seguida, descreve-se os instrumentos de coleta e também os procedimentos para a coleta e a análise dos dados.

2.1 Justificativa e perguntas de pesquisa

O interesse pelo estudo da autonomia nas aulas de Língua Portuguesa da 3ª etapa da EJA, no ano de 2009, trouxe muitos desafios, pois falar de autonomia em um contexto europeu, no qual há uma política de autonomia para as escolas, sem dúvida, pareceria mais simples, mas o desafio deste trabalho é, justamente, verificar a aplicabilidade dos pressupostos teórico-metodológicos do construto autonomia na realidade de uma escola brasileira, ainda assolada por problemas políticos e estruturais crônicos. Uma escola cujo processo de decisão ainda parte do topo para a base; uma escola à qual o governo brasileiro atribui novas responsabilidades advindas das reformas educacionais, que a própria escola, muitas vezes, não ajudou a construir ou que está longe de sua realidade. Diante de tal desafio a pesquisadora buscou saber: Quais os indícios de uma prática pedagógica autônoma? Em que medida, a prática pedagógica colaborativa levou a professora colaboradora a transferir parte da responsabilidade de aprendizagem para seus alunos? Como se deu o processo dessa transferência?

Na primeira pergunta de pesquisa, questionou-se a ação da professora colaboradora, procurando saber se esta favorecia atitudes autônomas do aluno frente à aprendizagem, pois aqui interessava verificar o grau de responsabilidade da professora para com a aprendizagem verdadeira do aluno, o que tornaria possível a intervenção da pesquisadora naquela realidade

no sentido de, colaborativamente, auxiliar a professora a construir sua própria autonomia para que, em sua sala de aula, ela pudesse auxiliar seus alunos a serem independentes e reflexivos.

Para isso, foi preciso convencer a professora da necessidade de quebra das barreiras impostas por sua própria formação, inclusive modificando o próprio papel centralizador a que fora condicionada. E essa mudança de atitude implicou a segunda questão da pesquisa: verificar em que medida a prática pedagógica colaborativa levou a professora a transferir parte da responsabilidade de aprendizagem para seus alunos. A terceira questão buscou compreender como se deu o processo dessa transferência.

2.2 Da pesquisa colaborativa à pesquisa quantitativa e qualitativa

Neste tópico, trata-se dos tipos de pesquisa adotados para a elaboração desta dissertação, refazendo um percurso que se iniciou na pesquisa colaborativa, caracterizada nas atitudes dos sujeitos que participaram do processo em questão até a análise tanto quantitativa quanto qualitativa do material coletado em campo.

A pesquisa fundamentou-se em um trabalho do tipo colaborativo, no qual, inicialmente, professora pesquisadora e professora colaboradora atuaram enquanto co-autoras do processo de investigação. Desse modo, para ambos os sujeitos a própria experiência investiu-se de oportunidade para a tematização da prática docente à luz das teorias da autonomia que sustentaram a pesquisa, auxiliando-as a compreenderem melhor suas ações e a construir competências para buscarem em conjunto a resolução para os problemas encontrados no processo.

Segundo Desgagné (1998 apud MOURA, 2004), a dimensão colaborativa da pesquisa tem como foco principal, o processo de negociação entre os participantes monitorados pelo pesquisador, resultando na produção coletiva do conhecimento construído após as sessões reflexivas, realizadas com o grupo, no sentido de se estabelecer uma parceria

tanto institucional quanto relacional, a qual gira em torno de um objetivo comum. A primeira se refere à negociação entre o espaço escolar e a academia e a segunda se volta para a relação de cumplicidade que deve existir entre o pesquisador e o colaborador na relação construída ao longo do processo.

Nesta pesquisa, o que se pretendeu foi compreender as atitudes didáticas da professora enquanto sujeito fomentador da autonomia do aluno, por isso, a opção pela pesquisa colaborativa, que facilitou na prática a aplicabilidade do experimento, não obstante à limitação de ação em sala de aula, devido às imposições do contexto escolar.

É válido ressaltar que, embora se trate de pesquisa colaborativa, os papéis de pesquisadora e professora colaboradora não se confundiram, posto que existiram tarefas cuja responsabilidade pertenceu a um ou outro sujeito especificamente e não aos dois. As atividades formais da pesquisa como: contexto, metodologia, coleta e análise dos dados, bem como, produção e divulgação dos resultados, ficou restrita à pesquisadora. Para a professora colaboradora, o projeto de pesquisa colaborativa se constituiu em momentos de profissionalização docente, estabelecendo o elo entre a pesquisa e a formação continuada, visto que a própria professora relatou que estava aproveitando as discussões da pesquisa não só para repensar sua prática como professora, mas também como um grande incentivo para voltar ao Mestrado em linguística que abandonara por questões pessoais.

É bom esclarecer que, nos primeiros contatos com a pesquisadora, a professora colaboradora atuou como (co) construtora do processo na apropriação do construto autonomia e suas implicações: estudando, lendo e refletindo sobre a temática investigada. Afinal, como se poderia tratar de autonomia no contexto das aulas de português da referida professora sem colocá-la a par da investigação até para que esta tivesse liberdade de decidir se colaboraria. Além do que, a familiaridade com o tema auxiliou a professora a construir com a

pesquisadora as primeiras propostas didáticas de trabalho para a 3ª. Etapa da EJA, pois a partir do quarto episódio aconteceu a quebra do acordo didático firmado com a pesquisadora, como veremos adiante.

Como já dito anteriormente, ao pesquisador colaborativo cabe, além de assumir toda a parte formal da pesquisa, estar atento aos interesses do parceiro, colocando-o em contato com a parte teórica da investigação. O fato de o construto teórico da autonomia ser, naquele ambiente, algo novo, exigiu da pesquisadora uma intervenção mais colaborativa e cooperativa. Para isso, foram realizados quatro encontros que aconteceram não só na escola, mas também no ambiente familiar tanto da professora colaboradora quanto da pesquisadora. Esses encontros foram decisivos para construção e estruturação de propostas que pudessem dinamizar a pesquisa. Os encontros foram dinamizados por meio de estudos e leitura dos textos teóricos da pesquisa. É válido ressaltar que para participar desses encontros de preparação para investida em campo tanto a pesquisadora quanto a professora colaboradora, em alguns momentos, abdicaram de outros papéis sociais para dedicarem-se à reflexão sobre sua prática.

Essa pesquisa além de colaborativa é também quantitativa e qualitativa, começo por descrever cada uma delas, pontuando como surgiram neste trabalho. A pesquisa qualitativa, por seu caráter exploratório, foi utilizada quando da aplicação do questionário anexo A para os alunos e anexo B para a professora, pois as questões foram construídas no sentido de estimular os respondentes a pensarem livremente sobre seu processo de aprendizagem. Perguntas do tipo: Você gosta das aulas de língua portuguesa? Por quê? É exemplo disto. Questões nesse estilo, de maneira espontânea, fazem emergir nos respondentes aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo inconscientes. Essas respostas serviram para que se obtivesse uma melhor percepção da questão.

A pesquisa quantitativa foi utilizada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados. O instrumento utilizado foi o mesmo questionário estruturado também com perguntas fechadas. Seu objetivo foi testar hipóteses já que os resultados são mais concretos e, conseqüentemente, menos passíveis de erros de interpretação. É válido ressaltar que a relação entre essas abordagens é de complementação e não de exclusão como mostra o contexto que abrigou a experiência.

2.3 O contexto da pesquisa

Este subcapítulo objetiva conduzir o leitor ao contexto de realização desta pesquisa. Conhecê-lo implica identificar os tipos de pesquisa, seus sujeitos, o lócus em que esta se desenvolveu e a sua duração, bem como as atividades desenvolvidas com os aprendentes durante o experimento.

2.3.1 O lócus do experimento

A referida pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Básica localizada na Rodovia Augusto Montenegro em Belém do Pará. O experimento foi desenvolvido no primeiro trimestre do ano letivo de 2010, em uma turma de 3ª etapa da EJA, implantada este ano na escola, pois no ano anterior, a escola trabalhava somente com turmas multisseriadas. É uma escola de grande porte que atende ao ensino de Educação Básica, nos turnos da manhã, tarde e noite, incluindo duas turmas de EJA.

Em termos de estrutura física, a escola possui vinte e duas salas de aula, todas ocupadas nos três turnos. Além das salas de aula, a escola possui salas da direção, da secretaria, da orientação e supervisão pedagógica, dos professores, de leitura, de informática, biblioteca, laboratório multimídia, sala de recursos e atendimento para alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com necessidades especiais, auditório, cozinha, refeitório, área de recreio, sala do grêmio estudantil (onde funciona a rádio escolar), quadra de

esportes e área livre e arborizada, que deveriam possibilitar ao aluno o desenvolvimento de atividades em grupos.

O quadro dos professores está completo, embora haja falta constante destes profissionais nas salas de aula. A escola conta também com corpo administrativo, técnico e de apoio. Os recursos materiais da escola necessitam de troca ou reparo, a exemplo das carteiras dos alunos, o mobiliário das salas da direção, sala de recursos e sala dos professores. A instituição tem a sua disposição equipamentos como: computadores, DVD, televisão, data show, máquina fotográfica etc. Havia na escola um razoável acervo bibliográfico, o que deveria garantir um bom acesso à leitura. A merenda escolar não é suficiente para a clientela dos três turnos, mas, quando servida, é de boa qualidade. A escola recebe recursos financeiros do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), Projeto Mais Educação e de outros como os advindos de promoções e doações de professores e coordenadores da escola.

A escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) que passou por uma reformulação no ano de 2009, mas, em linhas gerais, parece atender ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola. O planejamento das atividades escolares dá-se no início do ano letivo, quando se especificam as metodologias das atividades. A escola procura desenvolver um trabalho integrado entre as coordenações pedagógicas e a coordenação administrativa, resguardando todos os turnos de acordo com as suas especificidades. Os professores contam com o apoio do corpo técnico, mas parece haver certa disputa por atenções e privilégios, o que provoca o comprometimento do desenvolvimento do PPP, que foi elaborado pela direção com o apoio dos professores da escola. Ações interdisciplinares e temas transversais são orientados a serem utilizados através de mostra lítero-musical, mostra científica e atividades envolvendo datas comemorativas, conforme plano de ação da escola (anexo C).

2.3.2 A professora colaboradora

Normélia⁷ graduou-se em Letras em 1999 pela UFPA. É Especialista em Língua Portuguesa pela mesma universidade. Em 2001, prestou seleção para o Mestrado em Letras na UFPA na área de Estudos Lingüísticos e foi aprovada para uma vaga na linha de Ensino-aprendizagem de Línguas, porém não o concluiu por motivo de força maior. A professora tem experiência com o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Na EJA leciona desde 2001. Das observações das aulas, pode-se dizer que a docente tem um bom relacionamento com a turma, pois os alunos costumam levar os resultados da atividade até ela que conversa e explica, individualmente, a tarefa.

Segundo a professora, as turmas de EJA não receberam o livro didático, o que não dificultaria o trabalho em sala de aula, pois ela costuma produzir seu próprio material em consonância com o planejamento da disciplina. Foi perguntado como a professora gostava de desenvolver os trabalhos em sala, ela afirmou trabalhar com grupos e atividades individuais e que costuma utilizar os espaços que a escola oferece para otimizar suas aulas e não se intimida diante das barreiras encontradas para a concretização de uma tarefa. Durante o experimento, a professora demonstrou ser interessada pela aprendizagem de seus alunos e durante as aulas costuma interagir com todos eles, no sentido de fazê-los participar mais das aulas.

No primeiro encontro com a pesquisadora, a professora fez a apresentação de um planejamento de ensino para a disciplina (anexo D) centrado nas competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo ela, este planejamento é flexível e, normalmente, é adaptado de acordo com as necessidades da turma. A professora Normélia relatou que trabalha 220 horas mensais, mas mesmo assim conseguia preparar as aulas para as sete turmas

⁷ Embora tenha aceitado colaborar com a pesquisa a professora não nos autorizou a revelação de sua identidade. Portanto, o nome Normélia é fictício.

de que é regente, encontrando inclusive tempo para realizar pesquisas com os alunos. Estas, acredito, são responsáveis pelo bom desempenho das atividades da professora em sala de aula e pela boa aceitação desta pelas turmas. Outro fato que muito chamou atenção foi a afetividade que a professora dispensa aos alunos, que conhece por nome e sobrenome.

Identificada a profissional que colaborou com o experimento, é chegada a hora de identificar os alunos sujeitos da pesquisa.

2.3.3 Os alunos da 3ª etapa da EJA

Foram 22 alunos de uma turma inclusiva da EJA. No total, participaram da pesquisa 12 alunas ouvintes e 1 aluna surda e 9 alunos ouvintes. É válido ressaltar que a 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) corresponde a cursar conjuntamente o quinto e o sexto anos da Educação Básica. Por isso, os alunos, em sua maioria, já repetiram de série, no caso de nossos sujeitos de pesquisa, são alunos na faixa etária entre 14 e 20 anos, com disparidade entre a série e a idade variando entre 3 e 9 anos. Todos responderam ao questionário e também concordaram em participar da pesquisa. Objetivando preservar a identidade dos alunos, neste trabalho, eles foram identificados pelas letras do alfabeto, respectivamente: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, F, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X.

2.3.4 A pesquisadora

A docência sempre exerceu um grande fascínio na pesquisadora, que experienciou todos os níveis de ensino, atuando nas escolas estaduais e municipais como professora da Educação Básica e na UFPA e em universidades particulares como professora do Ensino Superior, onde se interessou mais diretamente pela pesquisa pela própria necessidade de orientar seus alunos nos Trabalhos de Conclusão de Curso, mas também no Ensino Básico das escolas públicas a fim de alicerçar sua própria prática como professora da Educação de Jovens

e Adultos. Formada em Letras pela UFPA, em 1997, e obtendo o título de Especialista pela mesma universidade em 2001, sempre acalentou o desejo de ingressar no curso de Mestrado, para buscar, na pesquisa, respostas a suas inquietações profissionais.

Desse intento nasceram duas perspectivas de trabalho, uma que auxiliou a pesquisadora a ingressar no Mestrado na área do ensino aprendizagem no ano de 2008 com o interesse de investigar a formação do professor de português. Essa investigação iria auxiliar na compreensão da formação do sujeito professor, mas talvez não conseguisse colocá-la diante de um olhar mais refinado sobre a prática de sala de aula. Então, as muitas disciplinas cursadas no Mestrado abriram novas perspectivas para a pesquisa e a teoria da autonomia a fez refletir sobre novas possibilidades de se investigar a sala de aula. Surge, então, a segunda possibilidade de trabalho, a idéia de se investigar a autonomia na Educação de Jovens e Adultos e com ela um grande desafio que foi levar para o contexto da sala de aula de português a pesquisa colaborativa.

A exposição sobre o contexto que acolheu a experiência, incluindo-se neste a descrição dos sujeitos da pesquisa, fez-se necessária para a compreensão da dinâmica da investigação.

2.4 Atividades desenvolvidas durante a pesquisa

A disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de EJA das escolas estaduais tem carga horária de cinco horas aulas semanais ou vinte e cinco horas mensais. A pesquisa iniciou-se nos mês de fevereiro, mas a aplicação da sequência didática e a observação das aulas foram desenvolvidas nos meses de março e abril, pois o mês de fevereiro foi utilizado para o trabalho de troca de experiências entre pesquisadora e professora colaboradora. Foi esse momento, em que os diálogos sobre o experimento, os questionários direcionados tanto

ao professor quanto aos alunos foram revisados, considerando a realidade dos alunos e do professor. Foram feitas discussões sobre o planejamento anual da escola. Leituras e trocas de experiências. As atividades em sala de aula iniciaram efetivamente na quinta-feira dia 18 de março.

2.5. Instrumentos de pesquisa

Devido à necessidade de comparar os dados e cruzá-los, optou-se pela utilização de questionários com perguntas abertas e fechadas direcionados aos alunos e a professora colaboradora. Foram desenvolvidas também atividades para o acompanhamento progressivo da aprendizagem dos alunos. Utilizou-se ainda o caderno com as tomadas de notas da pesquisadora. Ao final do experimento foi aplicado aos alunos o questionário para mensurar a autonomia destes nas atividades (anexo E).

2.5.1 O Questionário para o aluno

O questionário (anexo A) foi aplicado aos 22 alunos da EJA presentes no primeiro dia de aula, ocorrido em 18 de março de 2010. Ele é composto por oito questões, sendo sete abertas e uma fechada. A intenção foi saber se os alunos já exerciam a responsabilidade sobre o que estavam ou não aprendendo e se sabiam ou não gerenciar as situações de aprendizagem. Para tanto, o questionário baseou-se em três questões pessoais e cinco questões de aprendizagem.

Nas três primeiras questões, buscou-se obter informações pessoais sobre o sujeito aluno da EJA. Por esse motivo, primeiramente, questionou-se sobre a profissão dos pais dos alunos.⁸ Como se trata de turma de EJA, a formação básica da clientela é de alunos que abandonaram ou repetiram o ano ou ainda de alunos que desejam fazer a aceleração dos

⁸ Por tratar-se de uma turma predominantemente jovem, os alunos com idades entre 14 e 20 anos, que, geralmente, ou dependem ou auxiliam o pai no sustento de casa, fez-se necessário perguntar sobre a profissão dos pais.

estudos para ter uma oportunidade no mercado de trabalho. Perguntou-se, também, sobre o tempo em que o aluno estava sem estudar e o motivo. Estas três questões serviram para que se fizesse opção pelo lugar em que o compromisso com o estudo deveria se intensificar se em casa ou na escola. Estas questões também influenciaram na organização do planejamento das aulas, tempo didático, procedimentos a serem adotados etc.

As demais perguntas tocavam diretamente na relação dos alunos com a aprendizagem da língua. Foi perguntado se eles gostavam de estudar língua portuguesa, que assuntos preferiam; se participavam das aulas; se opinavam; se estabeleciam horário para os estudos.

2.5.2 O planejamento das aulas

Para se realizar o experimento da autonomia em sala de aula, foi construído um planejamento didático para o ensino do tipo textual narrativo (anexo F). Este nasceu da necessidade expressa pela própria professora de trabalhar com os alunos os dois eixos: o do uso da língua oral e a escrita e o da reflexão acerca desses usos, privilegiando a dimensão interacional e discursiva da língua em acordo com as diretrizes dos PCNs, utilizadas como embasamento teórico para este planejamento de ensino da 3ª etapa da EJA.

Na construção do plano de ação, foram utilizadas as orientações de Rivenc e Chaves da Cunha (2003) para o trabalho com o oral. Após a aplicação do questionário aos alunos, pesquisadora e professora colaboradora elaboraram um plano de aulas (anexo F) a ser executado no período de 18 de março a 16 de abril de 2010. O estudo do oral foi pensado a partir dos textos orais das novelas da Rádio Margarida. O trabalho com o tipo textual narrativo foi dividido em: Apresentação da Situação –compreendendo a Produção Oral para a abordagem global do texto; a Preparação para produção inicial com o registro digitalizado da atividade da aula de escuta de texto oral; a Produção Inicial correspondendo ao estudo da

estrutura da narrativa através de aula dialogada com material xerografado e a Preparação para produção final que ocorreu quando os alunos foram solicitados a produzir um texto narrativo, destacando os elementos e a estrutura da narrativa. Além disso, foi planejado um momento de socialização da experiência da escuta do texto, um momento para que todos pudessem trocar idéias sobre essa experiência.

Esse último processo não foi realizado, pois, como já foi mencionado anteriormente, a escola já havia entrado em ritmo de atividade avaliativa e a prova de primeira avaliação deveria, obrigatoriamente, ser aplicada. Então, essa atividade de produção textual acabou sendo solicitada dentro da prova. E devido à greve, decretada no mês de abril, as atividades não foram devolvidas aos alunos.

1.1.2 O Questionário para a professora

O questionário (anexo B) usado para a coleta dos dados da professora colaboradora foi adaptado da proposta de Dam (2003), contendo nove questões abertas. São algumas informações acerca da visão da professora sobre o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido por ela na disciplina de Língua Portuguesa para alunos de EJA.

Na tentativa de compreender a representação que a professora tinha de sua própria prática de ensino de Língua Portuguesa, perguntou-se o que ela pensava que deveria ser ensinado em português, pois uma prática de fomento à autonomia requer do professor a reflexão sobre, durante e depois da ação. Depois de conhecer o ponto de vista da professora, perguntou-se se as aulas dela atendiam ou não as exigências e expectativas dos seus alunos. E também se durante as aulas, ela costumava apoiar os alunos, ajudando-os a estabelecerem objetivos para os estudos. Foi solicitado ainda que a professora exemplificasse com uma situação ocorrida em sala de aula.

Outra questão procurou saber se a professora fazia a transferência da responsabilidade da aprendizagem para seus alunos. Perguntou-se se, durante suas aulas, ela costumava deixar os alunos escolherem o que fazer (tipo e conteúdo de atividades), o colega com quem ele queria trabalhar e também escolher a maneira como ele gostaria de fazer os trabalhos, mesmo as atividades extraclasse e, também, se a professora usava diferentes tipos de atividades, fornecendo meios para que o aluno acompanhasse o que já foi produzido durante as aulas.

A última pergunta feita a professora buscou saber se ela usava outros instrumentos além da prova para avaliar seus alunos. Essas questões ajudaram a ter uma descrição do pensamento da profissional da professora sujeito da pesquisa.

Além do questionário aplicado a professora, foi aplicado um questionário para os alunos no qual se buscou compreender se depois da experiência da pesquisa havia ocorrido mudança no comportamento desses aprendentes. Deste instrumento trata-se abaixo.

1.2 O Questionário para mensurar a autonomia dos alunos nas atividades

Os alunos receberam um questionário (anexo E) com perguntas sobre o desenvolvimento do experimento. Este questionário objetivava mensurar a autonomia dos alunos nas atividades. Isso permitiu checar como gradativamente acontecia o progresso na aprendizagem e se, durante o experimento, houve ou não o encaminhamento para a autonomização. O questionário foi entregue a 17 alunos, mas somente 11 alunos fizeram a devolução. O questionário foi estruturado da seguinte maneira: três perguntas fechadas, desmembradas em duas alternativas e duas perguntas abertas. As respostas dos alunos foram analisadas com base nos níveis de controle propostos por Benson (2001): controle dos processos cognitivos, do gerenciamento do aprendizado e do conteúdo a ser estudado. Os resultados deste questionário foram sistematizados no quadro 9 (p.77).

1.3 O Caderno de notas da pesquisadora

As anotações nesse caderno de notas foram feitas concomitantemente aos encontros. A cada término das aulas, às quintas e às sextas-feiras, e também nos dias de encontro com a professora nos quais se planejava a aula seguinte.

1.4 Procedimentos de análise de dados

O primeiro passo foi a análise do primeiro questionário dos alunos (anexo A) . Ele permitiu obter um diagnóstico geral da turma, pois foi analisado em conjunto e também perceber a particularidade de cada aluno em relação à aprendizagem. Após a análise deste questionário, passou-se a investigar os comportamentos autônomos que alunos e professora demonstravam durante as aulas.

O próximo passo foi a análise dos registros produzidos durante as intervenções: o diário da pesquisadora com as anotações contendo o registro do andamento das aulas.

Passou-se, então, à análise do questionário para mensurar a autonomia dos alunos nas atividades (anexo E) que forneceu dados da percepção dos alunos acerca da própria aprendizagem e também auxiliou nas respostas às perguntas de pesquisa.

No capítulo seguinte, apresenta-se os dados coletados em campo de pesquisa, assim como a análise destes.

CAPÍTULO III A ANÁLISE DOS DADOS E OS RESULTADOS DO EXPERIMENTO

Neste capítulo, descreve-se as atividades realizadas no experimento, discute-se os resultados encontrados a partir da análise dos dados coletados durante a pesquisa e revisita-se os construtos teóricos explicitados no capítulo I. Para efeito de sistematização, o capítulo está dividido em três subcapítulos: no primeiro, chamado Preparação para a intervenção, descreve-se o primeiro contato com a escola e a professora colaboradora. No segundo, denominado A intervenção na sala de aula da EJA, apresenta-se o processo ocorrido em sala de aula e, no terceiro, responde-se as perguntas da pesquisa.

Para efeito de sistematização, as aulas foram condensadas em quadros gerais, conforme quadro abaixo.

| QUADRO 2 QUADRO GERAL DAS AULAS | | |
|--|--|----------------|
| Sequência dos quadros | Temas dos quadros | Páginas |
| Quadro 3 | Acordo didático | 46 |
| Quadro 4 | Escuta de história oral | 59 |
| Quadro 5 | Registro das atividades da história oral | 63 |
| Quadro 6 | Diferença entre os tipos textuais | 66 |
| Quadro 7 | Discurso direto e indireto | 71 |
| Quadro 8 | Atividade prática | 74 |

3.1 Preparação para a intervenção

O primeiro contato com a escola e a professora aconteceu no mês de fevereiro, quando a pesquisadora visitou a escola, solicitando autorização para a realização da pesquisa, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo G). Na ocasião, a pesquisadora foi informada de que havia na escola uma professora que gostava de trabalhar com oficinas, debates, exposição oral. Segundo a direção, Normélia era a professora que, na escola, aceitaria receber a pesquisa. Com o aceite, foi marcado o primeiro encontro, acontecido no mesmo mês. Neste encontro, a professora entrou em contato com os referenciais teóricos da pesquisa.

Durante o encontro, pesquisadora e professora leram sobre autonomia, EJA e PCNs. Conversaram sobre as aulas e começaram a planejar as ações para o experimento. Concordaram que um dos caminhos para o fomento da autonomia em sala de aula é a negociação. A professora acrescentou que o fato de os alunos não estarem acostumados a tal prática implicaria a dificuldade em opinar sobre o que gostariam de estudar, por isso, ela levaria sugestões de trabalhos para a sala de aula. A pesquisadora não se opôs à proposta, mas argumentou que mesmo sugerindo o plano de trabalho aos alunos, a professora não deveria deixar de instigá-los a opinar, pois, isto, também, é autonomia, como advogam Little (1999), Benson (2001), Dam (2003), Paiva (2005) e Magno e Silva (2008) já vistos nos referenciais teóricos desta dissertação.

Como já havia uma decisão de que o tipo textual narrativo seria trabalhado conforme determinava o planejamento para a 3ª. Etapa da EJA, em negociação feita com a professora, ficou decidido que os textos seriam escolhidos somente após o primeiro contato com a turma, isto é, após o Encontro Pedagógico que aconteceu na escola do dia primeiro ao dia oito de março de 2010.

Após a semana pedagógica, em novo encontro com a professora, esta informou que no planejamento para a 3ª. etapa, ela havia dado prioridade ao trabalho com os gêneros textuais e a gramática contextualizada. A professora informou que havia pensado em trabalhar com textos orais⁹ da Rádio Margarida¹⁰, seguindo as diretrizes do planejamento de ensino da EJA (anexo D). Como desconhecia os textos, a pesquisadora negociou com a professora um tempo para ouvi-los.

Após a escuta dos textos, foi marcado um novo encontro com a professora para a leitura do planejamento anual da disciplina. Pesquisadora e professora discutiram cada ponto do planejamento em termos de metodologia e conteúdo, inclusive, a obrigatoriedade em segui-lo. Ficou acordado ainda com a professora que, no experimento, o trabalho com os textos orais não devia culminar na transformação da língua falada em língua escrita padrão, pois este tipo de procedimento, quando adotado em sala de aula, somente serve para que o aluno acreditasse haver uma “língua certa” e outra “errada” estigmatizada socialmente, conforme Bagno (2007). A professora, em conversa com a pesquisadora, argumentou que seu interesse maior em trabalhar a escuta dos textos orais, residia em, nas aulas

dar oportunidade aos alunos para falarem sobre a história, fazer inferências, compreender o significado do texto para relacioná-lo a sua própria vivência. Perceber a importância das narrativas, sua estrutura e elementos, quebrando a visão conceitual da narrativa ensinada na escola. Em que geralmente se parte do conceito para levar o aluno a identificar os elementos no texto escrito, desconsiderando-se o oral e a própria reflexão sobre o texto (Normélia em depoimento escrito, após o término da aula do dia 18/03/2010).

Segundo a professora, somente após esse trabalho de compreensão global do texto oral e também percepção de suas partes é que o aluno seria levado a produzir suas próprias narrativas orais, o que acabou nem acontecendo no decorrer da experiência devido a fatores contextuais como falta de energia, feriados e outros.

⁹ O termo oral está usado considerando-se as reflexões de Rivenc e Chaves da Cunha (2003).

¹⁰ A Rádio Margarida é uma rádio, mantida pelo governo federal, seus programas são educativos, principalmente, novelas de rádio, que contam histórias sobre temas variados.

Diante do exposto pela professora, para que o objetivo de estudar a oralidade em sala de aula fosse alcançado, a pesquisadora sugeriu a leitura das “Propostas Metodológicas para o Estudo do Vocabulário nas Interações Orais” de Rivenc e Chaves da Cunha (2003). A professora aceitou a proposta e solicitou que também a releitura dos PCNs, pois o plano de trabalho da EJA havia sido construído considerando-se as habilidades e competências necessárias ao aprendente.

De posse desses dados e após a escuta e a transcrição do texto “Violência Psicológica” (anexo H), foram planejadas as primeiras aulas, que serviram de base para o trabalho com o tipo textual narrativo. A opção pelo trabalho com a escuta de texto trouxe um desafio: como trabalhar com a aluna surda? Decidiu-se, então, que seria entregue a única aluna surda da classe a transcrição do texto e a atividade, isto para que ela pudesse acompanhar a aula. Também, nesta conversa, ficou acordado que ao término da experiência, seria aplicado o questionário para mensurar a autonomia dos alunos nas atividades (anexo E) para os alunos e o questionário anexo B para a professora.

3.2 A intervenção na sala de aula da EJA

A experiência deste trabalho foi relatada em seis episódios ocorridos sempre às quintas e sextas-feiras, no período de 18 de março a 22 de abril de 2010, excetuando-se os dias 26 de março por falta de energia elétrica; primeiro e dois de abril no feriado da Semana Santa e nos dias oito e nove de março, quando a professora Normélia estava doente. No total foram 17 horas de aulas, divididas nos seguintes episódios: Acordo didático; Escuta de história oral, Registro de história oral, Diferença entre os tipos textuais, Discurso direto e indireto e Atividades práticas. Cada um desses episódios foi sumarizado em quadros apresentados em cada subsecção.

3.2.1 Acordo didático

Esta intervenção aconteceu no dia 18 de março de 2010, primeiro encontro da professora com a turma, pois, como já foi mencionado, a escola estava trabalhando pela primeira vez com a EJA. Esse encontro foi marcado pela apresentação do planejamento anual da disciplina, do projeto de pesquisa e ainda pelo acordo didático firmado entre a professora, a pesquisadora e os alunos. Essas atividades de planejamento, verificação e negociação situam-se no que Benson (2001) definiu como nível de controle de gerenciamento da aprendizagem, o qual, neste primeiro momento, foi feito pela professora.

Nesse dia, quando a professora chegou à turma, muitos alunos já haviam se dispersado, pois estavam desde o primeiro horário sem aula¹¹ e a aula da professora só aconteceria no terceiro horário. O acordo, no entanto, foi fechado com os alunos que se encontravam presentes. É fato que o desconforto da sala de aula obrigava a professora a disputar a atenção dos alunos com os transeuntes, que na ausência do professor em sala de aula, acabam concentrando-se no corredor da escola. Essa concentração em frente às salas de aula provocava a desconcentração dos alunos e interferia diretamente no andamento das aulas. O problema foi recorrente ao longo do experimento, embora a escola possuísse uma grande quantidade de áreas livres, que poderiam ser otimizadas com atividades paralelas para os alunos, mas, por estarem sucateadas, acabavam ficando ociosas.

Antes de iniciar a análise do episódio ocorrido, faz-se a apresentação de um quadro geral, construído com o objetivo de sistematizar as atividades escolares propostas pela professora colaboradora bem como observar os instrumentos adotados em cada episódio, no processo de aplicabilidade do planejamento desenvolvido para o experimento.

¹¹ Os horários sem aula são comuns, em início de semestre, visto que, neste período, as escolas ainda estão trabalhando no ajuste dos horários dos professores.

| QUADRO 3 | | |
|---------------------------------|---|--------------------------------|
| Professora: Normélia | Episódio 1: Acordo didático | |
| Série: 3ª etapa EJA Semana 1 | Início: 16h Término: 18h (3h aulas) Fonte – Caderno de notas da pesquisadora | Data: 18/3/2010 (Quinta-feira) |
| Tempo didático | Procedimentos | |
| Aula 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Exposição do perfil profissional da professora; - Comentários sobre as Normas da escola; - Exemplificação; - Resgate da auto-estima dos alunos. | |
| Aula 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do planejamento dos conteúdos; - Resgate da auto-estima dos alunos; - Apresentação da pesquisadora; - Comentários sobre a pesquisa. | |
| Aula 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Negociação da pesquisa e entrega dos questionários aos alunos; - Instruções orais sobre o preenchimento do questionário; - Devolução dos questionários; - Conversa sobre o tema da próxima aula; - Término da aula. | |

Este episódio foi intitulado “O acordo didático” por ser a primeira aula da professora na turma, e também, o momento em que professora e pesquisadora recolheram as impressões dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem. Os comentários tecidos daqui em diante têm por fonte o caderno de notas da pesquisadora, pois os alunos não aceitaram a filmagem dos eventos. Neste dia, a professora assumiu a responsabilidade pelo processo, segundo Dam (2003). O diálogo começou com uma breve apresentação aos alunos de seu perfil profissional (aula 1). Fez a identificação de seus ex-alunos (repetentes da 5ª. ou 6ª. serie) e também solicitou que os novos alunos se apresentassem. Aproveitou para fazer um resumo do regimento interno da escola (anexo I) e, ainda, convidar os alunos a criarem o regimento da própria sala de aula¹². Essa atitude da professora se classifica dentro do que Scharle e Szabó (2000, p.4) denominaram de “a liberdade e habilidade de gerenciar seus próprios compromissos”, o que, segundo as autoras, resultaria no próprio direito de tomar decisões.

¹² A criação do regimento interno da sala de aula não aconteceu até o término da intervenção, pois os alunos não trouxeram qualquer sugestão. Então, a professora sugeriu que a criação do regimento ficasse para outra ocasião, mas que os alunos não deixassem de pensar sobre o que gostariam e o que não gostariam que acontecesse durante as aulas.

Após o convite da professora, a aula 1 é interrompida pela campanha que anuncia o início da aula 2, marcada pelas falas de encorajamento¹³, as quais a docente dirigia aos alunos “ganhem o tempo perdido no passado, estudem bastante esse ano!”, e ainda, “vocês têm uma capacidade enorme, basta querer fazer” e “outra coisa, quem é meu aluno sabe: a apresentação de vocês (referindo-se a um momento de apresentação cultural dos seus ex-alunos no auditório da escola) foi muito legal no ano passado!”. Continuando a aula, a professora comentou: “Eu gostaria que esse ano, com a turma nova, fosse assim também!”.

Para Paiva (2005), a autonomia pode ser motivada pelo professor por meio de histórias de aprendizagem e da afetividade para com o aprendiz. Estas estratégias constantemente são usadas pela professora colaboradora, podendo ser novamente vistas quando da sondagem com a turma sobre o tempo que estavam sem estudar, pergunta que causou constrangimento e reluta por parte de alguns alunos.

A professora, ao perceber esse fato, apelou novamente para a auto-estima dos alunos dizendo “Não sintam vergonha de estar estudando, vocês já são vitoriosos pelo fato de estarem aqui!” e “eu tenho certeza de que vocês e eu vamos continuar até o final.”

A aula 3 se iniciou com a apresentação da pesquisadora à turma. Na oportunidade, foram tecidos comentários sobre a pesquisa e os objetivos da investigação. Iniciou-se, neste momento, o nível da negociação com os aprendentes (BENSON & VOLLER, 1997). O ponto de partida foi expor para os alunos as questões práticas do experimento, em seguida, foi perguntado se eles estavam de acordo em participar da pesquisa, todos concordaram. Neste

¹³ Observou-se que, de modo geral, na escola as aulas nas outras disciplinas são dadas por meio do livro didático, ou, então, com o conteúdo sendo copiado no quadro. Portanto, o tempo da aula acaba sendo gasto ou com os alunos copiando o conteúdo ou então fazendo o exercício do livro didático. Assim, não tendo espaço para se manifestar, o aluno sente dificuldade em estabelecer a interação com a professora, que solicita dele a participação nas aulas, o que justificaria as falas de encorajamento dirigidas aos alunos serem uma constante na prática da professora.

dia, além do diálogo com a turma para esclarecer as dúvidas, foi aplicado o questionário (anexo A) aos alunos.

O último questionário recebido pela pesquisadora foi o da aluna surda que, mesmo com a ajuda da professora, encontrou muitas dificuldades para compreender as questões. O modo de agir da professora no atendimento à aluna surda chamou a atenção dos outros alunos, que relataram que aquela era a primeira vez que um professor fazia com que a surda participasse das aulas. Para Aoki (2002), é a natureza de cada aprendente que permite ao professor dar apoio a sua autonomia. No plano de ação da escola (anexo C), consta um projeto que trabalha os alunos de inclusão da 5ª série, dando aula de LIBRAS aos ouvintes e surdos, no entanto, esse procedimento parece não se estender aos alunos da EJA. Durante o período da pesquisa, a aluna surda não pode sequer contar com a ajuda do intérprete.

A professora, diante dessa dificuldade, resolveu solicitar a ajuda de uma universitária, que estava desenvolvendo pesquisa em LIBRAS. Então, a estudante compareceu à escola e auxiliou a aluna surda, mas como o atendimento se restringiu a uma única aula, o problema de interação não foi solucionado, o que não impediu a professora de continuar sua tentativa de incluir a aluna surda nas atividades.

Foi Perguntado à professora se ela já havia trabalhado com alunos surdos. Ela respondeu que no Ensino Superior sim, e com a ajuda de um intérprete, mas no Ensino Básico era a primeira vez e sem a ajuda de um intérprete seria um grande desafio, por isso, ela estava pensando em fazer um curso de LIBRAS para se comunicar melhor com a aluna. É importante lembrar que a presença da aluna surda em sala de aula levou a considerar que investigar os níveis e graus de autonomia de aprendizes, no caso específico das aulas de português, é, essencialmente, trabalhar com diferenças individuais (PAIVA, 2005).

Esclarecido o acordo didático feito entre pesquisadora, professora colaboradora e aprendentes, é chegada a hora de se conhecer um pouco mais o aluno da EJA. Para isso, elaborou-se um questionário que foi analisado quantitativamente e também qualitativamente como se verá a seguir. Seus resultados são apresentados neste ponto do trabalho pelo fato de fazer parte da negociação feita com os alunos durante o acordo didático.

3.2.1.1 Conhecendo o aluno da EJA

Nesta dissertação, o questionário anexo A, primeiro questionário aplicado aos alunos, foi analisado quantitativamente, o que justifica o fato de as perguntas que o compõe estarem representadas em gráficos numerados de 1 a 4. Além disso, após cada gráfico segue uma análise qualitativa das respostas, conforme explicitado no capítulo II.

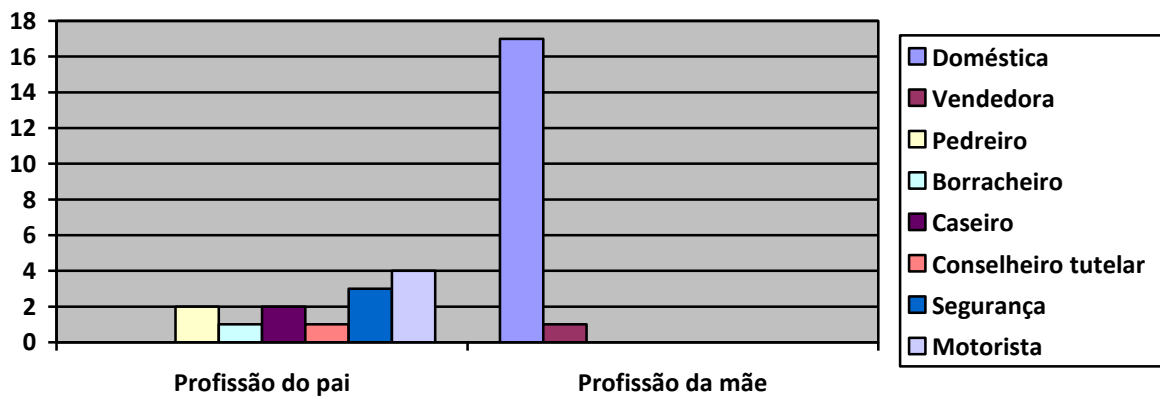
O questionário foi pensado a partir de dois grandes aspectos: o pessoal e a aprendizagem. O primeiro se deve às próprias características do aluno da EJA, pois as condições econômicas podem interferir na autonomia do aprendente (PAIVA, 2005); e o segundo pela questão central de nossa discussão: a autonomia na sala de aula de português da EJA.

É válido ressaltar aqui que as negociações com os alunos iniciaram com a apresentação das questões práticas da pesquisa. Por isso, antes de aplicar o questionário, foi feito um apanhado geral do experimento e, ainda, juntamente com a professora falou-se da necessidade do compromisso também dos alunos com as atividades. Foi perguntado aos aprendentes se eles gostariam de participar da pesquisa e, como a resposta foi positiva, procedeu-se à entrega do questionário. As respostas dadas pelos alunos foram sistematizadas respectivamente no gráfico 1 (p. 50), gráfico 2 (p. 51), gráfico 3 (p. 52), gráfico 4 (p. 53) os quais originaram as análises apresentadas a partir de agora.

As três primeiras perguntas do questionário são de fórum pessoal do aluno, pois buscou-se informações sócio-econômicas dos pais dos estudantes na tentativa de conhecer socialmente falando o aprendente da EJA, uma vez que a situação econômica pode impedir o acessibilidade a materiais didáticos, necessários para o acesso ao conhecimento. Perguntou-se, primeiramente, qual era a profissão dos pais dos alunos, isto pelo fato de já se ter a informação da secretaria da escola de que a turma da 3ª etapa da EJA era formada, predominantemente, por jovens, entre quatorze e dezesseis anos, o que se constatou depois da aplicação do questionário.

Gráfico 1

Profissão dos pais dos alunos

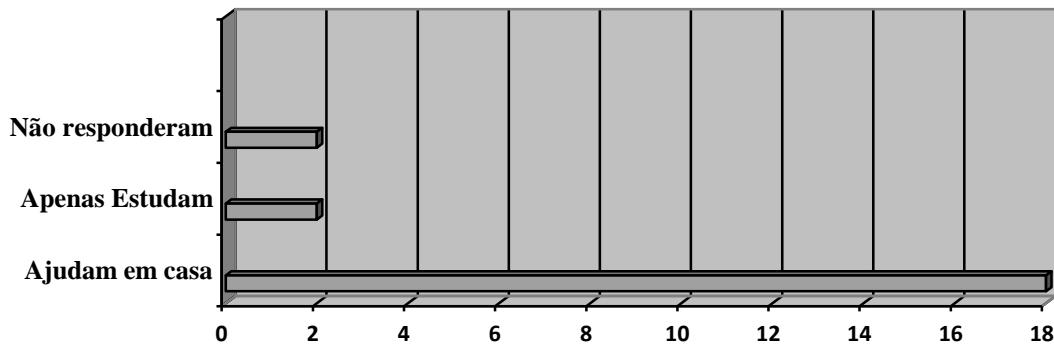


Aparentemente, a constituição familiar é de uma família tradicional da mãe que cuida do lar e um pai que trabalha fora para prover o sustento da família. Como comprovam os dados dezessete (17) mães domésticas. Quanto à ocupação dos pais, Os dados dão conta de que a maioria dos pais exerce profissões autônomas: porteiro (2), caseiro (2), borracheiro (1), conselheiro tutelar (1), segurança (3), motorista (4). Esses índices apontam o que talvez estaria levando alguns adolescentes a terem de ajudar no sustento do lar. Essa constatação levou a 2ª pergunta feita aos alunos se estes costumavam fazer algum tipo de atividade em

casa ou em outro lugar e que tipo de atividade realizavam. As respostas foram sintetizadas no gráfico seguinte.

Gráfico 2

Realiza outras tarefas além de estudar



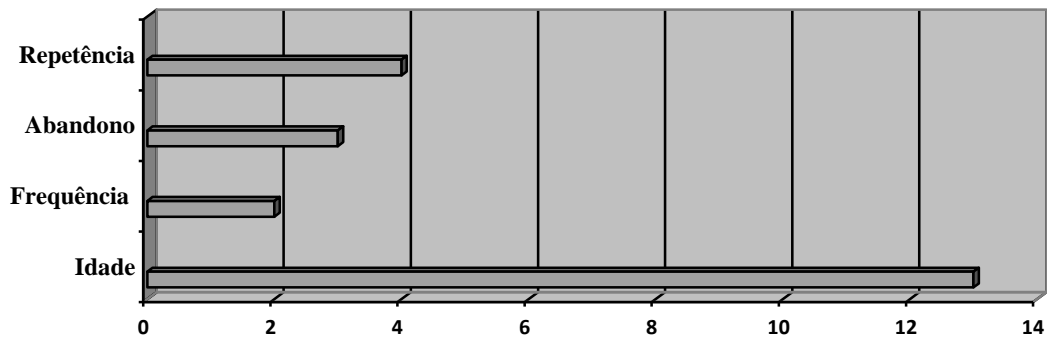
As respostas revelam, conforme o gráfico, que a maioria dos jovens ajuda a mãe nas tarefas domésticas (18 alunos 14 mulheres e 4 homens), realizando tarefas domésticas como lavar, cozinhar, passar, além de, em muitos casos, terem de cuidar dos irmãos. Dois alunos revelaram que em casa somente estudam, os outros dois não responderam.

Esses dados apresentados, no gráfico, são significativos quando se pensa em propostas didáticas a serem aplicadas com a turma, posto que, embora as atividades a serem realizadas fora do ambiente da sala de aula sejam representativas para se falar em comprometimento ou responsabilidade com a aprendizagem, estas requerem um tempo que não é o didático e que, nas condições em que esses alunos se encontram esse tempo pode inclusive nem existir ou, ainda, ser preenchido pelas ocupações do lar, o que pode vir a ocasionar a baixa frequência às aulas implicando a repetência e o próprio abandono da escola, que acaba ficando em último plano e quando esta criança ou jovem se torna adulto já está fora da idade escolar para ingressar em uma

turma regular e, quando, por uma necessidade, na maioria das vezes, social, retorna à escola seu ingresso se dá via turmas de EJA, conforme mostra o gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3

O que levou você a cursar a Educação de Jovens e Adultos?



Aqui foram representados, segundo respostas dos próprios alunos, os motivos que os levaram a cursar EJA, entre as causas estão o abandono ou a repetência do ano letivo, levando a necessidade de se fazer a aceleração dos estudos para ter uma chance no mercado de trabalho. De um total de vinte e dois alunos, quatro alunos alegaram que o motivo de estarem cursando a EJA era a repetência de séries por três anos consecutivos. Três alunas justificaram ter ficado três anos sem estudar, pois o pai mudava constantemente de endereço. Dois admitiram que a repetência se desse pelo fato de eles irem à escola, mas não assistirem às aulas. Os demais alegaram ter começado tarde a cursar a primeira série e ultrapassaram a idade para entrar em uma turma regular (13 alunos). Esses dados sobre a vida escolar do aluno também colaboraram para se pensar as ações da aula a partir das experiências estudantis destes sujeitos, oriundos de um caminho didático desastroso em muitos casos.

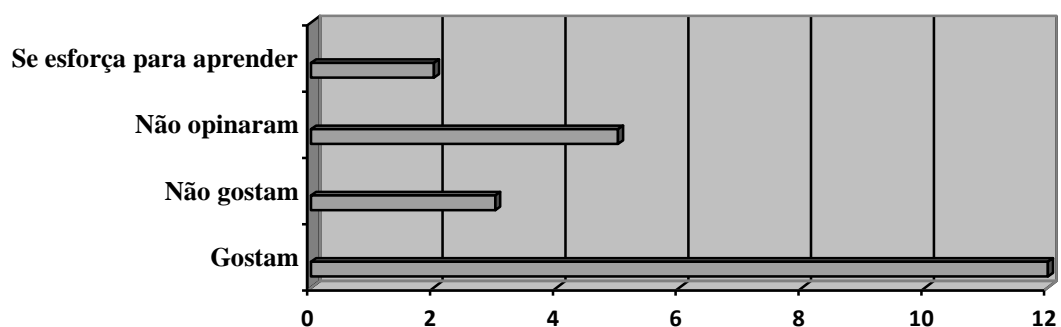
Nesse sentido, deve-se considerar a possibilidade de a responsabilidade excessiva com os afazeres domésticos influenciar diretamente no nível de gerenciamento das tarefas escolares, pois estas acabam consumindo o tempo que os alunos deveriam gastar para a

execução das atividades escolares, o estudo e a pesquisa. Esta constatação levou pesquisadora e professora colaboradora a tomarem a decisão de aplicar todas as atividades somente em sala de aula, pois neste espaço ou nos outros ambientes da escola, como acabou se constatando, fica mais fácil, pelo menos para os alunos pesquisados, o cumprimento das tarefas. Essa solução não impossibilitou mensurar a autonomia, mas foi revista quando a escola criou o sétimo horário de aula.

As demais perguntas tocavam diretamente na relação do aluno com a aprendizagem da língua. Foi perguntado primeiro se o aluno gostava de estudar português. Pergunta necessária para se conhecer a relação do aluno com a disciplina, pois gostar ou não de uma disciplina pode influenciar no grau de responsabilidade do estudante para com o estudo dos conteúdos na disciplina e também pode influenciar diretamente no interesse do aluno pela aula.

Gráfico 4

Você gosta da aula de português Por quê?



O gráfico confirma que doze alunos gostavam de estudar português. Esse dado é positivo, pois se já há um bom relacionamento do aluno com a disciplina, a tendência é ele responder melhor ao experimento. Três disseram não gostar muito, cinco não opinaram e dois

disseram se esforçar para aprender, pode-se dizer, pelos dados analisados, que os alunos têm um bom relacionamento com a disciplina. Nas justificativas dadas pelos aprendentes, como era previsto, a idéia que eles fazem da aprendizagem da língua ainda é a do estudo do certo e do errado “gosto porque na língua portuguesa a gente aprende a falar melhor.” (M).

Foi perguntado, ainda aos alunos, que assuntos gostariam de estudar na disciplina Língua portuguesa. A resposta foi condizente com a representação que os alunos fazem da aprendizagem da língua, na qual estudar português é aprender regras e nomenclaturas, pois na seleção dos assuntos constam: letras e fonemas, verbos, ortografia, adjetivos, pronomes. Somente três alunos (L, M, F) afirmaram que gostariam de estudar texto, interpretação para escrever melhor e aprender a dar opinião. Na aula seguinte conversamos com os alunos sobre o estudo da gramática e o modo como havíamos pensado em estudá-la na EJA, por meio de textos. Foi criada inclusive uma atividade para esse trabalho, mas não houve tempo didático para a sua aplicabilidade, pois como será explicado mais adiante, diante da ameaça de greve, a professora foi levada a trabalhar conteúdos para a prova e não para a vida. De certo modo, atendeu a necessidade da escola e também dos alunos com o trabalho com tópicos gramaticais.

Procurou-se saber também sobre o grau de participação dos alunos nas aulas de português e se estes costumavam opinar. O aluno C responde que participava muito e costumava dar opinião. O aluno L argumentou que participa da aula mais ou menos por não saber dar opinião. Os alunos A, B M, D, E, F e G responderam que participavam muito das aulas. Então foi perguntado se eles estabeleciam horário para os estudos. Dezesesseis (16) alunos disseram que não estabeleciam horários, pois estudavam somente quando havia trabalho da escola para fazer em casa. D e F argumentaram estudar todos os dias em horário fixo.

Outra pergunta tocava os procedimentos adotados pelos alunos ao estudar português: se resumiam, comentavam, anotavam se pediam somente a ajuda do professor. 14 alunos responderam consultar somente o professor no momento da aula. Seis alunos (A, B, D, E, F e G) disseram fazer anotações, resumo e comentar com os colegas além de buscar também a ajuda do professor. Esse tipo de comportamento pode desencadear no nível do controle do gerenciamento, a que se refere Benson (2001), a utilização da autonomia reativa (LITTLE, 1999) na qual os alunos agem a partir das atitudes do professor para em um segundo momento passar a agir independentemente, transferindo o que aprenderam para outras realidades, autonomia proativa, de que tratamos no subcapítulo sobre os tipos de autonomia. Esses tipos de autonomia orientaram o aspecto prático do experimento à medida que permitiram que pesquisadora e professora colaboradora optassem por procedimentos que interessariam mais aos estudantes, pois após esse mapeamento ficou mais fácil a ambas o planejamento das ações.

Agora que já foi apresentado o aluno da EJA, iniciar-se-á uma breve exposição do perfil da professora colaboradora. Para conhecê-la foi elaborado também um questionário no qual foram feitas perguntas abertas sobre a atuação da professora no Ensino Básico.

3.2.1.2 Perfil da professora colaboradora

A primeira pergunta do questionário (anexo B) buscou saber o que, na opinião da professora, deveria ser ensinado na disciplina de Língua Portuguesa. Para ela, “o aluno deve ser estimulado a desenvolver sua capacidade de leitura, compreensão e produção de textos dos mais variados gêneros e o estudo da gramática deve ser feito no texto”. Essa concepção de ensino se coaduna com as reflexões sobre a prática da aula de português, apresentadas no capítulo 1 deste trabalho e também dialoga diretamente com a formação curricular da professora.

Buscou-se saber ainda como a professora interpretava a sua própria atuação na disciplina, pois se entende neste trabalho que uma prática de fomento a autonomia requer do professor a reflexão antes, durante e depois da ação. Em resposta, a professora afirmou que seu objetivo maior em sala de aula era levar os alunos à condição de cidadãos mais críticos e participativos socialmente. Em termos curriculares, a professora comprova ter muitas leituras teóricas que, se de fato forem postas em prática, haverá uma grande possibilidade de seus objetivos serem alcançados.

Depois de conhecer a representação que a professora tem da própria prática, buscou-se saber se ela entendia que suas aulas da EJA atendiam ou não às exigências e expectativas dos seus alunos. Ela respondeu que sim, argumentando que “no diálogo com os alunos, estes sempre diziam que melhoraram ou que estavam aprendendo coisas das quais não tinham conhecimento.” Acrescentou ainda que vê a aprendizagem como um grande processo, algo a ser construído durante toda a vida. Acredita estar no caminho certo quando ouve a opinião dos alunos ou compara a sua prática a muitas outras em que o professor não ultrapassa os limites do quadro e pincel.

Perguntou-se também se durante as aulas, ela costumava apoiar os alunos, ajudando-os a estabelecerem objetivos para os estudos foi solicitado que a professora exemplificasse com uma situação. Ela afirmou que, desde o primeiro dia de aula, fala “da importância de os alunos criarem o hábito de estudar todos os dias, estabelecendo um compromisso com os estudos e com seu próprio aprendizado”. Quanto ao exemplo, a professora respondeu utilizar-se de roda de conversas. Esse procedimento foi observado na aplicação das aulas durante todo o período de duração da pesquisa. A professora informou, ainda, que tem o hábito de perguntar aos alunos se eles estão estudando e também, em sala de aula costuma promover a troca de conhecimento entre os alunos fazendo com que estes troquem as atividades, corrijam

os textos dos outros colegas e ao final do ano letivo costuma expor as atividades desenvolvidas pela turma, que sempre opta pela atividade que deve ser levada ao público escolar.

Outra questão abordada procurou saber se a professora fazia a transferência da responsabilidade da aprendizagem para seus alunos. Perguntou-se se durante suas aulas, ela costumava deixar os alunos escolherem o que fazer (tipo e conteúdo de atividades), o colega com quem ele queria trabalhar e também escolher a maneira como ele gostaria de fazer os trabalhos, mesmo as atividades extraclases. A professora respondeu que, devido às dificuldades que os alunos têm para se manifestar, ela costumava sugerir as atividades, socializar as idéias com os alunos, solicitar sugestões e acatá-las quando estas surgiam. Segundo ela, quando se abre um processo de negociação em sala de aula, principalmente no início das atividades escolares, como era o caso desse período em que a pesquisa estava sendo realizada, era natural que os alunos não se manifestassem, pois esse momento inicial é o da empatia que pode ou não se estabelecer ao longo do processo. Segundo ela, a maioria das vezes, os alunos se omitem na hora de dar opinião, talvez, por medo, vergonha ou falta de costume em relação a esse tipo de dinâmica. Esse fato também foi observado em sala de aula, principalmente, nos primeiros contatos da professora com a turma, como veremos adiante no Acordo Didático.

No nível do gerenciamento dos conteúdos, buscou-se saber se a professora usava diferentes tipos de atividades, fornecendo meios para que o aluno acompanhasse o que já foi produzido durante as aulas. Usando instrumentos como diários, anotações, portfólios, para que o aluno tivesse a possibilidade de gerenciar a aprendizagem avaliando o que já conseguiu aprender e exercer o controle sobre os conteúdos. A professora informou que costuma trabalhar com diferentes atividades, mas isso depende das possibilidades do contexto e do

ritmo da turma. Uma das estratégias, que a docente informou usar é a solicitação de anotações dos resumos dos conteúdos estudados em sala de aula.

Essa prática da tomada de notas, segundo ela, tem auxiliado no controle da aprendizagem dos alunos, já que demonstram os progressos destes no desenvolvimento das tarefas. Inclusive a professora em um dos encontros apresentou uma grade de descritores com os quais ela trabalhava ao longo do ano letivo para saber de que forma poderia intervir e ajudar os seus alunos. É um quadro em que ela observa se o aluno participa ou não das aulas, realiza ou não as tarefas, tem dificuldades de escrita, compreensão leitora etc. Esse quadro de descritores, segundo a professora, é usado para orientar as atividades pensadas para a turma e também para a avaliação final do aluno.

A professora respondeu ainda que, no processo avaliativo, além das atividades em classe e extraclasse, ela utiliza essas anotações desse diário geral da turma para avaliar o desempenho de cada aluno e em que ela mesma deveria melhorar. Essa seria uma forma encontrada pela professora de considerar, em sua sala de aula, as experiências, reflexões e a avaliação que os alunos fazem sobre a aprendizagem.

3.2.2 Escuta de história oral

O episódio “Escuta de história oral” ocorreu, no dia 19 de março de 2010, no laboratório multimeios¹⁴, pois era a sala, que, naquele dia, dispunha de um computador e equipamento multimídia necessários para a realização da aula de escuta de história oral, sumarizada no quadro 4 abaixo.

¹⁴ Como a atividade estava programada, a professora havia feito a solicitação de um computador para ser usado na própria sala de aula, mas o equipamento estava com problema. Depois de um longo período de negociação foi cedida a sala de multimeios.

| QUADRO 4 | |
|---------------------------------|--|
| Professora: Normélia | Episódio 2: Escuta de história oral Data: 19/3/2010 (Sexta-feira) |
| Série: 3ª etapa EJA Semana 1 | Início: 13h30min Término: 15h40min (3h aulas) Fonte – Caderno de notas da pesquisadora |
| Tempo didático | Procedimentos |
| Aula 4 | -Formação de um círculo; - Narração de histórias de vida e de assombrações. |
| Aula 5 | - Escuta de história; - Primeira escuta da história; - Exemplificação de outras histórias orais. |
| Aula 6 | - Segunda escuta da história; - Inferências sobre a história ouvida. |

Na aula 4, a professora solicitou aos alunos a formação de um círculo. Quando foi perguntado o porquê do uso desse procedimento, ela acrescentou que em círculo os alunos sentem-se mais à vontade para interagir com os outros colegas e com a professora e isto, segundo a docente, além de facilitar o diálogo e a cooperação ajuda a desfazer uma velha prática da educação tradicional a arrumação das cadeiras em fila indiana. A distribuição em fila indiana tende a deixar o professor na posição de quem é visto por cada aluno individualmente; já na distribuição em círculo o professor passa a ser visto pelo conjunto de alunos.

A estratégia de formação do círculo facilitou o passo seguinte: a contação de histórias, o que ajudou professora e alunos a estabelecerem a interação. Primeiramente, a professora indagou se os alunos conheciam outras histórias. A turma, ainda muito tímida, não se manifestava. Então, a professora narrou algumas histórias de assombrações. Em seguida, perguntou se os alunos conheciam outras histórias contadas no bairro, na cidade, mas os alunos apenas se entreolhavam, não se voluntariavam a narrá-las. Então, a professora narrou

histórias de vida e fez a seguinte pergunta: “Vocês saberiam me dizer um motivo que levaria uma pessoa a contar uma história?” E os alunos ainda em silêncio. A professora retomou a palavra “Por exemplo, quando eu quero fazer com que minha filha aprenda algo, eu invento uma história para ela e ela nunca mais esquece”. Então, os alunos começaram a participar da aula. Uma aluna deu outro exemplo. Segundo Paiva (2005, p.3), “os professores não trazem para a sala de aula apenas o conhecimento e a habilidade para ensinar, mas também a sua pessoa”, a sua visão sócio-histórica sobre as coisas do mundo.

A aula foi interrompida por um aluno que avisa da liberação do laboratório. A turma dirige-se a este espaço (aula 5). Ao chegarem, a professora explica que, naquela aula, eles iriam ouvir e não escrever. Mesmo assim, os alunos posicionaram seus cadernos e suas canetas e começaram a anotar. Scharle e Szabó (2000) referem que os hábitos cristalizados exigem do professor muita paciência e da parte do aluno muito exercício dos níveis de controle do gerenciamento da aprendizagem, do processo cognitivo e do conteúdo. A promoção da autonomia, segundo Benson (2001), pode ser interpretada como culturalmente legítima, visto que aprendentes autônomos possuem habilidade para contribuir com o desenvolvimento e ainda promover a transformação cultural.

A professora seguiu o planejamento da aula elaborada para a abordagem da história oral, começou com a escuta feita pelos alunos do texto “Violência Psicológica” (anexo H), que conta uma história sobre violência doméstica contra crianças. O objetivo da aula, além de trabalhar a escuta do texto foi verificar se os alunos conseguiam fazer inferências sobre a história ouvida e se conseguiam dar sentido as suas impressões.

A aula estava dividida em preparação para a escuta da história e reescuta da história. Na preparação para a escuta, a professora fez o gerenciamento da situação de ensino-aprendizagem solicitando aos alunos o silêncio para a escuta da história. Mas, nessa primeira

tentativa, os alunos demonstraram uma compreensão mínima da história. A professora, então, os orientou, dizendo que a escuta exige, além do silêncio, a concentração para se ouvir os detalhes da história.

Iniciou-se a reescuta (aula 5), que ocorreu de modo mais tranquilo, pois a maioria dos alunos já fazia silêncio para ouvir o texto. Seguidamente, foram feitas outras escutas, nesse momento, a professora contou com o auxílio da pesquisadora e do professor da sala de multimeios, que a auxiliou controlando a repetição das escutas, pois havia cinco alunos que não participaram do episódio 1. Portanto, aquele era o primeiro contato deles com o texto, por isso, precisavam além de ouvir as instruções orais, fazer a escuta do texto por mais vezes.

Desse modo, enquanto alguns alunos iniciavam a atividade, outros faziam a escuta do texto e a professora trabalhava com a aluna surda, que recebeu uma folha de papel contendo a transcrição do texto oral e a atividade. É importante saber que como os demais alunos não receberiam, ainda neste momento, o texto escrito, a professora teve de separar a aluna surda para a realização da atividade, mas antes de fazer isso, ela justificou o porquê de naquela aula a aluna ficar sozinha executando a tarefa.

Depois de auxiliar a aluna surda, a professora, voltou-se para os alunos ouvintes e começou a questioná-los (aula 6) sobre a escuta do texto: “Quem fala com quem no texto?”, pergunta a professora. “Crianças”, dizem os alunos. “Onde as crianças estão?” e “Onde elas estão conversando?” questiona a professora. “Na rua.” “No quintal da Carol!”. E a professora pergunta aos alunos o que os tinha levado a pensar na hipótese de ser um desses lugares e alerta que não pode ser o quintal da Carol, pois não teria sentido a Carol estar conversando com eles no próprio quintal e depois fazer o convite como se estivesse em outro lugar. Então, ela repete a gravação da história. Os alunos após a escuta dizem: “não é o quintal” pois “tem barulho de carro!” e “crianças gritando”. A professora fala da existência de outros lugares

com estas características e dá como exemplo uma praça. E os alunos contra argumentam dizendo que a Carol (personagem da história) convida as outras crianças para brincarem na rua próximo a casa dela e fornecem ainda outros argumentos. Para confrontar as hipóteses dos alunos com o texto, a professora repetiu mais uma vez a história e os auxiliou a continuar as inferências.

Após essa escuta, a professora perguntou aos alunos sobre o assunto da história. Alguém respondeu “a brincadeira das crianças”, R disse “o menino está se achando” e H complementou “o aluno está julgando o outro!”. A professora interage dizendo “quem se acha faz o quê?”. Então foram aparecendo respostas: N disse “RACISMO”, H “DISCRIMINAÇÃO”. Com as interferências da professora, o que se percebeu é que aos poucos os alunos foram substituindo os termos do cotidiano por outros mais elaborados, embora sem muita relação com o conteúdo do texto. A aluna L disse “VIOLENCIA”. “Qual o tipo de violência?” Questionou a professora. A aluna L afirma ser a violência verbal e justificou sua afirmação dizendo que a babá maltratava a criança. A professora dialoga com os alunos o porque se tratar de violência verbal e chama atenção para o uso dos termos racismo e discriminação solicitando aos alunos que busquem mais informações sobre os termos no dicionário.

Novamente, a professora interage com os alunos “O que a madrasta ia fazer com as crianças?” e uma aluna corrige a professora “madrasta, não! Babá!” em uma demonstração de que ali já havia se estabelecido um ambiente psicologicamente seguro para o aprendizado, onde se pode aprender e ensinar e aprender sem medo. Como já foi dito anteriormente, nas práticas escolares, principalmente, no contexto da escola pública, são poucos os momentos em que o aluno se manifesta (AOKI, 2002).

A tarefa foi concluída e antes do término da aula, a professora solicitou aos alunos que em casa refletissem sobre o texto para responder a mais duas perguntas, que foram escritas no quadro para que os alunos copiassem. Ficou acordado com a professora que as respostas às questões seriam expostas oralmente na aula seguinte. A professora comentou com a turma que a aula ocorreria no laboratório de informática, pois se faria o registro da atividade no computador. Esta notícia foi muito comemorada pelos alunos. E o grupo ficou de ir à sala de informática para ouvir novamente a história e procurar no texto mais indícios, que confirmassem as hipóteses sobre a história para apresentá-las na próxima aula, o que não foi cumprido pelos alunos, conforme veremos no subcapítulo seguinte.

3.2. 3 Reescuta e registro da compreensão da história

Neste episódio, havia somente quinze alunos em sala, os demais haviam ido embora; novamente, reflexo do problema com relação aos horários dos professores na turma. A professora fez a memória da aula. Somente seis alunos (A, C, D, H, J, M), haviam respondido em casa as questões que a professora ditou na aula anterior, os demais alegaram não ter tido tempo ou haver esquecido. A professora lembrou-lhes do acordo didático “Vocês haviam concordado em dedicar um tempinho para estudar para a disciplina. Esqueceram?” Muitas justificativas surgiram: “Fiz a atividade, mas esqueci em casa!”(B) e o outro aluno “A senhora pode me dar novamente a questão? ” (F) “Vou copiar do colega, depois faço a resposta? ” (E). Pelas explicações dos alunos F e E, o que se percebe é que diante de um problema, eles agiram com autonomia para buscarem uma solução, encontrando alternativas de executar a tarefa e negociando com a professora um tempo maior para executar a atividade. Este episódio foi sistematizado no quadro 5 a seguir:

| QUADRO 5 | | |
|---------------------------------|--|---------------------------------|
| Professora: Normélia | Episódio 3: Reescuta e registro da compreensão da história | |
| Série: 3ª etapa EJA Semana 2 | Início: 16h40min Término: 18h (2h aulas) Fonte – Caderno de notas da pesquisadora | Data: 25/03/2010 (Quinta-feira) |
| Tempo didático | Procedimentos | |
| Aula 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Transferência do documento para o computador; - Informações sobre o desenvolvimento da atividade; - Exposição oral sobre o uso do Word. | |
| Aula 8 | <ul style="list-style-type: none"> - Orientações sobre o registro da atividade; - Execução da atividade pelos alunos; - Conclusão da atividade pelos alunos; - Informações sobre arquivamento de documento no computador; - Transferência de dados para o pendrive. | |

O episódio 3 ocorreu no dia 25 de março de 2010. Ele foi utilizado para a continuação da aula anterior. A análise tem por base o caderno de notas da pesquisadora. O espaço de aprendizagem foi o Laboratório de Informática. Como já foi mencionado antes, este espaço desperta um grande interesse nos alunos que o vêem como um local em que é possível ter acesso ao mundo virtual e também à diversão eletrônica, por isso, antes de a aula começar a professora falou da finalidade da tarefa e do uso do laboratório.

Nesse episódio, na dinâmica da sala de aula, foi possível visualizar as ações da professora em três momentos: no primeiro, a professora assumindo a responsabilidade pelo processo dá instruções orais sobre a aula; no segundo, a professora e os alunos assumem conjuntamente o gerenciamento do processo em sala de aula, quando dividiram a responsabilidade de mostrar aos outros alunos como se usa o computador e no terceiro momento, os aprendentes assumiram, sozinhos, a responsabilidade pela própria aprendizagem quando começaram efetivamente a realizar a atividade. É bom lembrar que durante o episódio essas etapas se alternaram constantemente, pois houve momentos em que ora o aluno

trabalharam individualmente a atividade ora solicitava auxílio do professor ou do colega. Essas três etapas são previstas por Dam (2003) na lista de checagem para o professor que deseja fomentar autonomia (capítulo I).

A aula 7, em que a professora assume a responsabilidade pelo processo, acabou funcionando como uma iniciação à informática para muitos alunos, pois a professora, após copiar o arquivo nos computadores, forneceu instruções sobre os princípios básicos de digitação para que os alunos realizassem a atividade de registro das questões de compreensão do texto oral usado na aula. Para isso, a professora repetiu a escuta, mas a tarefa foi desenvolvida com muita dificuldade por alguns aprendentes, devido à falta de familiaridade com o computador.

É possível imaginar como seria a reação e a desenvoltura desses educandos freqüentadores da EJA ao se tornarem partícipes de projetos de alfabetização digital. Certamente, pelo entusiasmo desses alunos, não haveria resistência ao novo, pois para esta clientela com pouca oportunidade de estudo, a autonomia para o manuseio do computador e o acesso ao mundo virtual seria mais uma oportunidade de integração social. Portanto, a nova tecnologia, se bem aproveitada pelo professor, pode contribuir para a promoção da autonomização dos aprendentes. Para tanto, o professor deve explorar todos os espaços de aprendizagem da escola, pois assim poderá oferecer ao aprendente ambientes de aprendizagem propícios à autonomia. Nesses espaços alternativos de aprendizagem, os alunos se sentem mais à vontade para agir, buscando a solução de problemas como mostraremos adiante nos comentários sobre a turma pesquisada.

Souza (2001) argumenta que o grande desafio, para os professores que acreditam na informática como um meio eficaz à aprendizagem autônoma, é familiarizar os aprendentes com as novas tecnologias, tornando-os competentes ao usá-las para atingir seus objetivos. No

episódio analisado, para que a aula se tornasse possível, a professora solicitou a colaboração dos alunos que conheciam a ferramenta e, junto com eles, orientou os outros alunos a utilizá-la, assumindo conjuntamente com os alunos o gerenciamento do processo de aprendizagem em sala de aula (DAM, 2003). Essa transferência da responsabilidade pela aprendizagem é mais fácil de ser identificada em espaços como salas de leitura ou laboratórios, locais propícios à cooperação e à colaboração entre os alunos para a execução das tarefas.

Depois dessas noções de informática (aula 8), os aprendentes, assumindo a responsabilidade pelo processo, começaram a responder a questões sobre a abordagem global do texto no documento digitalizado, material didático da professora (anexo J). O que deu para perceber, durante o desenvolvimento desta atividade, é que seis alunos já dominavam a ferramenta, abrindo um número considerável de páginas ao mesmo tempo, além disso, ainda auxiliavam os colegas no uso do recurso. Dessa forma acabaram assumindo a responsabilidade pelo processo. Foi o caso dos alunos C, M, D, E, F e L os quais ao mesmo tempo em que respondiam as questões também navegavam na rede. Nesse dia, antes do término da aula, a professora pediu-lhes que lessem o material, pois na aula seguinte, o tema seria “Diferença entre os tipos textuais”.

2.2.4 Diferença entre os tipos textuais

Este episódio ocorreu na 3ª semana de aula, no dia 15 de abril de 2010 uma quinta-feira. Foi marcado pela atitude da professora em entregar o material xerografado para os alunos. Novamente a repetição dos procedimentos para o estudo do tema. Quanto à fonte das informações trazidas para esta avaliação foram retiradas do caderno de notas da pesquisadora e também do material xerocopiado entregue aos alunos, conforme quadro 6 a seguir.

| QUADRO 6 | | |
|---------------------------------|--|--------------------------------|
| Professora: Normélia | Episódio 4: Diferença entre os tipos textuais | |
| Série: 3ª etapa EJA Semana 3 | Início: 16h40min Término: 19h (3h aulas) fonte – Caderno de notas da pesquisadora Material xerocopiado | Data: 15/4/2010 (Quinta-feira) |
| Tempo didático | Procedimentos | |
| Aula 9 | <ul style="list-style-type: none"> - Entrega do material apostilado; - Memória da aula anterior; - Exposição sobre a diferença entre narração, descrição e dissertação. | |
| Aula 10 | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do conceito de descrição; - Comenta os textos a partir da leitura dos alunos; - Exemplificação dada pelos alunos. | |
| Aula 11 | <ul style="list-style-type: none"> - Exposição sobre os elementos da narrativa; - Identificação dos elementos da narrativa no texto “O incêndio”. | |

Neste episódio, a professora, utilizando o material xerocopiado, iniciou a aula 9, fazendo a exposição oral sobre a diferença entre os tipos textuais narrativo, descritivo e dissertativo. Em seguida, ela apresentou o conceito desses tipos textuais (anexo J). Acrescentou que, embora para fins didáticos, faça-se a diferença entre os tipos textuais, no momento da produção de um texto, quem está escrevendo pode fazer uso de todos os tipos, mesclando-os. Comentou que, inicialmente, iria trabalhar por meio de exemplos os três tipos separadamente, mas depois os alunos observariam um texto onde os tipos se misturariam.

A professora iniciou um novo diálogo com a turma para falar da necessidade de participação deles nas aulas. Voltando-se para o aluno D, perguntou “Quantas vezes você foi solicitado a se manifestar nas aulas antes da minha?” D então responde “Nenhuma professora, aqui a gente somente ouve e copia”. Diante da resposta do aluno, a professora argumentou: “Mas na minha aula, eu adoraria ouvi-los mais. Somente assim vou saber se vocês estão

aprendendo. Vamos lá! Não tenham medo! Estamos todos aqui para aprender um com o outro.”

A professora passou, então, ao conceito de descrição (aula 10). Elegeu uma das alunas para ler um texto descritivo. Assim que a aluna terminou a leitura, a professora lançou mão de um trabalho com o nível de controle cognitivo ao auxiliar os alunos a estabelecerem inferências. Essa atividade foi desenvolvida a partir do texto abaixo:

Sua estatura era alta e seu corpo, esbelto. A pele morena refletia o sol dos trópicos. Os olhos negros e amendoados espalhavam a luz interior de sua alegria de viver e jovialidade. Os traços bem desenhados compunham uma fisionomia calma, que mais parecia uma pintura (anexo J).

“Quem vocês acham que está sendo descrito nesse texto? É um homem ou uma mulher? Onde ele ou ela mora? É jovem ou é velha?”. Os alunos começaram a dar respostas participando bem mais. L responde que se tratava de uma mulher, pois ela era magra. A professora perguntou se os outros alunos concordavam com a opinião, houve divisão entre a turma uns achando que era uma mulher outros acrescentando ser um homem. Diante da dúvida, a professora dando continuidade a aula elaborou uma questão para que os alunos resolvessem “Quem acha que é uma mulher deve continuar a descrição acrescentando os detalhes que mostrassem se tratar de uma mulher; Já quem pensava ser um homem deveria acrescentar os detalhes que levassem a identificação de um homem”. Essa atividade foi proposta para ser resolvida em casa e entregue na semana seguinte. A professora deu continuidade à aula, agora falando de texto dissertativo, a partir do seguinte exemplo, fornecido no material distribuído para os alunos.

Tem havido muitos debates sobre a eficiência do sistema educacional brasileiro. Argumentam alguns que ele deve ter por objetivo despertar no estudante a capacidade de absorver informações dos mais diferentes tipos e relacioná-las com a realidade circundante. Um sistema de ensino voltado para a compreensão dos problemas socioeconômicos e que despertasse no aluno a curiosidade científica seria por demais desejável (anexo J).

A professora, após a leitura do texto acima, questionou: “Esse texto está narrando uma história?” “Não!”, a turma respondeu. “É uma descrição?” “Não!” “O que se está fazendo no texto?”. Por alguns instantes a turma ficou calada, então, o aluno F se manifestou “Ele está comentando um fato”. A professora confirmou a resposta do aluno dizendo que eles precisavam conhecer o texto dissertativo, pois eles iriam ter contato com esse tipo de texto em jornais, revistas e na própria escola nas outras etapas.

Na aula 11, a professora inicia o estudo dos elementos da narrativa. Mas ao perceber que os alunos estavam interagindo pouco, novamente se vale da estratégia do círculo, depois que este foi formado, ela solicitou que toda a turma fizesse a leitura do texto abaixo:

Em uma noite chuvosa do mês de agosto, Paulo e o irmão caminhavam pela rua mal-iluminada que conduzia à sua residência. Subitamente foram abordados por um homem estranho. Pararam, atemorizados, e tentaram saber o que o homem queria, receosos de que se tratasse de um assalto. Era, entretanto, somente um bêbado que tentava encontrar, com dificuldade, o caminho de sua casa (anexo J).

Quando os alunos terminaram a leitura do texto, as risadas se espalharam pela sala de aula. Em um sinal de que haviam compreendido o texto humorístico. A professora fez uma revisão dos elementos estruturais da narrativa e também comentários sobre os personagens, o acontecimento e o desfecho da história. Logo depois, dialogou com os alunos sobre a aprendizagem. “Vocês têm alguma dúvida? Gostaria que vocês anotassem tudo o que aprenderam hoje e também o que deixaram de aprender para que possamos voltar ao assunto em outra oportunidade”. Um aluno disse “Professora eu acho que eles ajudaram o bêbado”. Após ouvir o aluno, a professora pergunta “Qual a pista do texto que o faz pensar que eles o ajudaram?”. O aluno riu e não formulou resposta. A professora, então, comentou o esquema da narração e aconselhou-os a criarem seus textos com base no esquema (anexo J), a professora comentou que os alunos não eram obrigados a seguir o esquema, mas que ele os ajudaria no planejamento do texto.

Continuando a aula, a docente pergunta aos alunos se eles saberiam identificar quem contava a história. “É o narrador!” Disse a aluna M. Então a professora disse “Vocês sabiam que existem tipos de narradores?” Apontando para o texto lido, perguntou se o narrador era personagem ou um contador da história e qual a palavra que o identificava. Depois de várias sugestões, a aluna M disse “Verbo professora!” “Boa!”. A professora perguntou aos alunos se eles sabiam que “O verbo é a palavra que ajuda o leitor a se situar dentro do texto”. Nesse instante, o L respondeu “anteontem!” A professora falou “Muito bem L! O L está certo!”. Ela ajustou a resposta do aluno, considerando o ponto de vista dele, ao dizer “Realmente, essa palavra nos situa no tempo, mas é um advérbio”.

Depois da explicação ao aluno, a professora afirmou haver percebido a dificuldade da turma em identificar as classes de palavras e localizá-las no texto. Então, informou aos alunos que as classes de palavras iriam ser estudadas no texto para que os alunos soubessem utilizá-las. Depois ela conversou com os alunos de sua preocupação “O que vocês acham de utilizarmos um material de apoio de gramática para que vocês possam consultar e ir se familiarizando com os conceitos e as classes, pois iremos estudar as classes em textos”. Os alunos de imediato concordaram e o material foi deixado na reprografia, embora se tratasse de um material considerado “normativo”, ele representou neste episódio uma atitude autônoma da professora que soube buscar solução para um problema didático que identificou no diálogo com os alunos e propôs como solução o estudo do conteúdo por meio de estudo dirigido, o que poderia contribuir com a tomada de responsabilidade do aluno por sua própria aprendizagem.

A aula continua com a professora solicitando ao aluno M que fizesse a leitura de um exemplo. Quando o aluno terminou a leitura, a professora fez a explicação sobre narrador-personagem. M respondeu que, no texto anterior, o narrador era observador, pois ele não

participava da história. Para complementar a justificativa de M, a professora solicitou a aluna F para fazer a leitura do conceito de narrador observador e de narrador personagem. A turma começou a tentar interpretar os conceitos, então a professora afirmou que o que marca a diferença entre os dois tipos de discurso é a mudança de pessoa de primeira para 3ª. A aula terminou com a solicitação da professora para que os alunos realizassem em casa o exercício (anexo J) para ser entregue na aula seguinte¹⁵.

A professora ainda solicitou aos alunos que, em casa, estudassem o discurso direto e indireto, tema da aula seguinte.

3.2.5 Discurso direto e indireto

O episódio 5 “Discurso direto e indireto” ocorreu no dia 16 de abril de 2010. A fonte das informações apresentadas aqui foi o caderno da pesquisadora além do material didático da professora. Abaixo o quadro 5 que sumariza o episódio.

| QUADRO 7 | | |
|---------------------------------|--|-------------------------------|
| Professora: Normélia | Episódio 5: Discurso direto e indireto | |
| Série: 3ª etapa EJA Semana 3 | Início: 16h40min Término: 19h (3h aulas) Fonte – Caderno de notas da pesquisadora Material didático da professora | Data: 16/4/2010 (Sexta-feira) |
| Tempo didático | Procedimentos | |
| Aula 12 | <ul style="list-style-type: none"> - Memória da aula; - Aula dialogada; - Leitura dos exemplos pelos alunos. | |
| Aula 13 | <ul style="list-style-type: none"> - Quadro sinóptico; - Comentário sobre a estrutura sintática dos discursos. | |
| Aula 14 | <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de transformação do discurso direto em indireto; - Atendimento individual para tirar dúvidas; - Correção coletiva da atividade. | |

¹⁵ É um lugar comum entre os alunos a realização somente das tarefas que valem pontuação para a avaliação. Essa cultura da troca da feita da atividade por pontos constitui-se em um entrave para a autonomia, já que a aprendizagem vira moeda de troca entre professor e aluno, o qual perde o gosto pela descoberta do conhecimento.

Neste episódio é estudado o discurso direto e o discurso indireto. Para evitar evasão, a professora resolveu entregar o material xerografado no horário que antecedia sua entrada na turma. Foram distribuídas dezessete cópias para a mesma quantidade de alunos. Essa atitude da professora não impediu a evasão dos alunos que ficaram reduzidos a onze quando do início da aula. A professora perguntou os motivos, então, os alunos disseram que a escola havia implantado um sétimo horário e que a partir de então passariam a ficar na escola das 13h30min até 19h¹⁶.

Quando as discussões sobre o 7º horário findaram a professora, ainda na aula¹², fez a memória da aula anterior. É a chamada memória didática, realizada para garantir a retomada do objeto de ensino pelo aprendente e também pelo professor. Foi o momento em que os sujeitos rememoram os fatos até que o saber é reconstituído quando a professora retoma o assunto ao falar sobre a narração, “Vocês já sabem o que é uma narração, agora vocês vão conhecer os tipos de discurso!”

Nesse momento, a professora voltando-se para o quadro e começou a montar um esquema explicativo (aula 13). Ao concluí-lo, a professora perguntou a turma: “Quem é que lembra mais ou menos aí como aparece no texto a fala dos personagens?” A professora insiste: “Pode falar!” Apelo ao que a turma responde com o silêncio. De repente, uma aluna que retorna do banheiro entra em sala. O silêncio foi quebrado. E a professora insistiu. “Ninguém lembra!” Então solicitou que os alunos pegassem o material apostilado e vissem o assunto na segunda folha. A professora tentou novamente estabelecer a interação, lendo o título “Discurso direto e indireto”.

¹⁶ A professora ficou sabendo do novo horário somente nesse dia e foi informada que o 7º horário poderia ser ocupado com atividades para casa. Uma prática que a professora nem sempre adotava já que estava no chamado “estado de greve”, um alerta para a possibilidade de paralização da categoria. Então a orientação era que os professores dessem prioridade aos conteúdos para a realização da 1ª avaliação antes que a greve se instaurasse. Esta é uma manobra que garante que o semestre não ficará perdido, posto que as greves, nos últimos anos, têm ultrapassado um bimestre.

A professora pediu a aluna J que lesse o texto. A professora juntamente com os outros alunos tentava acompanhar a leitura, mas a dificuldade demonstrada pela aluna com a leitura em voz alta, obrigou-os a lerem o material apostilado. A professora, percebendo a situação, esperou a aluna concluir a leitura, tomou a palavra e acrescentou “O discurso direto apresenta a fala do personagem. É quando o próprio personagem está falando no texto”. Após a explicação a aula é interrompida com a campainha avisando do término do horário.

Inicia-se, então, a aula 14, com a professora solicitando aos alunos, em uma só voz, a leitura do seguinte texto “o rapaz, depois de estacionar seu automóvel em um pequeno posto de gasolina daquela rodovia, perguntou a um funcionário onde ficava a cidade mais próxima. Ele respondeu que havia um vilarejo a dez quilômetros dali.” Após a leitura, a professora perguntou “Quem é que está falando neste texto?” Então, os alunos consultam o material apostilado. E a professora insistia “É o personagem?” O aluno B diz que tem alguém falando pelo outro. Novamente a professora “É o personagem?” O aluno C argumenta que leu no material que quando o personagem falava no texto, o verbo vinha no presente. Este aluno apresenta uma atitude autônoma que se enquadra no nível do controle do gerenciamento da aprendizagem, referido no capítulo ao utilizar seus materiais para compreensão do conteúdo.

A professora comentou que a resposta do aluno C estava correta e que o texto era um exemplo de discurso indireto. Passou, então, ao estudo do discurso indireto, perguntando à turma “o que era um discurso indireto?” O aluno B respondeu que o discurso indireto ocorria quando alguém falava por outra pessoa. E a professora confirmou “É isso mesmo, quando o narrador fala pelo personagem, ou quando alguém fala, na história, no lugar de outra pessoa temos o discurso indireto.” “Muito bem B!” “Parabéns!” Comentou que o conhecimento sobre os tipos de discurso seria aplicado a partir do momento em que os alunos comesçassem a produzir o texto narrativo. A aula foi concluída com a professora anunciando que no dia seguinte eles iriam fazer atividades envolvendo o discurso direto e indireto.

3.2.6 Atividade prática

Este episódio, denominado atividade prática, ocorreu em uma quinta-feira do dia 22 de abril de 2010, na quarta e última semana do experimento. As informações prestadas têm por fonte além do caderno de notas da pesquisadora, o material didático da professora. Conforme informações apresentadas no quadro abaixo

| QUADRO 8 | | |
|---------------------------------|--|--------------------------------|
| Professora: Normélia | Episódio 6: Atividade prática | |
| Série: 3ª etapa EJA Semana 4 | Início: 16h40min Término: 19h (3h aulas) Fonte: Caderno de notas da pesquisadora Material apostilado | Data: 22/4/2010 (Quinta-feira) |
| Tempo didático | Procedimentos | |
| Aula 15 | <ul style="list-style-type: none"> - Memória da aula anterior; - Diferença estrutural entre os discursos; - Construção sintática do discurso direto e indireto. | |
| Aula 16 | <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dos exercícios no quadro branco; - Feitura dos exercícios pelos alunos. | |
| Aula 17 | <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dos exercícios no quadro branco; - Correção coletiva dos exemplos. | |

Na aula 15, a professora fez a memória do episódio solicitando aos alunos a leitura de um texto escrito no quadro. É um exemplo de discurso direto, que os alunos deveriam transformar em discurso indireto. Depois deste procedimento, os alunos, com a ajuda do material, apontavam as características do discurso indireto e explicavam como haviam chegado à identificação destas características no texto narrativo exemplificado.

Então, os alunos iniciam a leitura do texto (novamente todos os alunos). Ao término da leitura, a professora, com o auxílio do material xerografado (anexo J), chamou a atenção dos alunos para a estrutura do texto, pedindo-lhes para que observassem como havia sido feito

o registro da fala do personagem e para a existência de um sinal. Perguntou-lhes de que sinal se tratava. O aluno C respondeu que era um travessão. A professora confirmou a resposta do aluno ao dizendo que é o travessão que introduz a fala do personagem e também iniciou um novo parágrafo. E a professora fez o reforço desta idéia “é isso mesmo. Ele serve para separar a fala do personagem da explicação do narrador”. Comentou ainda que os sinais de pontuação sinalizam na escrita as pausas, as hesitações que na fala são representados por nossos gestos e fisionomia. Sinalizou que o ponto de interrogação pode indicar pergunta, mas também dúvida e que isso pode ser observado dentro do discurso direto.

Ainda na aula 15, a professora retornou ao esquema sobre tipos de discurso e os alunos fizeram novamente a leitura. A professora então perguntou: “Quem sabia fazer o discurso direto e indireto?” Nesse momento, dirigindo-se ao aluno L, a professora solicitou um exemplo. Ele meio atrapalhado não conseguiu formular. Então a professora criou um exemplo no qual o aluno apareceu como personagem: “Estava conversando com o L. Ele falou: - Professora, hoje, quando eu vim para escola, um carro quase me batia”.

As explicações sobre discurso direto e indireto (aula 16) foram retomadas. O passo seguinte foi a transformação oral do discurso direto em discurso indireto. A turma dizendo “Estava conversando com o L1. Ele falou que hoje quando vinha para escola um carro quase batia ele.” Imediatamente, a professora perguntou “como fica mesmo esse exemplo, na língua escrita fica mesmo batia ele?” O aluno D reelaborou o discurso dizendo “Estava conversando com o L. Ele falou que hoje quando vinha para escola um carro quase o batia.”, provando que havia compreendido a necessidade de mudança verbal para o processo de transformação. Esse é um bom exemplo de autonomia pró-ativa de que fala Little (1999), pois o aluno D transferiu para outro contexto um conhecimento adquirido resignificando-o.

Essa situação poderia ser aproveitada pela professora para possibilitar aos alunos o uso da autonomia reativa ao fornecer-lhe informações sobre os diversos contextos nos quais o discurso pode ser utilizado. Ao invés disso, a docente preocupou-se em ofertar ao aluno mais uma nomenclatura, como se estas fossem garantia de aprendizagem. “Muito bem D! Outra coisa, vocês sabem como são chamados os verbos que introduzem a fala dos personagens?” Os alunos ficaram calados, e a professora informa “São os verbos de elocução, verbos que servem para dizer, verbos dicendi”. Esses verbos expressam os sentimentos e ações dos personagens”. Após explicações, a professora mostrou aos alunos um quadro que diferencia os dois discursos (anexo J).

Antes da aula 17 se encerrar a professora iniciou um bate-papo com os alunos sobre a questão da responsabilidade com os estudos, dizendo “Eu preciso que vocês tenham atitude para estudar, sejam menos dependentes do professor”. A professora, então, sugeriu que os alunos pesquisassem na biblioteca, usassem a internet para tirar as dúvidas além de outros meios para aprender.

Nesta aula foi aplicado o questionário (anexo E) respondido pelos alunos ao final da aula. Nesse questionário, foi solicitado aos alunos que rememorassem o processo que envolveu o experimento, e a partir das atividades desenvolvidas, opinassem sobre a própria aprendizagem. Os resultados foram sumarizados em um quadro geral de respostas dividido em três colunas: na primeira coluna, foram sintetizadas as perguntas feitas aos aprendentes; na segunda coluna, as respostas fornecidas por eles; na terceira coluna, foram enumerados os fatores que na concepção dos alunos podem ter determinado o sucesso ou insucesso na aprendizagem. Esses fatores ajudaram a compreender melhor o experimento à medida que auxiliaram a mensurar o grau de autonomia dos aprendentes, como demonstra o quadro geral das atividades a seguir.

QUADRO 9

| PERGUNTAS | RESPOSTAS DOS ALUNOS | | | FATORES DETERMINANTES |
|---|------------------------|----------------------|--------------------------|--|
| Você aprendeu? | Suficiente 6 alunos | Razoável 5 alunos | Não Zero | -a ajuda do professor (8 alunos) -ao próprio esforço (4 alunos) |
| Você procura estratégias diversas para aprender? | Sempre 7 alunos | Às vezes 4 alunos | Nunca Zero | - pesquisa na internet e consulta o professor e consulta outros colegas (9 alunos) - outras (pais 2 alunos) |
| Você organiza horários de estudo durante a semana? | Sempre 6 alunos | Nunca 4 alunos | Às vezes 1 aluno | -período de prova e trabalhos que valem ponto (1 aluno) |
| Você procura outros tópicos de seu interesse para discutir com o professor ou tirar dúvidas com outros colegas? | Sim 2 alunos | Não 8 alunos | Não respondeu 1 aluno | -pesquisa em livros e nas conversas em casa. |
| Você fica sabendo se aprendeu ou não? | Sim 10 alunos | Não 1 aluno | | - a correção da professora (7 alunos) -elaborando e respondendo questões; (3 alunos) -lendo e compreendendo (1 aluna). |
| Você percebeu algum progresso em relação ao seu aprendizado | Sim 11 alunos | | | -aprendi a pensar antes de fazer as atividades 1 aluna -melhorei nas provas e nas atividades; 6 alunos -passei a prestar mais atenção 1 -estou aprendendo mais rápido 1 aluna -aprendi a ter responsabilidade com as tarefas; 1 aluna -estudo e avalio até conseguir. 1 aluna |

O quadro geral das atividades demonstra que houve por parte dos alunos o controle da aprendizagem. Quatro alunos criaram o hábito de organizar horários de estudo durante a semana. Os alunos D e F argumentaram estudar todos os dias em horário fixo. Outros alunos relataram que aprenderam a pensar antes de fazer as atividades (1 aluna); haver melhorado nas provas e nas atividades (6 alunos); concentrar-se mais nas aulas; prestar mais atenção

(1aluna); aprendendo mais rápido (1 aluna); aprender a ter responsabilidade com as tarefas (1 aluna) e conseguir estudar e avaliar o que aprendeu (1 aluna).

Foi perguntado aos alunos se procuravam estratégias diversas para aprender. Nove alunos informaram usar mais de uma estratégia, pois além da consulta ao professor, faziam pesquisa na net e consultavam outros colegas; dois alunos disseram perguntar aos pais quando tinham dúvidas. Como se pode comprovar com as respostas, dos alunos L, M, D, E e F que viam a internet como uma das fontes de consulta para realização das atividades, mas não abriam mão nem da explicação do professor nem da ajuda dos colegas.

A partir desses resultados e ainda da análise dos dados apresentados anteriormente, buscou-se responder às perguntas da pesquisa.

3.3 Respondendo às perguntas de pesquisa

A investigação sobre a AUTONOMIA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DA 3ª ETAPA DA EJA foi conduzida objetivando responder a três questões: Quais os indícios de uma prática pedagógica autônoma? Em que medida, a prática pedagógica colaborativa levaria a professora colaboradora a transferir parte da responsabilidade de aprendizagem para seus alunos? Como se daria o processo dessa transferência?

A resposta a primeira questão de pesquisa aparece desde o início desta análise na qual se procurou identificar atitudes autônomas tanto na prática pedagógica da professora quanto nas atitudes didáticas dos próprios alunos. Pode-se dizer que desde o momento da preparação para a intervenção, as atitudes da professora davam indícios de que seria possível desenvolver autonomia naquele contexto, mesmo nas condições de ensino aprendizagem existentes para o trabalho pedagógico como a ausência de professores em sala de aula, a falta

de estrutura física adequada para o trabalho, ausência de auto-estima da turma, pois a professora desde o momento em que se dispôs a realização da experiência demonstrou responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos.

Com base neste comportamento inicial da professora e com o aceite da proposta da pesquisa para trabalhar o controle da aprendizagem, a pesquisadora criou um quadro, baseado em Benson (2001), com indicadores de comportamentos que poderiam ser observados nas ações da professora e também dos alunos, mas o quadro não foi utilizado pelo fato de a investida didática colaborativa ter sido neutralizada a partir do terceiro episódio do experimento.

Porém, os indícios de uma prática pedagógica autônoma estão presentes em muitas atitudes tanto da professora quanto de seus alunos. Começo por identificar estes indícios nas ações dos alunos. Estes no questionário (anexo A) responderam não ter horário para estudar. Depois da experiência seis alunos informaram que adquiriram o hábito do estudo. Esses mesmos alunos informaram haver aprendido o suficiente justificando que o fator determinante para o sucesso na aprendizagem foi a ajuda do professor.

Como comprovam os dados da pesquisa, os alunos ainda apresentam uma grande dependência em relação às atitudes do professor, um indício de que o processo de transferência, embora tenha acontecido em algumas situações como o do episódio 3, ainda precisa ser melhor gerenciado pela professora. O que poderia ocorrer se houvesse tempo didático para a professora ensinar os alunos a aprender, isto é, problematizar com eles as muitas formas de estudar para que eles aprendessem como fazer um resumo, como montar estratégias de leituras de textos, um cronograma de estudos etc., propostas que foram fomentadas no decorrer da pesquisa, mas que careciam de uma maior atenção.

Para responder a segunda questão de pesquisa, fiz um recorte nos três primeiros episódios apresentados, pois neles a prática pedagógica colaborativa, mesmo sendo limitada pelo contexto, levou a professora colaboradora a transferir parte da responsabilidade de aprendizagem para seus alunos. O episódio 3 mostra que a professora, diante do impasse da falta de letramento digital da maioria da turma, para a execução da tarefa os alunos contaram além do auxílio com a colaboração e cooperação dos colegas. As ações da professora podem ser visualizadas em três momentos de fomento de autonomia (DAM, 2003): a professora assumindo a responsabilidade; a professora e os alunos assumindo conjuntamente o gerenciamento do processo em sala de aula, os aprendentes assumindo, sozinhos, a responsabilidade pela própria aprendizagem.

Por outro lado, como já foi dito antes o processo de transferência de responsabilidade para o aluno sobre a própria aprendizagem, embora tenha ocorrido como mostram os episódios I, II e II, carece de uma melhor organização na prática docente da professora, no sentido de fazer com que os alunos de fato se sintam motivados a participar da aula. No entanto, para isso é necessário a escolha de conteúdos e de adoção de metodologias mais motivadores, que tornem as aulas mais dinâmicas e descentralizadas da professora.

A terceira questão da pesquisa trata do processo de transferência de responsabilidade para o aprendente. Ela é feita por meio da autonomia reativa, de acordo com Little (1999). É evidenciada nas atitudes da profissional docente, durante o período da pesquisa, a professora costumava solicitar aos alunos que fizessem anotações no material e no caderno. Esta atividade funcionou como uma estratégia para que os alunos mantivessem o compromisso com as atividades, embora sem forte motivação.

Foi possível perceber que, no contexto da sala de aula investigada, há necessidade do uso de diferentes tipos de instrumentos como diários, anotações, portfólios, para que o aluno

tenha a possibilidade de gerenciar a aprendizagem avaliando o que já conseguiu aprender e exercendo o controle sobre os conteúdos. Embora a professora tenha informado no questionário (anexo B) que costumava trabalhar com diferentes estratégias, isso não foi concretizado durante o experimento, no qual se voltava sempre à colocação dos alunos em círculo.

CONCLUSÃO

No contexto em que se gerou o experimento, a Escola acabou por representar um conjunto de idéias conflitantes, no qual, em muitas práticas, as propostas de papel acabaram não ultrapassando o limite do plano de ação. Nesse contexto, os professores que lutavam para colocar em prática o que foi idealizado, costumavam ser alvo de críticas por parte dos colegas, dos pais e, muitas vezes, por se sentirem solitários na luta por mudança, optaram por mesclar sua prática, como é o caso da professora investigada que vive entre o uso da língua e a norma.

Caracterizo a práxis da docente como híbrida, no sentido de que, ela oscila desenvolvendo uma atitude que satisfaz os sujeitos que, direta ou indiretamente participam da escola, e uma prática de fomento à autonomia que se aproxima daquilo que a professora objetiva alcançar em sua prática, conforme suas palavras “espero colaborar para que meu aluno melhore sua leitura, compreensão e produção textual, bem como se torne um cidadão mais crítico e participativo perante as questões sociais”. Mas, na prática de sala de aula, a docente cede às pressões externas e internas que, segundo Benson (2001), funcionam como fatores restritivos da autonomia, deixando o professor em um dilema entre aplicar o que as reflexões teóricas dizem e correr o risco de ser incompreendido e fazer o que a sociedade espera que ele faça e ser aceito em seu ambiente de trabalho.

No caso da professora pesquisada, a prática acabou sendo afetada pela preocupação com os comentários dos outros colegas, dos pais dos alunos e com a cobrança da escola, o que, em alguns episódios, a impossibilitou de continuar o trabalho com o uso real da língua, dando-lhe o valor que ela deve se prestar na vida de cada falante. Assim, a prática da professora, como se pode observar, em alguns momentos dos episódios analisados, por imposições do contexto, acaba não servindo “para favorecer as necessidades e os desejos

autênticos do aprendente”, pois em tais contextos, a professora não consegue “se libertar de restrições desnecessárias” (AOKI, 2002, p. 2) que dificultam o fomento da autonomia.

Na condição de formadora de professores de língua portuguesa e com base nas observações e reflexões trazidas por esta pesquisa, aponto a necessidade de o educador ser um pesquisador constante de sua própria prática, pois as pesquisas lingüísticas fazem falta a muitos professores que embora tenham boa vontade não conseguiam mudar o modo de trabalhar com a língua. É urgente um olhar crítico e reflexivo do professor sobre a prática que exerce, somente assim será possível transformar a perspectiva mecanicista numa perspectiva dialógica, interacionista de aulas, tornando-as significativas.

Nessa perspectiva, a sala de aula passa a ser um espaço em que os equívocos e os erros cometidos, as ‘traições’ da ideologia ou os obstáculos que dificultam o processo de conhecer sejam vistos como indícios para se repensar o processo ensino/aprendizagem no sentido de tendê-lo a uma prática em que a sala de aula seja o palco em que sujeitos autônomos interajam e troquem experiências sobre seus modos de aprender. Tal proposta, no entanto, só faz sentido na medida em que se assume, do ponto de vista curricular e científico, as dimensões ética, política, epistemológica estética e técnica vinculadas a um compromisso crítico do professor enquanto intelectual comprometido com a promoção da justiça e da equidade social.

O grande desafio da formação de professores no cenário atual da educação é fazer com que a escola, os professores e seus centros de formação profissional assumam um projeto de formação cultural que proporcione à escola as condições de responder aos desafios da sociedade. Nesse sentido, as políticas públicas têm cumprido seu papel ao fazer com que os professores mudem seus discursos interpretativos da realidade docente. Porém, esse discurso político sobre Reformas não tem conseguido interferir significativamente numa mudança

concreta de suas práticas. No caso da professora investigada, o que ocorre é uma apropriação do discurso teórico sobre a educação e não uma intervenção verdadeira no processo de ensino.

A experiência de pesquisa leva a crer que o próprio Estado, por meio do discurso, subverte os papéis, atribuindo a prática do professor à responsabilidade pelo fracasso na escola. Diante de tal contexto se percebe o quão é difícil a implementação de práticas autônomas, na sala de aula de português, dadas as condições do próprio ensino público. E o resultado disso é o desvio da atenção sobre o real problema que é a falta de condições de trabalho e de ensino e, conseqüentemente, a falta de condições de aprendizagem. Portanto, não adianta trazer ao contexto da sala de aula, mais especificamente ao conhecimento da escola e do professor, um conceito como autonomia, se barreiras ideológicas emperram o processo colaborativo e reflexivo sobre a própria prática.

Não obstante as limitações do estudo, como a questão do tempo, as dificuldades na implementação da pesquisa colaborativa, além é claro dos fatores externos e internos ao contexto escolar, que acabaram funcionando como um grande desafio à pesquisadora, a qual acredita na possibilidade de mudanças mais significativas das condições educacionais das escolas públicas. Por isso, sabedora de que essa investigação representa uma das muitas possibilidades de se estudar a autonomia nas práticas de sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, espera que este estudo sirva a pesquisadores, professores e outros sujeitos que fazem do ensino, da pesquisa e da aprendizagem seu lugar de reflexões sobre a educação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de Línguas sem pedras no caminho*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- AOKI, N. Aspects of teacher autonomy: capacity, freedom, and responsibility. In: BENSON, P.; TOOGOOD, S. *Learner Autonomy 7 Challenges to research and practice*. Dublin: Authentik, 2002, p.111-124.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy & Independence in Langage Learning*. New York: Longman, 1997.
- BENSON, P. *The Philosophy and Politics of Learner Autonomy*. In: BENSON, P. *Teaching and Researching autonomy in language learning*. New York: Longman, 2001, p. 18-34.
- BRASIL *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COLELLO, S. M. Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, M. de M. *Em busca da autonomia na aula de Língua Portuguesa: pesquisa-ação em uma turma de 8ª. Série do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado), Belém: UFPA(PPGL), 2007.
- CRABBE, D. (Ed.). *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main; Peter Lang, 1993.
- DAM, L. *Developing Learner Autonomy: the teacher's responsibility*. In: LITTLE, D., RIDLEY, J.; USHIODA, E. (org.) *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher's, Learner, Curriculum and assesement*, Dublin: Authentik; 2003, p.135-146.
- DICKINSON, L. *Learner Autonomy: What, Why and how?* In.: LEFFA, V. (Org.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: UFRGS, 1994, p 2-12.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LITTLE, D. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. In: *System*, vol. 23, n. 2. Great Britain: Pergamon, 1999, p. 4-5.

LUFT, C. P. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L& PM, 1995.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira: é preciso um novo tipo de professor. In: *Educação de Professores de línguas: os desafios do formador*. Org.: GIL, G. et. al. São Paulo: Campinas, 2008.

MARTINS, A M. *Autonomia da escola: a extensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, M. G. C. A pesquisa colaborativa e a formação continuada do professor de educação de jovens e adultos: uma reflexão necessária. Dissertação de Mestrado UFPI. Disponível em: www.ufpi.br/mesteduc/eventos/gt1/pesquisa_colaborativa.pdf. Acesso em 28/02/2009.

PAIVA, V. L. M. A identidade do professor de inglês. In: *Ensino e Pesquisa - Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: APLIEMGE, 1998.

PAIVA, V.L.M.O. *Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem*. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005.

PENNYCOOK, A *Cultural alternatives and autonomy*. IN: BENSON, P. & VOLLER, P. (org.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Longman, 1997.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB: Mercado de Letras. Coleção Leituras do Brasil, 1996.

RIVENC, P.; CHAVES DA CUNHA, José Carlos. *Propostas Metodológicas para o estudo do vocabulário das interações orais* Belém: EDUFPA; 2003.

SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SOARES, L. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, R. *Learner autonomy and CALL: challenges for a promising relationship* APLIEMGE: Newsletter, 2001, p.6-7.

YOUNG, R. 1997 Personal autonomy: beyond negative and positive liberty. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 1997.

ANEXOS

ANEXO A- QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Prezado (a) aluno (a),

No trabalho que ora desenvolvemos para a elaboração de nossa pesquisa, precisamos obter algumas informações acerca de sua visão sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa para alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal, solicito a sua colaboração respondendo às questões abaixo.

1. Qual a profissão de seus pais?
2. Você costuma fazer algum tipo de atividade em casa ou em outro lugar? O quê?
3. O que a(o) levou a interromper os estudos? Há quantos anos você está sem estudar?
4. Você gosta das aulas de língua portuguesa? Por quê?
5. Se você tivesse a oportunidade de escolher, o que você gostaria de aprender nas aulas de língua portuguesa?
6. Nas aulas de língua portuguesa, você participa, dá opinião?
7. Seu professor o orienta a como estudar? A estabelecer horário para os estudos?
8. Quando você estuda, o que faz?
 - A) Anota alguma informação,
 - B) Faz resumo,
 - C) Comenta com os colegas ou com o professor

ANEXO B - QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA¹⁷

Prezado (a) professor (a),

No trabalho que ora desenvolvemos para a elaboração de nossa pesquisa, precisamos obter algumas informações acerca de sua visão sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa para alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal, solicito a sua colaboração respondendo às questões abaixo.

- | Sexo | Idade | Profissão | Tempo de atuação na EJA: |
|-------------|--------------|------------------|---------------------------------|
|-------------|--------------|------------------|---------------------------------|
1. Em sua opinião, o que se deve ensinar na disciplina de Língua Portuguesa?
 2. O que você espera de sua própria atuação na disciplina? Justifique?
 3. As aulas de Português da EJA têm atendido as exigências e expectativas dos seus alunos? Por quê?
 4. Durante as aulas, você costuma apoiar seus alunos, ajudando-o a estabelecer objetivos para os estudos? Cite exemplos?
 5. Durante suas aulas, você costuma deixar seus alunos escolherem o que fazer (tipo e conteúdo de atividades), o colega com quem você quer trabalhar e escolher a maneira como você pode fazer seus trabalhos (mesmo as atividades extraclases)?
 6. Durante as aulas, você costuma passar diferentes tipos de atividades, fornecendo meios para que o aluno acompanhe o que já foi produzido durante as aulas. Usando instrumentos como diários, anotações, portfólios, facilitam a sua avaliação sobre seu próprio trabalho escolar?
 7. Em sua sala de aula, o processo avaliativo na sua turma, envolve outros instrumentos além da prova? Quais?
 8. Em sua sala de aula, você considera as experiências, reflexões e avaliações dos seus alunos? Cite um exemplo?

¹⁷ O questionário usado para a coleta dos dados foi adaptado da proposta de Dam (2003)).

ANEXO C – PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA PARA 2010

| O QUÊ? | POR QUÊ? | COMO? | ONDE? | QUANDO? |
|---|---|--|-----------------------------------|---------------------------------|
| -Formação Pedagógica Continuada: -avaliação no contexto escolar; -currículo escolar: teoria e prática | Possibilitar reflexão teórico-prática dos saberes docentes. | Troca de experiências, palestras e oficinas | Espaço da escola | Fevereiro, Março, Abril e Junho |
| -Páscoa na escola | Vivenciar valores humanos, propagando uma cultura de paz | Realização de um ato ecumênico, peça teatral e coral | Na área coberta da escola | Abril |
| -Homenagens às mães | Valorizar o papel da mulher na sociedade contemporânea | Debates, palestras e painéis | Na própria escola | Mai |
| -Festival junino | Resgatar as tradições juninas | Apresentação de danças folclóricas, comidas típicas e trava-línguas | Na própria escola | Segunda quinzena de Junho |
| -Homenagem aos estudantes | Possibilitar à comunidade docente e discente reflexões sobre a importância dos estudantes como sujeitos para a construção de uma sociedade mais humana e solidária. | Palestras, painéis, filmes e gincana cultural | Auditório, área coberta da escola | Agosto |
| -Elaboração do PDE e do P.P.P. | Sistematizar as ações da escola, valorizando saberes e fazeres da comunidade educativa | Avaliação dos critérios da eficácia escolar e construção de um plano estratégico, desdobramento de um plano de ação. | Auditório | Março |
| -Circuito esportivo | Trabalhar o esporte como instrumento de formação cidadã | Apresentação de modalidades esportivas por | Na própria escola | A definir |
| -Círio | Vivenciar momentos de fé por ocasião do Círio de Nazaré | Auto do Círio apresentação do Coral, Flauta e café da manhã | Em frente à escola | Segunda semana de Outubro |

| | | | | |
|---|--|--|--|--------------------------------------|
| | | soletrando na escola | | |
| -Informação profissional | Discutir temas de interesse dos alunos que oportunize a reflexão da importância da escolha profissional como fator fundamental de realização pessoal | Levantamento das aptidões dos alunos quanto a questão profissional, palestras com profissionais de diversas áreas de interesse, visitas monitoradas a Instituições de Ensino, estandes de divulgação de cursos técnicos e superiores de Instituição pública e particulares | Área coberta da escola, auditório e em outras Instituições de Ensino | A definir o (2º semestre) |
| -Festival de música na escola | Despertar a criatividade artística dos educandos | Criar composições inéditas de letras de músicas e paródias | Na escola | Novembro |
| -Jornal Circular interno | Divulgar eventos de interesse da comunidade escolar | Construção coletiva do jornal, envolvendo alunos e docentes | Na escola | Bimestral |
| -Projeto “Vento na cara” | Proporcionar momentos de interação e descontração em atividades extra-classe, além de conhecimento | Visitas orientadas com coordenação de turmas | Nos diversos espaços da cidade | Pelo menos uma vez por ano |
| Criação do Comvida (Comissão de meio ambiente e qualidade de vida) | Dinamizar as ações relativas ao meio ambiente | Oficinas de Educomunicação, papel reciclado, mutirão, plantação de mudas, implantação do pomar, divulgação de informação relativas ao meio ambiente | Sala do “ Mãe Terra” | Primeiro e segundo semestre de 2010. |
| Formação básica de LIBRAS BRILLE para toda a comunidade escolar | Necessidade de se apropriar de uma nova linguagem para atender os alunos de inclusão com maior qualidade | Cursos e oficinas | Na escola ou em outro espaço adequado | Durante todo ano letivo |
| Sarau Litero-musical em parceria com a SEDUC | Valorizar produções artísticas literárias | Apresentação de poemas, contos, músicas, painéis, | Na área coberta da escola | Abril de 2010 |

| | | | | |
|--------------------------------------|---|--|---|--------------------|
| | e musicais que reflitam a figura feminina | performance, exposição de livros e varal | | |
| Jornada pela Paz e Segurança Pública | Discutir o problema da violência física e simbólica na comunidade escolar, esclarecimento sobre a redução do consumo de drogas lícitas e ilícitas | Palestras com representantes de ONGs e da segurança pública | Auditório | Bimestralmente |
| Rádio da escola | Divulgar todos os eventos | Seleção de alunos divulgadores com aptidão para falar em público, utilização de uma caixa amplificadora e microfone microssistem | Sala de Educação Física com progressão para salas de aula | O ano inteiro |
| Otimização do Grêmio estudantil | Envolver os discentes no movimento estudantil para perceberem-se sujeitos do processo de construção do conhecimento | Palestras de orientação e exibição de filmes sobre movimento estudantil envolvendo lideranças de escolas | Auditório | O ano todo |
| Auto de Natal | Realizar a confraternização natalina para a comunidade estudantil | Apresentação do coral, músicas natalinas, banda musical, teatro e outros | Área coberta da escola | Dezembro 2010 |
| Escolha de Liderança de turmas | Fortalecer parcerias, promovendo um elo de ligação entre as turmas, professores, coordenação pedagógica e direção da escola | Orientação aos alunos sobre a função dos representantes de turma | Auditório da escola | Março e Abril/2010 |
| Encontro com as famílias | Estreitar a relação com as famílias, destacando sua importância no processo ensino-aprendizagem | Através de convites, apresentação da proposta pedagógica da escola, informação do desempenho dos | Auditório e área coberta da escola | 1º e 2º semestres |

| | | | | |
|---|---|---|---|-------------------------------------|
| -Redimensionamento da utilização do laboratório de ciências | Formar o aluno pesquisador para compreender as ciências físicas e biológicas no campo teórico e prático | Atividades de pesquisa e experimentos envolvendo todos os alunos. | Laboratório multidisciplinar | Durante o ano letivo |
| -Mostra científica | Compreender a ciência como elaboração humana, interpretando os fenômenos da natureza e criando um novo meio social e tecnológico. | Troca de experiências entre alunos, professores e comunidade, exposição de pesquisa, demonstração de experimentos envolvendo o meio ambiente, formas de energia tratamento de água, desenvolvimento sustentável e outros. | Nos espaços da escola | A definir no 2º semestre de 2010 |
| -Simulado | Oportunizar aos educandos o manuseio de provas de múltipla escolha nas diversas dimensões que envolvem o processo de aprendizagem | Mediante a realização de dois simulados durante o ano letivo para alunos de 5ª e 8ª séries e de ensino médio | Na sala de aula | Junho e Novembro |
| -Conselho de classe | Buscar alternativas para solucionar questões pertinentes ao processo ensino-aprendizagem | Reunião com professores, pais e alunos e coordenação | Na escola | Reunião extra ordinária e ordinária |
| -Boletim parcial de rendimento escolar | Acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos para intervir pedagogicamente | Levantamento de resultados e entrega dos boletins com orientação aos pais | Na sala de aula | Semestralmente |
| -I Mostra literária | Estimular o conhecimento literário e o hábito da leitura escrita e interpretação de diversos gêneros textuais como mecanismo de conhecimento de mundo | Levantamento das dificuldades dos alunos, implementação de projetos: Jornal na escola, Sarau litero musical, atividades diversificadas de leitura, criação e interpretação de texto, gincana da leitura e escrita | Sala de aula e outros espaços de aprendizagem | Outubro |

ANEXO D- PLANEJAMENTO ANUAL DA DISCIPLINA

Área de conhecimento: L. Portuguesa **NÍVEL: Fundamental** **SÉRIE: 3ª Etapa**
Tema: Escola e família- parceria para uma educação cidadã
PLANEJAMENTO DE ENSINO / 2010-Equipe de Língua Portuguesa

| COMPETÊNCIAS | CONTEÚDOS | COMO VOU ENSINAR? (METODOLOGIA) | O QUE O ALUNO DEVE APRENDER? (HABILIDADES) | SIGNIFICADO PARA A VIDA PRÁTICA DO ALUNO | PROCESSO AVALIATIVO |
|--|--|--|---|---|--|
| 1º BIMESTRE: Escuta Desenvolver a proficiência na escuta de textos orais para que o aluno após ouvir as histórias seja capaz de interpretar, fazer inferências e pressuposições a respeito dos conteúdos dos textos ouvidos Escrita Aprimorar a prática da escrita através da leitura e sintetização de idéias, correção e reescrita dos textos produzidos. | Escuta de história oral; Compreensão e inferência de história oral Texto narrativo, descritivo e dissertativo diferenças; O texto narrativo definição e estrutura, discurso direto e indireto; Texto descritivo: definição; descrição de personagens, ambientes e objetos; Interpretação textual e produção oral/escrita; Produção Textual: bilhete, resumo, fichamento, entrevista. A língua em foco Letra, fonema e sílaba; Classes de palavras aplicadas ao texto: substantivos, adjetivos, artigos. | Aulas expositivas e dialogadas; Produção de textos de forma individual e em grupo focalizando as vivências dos alunos; Análises em grupo de textos com a aplicação de conteúdos. Uso de vídeos e imagens que exemplifiquem os conteúdos. Pesquisa em duplas na biblioteca e na internet sobre os gêneros textuais estudados; Uso de exercícios de reforço do conteúdo; Confeção de portfólio | Escutar textos; Reconhecer os diferentes tipos de textos distinguindo as particularidades referentes à composição e ao estilo de cada gênero; Fazer distinção entre letra, fonema e sílaba; Aproximar sua escrita da norma culta diferenciando-a da oralidade. | O aluno terá a oportunidade de desenvolver seu texto escrito, amadurecendo sua linguagem oral e escrita devido a leitura de textos variados, a produção textual e correção de seus textos em classe para adquirir maior domínio sobre a sua própria escrita; Estímulo a pesquisa e a iniciativa dos educandos. | Avaliação da produção escrita e da reescrita dos alunos; Avaliação escrita do conteúdo; Atividades do livro produzidas em sala e em casa; Atividades em folhas de exercícios. |

| 2º BIMESTRE | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | HABILIDADES | SIGNIFICADO PARA VIDA | PROCESSO AVALIATIVO |
|---|---|---|---|---|---|
| <p>O aluno deverá ser capaz de produzir textos orais e escritos utilizando a variedade linguística prestigiada ou informal conforme o contexto de comunicação;</p> <p>Saber reconhecer e utilizar os recursos linguísticos regulares de cada gênero;</p> <p>Usar vocábulos diferentes para fazer referência a um mesmo elemento textual.</p> | <p>Linguagem verbal e não verbal;</p> <p>Variedades linguísticas;</p> <p>Texto Narrativo: histórias em quadrinhos; parábola, poema, anedota, conto e crônica;</p> <p>A língua em foco</p> <p>As Classes de palavras aplicadas ao texto:</p> <p>pronomes, advérbio;</p> <p>Acentuação gráfica;</p> <p>Coesão e coerência textual.</p> | <p>Realização de dinâmicas de grupos sobre a linguagem utilizando diferentes textos: música, poema, anedota, conto e crônica;</p> <p>Produção de uma mostra dos textos criados pelos alunos nos diferentes gêneros;</p> <p>Pesquisa de campo sobre as variedades linguísticas usadas pelos falantes das comunidades onde os alunos moram.</p> | <p>Usar a linguagem não-verbal, verbal oral ou escrita como instrumento de expressão de ideias e sentimentos;</p> <p>Identificar o sentido da ironia e humor nos quadrinhos, na anedota e na crônica através da inferência;</p> <p>Conhecer e aplicar adequadamente as classes de palavras na construção textual como também as regras de acentuação.</p> | <p>Poderá aperfeiçoar a comunicação oral e escrita em nível culto;</p> <p>Desfazer o engano em relação ao conceito de “errado” atribuído a linguagem coloquial;</p> <p>Desenvolver a parceria entre os alunos através das produções em grupo.</p> | <p>Avaliação dos trabalhos em grupo;</p> <p>Avaliação coletiva sobre a pesquisa de campo;</p> <p>Avaliação escrita a respeito dos conteúdos trabalhados.</p> |
| <p>3º BIMESTRE</p> <p>O aluno deverá aplicar em situações reais de comunicação a capacidade argumentativa e expositiva de ideias posicionando-se criticamente diante dos textos orais ou escritos;</p> <p>Confrontar o conteúdo e a opinião em um texto com o conteúdo e a opinião expressos em outros textos;</p> <p>Utilizar mecanismos discursivos e linguísticos de coesão e coerência textuais.</p> | <p>CONTEÚDOS</p> <p>Texto argumentativo:</p> <p>Artigo de opinião, debate e seminário;</p> <p>A língua em foco</p> <p>As Classes de palavras aplicadas ao texto:</p> <p>O verbo</p> <p>- flexão (pessoa, número, tempo, modo e voz)</p> <p>- classificação (regulares, irregulares, defectivos, anômalos e abundantes)</p> <p>Pontuação.</p> | <p>Realização de dinâmicas de grupo utilizando textos argumentativos para que os alunos identifiquem o argumento principal e produzam textos orais e escritos opinando sobre o assunto central do texto lido;</p> <p>Os alunos farão pesquisa a respeito das etapas de um seminário para posterior apresentação de um tema previamente escolhido em sala de aula.</p> | <p>Usar a linguagem como instrumento de opinião e de transformação da realidade;</p> <p>Conhecer e aplicar adequadamente os verbos na construção textual assim como as regras de pontuação.</p> | <p>SIGNIFICADO PARA VIDA</p> <p>O aluno será capaz de aplicar técnicas de argumentação para convencer o outro a respeito da consistência de suas opiniões;</p> <p>Saberá aplicar adequadamente palavras e verbos conhecendo a importância de cada uma delas para a construção textual.</p> | <p>PROCESSO AVALIATIVO</p> <p>Atividades produzidas em sala e em casa;</p> <p>Atividades em folhas de exercícios;</p> <p>Seminários;</p> <p>Debates ;</p> <p>Avaliação escrita a respeito dos conteúdos trabalhados.</p> |

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|
| <p>Saber reconhecer e utilizar os recursos linguísticos regulares de cada gênero;</p> <p>Usar vocábulos diferentes para fazer referência a um mesmo elemento textual.</p> | | <p>Através de textos os alunos serão solicitados a identificar e fazer uso correto dos verbos.</p> <p>Uso de Painéis.</p> | | <p>Poderá sintetizar suas ideias na oralidade e na escrita.</p> | |
| <p>4º BIMESTRE</p> <p>Saber usar a linguagem oral e escrita para atingir diferentes finalidades comunicativas;</p> <p>Organizar as ideias de acordo com as características textuais de cada gênero e com a situação de comunicação;</p> <p>Fazer uso adequado das normas ortográficas e de concordância.</p> | <p>CONTEÚDO</p> <p>Texto jornalístico: Notícia, telejornal e charge;</p> <p>Texto publicitário: folder, outdoor, slogan e jingle;</p> <p>A língua em foco</p> <p>O verbo</p> <p>-verbos regulares: flexão;</p> <p>-verbos auxiliares;</p> <p>-verbos irregulares: formas rizotônicas e arrizotônicas.</p> <p>Interjeição</p> | <p>METODOLOGIA</p> <p>Aulas expositivas e dialogadas</p> <p>Seminários;</p> <p>Uso de exercícios de reforço do conteúdo;</p> <p>Uso de vídeos e imagens que exemplifiquem os conteúdos</p> <p>Painéis;</p> <p>Filmes;</p> <p>Teatro.</p> | <p>HABILIDADES</p> <p>Elaborar frases em textos de forma mais organizada;</p> <p>Possibilitar a elaboração de textos orais e escritos de acordo com a norma culta e de acordo com o gênero textual solicitado;</p> <p>Produzir textos e gerar debates sobre a notícia, o telejornal, a charge etc...</p> <p>Empregar de forma adequada os verbos regulares e irregulares na construção textual.</p> | <p>SIGNIFICADO PARA VIDA</p> <p>Possibilita maior domínio da escrita facilitando a produção de textos orais e escritos.</p> <p>Essencial para o sucesso acadêmico, social e profissional do aluno.</p> | <p>PROCESSO AVALIATIVO</p> <p>Atividades produzidas em sala e em casa;</p> <p>Atividades em folhas de exercícios;</p> <p>Seminários;</p> <p>Debates;</p> <p>Avaliação escrita a respeito dos conteúdos trabalhados;</p> <p>Simulado.</p> |

ANEXO E – QUESTIONÁRIO PARA MENSURAR A AUTONOMIA DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES

Nome: _____

1 Rememore as atividades realizadas durante a semana, classificando-as seguindo o esquema abaixo

a) Em relação ao aprendizado:

() aprendeu o suficiente

() aprendeu de forma razoável

() Não aprendeu

b) Se você aprendeu de forma razoável ou não aprendeu a que fatores você atribui isso?

c) Se você aprendeu o suficiente em relação às atividades desenvolvidas, a que você atribui esse sucesso?

() a ajuda do professor?

() a seu próprio esforço?

() a ajuda de outro colega?

2- Quando você não compreende algum assunto dado em sala, você procura estratégias diversas para aprendê-lo:

() sempre () às vezes () nunca

Caso tenha respondido sempre ou às vezes, que estratégias você usa?

() pesquisa na internet

() apenas consulta o professor

() consulta outros colegas

() outros _____

3- Você costuma organizar horários de estudo durante a semana?

() sim () não

4- Você costuma conformar-se apenas com os assuntos trabalhados em sala de aula na disciplina Língua Portuguesa ou você procura outros tópicos de seu interesse para discutir com o professor ou tirar dúvidas com outros colegas?

5- Em relação a seu aprendizado, você consegue saber quando aprendeu realmente determinado assunto?

() sim () não

6- Como você fica sabendo se aprendeu ou não? Justifique.

7- Durante a realização das atividades você percebeu algum progresso em relação ao seu aprendizado? Qual? Explique como você percebeu.

ANEXO F - PLANEJAMENTO PARA O ESTUDO DO TIPO TEXTUAL NARRATIVO

Público Alvo: Alunos da 3ª. etapa da Educação de Jovens e Adultos

1.1 Apresentação da Situação: (1º dia- três aulas)

- a) Apresentar aos alunos o planejamento anual da disciplina;
- b) Dialogar com os alunos sobre as necessidades de aprendizagem da turma e apresentar-lhes a possibilidade de aliá-las ao planejamento da aula;
- c) Procurar saber da turma o que já conhecem sobre o gênero;
- d) Firmar o acordo didático para a aprendizagem do gênero narrativo, criando com os grupos de trabalho, objetivos a serem alcançados com as atividades;
- e) Refletir com os alunos sobre a importância que o gênero narrativo tem na vida social do indivíduo dentro e fora da escola, estimulando o grupo a perceber a necessidade de seu estudo;
- f) Estimular a turma a pesquisar sobre o gênero narrativo na internet ou na biblioteca escolar;
- g) Familiarizar o aluno com o gênero narrativo oral;
- h) Escuta da história violência psicológica – fonte (rádio margarida);(Tópicos trabalhados na 2ª aula)
- i) Inferências sobre a escuta.

Obs: O professor deverá anotar as impressões dos alunos.

1.2 Produção oral (2º. Dia- duas aulas)

- a) Reescuta da história violência psicológica;
- b) Após a reescuta da história os alunos serão solicitados:

Procedimento 1: Fazer a abordagem global do texto (anexo C)

1.3 Preparação para produção inicial (3º. Dia- duas aulas)

- a) Solicitação de registro da história;

1.4 Produção Inicial (4º. Dia- duas aulas)

A Apropriação da estrutura da narrativa através de aula expositiva e dialogada com material xerografado;

B Identificação da estrutura da narrativa estudada na aula anterior;

1.5 Preparação para produção final (5º. dia- duas aulas)

- a) Após escolha de um tema pela turma, os alunos serão solicitados a produzir um texto narrativo destacando os elementos e a estrutura da narrativa;
- b) Socialização dessa produção com os colegas de classe e o professor para que todos possam trocar idéias sobre esse texto, considerando a adequação da linguagem, a situação, interlocutores, etc.
- c) O professor recolherá os textos para fazer algumas anotações, em seguida os devolverá aos alunos;

ANEXO G- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Esta pesquisa está sendo realizada por Mariza Andrade Guedes Alves, aluna do Programa do Mestrado Acadêmico na área de ensino aprendizagem da Universidade Federal do Pará. O tema da pesquisa é **Construção de autonomia em aulas de Português da EJA**. Seu objetivo as atitudes didáticas de professor e aluno no processo de construção da autonomia em sala de aula. Os resultados dessa pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome ou qualquer outro dado referente a sua pessoa que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em qualquer dano a sua pessoa.

Você tem a total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalidade ou prejuízo, quando assim o desejar.

Agradeço a participação, enfatizando que a mesma em muito contribui para a formação e para a construção de um conhecimento atual nesta área.

Belém, ____ de Fevereiro de 2010.

Mariza Andrade Guedes Alves

Pesquisadora

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ portador(a) do RG nº _____ autorizo a utilização, nesta pesquisa, dos dados por mim fornecidos.

ASSINATURA

ANEXO H– TEXTO VIOLENCIA PSICOLÓGICA

Seqüência: O Texto Narrativo

Público Alvo: Alunos da 3ª. etapa da Educação de Jovens e Adultos

Violência psicológica

(crianças gritando como se estivessem correndo, indo para algum lugar)

- Meninos, vamos brincar lá no quintal de casa?

- Na tua casa Carol, com aquela babá nem pensar. Ela bate em ti e ainda sobra pra gente. Já basta que eu apanho da minha madrasta.

- Pior é meu avô! Não bate em mim, mas vive me chamando de burro.

- (Risos) Mas tu é mesmo.

- Isso não tem graça, burro são os adultos que acham que criança deve saber tudo e fazer tudo que eles mandam. Como se a gente não tivesse vontade própria.

-E mesmo! A gente merece ser tratado como gente!

_Isso me deu uma idéia: Vamos brincar de casinha?

- Eu sou o pai! Eu sou a mãe! Eu sou o filho!

E você como está tratando seu filho? Afeto e amor são os melhores remédios.

Fonte: Rádio Margarida

Abordagem global do texto 1

1. Escutem essa narrativa e respondam as questões abaixo:
 - a) Quem fala com quem?
 - b) Onde?
 - c) A respeito de que assunto?
2. Escutem de novo o texto e procurem depreender suas palavras chave (uma dezena pelo menos)
3. Com a ajuda destas palavras, escutem mais uma vez o texto e tentem dividi-lo em 3 partes.
4. Dê um título a cada parte do texto.
5. Quem envia a mensagem?
6. A quem ela se destina?
7. Como você justificaria a atitude das crianças ao final da história:
 - vamos brincar de casinha?
 - Eu sou o pai!
 - Eu sou a mãe!
 - Eu sou o filho.
8. A partir de todas essas informações que título vocês dariam ao texto?

ANEXO I – REGIMENTO INTERNO PARA OS ALUNOS

E. E. DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Srs. PAIS E / OU RESPONSÁVEL DE ALUNO (A)

A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, depende do compromisso de todos diante da proposta de trabalho da escola, e a família tem o papel importante na busca dessa QUALIDADE. Por isso convidamos todos a participar dessa PARCERIA COM RESPONSABILIDADE.

TERMO DE RESPONSABILIDADE

I – DOS PAIS E / OU RESPONSÁVEIS

- Participar das reuniões, palestras, encontros, etc. que envolvam a família e a escola e atender as solicitações da escola;
- Orientar o aluno quanto à pontualidade às aulas, uso do uniforme, material escolar;
- Informar a escola as eventuais ausências dos alunos às aulas (Lei Nº 10.287 de 20/09/2001), os alunos faltosos notificar CONSELHO TUTELAR;
- Não usar roupas inadequadas na escola.

II – DEVERES DO ALUNO

- Utilizar a carteirinha diariamente no horário normal de entrada e saída da escola, bem como em todas as atividades ocorridas sejam nos turnos da manhã, tarde ou noite;
- Ser assíduo e pontual nos trabalhos escolares;
- Ter atitude de atenção e respeito durante as aulas e recreio;
- Usar o uniforme escolar (blusa padrão, calça comprida azul marinho ou preto, saia abaixo do joelho para aluna cuja religião não permite o uso de calça comprida);
- Conservar o patrimônio escolar, não danificar qualquer material da escola, não pinchar paredes;
- Acatar as normas internas da escola.

III – SERÁ PROIBIDO AO ALUNO

- Se ausentar da sala durante o tempo normal de aula;
- Usar arma branca ou de fogo, usar drogas;
- Agredir física ou moralmente os colegas, professores e servidores;
- Fumar nas dependências da escola, usar roupas inadequadas na escola, ingerir bebidas alcoólicas, praticar atos libidinosos, furtar ou roubar;
- Utilizar na escola objetos sonoros (rádio, celulares, MP3, caixa de som e etc.) que prejudiquem o ambiente escolar, promover reuniões políticos partidárias na escola;
- ANDAR DE BICICLETA NOS CORREDORES DA ESCOLA.

IV – DIREITOS DO ALUNO

- Receber em igualdade de condição a orientação necessária para suas atividades;
- Usufruir de todos os benefícios de caráter religioso, educativo, cultural, social político e recreativo que a escola promova;
- Receber atendimento especializado quando portador de necessidades especiais;
- Receber comprovante de notas, frequência a cada bimestre e ao final do ano letivo, o boletim escolar contendo o resultado de aproveitamento anual;
- Requerer revisão ou segunda chamada de qualquer avaliação no prazo de quarenta e oito horas úteis, na coordenação pedagógica;
- Recorrer à direção da escola ou setor competente da escola quando se sentir prejudicado;
- Ter conhecimento das normas internas da escola no início do ano letivo;
- Ser tratado com respeito, atenção e urbanidade pelo corpo técnico, administrativo, docente, funcionários e demais estudantes.

OBS: O ALUNO E SEU RESPONSÁVEL FICAM CIENTES QUE O NÃO CUMPRIMENTO DESTAS NORMAS INCORRERÁ EM PUNIÇÕES:

1. ADVERTENCIA VERBAL;
2. ADVERTENCIA ESCRITA;
3. INDENIZAÇÃO DO DANO CAUSADO;
4. SUSPENSÃO TEMPORÁRIA DE TODAS AS ATIVIDADES OU DISCIPLINAS VARIANDO DE 02 A 10 DIAS ÚTEIS;
5. DESLIGAMENTO DO ALUNO DESTA ESCOLA.

EU, RESPONSÁVEL PELO ALUNO (A) _____

ESTOU CIENTE SOBRE O TERMO DE RESPONSABILIDADE.

()

Assinatura do responsável

Grau de parentesco

BELÉM, _____/_____/2010

ANEXO J – MATERIAL DIDÁTICO

Seqüência didática O texto narrativo

Tema: Diferença entre Descrição, Narração e Dissertação

TIPOS DE REDAÇÃO OU COMPOSIÇÃO

Tudo o que se escreve recebe o nome genérico de redação (ou composição). Existem três tipos de redação:

DESCRIÇÃO: é o tipo de redação na qual se apontam as características que compõem um determinado objeto, pessoa, ambiente ou paisagem.

Exemplo:

Sua estatura era alta e seu corpo, esbelto. A pele morena refletia o sol dos trópicos. Os olhos negros e amendoados espalhavam a luz interior de sua alegria de viver e jovialidade. Os traços bem desenhados compunham uma fisionomia calma, que mais parecia uma pintura.

NARRAÇÃO: é a modalidade de redação na qual contamos um ou mais fatos que ocorreram em determinado tempo e lugar, envolvendo certos personagens.

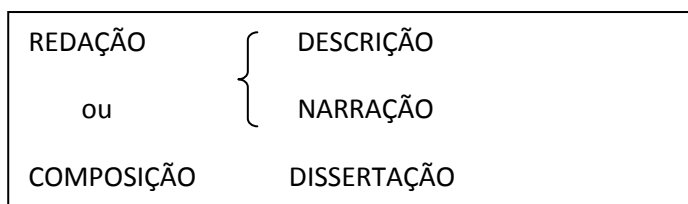
Exemplo:

Em uma noite chuvosa do mês de agosto, Paulo e o irmão caminhavam pela rua mal-iluminada que conduzia à sua residência. Subitamente foram abordados por um homem estranho. Pararam, atemorizados, e tentaram saber o que o homem queria, receosos de que se tratasse de um assalto. Era, entretanto, somente um bêbado que tentava encontrar, com dificuldade, o caminho de sua casa.

DISSERTAÇÃO: é o tipo de composição na qual expomos idéias gerais, seguidas da apresentação de argumentos que as comprovem.

Tem havido muitos debates sobre a eficiência do sistema educacional brasileiro. Argumentam alguns que ele deve ter por objetivo despertar no estudante a capacidade de absorver informações dos mais diferentes tipos e relacioná-las com a realidade circundante. Um sistema de ensino voltado para a compreensão dos problemas socioeconômicos e que despertasse no aluno a curiosidade científica seria por demais desejável.

Assim sendo, podemos elaborar o seguinte quadro:



Como você pode perceber, não há como confundir estes três tipos de redação. Enquanto a descrição aponta os elementos que caracterizam os seres, objetos, ambientes e paisagens, a narração implica uma idéia de ação, movimento empreendido pelos personagens da história. Já a dissertação assume um caráter totalmente diferenciado, na medida em que não fala de pessoas ou fatos específicos, mas analisa certos assuntos que são abordados de modo impessoal. Os três tipos podem aparecer ao mesmo tempo em um texto.

A NARRAÇÃO

Tipos de narrador

- 1) Narrador em 1ª pessoa: é aquele que participa da ação, ou seja, que se inclui na narrativa. Trata-se do narrador-personagem.

Exemplo:

Estava andando pela rua quando de repente tropecei em um pacote embrulhado em jornais. Peguei-o vagarosamente, abri-o e vi, surpreso, que lá havia uma grande quantia em dinheiro.

- 2) Narrador em 3ª pessoa: é aquele que não participa da ação, ou seja, não se inclui na narrativa. Temos então o narrador-observador.

Exemplo:

João estava andando pela rua quando de repente tropeçou em um pacote embrulhado em jornais. Pegou-o vagarosamente, abriu-o e viu, surpreso, que lá havia uma grande quantia em dinheiro.

OBSERVAÇÃO:

Em textos que apresentam o narrador em 1ª pessoa, ele não precisa ser necessariamente o personagem principal; pode ser somente alguém que, estando no local dos acontecimentos, presenciou-os.

Exemplo:

Estava parado no ponto de ônibus, quando vi, a meu lado, um rapaz que caminhava lentamente pela rua. Ele tropeçou em um pacote embrulhado em jornais. Observei que ele o pegou com todo o cuidado, abriu-o e viu, surpreso, que lá havia uma grande quantia em dinheiro.

Elementos da narração

Assim, os elementos básicos do texto narrativo são:

- 1) FATO (o que se vai narrar);
- 2) TEMPO (quando o fato ocorreu);
- 3) LUGAR (onde o fato se deu);
- 4) PERSONAGENS (quem participou do ocorrido ou o observou);
- 5) CAUSA (motivo que determinou a ocorrência);
- 6) MODO (como se deu o fato);
- 7) CONSEQUÊNCIAS.

Esquema de narração**Título**

| | | |
|-----------------|--|-------------------|
| 1º parágrafo | Explicar que fato será narrado Determinar o Tempo e o lugar | } Introdução |
| 2º parágrafo | Causa do fato e apresentação dos personagens | |
| 3º parágrafo | Modo como tudo aconteceu (detalhadamente). | } Desenvolvimento |
| 4º parágrafo | Consequências do fato. | |
| | | } Conclusão |

O incêndio

Ocorreu um pequeno incêndio na noite de ontem, em um apartamento de propriedade do Sr. Marcos da Fonseca.

No local habitavam o proprietário, sua esposa e seus dois filhos. Todos eles, na hora em que o fogo começou, tinham saído de casa e estavam jantando em um restaurante situado em frente ao edifício. A causa do incêndio foi um curto-circuito ocorrido no precário sistema elétrico do velho apartamento.

O fogo despontou em um dos quartos que, por sorte, ficava na frente do prédio. O porteiro do restaurante, conhecido da família, avistou-o e imediatamente foi chamar o Sr. Marcos. Ele, mais que depressa, ligou para o Corpo de Bombeiros.

Embora não tivessem demorado a chegar, os bombeiros não conseguiram impedir que o quarto e a sala ao lado fossem inteiramente destruídos pelas chamas. Não obstante o prejuízo, a família consolou-se com o fato de aquele incidente não ter tomado maiores proporções, atingindo os apartamentos vizinhos.

EXERCÍCIO:

Agora vamos treinar. Pegue o seu caderno e imagine que você é redator em um jornal e precisa redigir uma narração, informando sobre um assalto ocorrido. Consulte, se julgar necessário, o esquema. Faça uma narração objetiva, com narrador em 3ª pessoa.

A NARRAÇÃO SUBJETIVA

Existe também outro tipo de composição chamado narração subjetiva. Nela os fatos são apresentados levando-se em conta as emoções, os sentimentos envolvidos na história. Nota-se claramente a posição sensível e emocional do narrador ao relatar os acontecimentos. O fato não é narrado de modo frio e impessoal; ao contrário, são ressaltados os efeitos psicológicos que os acontecimentos desencadeiam nos personagens. É, portanto, o oposto da narração objetiva.

Com a fúria de um vendaval

Em certa manhã acordei entediada. Estava em minhas férias escolares do mês de julho. Não pudera viajar. Fui ao portão e avistei, três quarteirões ao longe, a movimentação de uma feira livre.

Não tinha nada para fazer, e isso estava me matando de aborrecimento. Embora soubesse que uma feira livre não constitui exatamente o melhor divertimento do qual um ser humano pode dispor, fui andando, a passos lentos, em direção àquelas barracas. Não esperava ver nada de original, ou mesmo interessante. Como é triste o tédio! Logo que me aproximei, vi uma senhora alta, extremamente gorda, discutindo com um feirante.

O homem, dono da barraca de tomates, tentava em vão acalmar a nervosa senhora. Não sei por que brigavam, mas sei o que vi: a mulher, imensamente gorda, mais do que gorda (monstruosa), erguia seus enormes braços e, com os punhos cerrados, gritava contra o feirante. Comecei a me assustar, com medo de que ela destruísse a barraca (e talvez o próprio homem) devido à sua fúria incontrolável. Ela ia gritando e se empolgando com sua raiva crescente e ficando cada vez mais vermelha, assim como os tomates, ou até mais.

De repente, no auge de sua ira, avançou contra o homem já atemorizado e, tropeçando em alguns tomates podres que estavam no chão, caiu, tombou, mergulhou, esborrachou-se no asfalto, para o divertimento do pequeno público que, assim como eu, assistiu àquela cena incomum.

SUGESTÃO:

Releia esta narração, transcrevendo em seu caderno palavras ou expressões que revelam emoção, sentimento, de modo a localizar os pontos que fazem dela uma narração subjetiva.

OBSERVAÇÃO:

Sua narração pode ter a extensão que lhe convier. Você pode aumentá-la ou diminuí-la, suprimindo detalhes menos importantes. Lembre-se: quando um determinado parágrafo ficar muito extenso, você pode dividi-lo em dois. Destacamos, mais uma vez, que o esquema dado é uma orientação geral e não precisa ser necessariamente seguido; ele pode sofrer variações referentes ao número de parágrafos ou à ordem de disposição dos elementos narrativos.

EXERCÍCIO:

Faça agora um treino. Elabore uma narração subjetiva, com narrador em 1ª pessoa, utilizando os elementos básicos do texto narrativo (todos ou alguns). Conte um fato inteiramente inesperado que aconteceu com você dentro de um ônibus. Não se esqueça de criar um título interessante.

O DISCURSO DO NARRADOR

Comparando os dois modelos de narração apresentados neste capítulo, você poderá perceber a diferença entre narrador em 1ª e 3ª pessoas, a maneira como se elabora uma narração utilizando o esquema estudado, a existência da narração objetiva em oposição à narração subjetiva e alguns outros aspectos.

É importante também que você observe outro fato sobre o qual ainda não fizemos qualquer comentário. Lendo as narrações *O incêndio* e *Com a fúria de um vendaval*, você notará com facilidade que o narrador contou cada uma das histórias com suas próprias palavras. Ele não introduziu diálogos na redação registrando a fala dos personagens. Essas duas narrações foram elaboradas sem que o narrador introduzisse o discurso direto, isto é, o diálogo entre os personagens.

EXERCÍCIOS

1. Elabore uma narração subjetiva, com narrador em 3ª pessoa, sobre:

- a) Um bom exemplo de amizade;
- b) Uma atitude que você julgou correta;
- c) Um protesto de um grupo de estudantes;
- d) Um fato interessante.

A NARRAÇÃO E OS TIPOS DE DISCURSO

DISCURSO INDIRETO

O rapaz, depois de estacionar seu automóvel em um pequeno posto de gasolina daquela rodovia, perguntou a um funcionário onde ficava a cidade mais próxima. Ele respondeu que havia um vilarejo a dez quilômetros dali.

DISCURSO DIRETO

O rapaz, depois de estacionar seu automóvel em um pequeno posto de gasolina daquela rodovia, perguntou:

- Onde fica a cidade mais próxima?
- Há um vilarejo a dez quilômetros daqui – respondeu o funcionário.

Observe o exemplo de discurso direto. Antes do registro da fala do personagem existe um travessão (–) que inicia um novo parágrafo. No último período desse texto você notou que há também um outro travessão, colocado antes da palavra respondeu; ele serve para separar a fala do personagem da explicação do narrador (“respondeu o funcionário”).

Quando o narrador quer informar qual o personagem que fala, o texto pode ser organizado de duas maneiras:

- 1) Primeiro explica-se quem vai falar. A frase termina por dois-pontos (:). Abre-se então um novo parágrafo para nele colocar o travessão, seguido da fala do personagem.

Exemplo:

O funcionário respondeu:

- Há um vilarejo a dez quilômetros daqui – respondeu o funcionário.

Há verbos que se caracterizam por introduzir a fala do personagem, ou mesmo explicar quem está fazendo a afirmação registrada depois do travessão. Denominam-se verbos de elocução e alguns exemplos deles são: **falar, perguntar, responder, indagar, replicar, argumentar, pedir, implorar, comentar, afirmar** e muitos outros.

Vejam agora um exemplo de como podemos introduzir o **discurso direto** em uma narração.

Leia o texto abaixo, onde não aparece a fala dos personagens. É o narrador que conta os acontecimentos.

O primeiro dia no cursinho

Maria Helena acabava de matricular-se em um famoso cursinho, desses que preparam os alunos para os exames vestibulares.

Logo no primeiro dia de aula, depois de subir os seis lances de escadas que a conduziam à sua classe de duzentos e quarenta alunos, entrou na sala espantada com a

quantidade de colegas. Assistiu às três primeiras aulas (ou conferências) que os professores deram com o auxílio de microfones.

Quando bateu o sinal do intervalo, tentou encontrar a lanchonete que ficava no térreo. Maria Helena então começou a descer os seis lances de escadas, acompanhada por uma quantidade incontável de pessoas, ou seja, os colegas das outras quinze salas de aula existentes em cada andar. Sentia-se como uma torcedora saindo do Morumbi depois de um clássico.

Após algum tempo, chegou ao térreo e lá avistou uma aglomeração comparável ao público que comparecia aos comícios das “Diretas”. Olhou para todos os lados e não viu lanchonete alguma.

Pouco tempo depois, descobriu que a lanchonete era lá mesmo, mas não dava para ver a caixa registradora, situada a alguns metros dela, de tanta gente que havia. Ela já estava na fila da caixa e não sabia.

Leia agora a mesma redação, depois de introduzidos alguns trechos de discurso direto:

O primeiro dia no cursinho

Maria Helena acabava de matricular-se em um famoso cursinho, desses que preparam os alunos para os exames vestibulares.

Logo no primeiro dia de aula, depois de subir os seis lances de escadas que a conduziam à sua classe de duzentos e quarenta alunos, entrou na sala, espantada com a quantidade de colegas. Assistiu às três primeiras aulas (ou conferências) que os professores deram com o auxílio de microfones.

Quando bateu o sinal do intervalo, Maria Helena perguntou a um colega de classe:

- Você, por acaso, sabe onde fica a lanchonete?
- Fica no térreo – respondeu-lhe o colega gentilmente.

Ela então começou a descer os seis lances de escadas, acompanhada por uma quantidade incontável de pessoas, ou seja, os colegas das outras quinze salas de aula

existentes em cada andar. Sentia-se como uma torcedora saindo do Morumbi depois de um clássico.

Após algum tempo chegou ao térreo e lá avistou uma aglomeração comparável ao público que comparecia aos comícios das “Diretas”.

- Por favor, você sabe onde fica a lanchonete? Disseram que ficava no térreo – perguntou Maria Helena para uma moça que estava a seu lado.

Mas você já está na lanchonete!

Descobriu então que estava no lugar procurado, mas não dava para ver a caixa registradora, situada a alguns metros dela, de tanta gente que havia. Ela já estava na fila da caixa e não sabia.

A TRANSFORMAÇÃO DO DISCURSO DIRETO EM INDIRETO E VICE-VERSA

| Discurso direto | Discurso indireto |
|---|--|
| • Verbos no presente do indicativo (fica, há) | • Verbos no pretérito imperfeito do indicativo (ficava, havia) |
| • Pontuação característica (travessão, dois pontos) | • Ausência de pontuação característica. |

TEMPOS VERBAIS

| Discurso direto | Discurso indireto |
|---|--|
| • Presente do indicativo: → – Tenho pressa – disse o rapaz. | • Pretérito imperfeito do indicativo: O rapaz disse que tinha pressa. |
| • Pretérito perfeito do → indicativo: – Presenciei toda a cena – declarou o jovem. | • Pretérito mais-que-perfeito simples ou composto: • O jovem declarou que presenciara (tinha presenciado) toda a cena. |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Imperativo: → – Cala-te – ordenou o senhor a seu vassalo. | <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfeito do sub-juntivo: O senhor ordenou a seu vassalo que ele se calasse. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Futuro do presente do → indicativo: – Farei o possível – disse o moço. | <ul style="list-style-type: none"> • Futuro do pretérito do indicativo: O moço disse que faria o possível. |

DISCURSO DIRETO

- **Quero** que você me **siga** – disse Pedro. (presente do indicativo, presente do subjuntivo)
- Se estiver disposta, eu o **farei** – replicou Paula. (futuro do subjuntivo, futuro do presente do indicativo)

DISCURSO INDIRETO

Pedro disse a Paula que **queria** que ela o **seguisse**. (pretérito imperfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo) Paula replicou que, se estivesse disposta, ela o faria. (pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do pretérito do indicativo).

PRONOMES E ADVÉRBIOS

Outras classes de palavras, como os pronomes e alguns advérbios, podem igualmente requerer alterações. Observe o exemplo abaixo:

✓ **DISCURSO DIRETO**

– Venha **cá**, **minha** filha — disse a mãe, impaciente.

– Estarei **aí daqui** a cinco minutos.

✓ **DISCURSO INDIRETO**

A mãe, impaciente, pediu a **sua** filha que fosse até lá. Ela respondeu que estaria **lá dali** a cinco minutos.

✓ **DISCURSO DIRETO**

– Onde estão os **meus** ingressos para o espetáculo de patinação? – perguntou Pedro.

– Estavam **aqui** ainda **neste** instante! – replicou Maria.

–

✓ **DISCURSO INDIRETO**

Pedro perguntou a Maria onde estavam os **seus** ingressos para o espetáculo de patinação. Ela replicou que eles estavam **ali** ainda **naquele** instante.

EXERCÍCIOS:

1. Agora é a sua vez. Com base nas informações fornecidas, transforme o discurso direto em indireto e vice-versa, conforme o caso apresentado:

- a) Neste momento estou me arrumando para ir até aí. Quero jogar basquete – disse o professor de Educação física, pelo telefone.
– Quando você chegar, procure-me – pediu seu amigo.
- b) O poeta, visivelmente emocionado, falou que havia três anos ele estivera naquela mesma casa e tinha encontrado aquelas pessoas pela última vez.

2. Transcreva em seu caderno todas as frases do texto que registrarem a fala dos personagens:

Depois de percorrerem mais de vinte e cinco lojas de sapatos, Sandra pergunta a uma de suas primas:

- Heloísa, será que você não consegue mesmo encontrar um par de sapatos que lhe agrade?

- Tenho a impressão de que vou achá-lo naquela loja da esquina – respondeu a moça.

- Os meus pés já estão em carne viva – reclamou Márcia.

Sandra, bastante contrariada, ameaçou:

- Ou você compra qualquer um mesmo na loja da esquina, ou eu vou para casa.

Já descemos a rua inteira. Estamos exaustas!

3. Copie todo o texto do exercício anterior de tal modo que não apareça, em nenhum momento; o discurso direto em outras palavras copie essa redação transformando todos os trechos de discurso "direto em discurso indireto.