



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JUCIELMA MATIAS DOS SANTOS LIMA

ENSINO DE LÍNGUA À DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RIO DE JANEIRO
2012

JUCIELMA MATIAS DOS SANTOS LIMA

ENSINO DE LÍNGUA À DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra Lígia Martha da C. C. Coelho

RIO DE JANEIRO
2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JUCIELMA MATIAS DOS SANTOS LIMA

*Ensino de Língua à Distância: Concepções e Práticas nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental*

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Lígia Martha C. da C. Coelho
Orientadora - UNIRIO

Professora Doutora Cláudia Capello - UERJ

Professora Doutora Guaracira Gouvêa de Sousa - UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pois sempre esteve ao meu lado, permitindo que eu tivesse força para superar todos os desafios e continuar o caminho escolhido sem fraquejar.

Ao meu marido, pelo incentivo, pela compreensão e principalmente, por me oferecer colo e afeto nos momentos mais difíceis. À minha querida Maria Eduarda, minha filha mais velha, por expressar orgulho de minhas conquistas. À minha pequena filha, Ana Clara, por me ensinar a superar limites. À minha mãe, por ajudar a cuidar de minhas filhas, sempre que necessário. Ao meu pai, que, enquanto viveu, tanto me ensinou!

Aos verdadeiros amigos, pela torcida e pelo incentivo nos momentos de dificuldades.

À Lígia Martha, minha orientadora, minha eterna gratidão, por me incentivar e acreditar na minha capacidade, pela orientação neste mestrado, pelas revisões e principalmente, pela amizade.

A todos os professores que passaram pela minha vida acadêmica e que deixaram a sementinha que me ajudou a chegar até aqui. Dentre eles: Maria da Graça (Dadache), Jacqueline Ramos, Denise Squetino, Maria do Carmo (Carminha), Ana Lúcia Marques e muitos outros inesquecíveis.

A todos os professores do PPGEDU que, durante este período, contribuíram com o meu crescimento pessoal e profissional, em especial às professoras Ângela Maria Martins, Andréa Fetzner, Cláudia Fernandes e Guaracira Gouvêa.

“ O único lugar aonde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário ” . (Albert Einstein)

LIMA, Jucielma M. dos S. **Ensino de língua à distância: concepções e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental**. UNIRIO, 2012. 139 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO.

RESUMO

Este estudo pretende discutir a teoria mediada na disciplina *Língua Portuguesa na Educação I*, do Curso de Pedagogia à Distância para os anos iniciais do ensino fundamental da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), observando as práticas de sala de aula desenvolvidas por professoras – ex-alunas egressas desse Curso. Para tanto, buscamos fundamentação teórica em três categorias de análise que, de certo modo, constituem a pesquisa: (a) *formação de professores à distância* – discutimos tal formação no contexto educacional brasileiro e apresentamos diversos olhares sobre a questão –; *ensino de língua portuguesa* – sob o enfoque de uma concepção de ensino sociointeracionista – e (c) *prática pedagógica* – em que discutimos como a transposição do conhecimento teórico apresentado pela referida disciplina chega às práticas de sala de aula dessas docentes, em seus respectivos contextos educacionais, tendo como base os três campos da recontextualização didática propostos por Basil Bernstein: a produção (local onde o conhecimento é produzido), a recontextualização (o processo de aquisição do conhecimento) e a reprodução (como o conhecimento produzido é reproduzido). No *corpus* do trabalho, evidenciamos abordagens teóricas e conceituais e questões metodológicas que delimitam o estudo ao grupo de alunas que ingressaram no presente curso, no período que compreende o segundo semestre do ano de 2003 ao segundo semestre do ano de 2007 e por fim, reflexões que partem da análise de questionário respondido e das observações das práticas pedagógicas ministradas pelas professoras que realizaram aquele Curso de Pedagogia à Distância, no município de Pirai, onde atuamos como tutora presencial dessa disciplina. O estudo concluiu que as concepções e práticas propostas pela disciplina de LP1 foram validadas nas práticas pedagógicas; porém, esta validação não foi totalmente efetivada nas atitudes, procedimentos e inferências realizadas durante as observações. Concluiu, ainda, que o conhecimento “recontextualizado”, por tratar-se de um processo contínuo, não é reproduzido da mesma forma como é apresentado.

Palavras Chave: Formação de Professores a Distância, Ensino de Língua, Prática Pedagógica.

LIMA, Jucielma M. of S. Language teaching in the distance: concepts and practices in the early years of elementary school. UNIRIO, 2012. 139 pages. Dissertation. Graduate Program in Education, UNIRIO.

ABSTRACT

This study discusses the theory in the discipline mediated the Portuguese Language in Education 1, the Distance Education Course for the initial years of elementary school, Federal University of Rio de Janeiro State (UNIRIO), observing the classroom practices developed by teachers - alumni, former students of this Course. To this end, we seek theoretical analysis into three categories which, in a sense, constitute research: (a) teacher training distance - discuss this formation in the Brazilian educational context and present different views on the issue - (b) teaching Portuguese language - from the standpoint of a conception of teaching sociointeracionista - and (c) pedagogical practice - where we discuss how the implementation of theoretical knowledge presented by the discipline comes to classroom practices of these teachers in their respective educational settings, with the based on the three fields of teaching recontextualisation proposed by Basil Bernstein: production (where knowledge is produced), the recontextualization (the process of knowledge acquisition) and reproduction (how knowledge is produced play). In the corpus of work highlight some theoretical and conceptual approaches, methodological issues that limit the study to the group of students who enrolled in this course during the second half of 2003 to the second half of 2007 and finally, reflections that come from analysis of the questionnaire and observations of teaching practices taught by teachers who were one Distance Education Course, in Pirai, where I work as a tutor face of that discipline. The study concluded that the conceptions and practices proposed by the discipline of LP1 were validated teaching practices, but this validation has not been fully effective in attitudes, procedures and on inferences made by the teacher. Concluded that knowledge "recontextualized," because it is a continuous process, does not play the same way as taught.

Keywords: Distance Teacher Education, Language Education, Pedagogical Practice.

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1 - Alunos que ingressaram através do Concurso Vestibular no Curso de Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – UNIRIO – 2003/2 até 2007/2..... 60
- TABELA 2 - Estrutura física da Escola Municipalizada Lúcio de Mendonça..... 68
- TABELA 3 - Cronograma de observações realizadas em turma do 5º. Ano de escolaridade - Escola Municipalizada Lucio de Mendonça..... 87

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 - Quantitativo, por turma, das alunas que concluíram o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais – UNIRIO – 2003/2 (2006/1) até 2007.2 (2010/1)..... 60
- GRÁFICO 2 - Alunas formadas no Curso de Pedagogia dos Anos Iniciais – UNIRIO –2003/2 até 2007/2 , suas origens residenciais e locais de trabalho..... 61
- GRÁFICO 3 - Distribuição das professoras que concluíram o Curso de Pedagogia Para os Anos Iniciais – UNIRIO – 2003/2 até 2007/2 – por atividade profissional no campo da Educação..... 62
- GRÁFICO 4 - Localização do grupo de professoras que concluíram o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – UNIRIO – 2003/2 até 2007/2 residentes em Pirai..... 63
- GRÁFICO 5 - Professoras que trabalham na sede do município de Pirai –UNIRIO – 2003/2 até 2007/2..... 64
- GRÁFICO 6 - Escolas em que atuam as alunas formadas no Curso de Pedagogia dos Anos Iniciais – UNIRIO – 2003/2 até 2007/2 – residentes no município de Pirai.... 65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BRASILEAD	Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
EAD	Educação a Distância
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
IPEA	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP1	Língua Portuguesa na Educação 1
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SHSW	Sistema Híbrido com Suporte Wireless
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBM	Centro Universitário de Barra Mansa
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UniRede	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – Sobre formação de professores a distância, ensino de língua portuguesa e prática pedagógica.....	21
1.1 A questão da formação de professores e da formação docente à distância, no Brasil.....	22
1.2 Ensino de língua portuguesa: de concepções e de práticas.....	30
1.2.1 O que nos apresenta o material impresso da disciplina de LP1?.....	35
1.2.2 As habilidades de leitura e de escrita.....	36
1.2.3 Os gêneros textuais.....	43
1.3 Entre a teoria e a prática: o papel do professor mediador.....	45
1.3.1 E a recontextualização didática?.....	49
CAPÍTULO II – Do estudo e de sua metodologia: Os sujeitos e o campo de pesquisa.....	55
2.1 A escolha do campo de pesquisa.....	56
2.2” Recortando” os sujeitos.....	59
2.3 Pesquisa no campo: Procedimentos e Estratégias.....	65
2.3.1 Contexto da pesquisa.....	67
2.4 Análise dos dados.....	68
CAPÍTULO III - Egressos de curso à distância e prática pedagógica de língua portuguesa no município de Piraí: Até onde a prática espelha uma formação inicial?.....	71
3.1 Sobre os questionários.....	71
3.2 O que nos dizem as práticas pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa?.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXO I – QUESTIONÁRIO.....	128

INTRODUÇÃO

*“viver era para sempre
e o tempo uma coisa
redonda
ondulando feito céu e mar
o tempo não era
perigoso mistério
entranha de uma caverna
o tempo simplesmente
não existia...”
(Murray, 1996)*

... Lembro-me que, com o pouco que aprendia na escola, alfabetizei minha mãe e ensinei-lhe a fazer as primeiras contas, utilizando os pedaços de giz que sobravam na escola e o guarda-roupa dela como lousa. Certamente, a predisposição ao ato de ensinar já estava presente em mim, desde a infância, e permanece acesa até os dias de hoje...

Aos dezesseis anos de idade, ingressei no Curso de Formação de Professores, buscando caminhos que me levassem ao encontro de futuras práticas conscientes e, principalmente, abordassem temas pertinentes aos problemas sociais. Em 1993, concluí o magistério e no ano seguinte fui aprovada no concurso público para professores dos CIEPs, na rede estadual de educação. Desde então, minha atuação como educadora nunca mais parou: trabalhei com a educação infantil, como alfabetizadora e com os anos iniciais do ensino fundamental.

Com o passar do tempo, senti necessidade de cursar o ensino superior para aprimorar meus estudos. Muitos sonhos, dúvidas e finalmente decidi fazer Letras: Língua Portuguesa/Literatura. Escolhi o curso porque, além de gostar muito de ler e escrever, queria entender melhor a origem e a formação da nossa língua.

Em 1998, no Centro Universitário de Barra Mansa (UBM), consegui realizar o sonho de tornar-me universitária. No primeiro ano da graduação, trabalhava de manhã com a educação infantil, à tarde como alfabetizadora e duas noites com jovens e adultos na sala de leitura, desenvolvendo as habilidades de leitura e de escrita. A partir daquele momento,

percebi o tamanho do mundo acadêmico que teria para explorar e, mesmo com o tempo reduzido pelo trabalho, participei de eventos proporcionados pela própria instituição universitária, como seminários, palestras, oficinas e mesas redondas.

No início do primeiro semestre de 2003, fui selecionada para atuar como professora orientadora do projeto *Telecurso Comunidade 2000* com as disciplinas das áreas humanas. Surgiu assim meu primeiro contato com a educação à distância, pois a função do orientador era mediar as aulas apresentadas na televisão aos alunos.

No segundo semestre do mesmo ano, fui também selecionada no concurso de tutoria presencial do Consórcio CEDERJ/CECERJ¹ para atuar com a disciplina *Língua Portuguesa na Educação I*, no curso de Pedagogia (polo Pirai). Depois de ingressar no CEDERJ, gradativamente, várias situações profissionais foram me proporcionando novos desafios e necessidades de aprimoramento do trabalho desenvolvido: de um lado, as leituras dos módulos de LP1² exigiam de mim maior conhecimento linguístico e do outro, o pouco conhecimento em educação a distância pedia maior aprofundamento. Como pontapé inicial, fiz intensas leituras baseadas em propostas realizadas pela própria coordenadora da disciplina e ingressei no curso de extensão semipresencial *Atualização em Informática Educativa* (Polo Pirai/UERJ/2005).

Ainda nesse mesmo ano, decidi fazer uma Especialização em *Educação a Distância* (SENAC/RJ), com o intuito de conhecer melhor a história da EAD e fundamentalmente, ter embasamento teórico para trabalhar com a modalidade à distância. Simultaneamente ao curso de especialização, participei de uma pesquisa de campo proposta pela coordenadora da disciplina com que atuo, intitulada *Investigando Concepções e Práticas de Ensino de Língua Materna à Distância*, financiada pela FAPERJ e com duração de dois anos (2005-2007). Nossa pesquisa foi apresentada no 16º Congresso de Leitura, em Campinas/São Paulo, no ano

¹ Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado de Rio de Janeiro/CEDERJ, que nasceu graças à parceria firmada entre o governo do Estado do Rio de Janeiro, as Prefeituras do Estado do Rio de Janeiro e as universidades públicas consorciadas – UERJ-UFRJ-UENF-UFF-UFFRJ-UNIRIO.

² LP1 será a sigla que utilizarei ao longo do estudo, sempre que for me referir à disciplina *Língua Portuguesa na Educação I*.

de 2007, objetivando refletir sobre as práticas desenvolvidas pelas professoras e alunas do curso a distância.

Mais tarde, proveniente das capacitações oferecidas pela disciplina de LP1 na UNIRIO e do maior conhecimento teórico centrado no ensino de língua, surgiu a necessidade de realizar uma Especialização em *Língua Portuguesa* que valorizasse a língua como identidade de um povo, suas variações linguísticas e principalmente, não priorizasse uma concepção de ensino de língua técnico-instrumental. O curso foi promovido pela UCB/ Universidade Castelo Branco e pelo Exército Brasileiro, na modalidade à distância, cujo trabalho de conclusão resultou no estudo da própria prática de sala de aula vivenciada com meus alunos dos anos finais do ensino fundamental, tendo como título *Gêneros Textuais: leitura da escola para a vida*.

Atualmente, trabalho como professora de Língua Portuguesa com o ensino fundamental no CIEP Municipalizado Professora Margarida Thompsom e como tutora presencial no Curso de Pedagogia/UNIRIO (Português Instrumental, Língua Portuguesa na Educação 1 e 2 e Literatura na Formação do Leitor) e também no Curso de História/UNIRIO (Português Instrumental) no polo de Piraí, município no qual resido.

Após realizar alguns estudos teóricos, aprofundar leituras de cunho específico ao trabalho docente que desenvolvo, percebi que o ensino da disciplina de Língua Portuguesa nos contextos escolares deve priorizar a construção da linguagem como atividade humana, histórica e social, possibilitando ao aluno atuar sobre o mundo em que está inserido de maneira participante e crítica na solução de problemas cotidianos. Considerando que para inserção e participação social o sujeito deva ser conhecedor competente da língua, torna-se imprescindível que o professor tenha consciência de que sua prática deverá valorizar um ensino de língua reflexivo e não somente normativo.

É válido ressaltar que tal perspectiva surgiu também de observações, questionamentos e reflexões oriundas das práticas realizadas ao longo dos dezessete anos como educadora, perpassando por todos os segmentos do ensino e pela vivência do trabalho de mediadora no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa proposto pela educação à distância.

Mas foi a partir dessa atuação como tutora presencial e da inserção no curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, oferecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, que intensifiquei leituras que contribuíram teoricamente para a escolha do **tema** deste estudo - *concepções e práticas do ensino de língua*. Apesar do embasamento teórico acontecer no meio acadêmico, foram as práticas das tutorias presenciais com a disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1*, no pólo de Piraí, que intensificaram as reflexões acerca dessas concepções e práticas, ao interessar-me em saber como os egressos do curso de Pedagogia à distância estariam trabalhando com os anos iniciais do ensino fundamental, em seus respectivos contextos educacionais.

Desse modo, o **problema** que me propus estudar busca averiguar como a teoria mediada³ na disciplina *LPI*, do curso de Pedagogia à distância, chega às práticas de sala de aula. Esse problema gerou algumas **questões** pertinentes à proposta: As concepções e as práticas do ensino de Língua Portuguesa apresentadas na formação dos alunos-professores do Curso de Pedagogia a distância estão presentes em suas práticas escolares? Que bases linguísticas esses alunos carregam em suas formações e praticam em sala de aula? Questões como estas, de caráter pedagógico, social e político, requerem, todavia, um estudo investigativo teórico e pesquisas de campo direcionadas ao trabalho docente desenvolvido nas práticas cotidianas.

Procurando responder a essas questões, a presente proposta tem, por **objetivo geral**, analisar a formação dos professores na disciplina de Língua Portuguesa na Educação¹ do curso de Pedagogia à distância, por meio das práticas educativas realizadas pelos alunos egressos do próprio curso, em escolas municipais de Piraí.

A pesquisa tem ainda, como **objetivos específicos**, (1) observar as práticas educativas desenvolvidas pelos alunos egressos em seus respectivos contextos educacionais e (2) relacionar a diversidade teórico-conceitual oferecida pela disciplina *LPI* com as práticas oferecidas pelo grupo observado.

³ Estou denominando o termo *teoria mediada* ao trabalho desenvolvido como tutora presencial no Curso de Pedagogia a Distância por assumir a função de “mediar” os conteúdos propostos nos módulos da disciplina para os alunos.

A **justificativa** deste estudo se baseia no fato de que o tema apresentado, além de ser pouco pesquisado na academia, também faz parte do trabalho que vivencio no cotidiano das práticas pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa à distância. Nesse sentido, torna-se importante enfatizar que para cumprir o papel de educadora comprometida socialmente, tenho a obrigação de estudar e pesquisar freqüentemente temas pertinentes ao meio em que leciono, objetivando contribuir de maneira propositiva para a melhoria das práticas na sala de aula. A partir dos aspectos apresentados, acreditamos que o presente trabalho é de grande **relevância**, pois tem como finalidade analisar as práticas de professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa, avaliada pelas estatísticas educacionais existentes no país, com defasagens em habilidades como leitura e escrita, as quais os alunos deveriam possuir domínio.

Levando em consideração o problema, questões e objetivos que movem esta pesquisa, propomos a realização de um estudo cuja **fundamentação teórica** se baseia em três categorias de análise que, de certo modo, o constituem: (a) **formação de professores a distância**, (b) **ensino de língua portuguesa** e (c) **prática pedagógica**.

Desde tempos remotos, discute-se sobre que professor se espera formar, em especial aquele que trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, “onde tudo começa”. Não há necessidade de colocar em dúvida que o professor deve ser um profissional competente e preparado para enfrentar os desafios da nova escola contemporânea, mas é preciso ficar claro que este mediador deve buscar ativamente caminhos que o tornem um sujeito qualificado para consolidar práticas efetivas e assumir a condição de produtor do saber, de alguém que reflete, que pensa no que está acontecendo na sociedade em que está inserido. Tal pressuposição não é nova, pois o educador Anísio Teixeira já chamava a atenção para uma formação de professores que contemplasse os problemas e as complexidades apresentadas no contexto social, como podemos constatar por meio de trecho de seu pensamento, transcrito a seguir:

Daí em diante o homem vai depender de sua cultura formal e consciente, de seu conhecimento intelectual, simbólico e indireto, para se conduzir dentro da nova e desmesurada amplitude de sua vida pessoal. São, portanto de assustar as responsabilidades que aguardam o mestre de amanhã. (Teixeira, 1977)

Na busca por esse profissional atuando nos contextos educacionais brasileiros, hoje, muitos debates e estudos vêm apontando possibilidades teórico-epistemológicas e práticas, levando a reflexões significativas sobre a formação de professores. Dentre algumas leituras realizadas nesse sentido destaque, inicialmente, as que serviram de pontapé no que se refere à formação inicial do professor, em especial em educação a distância, como Nóvoa (1995), Bello (2002) e Veiga e Silva (2010).

Se nosso olhar investigativo se detiver nos aspectos legais, verificamos que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), os debates foram intensificados no que se refere à formação de professores e, nesse contexto legal, propagou-se uma nova modalidade de ensino - a educação a distância. Alguns autores, como LANDIM (1997), apresentam uma perspectiva favorável à educação a distância na formação de professores, por tal modalidade de ensino pôr fim às distâncias geográficas, sociais e econômicas, assim como por, aparentemente pelo menos, tornar o ensino-aprendizagem mais flexível e compatível com as singularidades dos alunos. Nesse aspecto, dentre as possíveis soluções à formação de professores, estão as iniciativas públicas e privadas no investimento ao ensino de graduação a distância, em especial o Normal Superior e os Cursos de Pedagogia. Desde então, muitos profissionais envolvidos com a educação vêm participando de programas e propostas curriculares a distância, implementadas no intuito de buscar novos caminhos para atingir uma boa qualidade na educação brasileira. (Prete, 2000)

Nesse cenário, discutir sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental exige um repensar de como a teoria aplicada nos cursos de formação de professores chega à prática desenvolvida nas salas de aulas. Para discutir sobre a relação entre os conteúdos trabalhados na formação superior a distância e como se dá a efetivação da recontextualização didática no desencadeamento do processo de ensino e de aprendizagem, optamos por trabalhar com o referencial teórico de Bernstein (1996).

A partir das considerações acima, ainda há uma questão: o que podemos dizer quando, na formação a distância, o trabalho se insere com a língua portuguesa? O ensino de língua, nos mais diferentes âmbitos educacionais, provoca dúvidas na efetivação do seu real papel social. Se de um lado temos propostas capazes de viabilizar uma concepção

sociointeracionista, que valoriza o diálogo e respeita as variações linguísticas por representarem o contexto social brasileiro é fato que, de outro, constatamos uma perspectiva de ensino de língua extremamente tecnicista e descontextualizada do meio social, carregada de falares que reproduzem uma ideologia dominante e descartam aqueles pertencentes às demandas sociais menos favorecidas socialmente.

A partir do trabalho como tutora presencial com a disciplina LP1 e de algumas leituras realizadas - Possenti (1996), Bagno (1997, 1998, 1999, 2001, 2002), Geraldi (2002), entre outras - pude perceber a importância de, frequentemente, buscar soluções para os desafios encontrados na prática de mediação, especificamente no ensino de língua a distância para professores. Deste constante compromisso com a formação de grupos de professores, surgiu a curiosidade de observar as práticas educativas dos alunos egressos desse Curso, ao qual pertenço na qualidade de tutora presencial, no pólo Piraí, como informei anteriormente.

Em muitos momentos de mediação das aulas-texto, nas sessões de tutoria da disciplina de Língua Portuguesa, algumas inquietações promoviam indagações sobre até que ponto aquela proposta de formação interferia na prática daqueles alunos-professores e como eles mediavam as concepções e as tendências apreendidas na disciplina, em seus contextos educacionais.

No compasso da proposta da pesquisa que apresentamos, categorizada em três momentos distintos, mas não isolados, situamos algumas leituras realizadas em minha trajetória profissional. Mas é indiscutível ressaltar que no decorrer do estudo, outros referenciais virão se somar a elas, no sentido de aprofundar as reflexões que aqui iniciamos.

Em termos metodológicos, surgiu uma outra preocupação: Qual caminho metodológico poderia embasar tais reflexões e auxiliar no processo de compreensão dos referenciais teóricos necessários ao estudo aqui proposto?

Nessa perspectiva, a **pesquisa bibliográfica** surgiu como caminho norteador, na busca de produções escritas que aprofundassem o estudo teórico inicial, no que diz respeito às concepções e às ações do ensino de língua, bem como das questões relacionadas à formação

de professores à distância e sua prática pedagógica.

No intuito, ainda, de detectar *in loco* tendências e concepções do ensino de Língua Portuguesa nas práticas educativas desenvolvidas pelos alunos egressos e atuais professores no município de Piraí, optei por realizar um **estudo qualitativo**.

Considerando o problema, as questões e os objetivos propostos, acredito ser necessário considerar o aspecto subjetivo, ou seja, levar em conta os sujeitos em formação e suas práticas, (re)conhecendo valores e atitudes desses atores, de alguma forma envolvidos com a problemática do estudo. Para Gatti:

Os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte, personalizado pelas mediações do investigador. (2002, p.54 – 55)

Assim, no exercício de investigação, busco encontrar respostas para as questões propostas, apoiando o estudo numa metodologia que viabilize descobrir posturas e atitudes nas práticas educativas observadas. Na seqüência de apresentação deste estudo, estruturei-o em três momentos.

O primeiro capítulo será destinado à análise e reflexão de algumas abordagens conceituais sobre a formação de professores a distância, do ensino de língua portuguesa como parte dessa formação na modalidade em questão e conseqüentemente, a consolidação de práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares, a partir das possíveis tendências e concepções instauradas no processo de aquisição do referencial teórico-conceitual apresentado na proposta da disciplina *LPI*.

Considerando a importância de especificar, de maneira esclarecedora, o campo da pesquisa e, ainda, detalhar sujeitos e procedimentos utilizados nesse campo, assim como os respectivos contextos educacionais em que esses profissionais se movem, torna-se indispensável um momento, no *corpus* do trabalho, para abordar as questões metodológicas, o que realizamos no segundo capítulo deste estudo.

Como forma de averiguar estratégias utilizadas, pelos professores, ao trabalharem com a disciplina de Língua Portuguesa no município de Pirai, optamos metodologicamente por observar as práticas pedagógicas de alunos egressos do Curso de Pedagogia à distância nesse município fluminense. O relato de tal experiência é o que realizamos no terceiro capítulo deste estudo, no qual busco responder aos objetivos propostos, por meio de observações das práticas educativas desenvolvidas pelos alunos egressos em seus respectivos contextos educacionais e estabelecer parâmetros com a diversidade teórico-conceitual oferecida pela disciplina LP1.

Além da observação das práticas pedagógicas, recorreremos à técnica da aplicação do questionário às professoras para que estas relatassem suas perspectivas a partir da formação a distância que tiveram, incluindo o ensino de língua apresentado na disciplina de LP1, e também falassem das próprias práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa em suas respectivas turmas.

Por fim, pretendemos chegar, por meio do estudo, a possíveis conclusões a partir dos referenciais teóricos e das observações realizadas, para que possamos refletir de forma consciente sobre a formação dos professores na disciplina de Língua Portuguesa na Educação¹ do curso de Pedagogia à distância e conseqüentemente, detectar novos desafios para outras reflexões e pesquisas.

Sob esse olhar investigativo, propomos aprofundar as bases teóricas em leituras que possam viabilizar a reflexão consciente entre a teorização dos conteúdos trabalhados e a prática desenvolvida nas salas de aulas. A partir de tais considerações, nos perguntamos: Que relações podemos estabelecer entre formação de professores a distância, ensino de língua portuguesa e práticas pedagógicas?

CAPÍTULO 1

APONTAMENTOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a 'de-saber' o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.

Juan de Mairena

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico do estudo em questão, procurando ampliar o campo de conhecimento das três categorias que vão norteá-lo, a saber: (1) formação de professores a distância; (2) ensino de língua portuguesa e (3) prática pedagógica.

Contudo, discutir a formação de professores no Brasil é tarefa hercúlea, devido ao imenso material produzido nesse sentido. Assim sendo, é preciso dizer que efetuamos um recorte nessa reflexão e que nossas considerações sobre essa temática ficam circunscritas à modalidade de ensino a distância, sendo válido ressaltar que, ao nos propormos discutir sobre tal formação, percorremos caminhos que possivelmente nos levarão a problemas semelhantes aos da modalidade de ensino presencial. Buscamos, a partir das leituras realizadas, embasar teoricamente perspectivas de autores que discutem tal formação, sem polarizações exacerbadas, procurando não ser tendenciosos nessas nossas inferências.

Inicialmente, é importante fazer um breve relato acerca da formação de professores no Brasil, no sentido de melhor entendermos alguns aspectos sobre essa situação hoje, no contexto educacional brasileiro. Em seguida, refletimos sobre a formação de professores inserida na modalidade de ensino a distância, a partir da promulgação da Lei 9394/96 e de um quadro teórico apoiado em estudos de pesquisadores que vêm investigando acerca dessa especificidade.

Sob um olhar mais aprofundado teoricamente, prosseguimos no estudo e passamos a discutir o ensino de língua portuguesa nesse contexto de formação, validando sua importância pedagógica para os futuros professores e, conseqüentemente, trazendo referenciais bibliográficos de autores que apontam questões relevantes a este ensino, no contexto educacional brasileiro.

A terceira categoria proposta, que diz respeito às práticas pedagógicas, levou-nos a refletir – reflexões estas acompanhadas de dúvidas e incertezas – sobre como o trabalho desenvolvido na disciplina de LP1 chegava às aulas de língua portuguesa ministradas pelos egressos, nos anos iniciais do ensino fundamental. Para embasar nossa incerteza, buscamos compreender o processo da recontextualização didática, sob a perspectiva de Bersntein (1996) e também por meio de questionário e de observações das aulas práticas desses professores, em seus contextos escolares, situação que analisaremos em capítulo posterior.

1.1. A questão da formação de professores e da formação docente à distância, no Brasil

A formação de professores no Brasil sempre caminhou em paralelo com o próprio contexto sócio-histórico das políticas públicas educacionais e da efetivação de uma cultura valorizadora da formação, assumindo diferentes perspectivas ao longo do tempo.

De acordo com Gatti (2010) a formação de professores no Brasil, no final do século XIX, tinha como proposta o ensino das "primeiras letras", em cursos específicos a partir da criação das Escolas Normais, as quais promoviam essa formação para o que hoje denominamos como primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil.

Ainda sob a perspectiva de Gatti (2010), no ano de 2002 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e mais adiante, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares para cada curso de Licenciatura. No entanto, segundo a autora, nas licenciaturas dos professores especialistas, o enfoque maior é colocado na área disciplinar específica e pouca relevância se dá à formação pedagógica.

O contexto brasileiro, na década de 1990, compreendeu um período de ajustes sociais, em especial no que se refere às propostas de reforma nos meios educacionais, objetivando

atender as exigências de um mercado globalizado. Imersas nesse cenário de reformas educacionais, destacam-se as escolas públicas que, de cumprir o papel social de oferecer um ensino de qualidade ao aluno, passaram a procurar formar o trabalhador com novo perfil, que servisse para atender às necessidades do mercado global. Tais considerações podem ser ratificadas na obra de Veiga e Silva (2010), quando as autoras afirmam que

A reforma educacional, de forma mais específica, elegeu uma concepção de gestão, de currículo e de escola que atendia às necessidades da política do Estado mínimo. Nesse contexto, a educação foi conclamada a adequar-se ao novo modelo para preencher as exigências de um mercado globalizado, sob a égide da chamada globalização. O objetivo era formar um novo tipo de trabalhador para responder a tal demanda, embora até hoje possamos dizer que a nossa escola pública não proporciona ao aluno uma formação de qualidade para suprir a exigência desse mercado global, e muito menos a formação que defendemos, aquela comprometida com a emancipação desse aluno. (p.16)

Veiga e Silva (2010), assim como outros estudiosos, salientam a forte influência de tais exigências geradas por organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, que propõem reformas “nacionais” consoante as determinações do mercado de trabalho ditado pelo neoliberalismo.

Para Borges (2010), a dinâmica social que gerou fortes transformações na educação brasileira nesse período repercutiu diretamente na formação e na própria atuação do professor. Tais transformações ocorreram sob forma de Lei – a de Diretrizes e Base da Educação – Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 – e também de documentos normativos despachados pelo poder público, assim como de políticas educacionais resultantes da própria LDB.

Apenas no ano de 2006, a partir da Resolução n.1, os cursos de Pedagogia se tornaram licenciatura e os professores que os concluíssem poderiam atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como no ensino médio – na modalidade Normal.

Mas, com a promulgação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, foi possível constituir o espaço de dez anos para que todos os docentes pudessem concluir suas respectivas graduações e atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, licenciados para tal exercício. Podemos constatar esta formulação no artigo 62 da referida lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A Lei 9394/96, além de efetivar a necessária formação superior aos professores que atuassem com a educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental, também desencadeou o processo da educação a distância em todo território nacional. Com efeito, diz a LDB, no Art. 80:

Art. 80. O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

Podemos dialogar com a perspectiva de Borges (2010) de que o professor deve buscar continuamente aperfeiçoamento no que se propõe a ensinar e desenvolver uma prática pedagógica impregnada de experiências adquiridas no campo educacional e cultural, tornando-se assim sujeito capaz de enfrentar as mais diversas situações pedagógicas, vivenciadas nos contextos escolares. Mas, por que buscar uma formação de professores em pedagogia superior a distância? Quais estratégias tornam tal modalidade de ensino favorável ou não a esta formação?

Ao considerarmos a postura de Valle (2010), refletir sobre a modalidade de ensino a distância é sem dúvida um profundo questionamento acerca das finalidades a que esse meio serve. Para a autora, a educação a distância não é uma via que segue na contramão à modalidade de ensino presencial; ao contrário do que se pensa, a EAD não surgiu para *substituir* os ideais modernos, mas antes *realizá-los mais plenamente*. Afirmar que esta modalidade deixou para trás os antigos paradigmas, tratando de problemas da sociedade do conhecimento, só confirmam que as antigas formas de ensino foram adaptadas aos recursos tecnológicos da modernidade.

Em contrapartida, Behrens (2010) ressalta que a EAD acompanha cada momento histórico e, no momento que estamos vivendo, tal modalidade carrega uma abordagem

conservadora e técnica, que acaba acomodando a ação docente nos contextos educacionais. Nesse sentido, é oportuno trazer a seguinte reflexão da autora:

O mundo globalizado aliou-se aos efeitos perversos de uma sociedade capitalista desigual e injusta, que fortaleceu a abordagem técnica e exarcebou o acúmulo do capital. Essa visão compromete muito a função de formar seres humanos responsáveis, sensíveis e capazes de buscar o sentido da vida, do destino humano e de uma sociedade mais tolerante e igualitária.(p.55)

Ainda sobre esse aspecto, o desafio dos docentes na atualidade seria romper com esse paradigma, buscando combinar em suas práticas pedagógicas a função de mediadores e informadores, em qualquer modalidade de ensino.

Nesse contexto educacional cercado por tecnologia e paradigmas conservadores, emergiu a preocupação com o tipo de educador que se pretende formar e fundamentalmente, como formá-lo com capacidades que lhe permitam atuar nesse meio de desafiadoras práticas docentes. Como já citamos em momentos anteriores, a obrigatoriedade de formação superior para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, exigida pela então Lei 9.394/96 (LDB), proporcionou a incrível disseminação de cursos de formação de professores na modalidade a distância.

Nessa realidade, a consolidação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), no Ministério da Educação; a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil - UniRede⁴; a concepção do curso de Pedagogia a distância pela Universidade Federal do Mato Grosso; o Projeto Veredas e o Consórcio CEDERJ marcaram a possibilidade de oferecimento de cursos na modalidade a distância em todo território brasileiro, em especial, nas regiões que dificilmente se teria acesso ao ensino presencial. Tais cursos estavam concentrados nas áreas de licenciatura, para oferecer formação superior aos professores que já atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, embora posteriormente tenham sido estendidos para outras áreas profissionais. O trabalho conjunto desenvolvido entre a SEED e a UniRede, ao chamar as universidades públicas para ofertarem cursos de graduação a

⁴ Reunião de várias instituições de educação superior (federais e estaduais) objetivando promover a educação a distância por todo país.

distância através de um edital, no ano de 2004 (Chamada Pública MEC/SEED nº 1/2004), tornou-se um passo importante para a efetivação de cursos de licenciatura na formação de professores. (FRANCO, 2006)

Com o objetivo de regulamentar a Educação à Distância no país, foi assinado o Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006 – que cria o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵. O projeto Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação, no ano de 2005 e atualmente funciona sob o gerenciamento da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES).

Com a implementação da Universidade Aberta do Brasil, as oportunidades para a ampliação de cursos de graduação a distância na formação de professores aumentaram significativamente, em nível nacional. De acordo com Lapa & Pretto (2010), a UAB⁶ passou a constituir, nesse contexto, um sistema nacional de EaD, atingindo número significativo de cursos direcionados à formação em questão:

Chamamos a atenção aqui para o fato de que a modalidade a distância, por meio da UAB, responderá por 46% dessa formação (Costa, Pimentel, 2009). A UAB passa a representar, dentro desse contexto, um sistema nacional de EAD, que acaba por padronizar a oferta e, assim, consolidar um modelo de educação e, no enfoque deste artigo, de compreensão de docência da EAD para todo o Brasil. (p. 87)

Ainda sobre a oferta de cursos de licenciatura a distância para a formação de professores, em visita à página principal do Ministério da Educação – MEC, constatamos que existem, atualmente, vinte e duas instituições credenciadas, oferecendo esses cursos superiores. É válido ressaltar que tais cursos são especificamente destinados ao estado do Rio de Janeiro, pois não nos preocupamos em mapear a oferta nos demais estados brasileiros, uma vez que nosso estudo circunscreve-se a essa unidade da federação.

⁵ O sistema é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais: federal, estadual e municipal, com a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas, tendo como objetivo oferecer cursos e programas de educação superior a distância em todo território nacional.

⁶ Substituiremos o nome por extenso pela sigla.

Dentre as vinte e duas instituições que oferecem cursos de Pedagogia a distância em nosso estado, destacamos duas delas: (1) Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e (2) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Ambas compõem o Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro/CEDERJ (2000), que nasceu graças à parceria firmada entre o governo do Estado do Rio de Janeiro, as Prefeituras e as universidades públicas consorciadas⁷.

Considerando que o estudo que propomos tem, como foco, os egressos do Curso de Pedagogia a Distância inserido no projeto político pedagógico da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, ressaltamos a importância de recortarmos a criação do programa como parte significativa da contextualização descrita anteriormente.

O Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro – CEDERJ surgiu oficialmente no ano de 2000⁸, tendo como um de seus objetivos principais “contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro” (BIELSCHOWSKY, 2006) e atribuindo aos docentes das universidades consorciadas a competência de se responsabilizarem pela parte acadêmica dos Cursos. Nas palavras de seu primeiro presidente,

Cabe às universidades consorciadas toda a competência acadêmica dos cursos, respondendo pela elaboração dos conteúdos do material didático, pela realização da tutoria a distância, pela orientação acadêmica, pela elaboração, aplicação e correção dos exames presenciais e a distância e pela emissão dos diplomas. Eles são responsáveis, também, pelo treinamento dos tutores para os polos regionais.” (Idem) e operacionalizando com as prefeituras o local físico dos polos regionais, assim como a manutenção “do suprimento de material de consumo, bem como o pagamento de pessoal administrativo. (BIELSCHOWSKY, 2006)

⁷ Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Universidade Federal Fluminense/UFF e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ

⁸ No ano de 2001, o Consórcio uniu-se à Fundação do Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, tornando-se assim, Fundação CECIERJ/ Consórcio CEDERJ.

Apesar da Fundação CECIERJ oferecer várias modalidades de ensino, o Consórcio se restringe a operacionalizar os cursos de graduação, que são gratuitos e semipresenciais. Os vestibulares são realizados semestralmente, nos próprios polos regionais distribuídos no interior de alguns dos noventa e dois municípios do Rio de Janeiro.

Atualmente, o CEDERJ conta com polos regionais⁹ em vários municípios do interior do estado e oferecendo diversos cursos. Entre essas várias possibilidades de formação de licenciandos, nos interessa especificamente o Curso de Pedagogia a Distância, oferecido pela UNIRIO – nosso espaço de abordagem para este estudo e a partir do qual procuramos discorrer sobre a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

O Curso de Pedagogia a Distância / UNIRIO é oferecido em dezoito (18) polos, atingindo, assim, muitos professores no interior do estado do Rio de Janeiro. O curso inicia-se semestralmente e compõem-se por coordenadores de disciplinas – professores vinculados à universidade, denominados de conteudistas por elaborarem o material impresso trabalhado com os alunos; tutores presenciais – que servem de mediadores entre os conteúdos apresentados e os cursistas, os quais atuam nos polos regionais e por fim, os tutores a distância, que atuam na própria universidade, com dias e horários pré-estabelecidos para atender os alunos pelo 0800 ou por e-mail. Além desse suporte pedagógico oferecido pela universidade, os alunos têm acesso à plataforma do CEDERJ, onde obtêm informações sobre todo o curso (cronogramas, avaliações, fóruns, notas etc).

No decorrer do semestre, o aluno realiza quatro avaliações: a AD1 e a AD2, que consistem em avaliações a distância, corrigidas pelo tutor presencial e a AP1, a AP2 e a AP3 (se necessário), que compreendem as avaliações presenciais. Ou seja, os alunos vão a seus respectivos polos para realizarem tais avaliações e estas são corrigidas pelos coordenadores de disciplinas e pelos tutores a distância.

⁹ [Angra dos Reis](#), [Barra do Pirá](#), [Belford Roxo](#), [Bom Jesus do Itabapoana](#), [Cantagalo](#), [Duque de Caxias](#), [Itaguaí](#), [Itaocara](#), [Itaperuna](#), [Macaé](#), [Magé](#), [Miguel Pereira](#), [Natividade](#), [Niterói](#), [Nova Friburgo](#), [Nova Iguaçu](#), [Paracambi](#), [Petrópolis](#), [Piraf](#), [Quatis](#), [Resende](#) (uma no Centro e outra no campus da UERJ), [Rio Bonito](#), [Rio das Flores](#), [Santa Maria Madalena](#), [São Fidélis](#), [São Francisco de Itabapoana](#), [São Gonçalo](#), [São Pedro da Aldeia](#), [Suaquema](#), [Três Rios](#) e [Volta Redonda](#) e também com dois polos em Campo Grande e Maracanã (bairros da capital fluminense).

A proposta do projeto pedagógico¹⁰ do curso está fundamentada numa visão educacional transformadora, propondo ao professor reflexões sobre a própria prática desenvolvida nos contextos educacionais, tornando-o assim um conhecedor, tanto dos conceitos teóricos apreendidos, quanto um aplicador consciente de tais conceitos nas ações desenvolvidas nas práticas de sala de aula.

Nesse sentido, a base teórica de conhecimentos valoriza uma concepção de ensino que viabilize uma educação inclusiva para erradicar formas de discriminação, propondo as mesmas condições a todos, na busca em atender as especificidades políticas, econômicas, sociais e culturais que estão inseridas nos contextos educacionais, sob as mais diferenciadas formas de representações.

Para efetivar seus objetivos¹¹, o curso dispõe de uma grade curricular que tem como proposta construir uma formação pedagógica que possa intertextualizar os conhecimentos teóricos estudados com as possíveis práticas pedagógicas desenvolvidas pelos futuros professores.

Inserida nessa proposta curricular, encontramos a disciplina de LP1, que serve de base teórico-conceitual e metodológica na formação de professores, no que se refere ao ensino de língua nos contextos escolares. A partir de tais observações, surgiram algumas inquietações: Que concepção de ensino de língua propõe a disciplina de LP1? Quais caminhos teóricos são apresentados aos professores, no decorrer do semestre em que a disciplina é trabalhada? Tais caminhos viabilizam uma prática pedagógica significativa nas ações desenvolvidas pelas professoras nas aulas de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental?

¹⁰ O Projeto Político Pedagógico encontra-se disponível no endereço:
http://www.unirio.br/cead/distancia_pedagogia.html Acesso em 19/03/2011

¹¹ Os objetivos gerais do curso visam habilitar o professor para ser (1) Intelectual crítico, capaz de responder às novas exigências educacionais, a partir de sua prática reflexiva e de base sólida em conhecimentos e saberes historicamente construídos, com qualidade acadêmica e social; (2) Um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural visando à construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética, quer dizer, uma cidadania ativa; (3) Um professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o preconizado pela Lei 9394/96, levando em consideração suas condições de trabalho, sua formação inicial e a possibilidade de transformação dessa realidade.

1.2. Ensino de língua portuguesa: de concepções e de práticas

Postas as questões acima, optamos por seguir com uma concepção de linguagem que fosse capaz de priorizar os falantes como sujeitos de suas próprias relações sociais e, principalmente, pudesse ser utilizada nos contextos educacionais como meio de reflexão para o próprio entendimento dos processos linguísticos.

Assim, conduzimos o presente estudo a partir de uma concepção sociointeracionista de ensino de língua, compreendendo-o como um processo em constante evolução e valorizando os processos interlocutivos vivenciados pelos diferentes grupos sociais que compõem os atuais contextos educacionais brasileiros. Nesse sentido, concordamos com Geraldi (1996) ao afirmar que “No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.” (p.42)

Posicionando-nos sob uma perspectiva sociointeracionista no que se refere ao ensino de língua, sabemos que muitos são os estudiosos que se debruçam sobre uma problemática que desde sempre nos inquietou: as concepções e, conseqüentemente, as ações que permeiam o ensino de língua portuguesa nos contextos escolares, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre os estudos mais relevantes sobre esse tema, no Brasil, podemos citar os de Possenti (1996), Bagno (1997, 1998, 1999, 2001, 2002,) e Geraldi (2006), pesquisadores que o discutem e acendem em nós intensas inquietações no que diz respeito ao que seria realmente ensinar língua portuguesa. Nesse sentido, poderíamos iniciar estas reflexões a partir de duas perguntas: Afinal, *ensina-se* língua portuguesa? E, em caso afirmativo, o que se ensina?

Desde muito tempo, os contextos educacionais brasileiros reproduzem um ensino de língua com ênfase na gramática. Nessa perspectiva instrumentalista, o aluno não é visto como ser de possibilidades discursivas e nem como agente dotado de capacidades de relacionar-se com o meio no qual está inserido. Em outras palavras, nesta realidade, procura-se *ensinar* uma língua, mesmo que esta apareça, aos olhos dos alunos, como algo descontextualizado e fragmentado.

O ensino tradicional da língua portuguesa isola o aluno do mundo que o cerca através da reprodução de conteúdos e principalmente, da maneira fragmentada que os trabalha em sala de aula. Além disso, essa perspectiva restringe o ato de ensinar à utilização de livros didáticos, dicionários e gramáticas normativas, que servem de material pedagógico para propagar uma visão unilateral do ensino de língua.

Assim, sob essa concepção de *ensino* de língua, percebemos a permanência de um rigor metódico, consubstanciado em conceitos e normas, na maioria das aulas de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, materializados por meio de atividades que partem da gramática descontextualizada e emprestam demasiada importância ao erro ortográfico nas produções escritas. No que se refere à leitura, esta acontece mecanicamente, seguindo uma linearidade prévia.

Em relação à gramática descontextualizada, percebemos que nos contextos escolares que reproduzem tal concepção de língua existe a preocupação em decorar regras e conceitos gramaticais, mesmo que o aluno não tenha compreendido como aplicá-los em outras situações. Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa transformam o trabalho docente em mera reprodução, sem valorização do contexto social no qual estamos inseridos. Para efetivar o ensino da gramática desvinculada do entorno social, são propostas práticas com exercícios também descontextualizados, que objetivam treinar mecanicamente o conteúdo gramatical desenvolvido.

Ao discutirmos os erros de ortografia, constatamos que a maior parte de nossos professores concedem importância exagerada ao tratar do assunto, reproduzindo assim uma visão extremamente tecnicista do que é produzido pelo aluno por meio de sua escrita. Nesse sentido, as “redações” produzidas nas salas de aula servem para valorizar muito mais os erros ortográficos do que a escrita propriamente dita. A respeito das considerações pontuadas acima, faz jus retomar o pensamento do professor Geraldini (2005) sobre o que deveria ser escrever

Se escrever, ser lido e ler é partilhar sentimentos, receber rosas e risos, mostrar nossas margens e oásis; se escrever, ser lido e ler não cabe em “formas” de pura correção gramatical, em camisas-de-força do mero preciosismo vocabular, escrever, ser lido e ler não faz parte da concepção

de ensino descrita. Ao aluno – à margem do seu texto irrequieto, mas sem vazão – resta o silêncio da cópia e da despersonalização. (p.120)

Ainda enfocando o ensino de língua tradicional, destacamos a forma como a leitura ocorre nas práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa, em grande parte das nossas escolas. Para muitos professores, em especial aqueles que se limitam aos livros didáticos e gramáticas, a leitura representa a decodificação mecânica da escrita. A leitura para esses profissionais limita-se a juntar letras e reproduzir essas junções sem maior entendimento do que se está decodificando. Em síntese, resumindo o oposto de tais práticas, Possenti (1996) afirma que

... poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (p.47)

Em contrapartida àquela concepção do ensino de língua, destacamos os estudos de Bagno (2002) que propõe, como forma de superar tais práticas, uma formação de professores tendo como base uma *educação linguística*. De acordo com esse autor, para a efetivação desta educação linguística seriam primordiais dois planos: (A) – uma base científica, onde estariam os campos da teorização da linguagem que deveriam compor e sustentar a formação do professor de língua – e (B) – quatro motores, que deveriam impulsionar o ensino-aprendizagem da língua nos contextos escolares, a saber: (1) o estudo da variação linguística, (2) a prática da reflexão linguística sistemática e consciente, (3) o desenvolvimento constante, ininterrupto das habilidades de leitura e escrita e (4) o estudo dos gêneros textuais. Para Bagno (2002),

Alimentando-se das contribuições teóricas e práticas das grandes áreas da ciência linguística, estes quatro motores é que permitirão manter o rumo do ensino de língua na direção de seu **objetivo** maior: a criação incessante de condições para a **educação linguística** dos aprendizes. Como a **educação linguística** não é um produto final, mas um processo ininterrupto, o plano (C) se projeta para o alto e para longe, para fora da escola e para dentro da vida do indivíduo e da vida da sociedade de que ele participa.(p.82)

Sob a perspectiva de Bagno (2002), “a gramática é um instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua” e para isso, foi criado o mito de que “é preciso conhecer

a gramática para falar e escrever bem” (p. 48). Para o autor, a gramática ensinada nas escolas é descontextualizada e de pouca relevância para a vida prática dos alunos, como reforçamos em parágrafos anteriores. Nesse sentido, considera o autor que o trabalho com a gramática poderia acontecer de forma diferenciada. Ao invés de “cobrar” a aquisição de um “saber gramatical”, os professores de língua deveriam estar preocupados em ensinar/estudar de uma maneira generalizada os processos que envolvem o universo linguístico desse ensino.

Ainda sob esse enfoque, ensinar língua portuguesa valorizando a fragmentação e a descontextualização sustenta uma ideologia de “poder e dominação de um pequeno grupo sobre os demais na sociedade” (p.51). O autor enfatiza que não é contra o ensino da gramática nas escolas, pelo contrário, a Nomenclatura Gramatical Brasileira deve ser ensinada no intuito de oportunizar a todos o direito à igualdade linguística, mas defende a ideia de substituição da arcaica decoreba e dos exercícios mecânicos e classificatórios por um trabalho contextualizado e significativo, valorizando o conhecimento do próprio aluno. Bagno (2002) descreve assim o ensino tradicional da gramática:

Essa concepção tradicional, como veremos mais adiante, opera com uma sucessão de reduções: primeiro, reduz “língua” a “norma (cult)””; em seguida, reduz esta “norma culta” a “gramática” – mais precisamente, a uma gramática da frase isolada, que despreza o texto em sua totalidade, as articulações de cada frase com as demais, e o contexto extralinguístico em que o texto (falado ou escrito) ocorre - , gramática entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser seguidas à risca para dar um resultado perfeito e admissível. (p.26)

Bagno (2002), ao propor uma educação linguística na formação dos professores de língua, destaca o *preconceito linguístico* como um dos aspectos de maior relevância a ser erradicado nos contextos educacionais brasileiros. Ao tratar do “erro ortográfico”, o autor afirma que a atribuição dada estará diretamente relacionada à “ distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais ” e que a proporção do “falar errado” está diretamente relacionada aos que compõem a base da pirâmide: os menos favorecidos socialmente. Ao direcionar suas reflexões para as salas de aula, Bagno (2002) afirma que

A atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é procurar imediatamente os “erros”, direcionar toda a sua atenção para a localização e erradicação do que está “incorreto”.

É uma preocupação quase que exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo.(p.131)

Sendo assim, para o autor os “erros de ortografia” são, na verdade, desvios da ortografia oficial e deixa claro que se torna imprescindível que o professor, ao invés de preocupar-se exclusivamente com as regras dessa ortografia, compreenda a intenção textual, valorizando as ideias expressas e o conhecimento de mundo transmitido pelo aluno.

Ainda embasando nosso estudo teórico nas considerações de Bagno (2002), ao tratar da leitura trabalhada nas aulas de língua, este propõe desenvolver no aluno habilidades de leitura, esgotando todas as capacidades técnicas possíveis. Para tanto, o professor deve levar em consideração que o ato de ler está além da decodificação mecânica das palavras ou de uma leitura restrita a práticas do cotidiano escolar.

Nesse sentido, o lingüista ressalta a importância que deve ser dada ao conceito de letramento¹² e a abordagem dos gêneros textuais, por oportunizarem contatos com as diversas formas textuais “estabilizadas, histórica e socialmente situadas”. (p. 52)

No entanto, somente a partir da educação linguística proposta por Bagno (2002) na formação de professores de língua seria possível a realização de reflexões conscientes sobre as práticas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa. A partir dessa proposta de *educação linguística* apresentada por Bagno (2002), decidimos aprofundar nossas análises sobre o material impresso de LP1 para, assim, analisarmos as concepções instauradas no referencial teórico-conceitual proposto pela disciplina. Tais análises podem contribuir também com a reflexão sobre a recontextualização didática – ensinar o que se aprende – realizada pelas professoras nas aulas de língua portuguesa que ministram, nos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública do município de Pirai.

Para tanto, optamos por realizar um recorte no referencial teórico que apresentamos, nos aprofundando em dois dos quatro motores que impulsionam o processo ensino-aprendizagem da língua na escola: (1) o desenvolvimento constante, ininterrupto das

¹² Bagno (2002) recorre ao conceito de letramento apresentado por Magda Soares (1998): *estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.*

habilidades de leitura e escrita (aliadas também às práticas de oralidade) e (2) o estudo dos gêneros textuais (orais e escritos).

1.2.1 O que nos apresenta o material impresso da disciplina de LP1?

O material impresso oferecido pela disciplina de LP1 foi elaborado pelas professoras Cláudia Capello (UERJ) e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO), passando mais adiante por uma revisão teórico-metodológica, acrescentando ao trabalho as contribuições da tutora à distância da disciplina, à época dessa revisão - Flávia Lopes Lobão (UNIRIO).

As trinta aulas apresentadas nesse material foram distribuídas nos três módulos entregues aos alunos do curso, gratuitamente, para estudarem os referenciais teórico-conceituais e metodológicos delineados pela disciplina, no decorrer do semestre. No módulo 1, encontramos as dez primeiras aulas (Aulas 1 a 10), que apresentam como temáticas principais quatro binômios que explicam a função social da língua: língua e poder/ língua e ideologia/ língua e cidadania/ língua e identidade cultural. O módulo 2 compreende as nove aulas seguintes (Aulas 11 a 19) e discute o ensino da gramática nos contextos escolares, através de questionamentos favoráveis a um maior aprofundamento teórico sobre a importância de um ensino de língua significativo para o aluno e principalmente, para sua aplicabilidade no entorno social em que este aluno está inserido. Por fim, no último módulo da disciplina, encontramos mais onze aulas (Aulas 20 a 30), que abordam temas relacionados a concepções e práticas associadas aos estudos lingüísticos e afins, no que diz respeito ao ensino na sala de aula. Assim, são discutidos a leitura e a escrita produzidas pelos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando os conceitos de aluno-leitor e aluno-autor, lançando mão de conceitos sobre erro, agramaticalidade, coesão e coerência, entre outras questões atinentes aos estudos da Sociolingüística, da Lingüística Textual e da Análise do Discurso.

É válido destacar que, no decorrer da apresentação de todas as aulas propostas pela disciplina, se torna evidente a preocupação com uma concepção de ensino de língua sociointeracionista. O material impresso objetiva apresentar ao grupo de discentes o funcionamento da língua em sua amplitude social, política e cultural, através de conceitos e

teorias das mais variadas perspectivas de lingüistas, gramáticos e pesquisadores. Para tanto, a metodologia apresentada convida o leitor a participar dos estudos através de uma linguagem simples e de fácil entendimento, levando-o a perceber a importância do estudo teórico para apropriação de mecanismos capazes de tornar o ensino de língua acessível a todos, inclusive aos alunos oriundos de uma classe menos favorecida socialmente.

A partir da proposta deste estudo, optamos em nos deter nas aulas que direcionam seus objetivos para a construção das habilidades de leitura e escrita e as que discutem os gêneros textuais, tendo como base os motores propostos por Bagno (2002) nas considerações já mencionadas acima e também às produções realizadas por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a partir das práticas pedagógicas observadas.

1.2.2 As habilidades de leitura e escrita

Nesta seção, abordamos as habilidades de leitura e escrita embasadas no referencial teórico apresentado nos módulos da disciplina de LP1 – através das aulas que trataram especificamente de tais habilidades – e, também, da perspectiva de Bagno (2002). É importante destacar que todas as considerações e ponderações aqui realizadas foram destinadas ao processo de construção da leitura e da escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Inicialmente, no módulo 2 do material impresso trabalhado com as professoras dos anos iniciais, nos deparamos com a *Aula 16*, intitulada *E quando se escreve como exercício escolar? A “bendita” redação!*, que tem como meta *avaliar as atividades com a escrita na sala de aula e mostrar a “função” da redação escolar*.

A proposta da aula é discutir a efetividade das aulas de redação vivenciadas pelos docentes enquanto alunos e mais tarde, a propagação da mesma “fórmula” para os seus respectivos alunos. Para isso, as autoras partem de fragmentos de um livro de literatura infanto-juvenil¹³ para darem início às reflexões acerca do por que a desmotivação por parte dos alunos ao realizarem as “redações” nos contextos escolares.

¹³ *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christane Gribel.

A intenção da aula é estimular as docentes a perceberem que “as crianças precisam estar embaladas, mobilizadas, por alguma questão que represente um bom motivo para a escrita” e assim, contextualizar essa produção escrita através das intenções do próprio educador (p.60). Além disso, é apresentado como aspecto negativo o reducionismo ortográfico e gramatical por parte dos professores, quando estes limitam o trabalho com a língua materna “a acentos, vírgulas, classificação de palavras nas frases escritas em redação”.

As autoras apontam que “escrever uma redação” não é o mesmo que “produzir um texto” porque essas ações estão relacionadas a projetos político-pedagógicos diferentes. Para tanto, recorrem a obra de Geraldi (2006) para apresentarem a distinção entre “redação” e “produção de texto” e conseqüentemente, retratam a postura do autor quando este afirma que “qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político” (p.128)

Segundo Geraldi (2006), a “redação” não estabelece uma interlocução com um leitor possível, o aluno recorre à modalidade escrita de acordo com o que a escola espera. Ao produzir uma “redação”, este mesmo aluno escreve sabendo que será avaliado dentro das regras ditadas pela escola, pelo próprio professor. Em contrapartida, a “produção de texto” apresenta a preocupação em buscar a interlocução entre aquele que escreve (autor) e aquele que lê (leitor), possibilitando a construção de sentidos por meio da própria linguagem. Sob esta perspectiva, produzir textos implica praticar a escrita como “objeto social” e possibilitar ao aluno o direito a dizer sua palavra.

A aula termina com as reflexões feitas pelas autoras acerca dos textos escritos na instituição escolar e “com a noção de que é possível realizar produções de textos mais críticas e criativas na escola, desde que entendamos a função social da escrita e a subjetividade que o ato de escrever encerra.” (p.66)

O último módulo, intitulado *(Re)construindo concepções e práticas*, apresenta onze (11) aulas direcionadas ao processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Nas aulas 20/21, é proposta uma reflexão acerca das noções de *erro*, *desvio* e *agramaticalidade* nas práticas desenvolvidas com os anos iniciais do ensino fundamental e para tanto, apresenta

como meta “*discutir a importância da língua em seu constante uso e apresentar elementos dos estudos sociolinguísticos que podem ser/são abordados nas séries iniciais do Ensino Fundamental*”. As autoras apresentam os conceitos de erro e agramaticalidade, contextualizando-os em diversas situações do cotidiano, além de discutir a inadequação/adequação, de acordo com uma determinada situação comunicativa.

A perspectiva defendida pelas conteudistas apoia a ideia de que “o certo e o errado estão ligados a um uso da língua padronizado socialmente” e que “estaríamos falando do que é aceitável ou não, de acordo com o nível de adequação à norma padrão exigida por determinada situação.” (p.17) Assim, o trabalho com a língua na sala de aula deve priorizar as diversas situações de uso através da escrita e da oralidade e as várias normas existentes (incluindo a padrão).

Nas aulas seguintes - 22/23, que têm como meta “*apresentar elementos pertencentes ao campo da Linguística Textual que podem ser/são abordados nas séries iniciais do Ensino Fundamental*”, definem coesão e coerência, assim como apresentam os elementos que compõem suas respectivas estruturas textuais.

As autoras conceituam a coesão e a coerência, partindo de exemplos, explicando-os e analisando-os com base em estudos de Koch e Travaglia (2004). Nessas aulas, o objetivo é que o aluno perceba a importância das contribuições da Linguística Textual no que se refere ao estudo de uma língua. Após o trabalho com as definições e exemplificações de *coesão* e de *coerência* em um texto, o professor se tornará capaz de refletir sobre as práticas de produções textuais de seus alunos nos anos iniciais.

A aula 24 retomou as discussões anteriores sobre coesão e coerência e, a partir disto, propôs que os conhecimentos adquiridos fossem transportados para as práticas pedagógicas, enfatizando, como meta, “*apresentar elementos pertencentes ao campo da Linguística Textual presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em trabalhos com os anos iniciais do ensino fundamental*”. Nesta aula, foram analisados textos realizados por crianças dos anos iniciais a partir de práticas de produções textuais que valorizassem a formação de escritores e de leitores, tornando o desenvolvimento destas habilidades diretamente relacionadas aos

Parâmetros Curriculares Nacionais e às bases da Linguística Textual. Para tanto, as autoras encerram a aula afirmando que as considerações realizadas no que se refere aos mecanismos de coesão e coerência são questões iniciais e que precisam ser aprofundadas em estudos complementares, provocando nos futuros docentes a necessidade de reflexões mais intensas sobre o tema em questão:

Fechando esta aula, queremos reforçar que as situações discursivas que apresentamos, bem como os mecanismos de coesão e coerência presentes na aula dupla anterior, são questões preliminares de um estudo no campo da Linguística Textual que está apenas começando. O ideal – nem sempre possível, sabemos – é que você vá buscando outras bibliografias e autores que tratam do tema e vá aprofundando suas reflexões acerca da coesão e da coerência. Acreditamos que o primeiro pontapé foi dado. Agora, siga em frente! (p.54)

Prosseguindo com o material impresso, chegamos às aulas 25/26, intituladas “*O que se lê e o que se entende. O aluno-leitor*”, que propõe como meta “*apresentar elementos pertencentes ao campo da Análise do Discurso que podem ser/são abordados nas séries iniciais do Ensino Fundamental*”. A proposta das aulas é discutir a importância da leitura para a vida das pessoas e, para isso, as autoras optaram em apresentar as concepções de linguagem e de leitura.

Além disso, é proposto aos alunos da disciplina refletir sobre a necessidade de despertar o gosto pela leitura e conseqüentemente, as possíveis práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Questões como discutir a *concepção ampliada de leitura* são enfatizadas no decorrer das reflexões “porque essa concepção leva em conta especificidades próprias da natureza da leitura e do ato de ler como por exemplo, a interferência do leitor no discurso”(p.62), assim como a *intertextualidade* também é mencionada e especificada como uma possibilidade de ampliação ainda maior da concepção ampliada de leitura, principalmente nos contextos escolares. Assim, a *intertextualidade* é apresentada como

Um conceito pesquisado no campo da Análise do Discurso e da Linguística Textual. Em termos gerais, dizemos que intertextualidade é a criação/construção de textos a partir de outros textos, já existentes. A vivência que nós, leitores, temos sobre essas leituras é que possibilitarão perceber essa trança textual.(p.62)

Segundo as autoras, apesar da *concepção ampliada de leitura* possibilitar um trabalho enriquecedor que transcende a mera decodificação de signos linguísticos (*concepção restrita de leitura*), nos deparamos com práticas de leituras que ainda valorizam a decodificação de símbolos gráficos “como ato de compreensão de um texto escrito” em que ler restringe-se a decodificação da mensagem. Para as mesmas, ler um texto é muito mais que simplesmente “juntar letras”, ou seja, a leitura é um ato que deve interagir com o leitor, tornando-o capaz de atribuir sentidos, no momento em que a realiza. Assim,

A leitura continua com a possibilidade de entender o primeiro nível de um texto – a que chamamos *nível manifesto* -, aquele que se apresenta ao leitor nas páginas do livro. Em outras palavras, a leitura *identificativa*, compreensiva. E aprofunda-se com a descoberta da chamada *estrutura latente*, ou seja, aquilo que está nas entrelinhas e que o leitor tem a possibilidade de descobrir, de inferir, como dissemos em aulas anteriores, lembra? A percepção do sentido latente pode e deve ser estimulada em sala de aula; precisa ser tomada como atividade aprendida.(p. 66)

Nas aulas 27/28, que expõe como meta “*apresentar elementos pertencentes ao campo da Análise do Discurso que podem ser/são abordados nas séries iniciais do Ensino Fundamental*”, as autoras propõem algumas discussões acerca da formação do aluno-autor. Neste momento do módulo, inicia-se a tarefa de discutir a escrita a partir das produções textuais de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando aos docentes a percepção da importância de práticas capazes de proporcionar o engajamento entre a construção da escrita autoral e a escola. Mas para que essa interação possa ocorrer, é preciso que a sala de aula se torne um lugar propício à reflexão, por parte do aluno, sobre aquilo que ele constrói – a relação com a linguagem – tendo como mediador o próprio professor.

A autoria é discutida sob uma perspectiva que valoriza “uma construção do sujeito, que se manifesta por meio da utilização criativa dos recursos linguísticos e semânticos disponíveis no universo de uma língua” e que, necessariamente, tenha como pré-requisito o contato permanente com a leitura (p.95).

A meta apresentada pela aula 29 – “*sintetizar as reflexões encaminhadas nas aulas 25/26 e 27/28*”, corporifica as aulas anteriores e propõe uma análise mais densa sobre a relação leitor-autor. As autoras buscam, através das abordagens apresentadas, levar os alunos

a perceberem a importância de entender o aluno como leitor e autor de sua própria palavra e, que para isso, devem planejar mecanismos que se utilizem da relação leitor-autor em suas práticas pedagógicas no que se refere ao ensino da língua. Para ambas, as construções realizadas pelas crianças em processo de autoria devem ser vistas pelo professor como meios para que se possa oportunizar situações de produção do conhecimento linguístico e principalmente, seja proposto ao educando reflexões significativas sobre suas próprias produções.

Esta aula conclui com o fechamento das discussões e das reflexões propostas nos momentos anteriores e apresenta os possíveis caminhos que os docentes poderiam seguir para propor atividades capazes de transformar o aluno em “sujeito ativo na construção de sua identidade linguística, social e cultural”. Principalmente, “que o auxilie a compreender o mundo em que vive a partir das palavras que emite – oralmente ou por meio da escrita.” (p.102)

A descrição dos pontos fundamentais encontrados no material de LP1 em relação à aquisição de habilidades de leitura e de escrita não abre mão de se discutir o tema sob a perspectiva de Bagno (2002). Nesse sentido, nos perguntamos: Como o linguista trabalha com tais conceitos, no que se refere ao ensino de língua nos contextos escolares?

Para este autor, a concepção do ensino de língua tradicional sempre esteve limitada a ensinar a leitura e a escrita sob um enfoque doloroso, tanto para o professor, quanto para o aluno, pois tais habilidades resultam em memorização de regras e conceitos da gramática tradicional e, ainda, em exercícios repetitivos através de frases descontextualizadas e sem significância social.

Bagno (2002), ao discutir o tema em questão, chama a atenção para um novo conceito: o conceito de letramento, que segundo o autor, deveria ser adquirido pelo aluno em elevado grau de compreensão dentro do ensino de língua. Para tanto, o linguista retoma o conceito de letramento apresentado pela professora Magda Soares que diz:

Estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, **mas** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que

vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (grifos da autora) (p.3)

Diante de tal conceito, a concepção apresentada pelo autor enfatiza a preocupação de que as práticas que objetivam desenvolver as habilidades de leitura e de escrita não podem se restringir simplesmente a ensinar a ler e a escrever. Mas fundamentalmente, oferecer aos educandos, já alfabetizados, mecanismos que os faça cada vez mais ampliar e intensificar as habilidades expostas acima, ou seja, propor o envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita – dispor de condições para o letramento.

Assim, as práticas de produções textuais proporcionadas nas aulas de língua portuguesa jamais deveriam ficar limitadas às aulas de gramáticas, as quais representam, em sua maioria, as práticas da “redação” escolar. Para o autor (2002), a redação escolar não tem nenhuma relevância para a vida do aluno, haja vista que:

A prática tradicional da redação escolar empobrece drasticamente os objetivos do ensino de língua na escola, pois despreza todos os diversos elementos que contribuem para as *condições de produção* do texto escrito: *quem* escreve, *o que* escreve, *para quem* escreve, *para que* escreve, *quando* e *onde* escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial. (p.56)

Bagno (2002) acrescenta que o processo de desenvolvimento das habilidades discutidas acima, nas práticas pedagógicas, deve favorecer as práticas orais, desde que relacionadas com a escrita. Nesse sentido, se torna possível privilegiar os múltiplos sentidos presentes nas produções textuais dos alunos, assim como as condições em que esses textos foram produzidos.

Para tanto, o autor acredita que deveria existir uma constante persistência no *exame e na prática de textos falados e escritos em situação social de comunicação* e interação nos textos de autoria dos próprios educandos e não invenções propostas pelo professor (p.58), exigindo dos docentes conhecimento mais amplo da estrutura desses textos para que pudessem respeitar o conhecimento de mundo apresentado pelo aluno por meio das *condições sociais, históricas, situacionais e culturais* quando estes constroem suas escritas.

1.2.3 Os gêneros textuais

Apesar dos gêneros textuais serem trabalhados na disciplina de LP2¹⁴, em LP1 o aluno recebe uma prévia introdução da importância de trabalhar com as diversidades textuais nos contextos escolares.

Sob a perspectiva das autoras do material impresso de LP1, para que se consiga proficiência nas atividades de leitura e de escrita nos anos iniciais, é essencial o contato permanente dos alunos com a pluralidade de sentidos que permeiam os textos, em especial os literários.

Para exemplificarem tal procedimento, as mesmas recorrem a situações oriundas de experiências de sala de aula, com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, como descrevemos a seguir:

Veja, por exemplo, a experiência da professora Flávia Lobão, com uma turma iniciando o quinto ano na Escola Sá Pereira, situada no município do Rio de Janeiro: Contextualizando a situação, uma das intenções da proposta de Língua Portuguesa é tratar da diversidade de gêneros textuais – poemas, fábulas, crônicas, textos informativos, jornalísticos. A ideia é, primeiramente, apreciar-los em suas características e intenções, como o objetivo de que as crianças tragam alguns elementos apreendidos em seus próprios textos. (p.68)

Ao concluírem suas considerações, as autoras enfatizam a importância do trabalho com os vários gêneros textuais, que devem estar presentes nas propostas de produções de textos nos anos iniciais do ensino fundamental. E finalizam as aulas 27/28, apresentando os gêneros textuais como discussão central de LP2:

Retornando às aulas dos Módulos 1 e 2, vimos que os avanços da Linguística trouxeram para o campo do ensino de língua outras questões que, antes, não eram discutidas. Os gêneros textuais entram nessa realidade. No entanto, essa é a discussão básica da disciplina Língua Portuguesa na Educação 2. Portanto, prepare-se: é nela que você terá de se concentrar no próximo semestre! (p.94)

¹⁴ LP2 consiste na abreviação de Língua Portuguesa na Educação 2, disciplina oferecida no quarto período do Curso de Pedagogia a Distância. Para que o aluno possa se inscrever em LP2 é obrigatório que o mesmo tenha concluído a disciplina de LP1 no semestre anterior.

Apesar de termos conhecimento de que os estudos relativos aos gêneros não são recentes, trazem discussões aprofundadas por investigadores do porte de Bakhtin (2003), entre outros, a partir da perspectiva discutida acima sobre o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, poderíamos retomar as considerações de Bagno (2002,) objetivando aprofundar os conhecimentos acerca do assunto. O que nos diz o lingüista no que se refere aos gêneros textuais?

Para Bagno (2000), o ensino de língua deve valorizar suas relações empíricas – os textos – concretizados sob a forma de gêneros textuais falados ou escritos, levando em conta a infinita variedade de gêneros textuais presentes no entorno social. Para o autor, deveria existir a preocupação com o estudo dos gêneros textuais oriundos das práticas orais e não apenas a valorização de gêneros escritos literários. Abaixo, conferimos tal postura:

... é desprezando quase completamente o estudo dos gêneros textuais característicos das práticas orais, sobretudo por causa do milenar preconceito contra a língua falada, tradicionalmente considerada “caótica” e “sem gramática”. A consideração dessas práticas orais também é muito importante se quisermos ampliar o conceito de *letramento*...” (p.55)

Ainda sob a perspectiva de Bagno (2002), a maior parte dos contextos educacionais brasileiros restringe o trabalho de língua aos gêneros textuais presentes na escola, desvalorizando a função sócio comunicativa presente nas vivências sociais que permeiam tais contextos e obtendo, como resultado, práticas escritas comprometidas com as diversas situações discursivas existentes. Com relação ao tema, o autor nos diz que

A prática tradicional da redação escolar empobrece drasticamente os objetivos de ensino da língua na escola, pois despreza todos os diversos elementos que contribuem para as *condições de produção* do texto escrito; *quem* escreve, *o que* escreve, *para quem* escreve, *para que* escreve, *quando* e *onde* escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial. (p.55)

Nesse sentido, as produções textuais realizadas pelos alunos e propostas nas salas de aula devem ter como base a familiarização com os mais diversos tipos e gêneros textuais, assim como suas diferentes funções. O contato com tal diversidade motiva o aluno a produzir textos também de diferentes tipos e gêneros, além de ajudá-lo a identificar as características

específicas desses gêneros textuais, os efeitos e objetivos selecionados nas condições de produção, tanto do discurso, quanto do sentido e principalmente, suas condições de produção a partir do contexto social e cultural em que está inserido.

1.3 Entre a teoria e a prática: o papel do professor mediador

Para refletir acerca da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental consideramos significativo correlacionar dois campos de relevante importância - o campo da teoria e o campo da prática - visto que, apesar de um depender e complementar a eficácia do outro, cada qual possui naturezas para serem discutidas no âmbito do contexto educacional. Assim, visitamos vários estudos elaborados por educadores e profissionais que se posicionam criticamente sobre esses dois universos. É importante dizer que, ao discorrer sobre tais perspectivas, o objetivo proposto é contextualizar a relação sob óticas diferenciadas e principalmente, através da exemplificação de como a teoria pode contribuir diretamente com a prática.

Segundo o Dicionário Aurélio (1985), a palavra teoria é designada como: *sf. 1. Conhecimento especulativo, meramente racional. 2. Conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência. 3. Doutrina ou sistema fundada nesses princípios. 4. Hipótese.* Para prática, o mesmo dicionário afirma ser um: *sf. Ato ou efeito de praticar. 2. Uso, exercício. 3. Rotina, hábito. 4. Saber provindo da experiência. 5. Aplicação da teoria. 6. Discurso rápido; conversação.*

Nos conceitos acima, é nítida a correlação entre os vocábulos apresentados para definir o que as palavras *teoria* e *prática* significam, no campo da semântica. Assim sendo, entre teoria e prática existe uma relação que, aparentemente, ocorre pela contradição, mas que simultaneamente, não seria possível a existência de uma sem a outra. No entanto, é válido lembrar que, como nos disse João Cabral de Melo Neto, as palavras, no dicionário, encontram-se em “situação de poço/no poço delas mesmas”, ou seja, é preciso deslocar essas duas expressões para a vida, se queremos delas nos apropriar. Em nosso caso, o intuito é transportá-las para a vida escolar.

No contexto social brasileiro, para alguns estudiosos, a relação entre a teoria e a prática expressa conflitos, por supostamente se acreditar que ambos são campos de atuação paradoxais. Acreditamos que o possível paradoxo exista como uma perspectiva de representação da sociedade capitalista na qual estamos inseridos; tal sistema dissocia o trabalho intelectual do manual, promovendo a ideia de oposição entre a teoria e a prática.

Para ilustrar essa nossa perspectiva, podemos retomar a obra *Educação e o Mundo Moderno* (1969), de Anísio Teixeira, e refletir sobre as considerações realizadas pelo autor em relação à teoria platônica, que serviu de base para destacar o dualismo do mundo ocidental e talvez, ousar intertextualizar as considerações realizadas com o distanciamento questionado por alguns autores entre a teoria e a prática. Para Anísio (1969), a teoria platônica era intelectualista e autocrática, por conta da distribuição do homem em três classes: dos filósofos (função de governar), dos corajosos e dos generosos (função de defender) e dos artesãos (função de produzir material); conseqüentemente, apenas a primeira classe atingiria o pressuposto na teoria, os demais ficariam excluídos, por conta da hierarquização do conhecimento.

Na Educação, segundo Nóvoa (apud GOMÉZ, 1991), existe um distanciamento entre as investigações realizadas no campo acadêmico e as práticas vivenciadas no dia a dia da sala de aula. Neste sentido, o autor justifica tal fato como consequência da hierarquização do conhecimento e também pela incapacidade de acreditar que, depois de formado, o aluno/professor está preparado para enfrentar todos os problemas apresentados na sala de aula:

As ciências consideradas básicas para a prática profissional docente produzem normalmente um conhecimento molecular e sofisticado, cada vez mais fraccionado, incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenômenos educativos. O mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem. (p.107)

A fala de Anísio nos permite inferir que o distanciamento apresentado por alguns autores nas pesquisas realizadas pelas instituições de ensino superior, objetivando propor mudanças favoráveis aos sistemas educacionais, ocorre devido à perspectiva de ensino idealizado e carregado de teorização que a universidade elabora, não conseguindo assim

atingir concretamente os problemas que permeiam os contextos escolares. Outro aspecto a se pensar está na formação oferecida aos professores dos anos iniciais, por se acreditar que o conhecimento teórico apreendido por tais profissionais torna-os preparados para lidar com os problemas e com as situações que vão enfrentar no cotidiano da sala de aula. Apesar de todo aparato teórico recebido, no entanto, em geral eles se mostram pouco familiarizados com situações próprias dos contextos escolares em que estão inseridos.

Para Shulman (apud MIZUKAMI, 2004), a dicotomia que permeia a relação entre teoria e prática poderia deixar de existir. Este autor propõe a aprendizagem a partir das narrativas na formação de professores (denominadas por ele de “casos”), consolidando a aprendizagem pela própria experiência. De acordo com suas observações, tais profissionais não podem atuar como meros reprodutores da teoria ensinada no decorrer de suas formações: eles precisam do exercício profissional para, assim, aplicarem o conhecimento àquela prática específica e singular:

O grande desafio dos profissionais que desejam aprender pela experiência é a dificuldade de conservar as experiências na memória em formas que possam ser objetos de análise disciplinada e de reflexão. Considere a possibilidade de que os casos são formas de análise da experiência, de forma que os práticos possam examinar e aprender a partir deles. (p.199)

Em outras palavras, na relação existente entre a teoria e a prática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, deve-se salientar a importância da experiência vivida por tais profissionais no campo pessoal, nas observações e participações realizadas no decorrer da formação.

Ao apontar a experiência vivida na individualidade do aluno/professor, enfatizo a perspectiva de mundo que este tem e que, certamente, muito irá influenciar na futura prática de sala de aula. Respeitando e valorizando aspectos pertinentes a essa vivência pessoal, torna-se mais fácil intervir e discutir as relações construídas por esse profissional. No que diz respeito às observações e participações ocorridas no processo de formação, tais ações devem servir de base para aplicar, refletir e discutir a teoria no campo acadêmico, remetendo as experiências situacionais ao campo da complexidade que a ação docente envolve.

Para Shulman (apud MIZUKAMI, 2004), as experiências vividas devem ser compartilhadas e refletidas pelos próprios professores:

Considere a possibilidade de que os casos são formas de análises da experiência, de forma que os práticos possam examinar e aprender a partir deles. (...) Métodos de casos, assim, se tornam estratégias para ajudar professores a 'agrupar' suas experiências em unidades que podem se tornar o foco para prática reflexiva. Podem se tornar a base para aprendizagem individual do professor, assim como uma forma com a qual comunidades de professores, tanto local como mais ampliada... podem armazenar, trocar e organizar suas experiências. (p.199)

Ainda no campo específico das “experiências”, o educador Jorge Larrosa (2002) apresenta-as como saberes particulares, subjetivos e pessoais da condição humana. Refere-se a um fato como uma manifestação comum, mas à experiência como algo intransferível e impossível de ser repetido:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo com quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configuram uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um mundo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (p.27)

Refletindo sobre teoria, prática, experiência(s), saber(es) e conhecimento(s), buscamos discutir a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o que exige um repensar sobre vários universos teóricos e práticos, mas principalmente aquele que dicotomiza teoria e prática, como vimos anunciando. Nos referenciais teóricos apresentados, percebemos a dificuldade de praticar o que a academia ensina nos cursos para formar tais profissionais.

A formação dos alunos pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental depende estreitamente da capacidade de conhecimento que o educador poderá oferecer-lhes no decorrer de sua inserção no contexto escolar, conhecimento este que deverá atrelar-se à perspectiva de mundo do educador, ao conhecimento científico apreendido no decorrer de sua própria formação e às experiências individuais vivenciadas nas observações, nas práticas.

Nesta relação, instaurada em seu dia-a-dia, ocorrem inúmeras situações que vão exigir a aplicabilidade do que foi apreendido, por meio de análises pontuadas nas aulas desenvolvidas.

O professor necessita ir além do saber que lhe é oferecido em sua formação – é preciso entender a prática pela dimensão que esta propõe. Mas também é imprescindível não associar prática a rotina, pois as aulas, assim, obedecem a um ritmo enfadonho e mecânico, que pode gerar, entre outros entraves, a fragmentação do saber.

Em suma, o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática e encará-la como objeto de sua investigação. A partir de tal postura, o mesmo terá condições de buscar subsídios metodológicos para tentar sempre promover uma “nova” prática docente no contexto escolar em que está inserido. E como realizar essa “ponte” entre o seu objeto de conhecimento e a prática que fomente a apreensão desse conhecimento pelos alunos?

Certamente, o *como* realizar o maior grau de aproximação entre o conhecimento adquirido pelo professor em sua formação e o conhecimento oferecido aos alunos por meio da prática pedagógica proposta fomenta as discussões sempre conflituosas entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, nos propomos a refletir sobre a necessária interdependência entre ambas e como o conhecimento específico de um campo (teoria) pode auxiliar o entendimento desse campo, por meio de um trabalho pedagógico que o professor “precisa desenvolver” e para o qual é formado (ou deveria). Esse “trabalho pedagógico” é o que uns chamam de experiência (Larossa), outros de estudos de caso (Shulmman) e outros, ainda, de recontextualização didática (Bernstein). Neste estudo, analisaremos o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino de língua nos anos iniciais, por meio da perspectiva da recontextualização didática, discutida pelo sociólogo Basil Bernstein (1996)¹⁵.

1.3.1 E a recontextualização didática?

¹⁵ O sociólogo inglês Basil Bernstein ofereceu também contribuições significativas para o estudo da [comunicação](#), com a sua teoria sociolinguística de códigos de linguagem.

Antes de nos determos na teoria do autor, queremos ressaltar que ler Bernstein (1996) foi uma tarefa que exigiu muito empenho, no sentido de melhor compreender os conceitos por ele pontuados, pelo alto nível de abstração, linguagem densa e ainda pela própria originalidade expressa pelo autor em seus escritos.

No entanto, a perspectiva construída por Bernstein (1996) apresenta conceitos que nos possibilitaram embasamento teórico para nossas análises, mais especificamente no que se refere ao processo da “transposição didática” (CHEVALLARD, apud LEITE, ano 2007), o que, para ele, denomina-se *recontextualização do conhecimento pedagógico*. Mas, antes de discutirmos tal processo, optamos por expor a perspectiva do autor sobre os sistemas educacionais, a formação de professores e consequentemente, inserir a estrutura do próprio processo pedagógico – dispositivo pedagógico – focalizando a teoria proposta aos futuros professores e mais tarde, como as práticas pedagógicas são atingidas pela teoria desenvolvida nas universidades.

De acordo com Bernstein (1996), os sistemas educacionais apresentam em suas práticas “avassaladora similaridade” de uma sociedade para outra. Para o autor, a “uniformidade” assume papel preponderante em tais situações e independe da ideologia dominante instaurada nas manifestações presentes nos contextos educacionais (p.234). Nesse sentido, o autor afirma que

Estamos nos referindo concretamente ao que ocorre nas escolas: nessa visão, as falas, os valores, os rituais, os códigos de conduta estão enviesados em favor de um grupo dominante. Eles privilegiam um grupo dominante, de forma que esses códigos de comunicação são distorcidos em favor de um grupo, o grupo dominante. Mas há, ao mesmo tempo, uma outra distorção: a cultura, a prática e a consciência do grupo dominado são representadas erroneamente, são distorcidas. Elas são recontextualizadas como tendo menos valor. (p.237)

Ao tratar da formação dos professores oferecida nas universidades, Bernstein (1996) acredita que a forma como o conhecimento está organizado gera um afastamento entre dois diferentes discursos: o primeiro mais geral, destinado a “um corpo de conhecimento chamado de ‘Educação’”, e o segundo aos “discursos específicos, chamados Matérias Profissionais”.

No discurso geral, os conteúdos variam, assim como os responsáveis pelo ato de ensinar sofrem variações em suas bases discursivas. Já os discursos específicos, chamados de “Matérias Profissionais”, destinam-se ao estudo da matéria ou matérias que os futuros professores ensinarão nos contextos escolares. Assim, as disciplinas especializadas que compõem a “Educação” sofrem influências políticas, culturais e acadêmicas, gerando o seu enfraquecimento.

Desta forma, a formação profissional desse professor representa o local discursivo dominante, o qual será reproduzido nas práticas pedagógicas. Sobre essa perspectiva, Bernstein (1996) afirma que

... caminhamos da integração da Educação com os discursos profissionais, onde a educação é dominante, ensinada por um único professor de faculdade, para o predomínio dos Estudos Profissionais, situados nas escolas e administrados pelos próprios professores (primários, secundários) “ (p.227)

De acordo com as considerações do autor, a teoria do dispositivo pedagógico fornece a “gramática intrínseca do discurso pedagógico” por via de três regras hierarquicamente relacionadas. (p.254). A primeira delas, denominada de “regras distributivas”, é utilizada pelo dispositivo pedagógico para exercer controle sobre o “impensável”, assim como também exercer o controle sobre os que são capazes de pensá-lo. Para Bernstein (1996),

... as regras distributivas tentam controlar o processo de embutir o material no imaterial, o mundano no transcendental, bem como a relação entre eles, controlando também a distribuição desses significados.” (p.258)

Caberia a tais regras a capacidade de regular *quem* tem acesso a *qual* conhecimento, transmitido por *quem* e em quais *condições*, distinguindo quais conteúdos devem ser vistos como “impensáveis” nos contextos educacionais em que são propostos. Assim, as regras distributivas conceberiam o “contexto primário”, o qual geraria o “campo de produção do discurso” na seleção de “textos” dos quais o discurso pedagógico se apropriaria, gerando assim, o “campo intelectual” do sistema educacional (p.90).

Mais adiante, encontramos as “regras recontextualizadoras”, que têm a função de regular a constituição do discurso pedagógico específico. Bernstein (1996) diz que

É preciso refinar esse conceito sobre o princípio que constitui o discurso pedagógico. Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.” (p.259)

As regras de recontextualização, por estarem submetidas às distributivas, se apropriam de forma seletiva dos discursos produzidos no contexto primário, estruturando campos onde os “agentes recontextualizadores” atuam em consonância com as regras distributivas, objetivando modificar os textos selecionados para serem utilizados no discurso pedagógico. Para exemplificarmos, citamos Mainardes (2010) que, de certa forma, “materializa” esse conceito:

A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. (p.2)

As “regras avaliativas” constituem a tríade da relação hierárquica, no que se refere à teoria do dispositivo pedagógico e são constituídas na prática pedagógica.

A partir das considerações acima, Bernstein (1996) identificou três campos fundamentais do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução, sendo válido ressaltar que os três campos também estão hierarquicamente relacionados, pois a recontextualização do conhecimento não pode existir sem a produção e a reprodução não pode acontecer sem a sua recontextualização.

A partir das “regras” da teoria apresentadas, optamos por associá-las ao presente estudo, no que se refere ao processo ensino-aprendizado oferecido pela disciplina LP1, a partir do referencial teórico-conceitual quando, a nosso ver, estamos trabalhando com a recontextualização do conhecimento e ao analisarmos como esse processo da recontextualização chega às práticas pedagógicas trabalhadas pelas egressas do Curso de Pedagogia a Distância, em uma nova “recontextualização”.

De acordo com Bernstein (1996), um discurso pedagógico pode estar sujeito a inúmeras possibilidades de recontextualização, através de vários campos e contextos envolvidos. Nesse sentido, “um discurso ativo no campo da reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica da escola”, sempre será transformado ou até mesmo, reposicionado, a partir de dois tipos de transformação: aquela que acontece dentro do próprio campo recontextualizador e a outra, transformada no decorrer do processo pedagógico.

No campo da recontextualização pedagógica, associamos a proposta da disciplina LP1, inserida na grade curricular do curso de Pedagogia a distância, ao primeiro tipo de transformação de um texto, que para Bernstein (1996) seria a “transformação dentro do campo recontextualizador”. Podemos confirmar a representação acima como parte do campo pedagógico na fala do próprio Bernstein (1996), ao afirmar que “no campo pedagógico, ao nível da universidade ou de instituição equivalente, aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores.” (p.264). Assim, compete principalmente às instituições de Ensino Superior a produção de novos conhecimentos e em especial, às instituições de formação de professores, a recontextualização desse conhecimento.

Ao tratarmos da recontextualização do conhecimento das alunas egressas no decorrer do processo ensino-aprendizado da disciplina de LP1, nos propomos a discutir o segundo tipo de transformação apresentada por Bernstein (1996): aquela transformada no decorrer do processo pedagógico.

Assim, neste estudo, buscamos aprofundar o segundo tipo de recontextualização pedagógica, como meio de averiguação até que ponto existe uma reposição (transformação) daquilo que foi proposto no referencial teórico-conceitual da disciplina. É importante lembrar que nossas análises destinam-se especificamente às aulas que tratam das habilidades de leitura e escrita e dos gêneros textuais e principalmente, como esses conhecimentos seriam recontextualizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras egressas do curso.

Para tanto, recorreremos a materiais escritos que pudessem nos servir de base para pontuarmos aspectos capazes de confirmar, ou não, as considerações de Bernstein (1996), no que diz respeito ao processo de recontextualização do conhecimento pedagógico dessas

alunas. Deste modo, as conclusões pertinentes às análises aqui pretendidas só poderão ser concretizadas no terceiro capítulo do estudo, visto que nele estão contidos os materiais resultantes dos questionários e das observações das aulas ministradas pelas ex alunas da disciplina.

Visando caminhar em direção a essas análises, nos perguntamos: Como este trabalho será realizado? Quais ex-alunas serão nossas companheiras nesta empreitada? Quais os critérios utilizados para trabalhar com elas, e não com outras ex-alunas?

CAPÍTULO 2

DO ESTUDO E DE SUA METODOLOGIA: OS SUJEITOS E O CAMPO DE PESQUISA

Como já apontamos na Introdução, considerando a relevância que deve ser dada à situação investigada e ao compromisso com as questões de consistência no decorrer do processo da pesquisa, optamos por realizar este estudo em uma abordagem qualitativa. Essa perspectiva considera o universo contextual estudado pelo pesquisador como situacional, respeitando as relações estabelecidas com os sujeitos sociais e suas próprias ações (GATTI & ANDRÉ, 2010), ou seja, ressalta aspectos subjetivos, na medida em busca valores e atitudes dos próprios atores envolvidos com a problemática. Segundo as autoras:

Assim, as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. (2010, p.30)

As abordagens metodológicas de natureza qualitativa possibilitam detalhamento das particularidades do foco investigado por processarem-se numa situação contextualizada. Assim, no exercício de investigação, buscamos encontrar respostas para as questões propostas, apoiando o estudo nessa abordagem por viabilizar a descoberta de posturas e de atitudes nas práticas educativas que serão observadas.

A partir de tais considerações, reforçando a problemática e objetivos propostos para esta pesquisa, julgamos importante ir a campo para observar o trabalho desenvolvido pelos alunos egressos do Curso de Pedagogia a distância / UNIRIO e também professores da rede municipal de Piraí, em suas respectivas salas de aula. O detalhamento dessas escolhas é o que apresentaremos nas seções a seguir.

2.1 A escolha do campo de pesquisa

Considerando os fatores enunciados anteriormente e o objetivo de pesquisa, destacamos como contexto do estudo em questão o Curso de Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizado a distância pela UNIRIO. O referido curso é fruto do Consórcio CECIERJ/UAB¹⁶.

Em meados do ano de 2001, o consórcio libera o seu primeiro Concurso Vestibular – 2001.2 – oferecendo o Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade à distância, coordenado pela Universidade Federal Fluminense, estendendo-se inicialmente apenas a quatro municípios do interior do estado: Itaperuna, Paracambi, São Fidélis e Três Rios. No ano seguinte, a proposta de expansão havia se concretizado no segundo Concurso Vestibular promovido pelo CEDERJ e, além do Curso de Licenciatura em Matemática, foi oferecido também o Curso de Licenciaturas em Ciências Biológicas – ambos em nível de graduação. Nesse contexto, o projeto de democratização de ensino atingia onze polos¹⁷ situados no interior do Estado do Rio de Janeiro. No ano de 2002, o Município de Piraí insere-se no programa de democratização do ensino superior proposto pelo Consórcio CEDERJ e, desde então, atua com os demais polos regionais na busca por uma educação pública de qualidade no interior do estado.

A partir de pesquisa documental realizada nos arquivos desse polo, encontramos o Ofício Circular CECIERJ/ESAD nº 108/02, destinado ao Prefeito do município de Piraí, que evidencia a primeira aula inaugural do polo para recepcionar os alunos que haviam passado no Concurso Vestibular – 2002/1. Apesar disto, somente no ano de 2005, com o Decreto de nº 37.766 (Processo nº E-26/60048/2005), o polo de Piraí torna-se legalmente inserido na proposta do Consórcio CEDERJ, como podemos constatar no Art. 1º desse Decreto:

Art. 1º - Fica criado, sem aumento de despesas, o Polo Regional de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro, na estrutura da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ, no Município de Piraí, situado na Rua Roberto Silveira, 86 – Centro.

¹⁶ O Consórcio CEDERJ e o sistema UAB já foram apresentados no Capítulo I deste estudo.

¹⁷ Bom Jesus de Itabapoana, Cantagalo, Itaperuna, Macaé, Paracambi, Petrópolis, Piraí, São Fidélis, São Pedro da Aldeia, Três Rios e Volta Redonda.

O polo de Pirai funciona no centro da cidade e divide sua estrutura física com a sede do *Pirai Digital*¹⁸². Possui vários laboratórios de informática, favorecendo a inclusão dos alunos; biblioteca estruturada; uma sala específica para os tutores, com dois computadores e acesso à internet. Devido ao número de salas não atenderem à quantidade de tutorias presenciais realizadas, o polo realiza a maior parte das sessões de tutorias presenciais e também as aulas do Pré-Vestibular Social na Escola Municipalizada Lúcio de Mendonça e na Escola Estadual Affonsina Mazzillo Teixeira Campos – CEAMTEC, situadas nas proximidades do referido polo. Atualmente, este polo oferece os cursos de Administração e as Licenciaturas em Ciências Biológicas; História; Matemática; Pedagogia; Química e Tecnologia em Sistemas de Computação, além de alguns cursos de extensão e pós-graduação.

O Curso de Pedagogia a Distância – nosso foco – iniciou as atividades no polo de Pirai no segundo semestre do ano de 2003, quando o CEDERJ abriu o terceiro Concurso Vestibular, realizando a primeira seleção pública para esse Curso no primeiro semestre desse mesmo ano. Todos os candidatos às vagas deveriam ter como pré-requisitos o diploma de conclusão do Ensino Médio em Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e comprovante de estarem atuando em sala de aula, em estabelecimentos de ensino das redes públicas (municipal, estadual e/ou federal).

Com já descrito no capítulo anterior, no consórcio CEDERJ cada curso oferecido é coordenado por duas universidades consorciadas. No caso da Licenciatura em Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esta competência acadêmica coube à UERJ e à UNIRIO, que oferece aos alunos que ingressaram no Curso as mesmas condições acadêmicas apresentadas aos alunos do curso presencial no campus da universidade, desde o ano de 2003.

No período compreendido entre o segundo semestre de 2003 até meados de 2007, os alunos que pretendiam fazer pedagogia naquela instituição deveriam ter o diploma de conclusão do Ensino Médio em Curso de Formação de Professores como pré-requisito, pois,

¹⁸ Pirai Digital é um projeto de disseminação da cultura digital do município de Pirai, que envolve ações de [inclusão digital](#), [educação](#) para novas [mídias](#) e informatização da gestão. Abrange os [telecentros](#), [escolas](#) de todos os níveis e outras instituições públicas como o sistema de [saúde](#) do município. A base tecnológica do projeto é uma infra-estrutura pública de comunicação [SHSW](#) (Sistema Híbrido com Suporte [Wireless](#)) com cobertura em todo o município^[1], inaugurada em [6 de fevereiro](#) de [2004](#).

atendendo a aspectos legais constantes da Lei 9394/96, o Curso de Pedagogia a distância tinha caráter de formação continuada, destinando-se a formar professores que atuavam nas escolas públicas. É válido destacar que a partir do ano de 2008, esse Curso de nível superior sofreu alteração em sua grade curricular, e passou a aceitar alunos com qualquer formação no Ensino Médio, ou seja, não exclusivamente professores.

Nesse sentido, algumas disciplinas foram excluídas e outras permaneceram na grade curricular do curso para viabilizarem os objetivos da nova proposta acadêmica. Entre as que continuaram na grade, está a de LP1.

A disciplina LP1 – outro de nossos focos – compõe a grade curricular do Curso, e atualmente está disponibilizada aos alunos como disciplina obrigatória no terceiro período. Para que o aluno curse a disciplina é necessário que este tenha concluído, como pré-requisito, as disciplinas Português Instrumental e Didática, oferecidas, respectivamente, no primeiro e no segundo períodos da graduação. No entanto, no recorte que efetuamos – trabalhar com os egressos do período 2003.2 a 2007.2 – a grade curricular compreendia a disciplina de LP1 no primeiro período do curso. Nessa situação, ela era também obrigatória.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos pelo estudo, optamos em selecionar somente os alunos que iniciaram no Curso de Pedagogia no período do segundo semestre de 2003 (primeira turma), até a turma que ingressou no segundo semestre de 2007. A escolha por tal período ocorreu devido ao fato das nove turmas que integraram esse espaço-tempo pertencerem a um grupo específico de alunos, que era oferecer formação superior para aqueles professores que já estavam em sala de aula e devido a questões financeiras e geográficas não podiam concluir uma graduação. Para tanto, fazia-se necessário, como já ressaltamos, que todos os candidatos ao Curso tivessem como pré-requisito o nível médio em Formação de Professores.

É interessante salientar que todos os alunos que estudaram no período 2003/2007 tiveram na grade curricular LP1 como disciplina obrigatória e que, de certa forma, foram sujeitos que dialogaram com a proposta oferecida pela própria disciplina. Outras questões importantes que dizem respeito ao perfil dos alunos desse período se relacionam ao fato do grupo participar do início do curso no polo de Pirai, o que provavelmente os levava a

freqüentarem em maior número as tutorias presenciais da disciplina, além da maior parte desses alunos estarem em sala de aula, trabalhando com os anos iniciais do ensino fundamental.

A partir desses primeiros detalhes, optamos em direcionar nossos estudos a estes alunos por serem também professores, por trazerem uma formação inicial no campo educacional e ainda, por pertencerem ao Curso de Pedagogia a distância destinado à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Destacamos ainda que a opção em realizar a pesquisa especificamente no curso de Pedagogia do polo de Piraí ocorreu como consequência de dois fatores relevantes à pesquisa de campo: ao trabalho de tutoria presencial no polo com a disciplina de LP1, desde o início do próprio curso (ano de 2003) e por ser residente da cidade onde o polo está localizado. Tais fatores viabilizam maior facilidade em acessar dados documentais e fontes de pesquisa essenciais ao andamento do trabalho, assim como também disponibilidade maior de tempo para realizar as observações, no que se refere às práticas desenvolvidas pelos egressos do curso nos seus respectivos contextos escolares.

2.2 “Recortando” os sujeitos

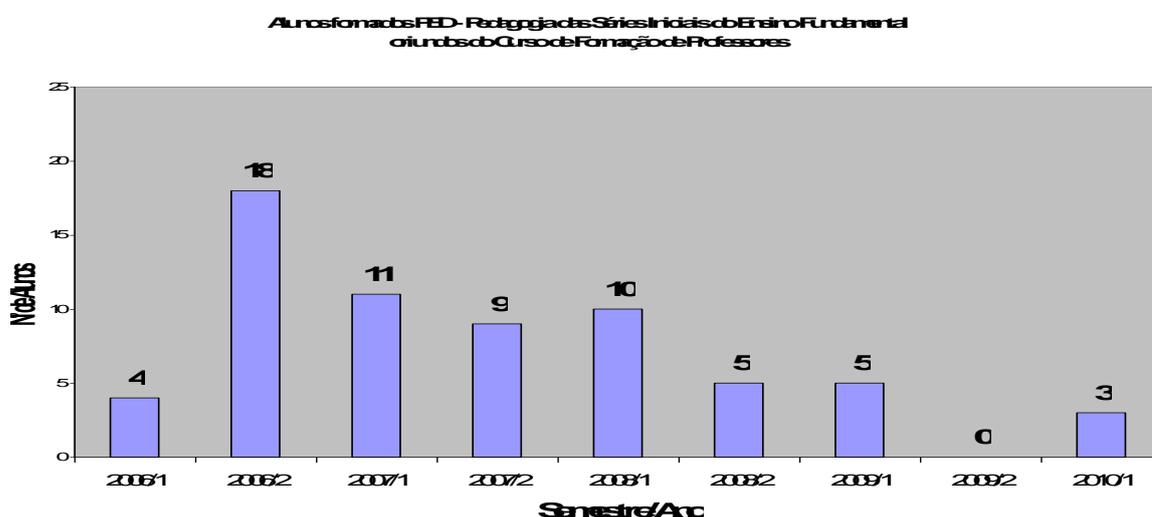
Visando mapear os sujeitos do estudo, realizamos uma nova pesquisa documental, no sentido de quantificar o número de alunos que ingressaram no Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de 2003 até 2007, no polo de Piraí. Nesta tarefa, tivemos como base de referência os Editais correspondentes a cada Concurso Vestibular ocorrido naquele intervalo. Na tabela a seguir, evidenciamos a quantidade de alunos que ingressaram em cada vestibular promovido pela Instituição e, conseqüentemente, o número de vagas abertas nos semestres. É válido destacar que em todos os concursos abertos, as vagas foram preenchidas, ou seja, o número de vagas representado no Edital também confere com o número de alunos que constituíam cada turma iniciante:

Tabela 1: Alunos que ingressaram através do Concurso Vestibular no Curso de Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – UNIRIO – 2003/2 até 2007/2

	2003/2	2004/1	2004/2	2005/1	2005/2	2006/1	2006/2	2007/1	2007/2	Total
Alunos	50	50	50	50	50	40	40	40	40	410

De acordo com os dados numéricos coletados, verificamos que, no período pesquisado, tivemos a entrada de 410 alunos no curso de Pedagogia. A partir desse dado, recorreremos à secretaria do polo de Pirai para coletarmos informações na plataforma¹⁹ do CEDERJ, visando à aquisição da relação impressa de todos os alunos que concluíram o Curso de Pedagogia a Distância do primeiro semestre de 2006 (representantes da primeira turma formada) ao primeiro semestre do ano de 2010 (última turma que tinha como obrigatoriedade o Curso de Formação de Professores). Esse quantitativo encontra-se no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Quantitativo, por turma, das alunas que concluíram o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais – UNIRIO – 2003/2 (2006/1) até 2007.2 (2010/1)



Após a conclusão desse levantamento de dados, encontramos duas situações dignas de serem destacadas nesta pesquisa, a saber: (1) todos os alunos formados entre os períodos de 2006 e 2010 eram do sexo feminino; (2) as nove turmas somaram um total de sessenta e cinco

¹⁹ Na plataforma do CEDERJ estão registrados todos os dados referentes aos cursos oferecidos pelas instituições federais e sobre os alunos pertencentes a esses cursos, sendo válido salientar que somente os diretores de polo, responsável pela secretaria e os tutores-coordenadores têm acesso a tais dados.

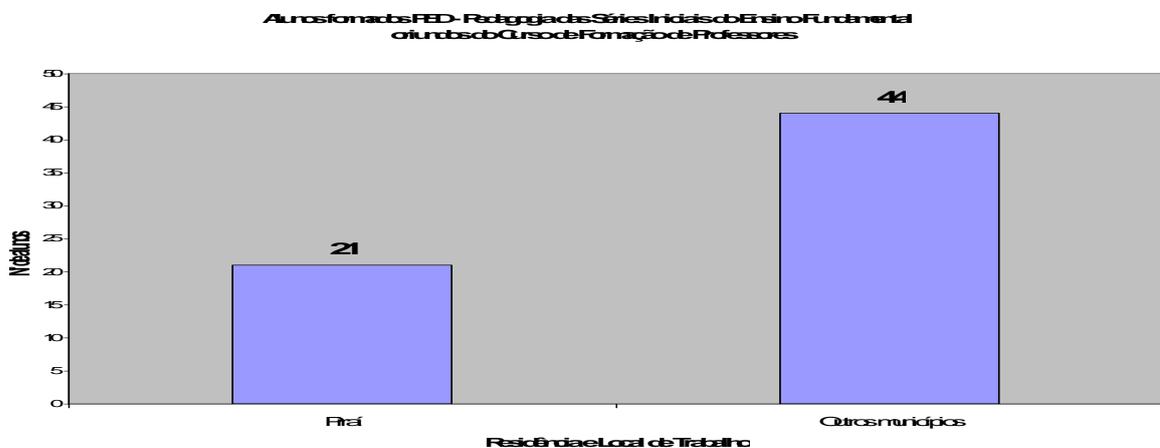
(65) alunas aprovadas e que terminaram sua Graduação em Pedagogia a distância.

No que se refere à primeira situação, constatamos pela lista de formados que, entre os alunos que concluíram o Curso de Pedagogia a Distância, não havia alunos do sexo masculino. Desconhecemos o motivo de tal ocorrência; afinal, o curso está aberto a todos, sem restrições. No entanto, podemos inferir que esta situação não é surpresa no magistério, profissão predominantemente feminina, principalmente quando se trata da formação para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação à segunda situação, a proporção de alunas que concluiu a graduação no período de 2003/2 até 2007/2 é bastante baixa - pouco mais de 15% - se comparada ao número de alunas que a iniciou no mesmo período. No entanto, é importante lembrar que, apesar do levantamento feito de alunas iniciantes a cada semestre, não nos propusemos a pesquisar quais os motivos que não permitiram que as mesmas concluíssem o referido curso.

Prosseguindo o levantamento foi pesquisado ainda, nas fichas cadastrais, o dado pessoal de cada aluna. Desse grupo de sessenta e cinco aprovadas, quarenta e quatro alunas (44) residem e trabalham em outras cidades²⁰ o que, de certa forma, reforça a capilaridade do projeto CEDERJ. Vinte e uma (21) alunas são residentes em Pirai e também trabalham no próprio município, como podemos verificar no gráfico a seguir:

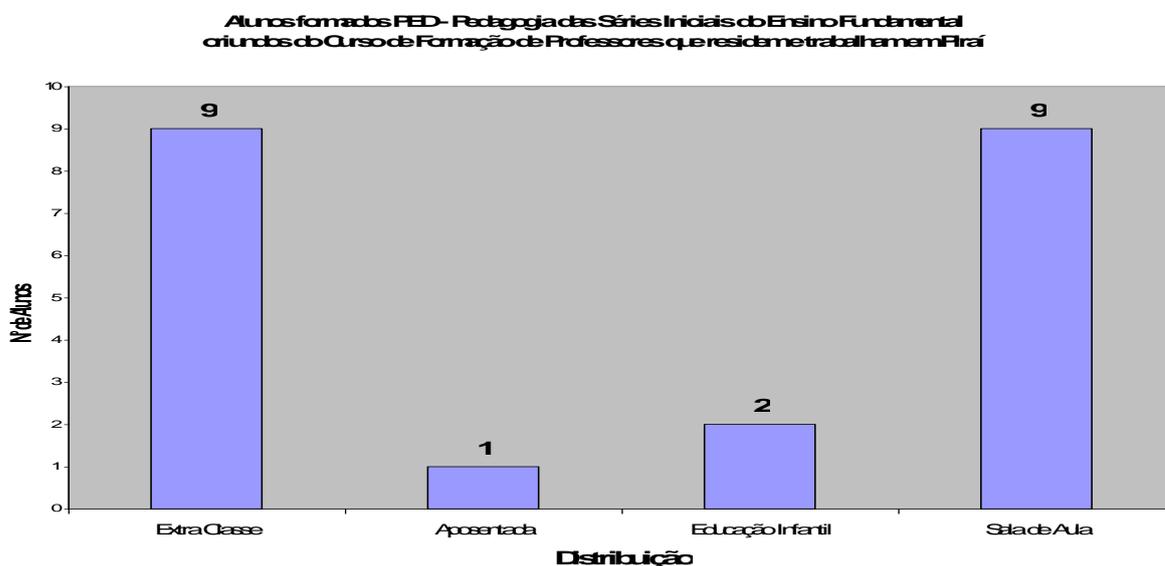
Gráfico 2: Alunas formadas no Curso de Pedagogia dos Anos Iniciais – UNIRIO – 2003/2 até 2007/2 , suas origens residenciais e locais de trabalho



²⁰ Barra do Pirai, Conservatória, Mendes, Rio Claro, Rio de Janeiro, São Paulo, Vassouras, Valença, Barra Mansa, Volta Redonda.

Dando prosseguimento ao levantamento de dados, visando construir um recorte para nosso estudo, consideramos significativo identificar, no grupo de egressas do Curso com residência fixa em Piraí, como essas professoras estariam distribuídas nos contextos educacionais e quantas delas estariam atuando em sala de aula, com os anos iniciais do ensino fundamental. Esta situação está representada no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3: Distribuição das professoras que concluíram o Curso de Pedagogia Para os Anos Iniciais – UNIRIO – 2003/2 até 2007/2 – por atividade profissional no campo da Educação

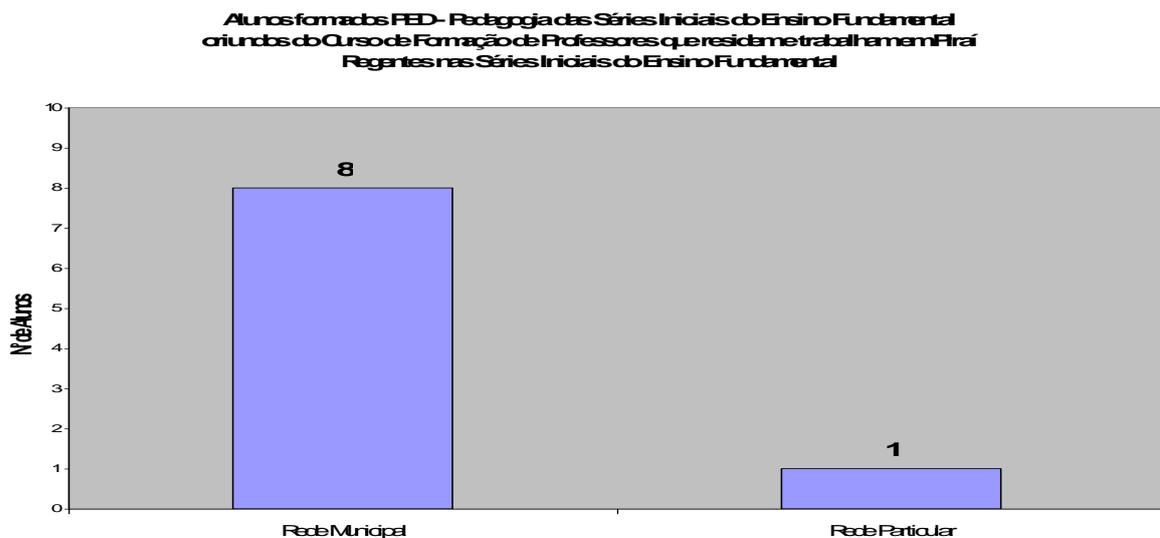


Com base nos dados apresentados constatamos que, das vinte e uma alunas (21) formadas e residentes em Piraí, nove delas exercem funções extraclasse - como orientadoras pedagógicas, promovendo atividades administrativas e também assumindo cargos de chefia; uma delas está inativa, devido à aposentadoria; duas professoras atuam com a Educação Infantil e nove estão em sala de aula, atuando com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade que interessa a este estudo. Nosso universo ficou, então, reduzido a essas nove formadas.

No entanto, este recorte ainda não nos foi suficiente pois, devido ao pouco tempo para realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, torna-se essencial recorrer a categorias que delimitem com precisão o foco a ser investigado. A partir desse fato, pensamos em categorizar a quais esferas educacionais pertenciam essas nove alunas, ou seja, estariam desenvolvendo

suas práticas em escolas públicas ou em escolas particulares? O gráfico 4 apresenta os resultados de mais essa inferência:

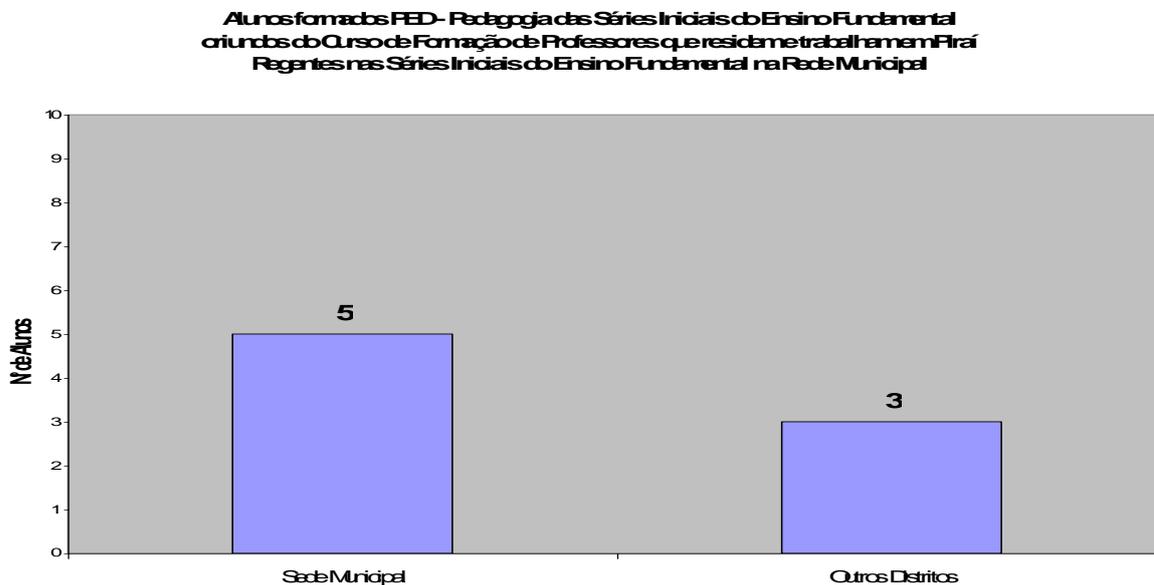
Gráfico 4: Localização do grupo de professoras que concluíram o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental –UNIRIO – 2003/2 até 2007/2 – residentes em Pirajá



A partir desse quantitativo, constatamos que oito alunas egressas atuavam como professoras regentes na rede municipal de ensino e apenas uma pertencia ao universo das escolas particulares.

Devido à maior concentração de alunas egressas nas escolas da Rede Municipal de Educação, e também de nosso compromisso com a educação pública, optamos por realizar novos levantamentos de dados sobre o grupo das oito formadas. Para isso, foi necessário localizar essas alunas e novamente surgiu outra possibilidade de categorização: Quais dessas professoras atuariam em escolas municipais localizadas na sede municipal e quais estariam desenvolvendo suas atividades profissionais em distritos do mesmo município? O gráfico 5 evidencia as informações encontradas:

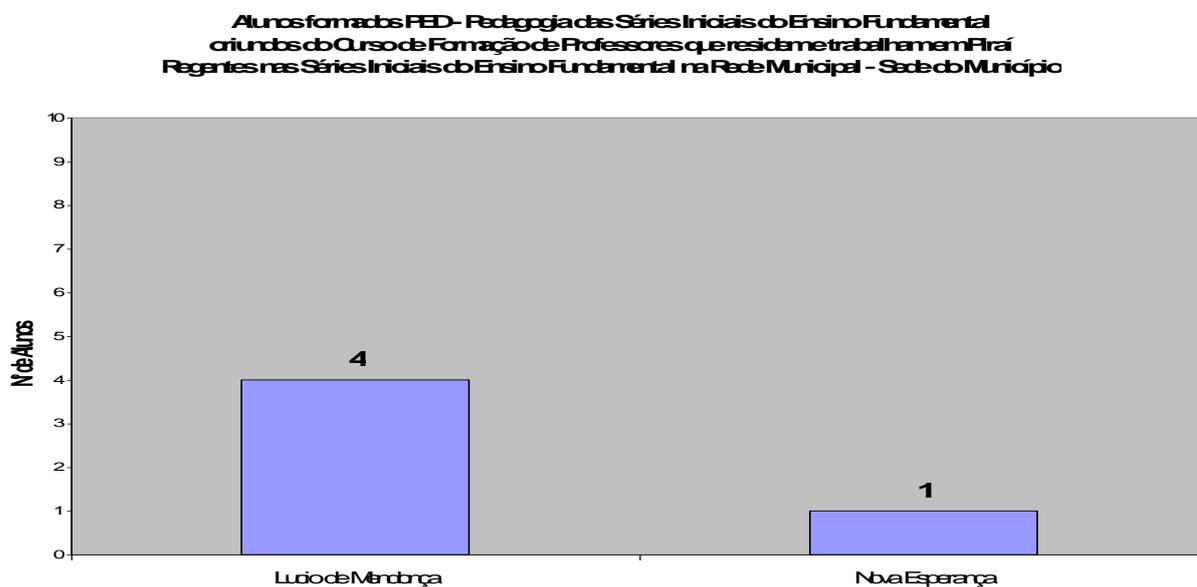
Gráfico 5: Professoras que trabalham na sede do município de Pirai –UNIRIO – 2003/2 até 2007/2



No universo das oito (8) professoras pesquisadas, constatamos que cinco (5) delas desenvolvem suas atividades na sede do município. As demais atuam em escolas distantes sede, o que certamente poderia inviabilizar a observação, uma vez que alguns desses distritos encontram-se em regiões de difícil acesso. Com o intuito de assegurarmos relevância e consistência ao que nos propomos estudar e aprofundar, optamos em reduzir o universo de análises ao grupo de docentes que lecionam na sede do município de Pirai.

Optando por recortar novamente nosso universo, verificamos que, das cinco (5) professoras que trabalham na sede do município, quatro (4) desenvolvem suas atividades no mesmo contexto educacional e uma atua em outra escola municipal, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 6: Escolas em que atuam as alunas formadas no Curso de Pedagogia dos Anos Iniciais – UNIRIO – 2003/2 até 2007/2 – residentes no município de Pirai



Após a realização desse levantamento de dados, verificamos que nosso universo seria composto, então, por quatro (4) docentes, todas exercendo suas atividades na Escola Municipalizada Lúcio de Mendonça. Nessa instituição, prosseguimos com a pesquisa, buscando responder aos objetivos propostos - (1) observar as práticas educativas desenvolvidas pelos alunos egressos em seus respectivos contextos educacionais; (2) relacionar a diversidade teórico-conceitual oferecida pela disciplina Língua Portuguesa na Educação1 com as práticas oferecidas pelo grupo observado.

2.3 Pesquisa no campo: procedimentos e estratégias

Assim, influenciada pela afirmativa de Gatti (2002) de que “na construção da pesquisa em educação não existe conhecimento absoluto e definitivo, ao invés de ter tais ideias como determinantes torna-se necessário encarar o conhecimento como produto daquilo que a realidade nos apresenta de imediato” e também que “o conhecimento obtido é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados”, nos reportamos à tarefa de escolha dos instrumentos de análise, tais como observações e registros, visando maior detalhamento das práticas desenvolvidas.

Na imersão do campo da pesquisa - a escola pesquisada - optamos em utilizar para a coleta de dados a *observação direta* – por meio da utilização de diário de campo - e a

aplicação de *questionários*, objetivando assim um conjunto de subsídios para a compreensão do objeto deste estudo.

Nessa escolha, pesou o fato de constatar que, das quatro (4) professoras de nosso universo de estudo, uma (1) trabalhava com o quinto ano de escolaridade e as demais com outros segmentos do ensino fundamental. Como nosso primeiro objetivo leva em conta a *observação* de práticas educativas relacionadas ao manejo com os conteúdos da Língua Portuguesa, consideramos mais significativo observar as aulas da professora do quinto ano de escolaridade, por ser este o ano em que os alunos realizam a Prova Brasil e que, provavelmente, já possuem domínio de conteúdos pertinentes ao fechamento do ciclo de conhecimentos adquiridos nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como possíveis pré-requisitos para um desempenho satisfatório no que se refere às habilidades de leitura e escrita.

No entanto, nosso segundo objetivo prevê o relacionar teórico-conceitual dos conteúdos apreendidos – ou não – durante o Curso com as práticas desenvolvidas, o que nos possibilita, também, a elaboração e aplicação de *questionários* com as quatro (4) professoras formadas para ampliarmos nossas reflexões acerca das respostas oferecidas pelo grupo.

A observação direta ocorre na unidade de ensino pesquisada, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, com conteúdos previamente selecionados a serem trabalhados com os alunos. Dessa forma, no decorrer das observações, nos propusemos a anotar todas as situações e ações que nos possibilitassem descrever e entender as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora.

Sintetizando, realizamos a pesquisa de campo por meio de três procedimentos: (1) questionário, aplicado a cinco docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola pesquisada; (2) observação do campo, que consistiu na observação das aulas de língua portuguesa ministradas por uma das docentes, especificamente a que atua com o quinto ano de escolaridade e (3) registro das observações realizadas no decorrer do estudo.

Com a preocupação de que a observação acontecesse de forma “sistemática” e fosse capaz de evitar “um envolvimento direto sobre a natureza tribal do acontecimento” (BAUER

& GASKELL, 2008, p.18), optamos em realizar previamente um planejamento das atividades a serem observadas. Este planejamento levou em conta critérios referentes ao conteúdo mesmo das aulas, bem como o modo como esses conteúdos eram trabalhados.

Visando o estabelecimento dos critérios relacionados ao conteúdo a ser observado, recorremos às contribuições teóricas de Bagno (2002), ao apresentar quatro motores principais capazes de favorecerem o ensino de língua nos contextos educacionais e que já foram relacionados e discutidos no capítulo 1 deste estudo: (1) o estudo da variação linguística, (2) a prática de reflexão linguística sistemática e consciente, (3) o desenvolvimento constante, ininterrupto das habilidades de leitura e escrita e (4) o estudo dos gêneros textuais.

Comparando as características descritas sobre o contexto escolar da Escola Municipal Lucio de Mendonça com os vetores propostos por aquele autor, bem como com as reflexões teóricas que empreendemos ao longo deste estudo, verificamos que seria interessante apoiarmos nossa investigação em dois desses vetores: (1) o desenvolvimento constante, ininterrupto das habilidades de leitura e escrita (aliadas também às práticas de oralidade) e (2) estudo dos gêneros textuais (orais e escritos).

2.3.1 O Contexto da Pesquisa

A escola municipalizada Lúcio de Mendonça constitui-se como contexto de nossa pesquisa. Ela está localizada no centro do município de Piraí e recebe alunos de diversas localidades da cidade, não se restringindo apenas aos que residem nas proximidades da escola. Atualmente, o Lúcio de Mendonça atende aos três turnos, da seguinte forma: no turno da manhã, com o quantitativo de 394 alunos, distribuídos do sexto ao nono ano de escolaridade; no período da tarde, onde estão as turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, totalizando 276 estudantes e, no turno da noite, encontramos um quantitativo de 149 alunos inseridos na Educação para Jovens e Adultos/EJA, perfazendo, nos três turnos, um total de 819 alunos.

A partir das observações realizadas no interior da escola, pudemos constatar que os

alunos que a freqüentam não possuem um perfil específico, no que se refere a questões sociais, culturais e econômicas. Muito pelo contrário, notamos vários grupos diversificados, compondo um mosaico social que, possivelmente, vem favorecer trocas culturais inseridas na própria diversidade apresentada. No que se refere à parte estrutural, notamos que o colégio apresenta uma extensa área territorial, composta inclusive por uma quadra coberta, favorecendo assim, os trabalhos desenvolvidos nas habilidades físicas.

Tabela 2: Estrutura física da Escola Municipalizada Lúcio de Mendonça

Espaço Físico	Quantidade	Espaço Físico	Quantidade
Salas de Aulas	19	Sala de Recursos (Alunos com necessidades especiais)	1
Sala de Vídeo	1	Sala de Leitura	1
Laboratório de Informática	1	Sala de Equipe Diretiva	1
Sala de Professores	1	Sala de Coordenação Pedagógica	1
Refeitório	1	Sala de Coordenação de Turno	1
Secretaria	1	Quadra Coberta	1

2.4 A análise dos dados

Após a realização das observações e dos registros, bem como das respostas obtidas pelos questionários, recorreremos à análise dos dados produzidos empiricamente, respeitando sempre os objetivos propostos pelo estudo.

Tivemos como inspiração, neste capítulo, o pensamento de Minayo (2008) que, ao discorrer sobre o papel da metodologia, destaca a importância da teoria e do método tornarem-se termos inseparáveis, ressaltando que tanto as questões epistemológicas quanto os instrumentos operacionais devem ser trabalhados de maneira integrada e apropriada. A teoria, o método e a técnica são fatores primordiais para a investigação social, assim como a capacidade criadora e a experiência do pesquisador que se relacionam com os próprios resultados obtidos.

Nesse sentido, vimos a relevância da utilização do *questionário* para obtenção de pistas sobre a formação recebida no Curso de Pedagogia a Distância, em especial na disciplina de

LP1. Assim sendo, em reunião com as quatro professoras, combinamos que responderiam o questionário no período de quinze dias.

Destacamos que esse recurso metodológico foi estruturado sob forma de questões que objetivavam oportunizar o grupo a opinar sobre a formação a distância recebida na disciplina de LP1, pontuando aspectos os desafios encontrados no processo de aquisição dos conteúdos propostos no decorrer do semestre. No mesmo questionário, optamos por propor questões que levassem as professoras a dialogar, tanto com a base teórico-conceitual trabalhada na disciplina, quanto com a prática pedagógica ministrada por elas. O referido questionário encontra-se em anexo (**Anexo 01**).

A partir dos resultados alcançados, enquanto investigadores sociais devemos nos preocupar com as informações obtidas no decorrer do estudo, haja vista que o contexto da investigação permeia diferentes comportamentos e ações capazes de provocarem manifestações carregadas de representações, as quais expressam significados e sentidos da relação entre os sujeitos envolvidos no campo pesquisado.

Para tanto, as análises realizadas devem estar apoiadas na competência do pesquisador acerca do conhecimento que este tem sobre as abordagens teóricas representadas por diferentes concepções de mundo, tornando-o, assim, capaz de estabelecer comparações com o conteúdo analisado.

Para a efetivação da análise dos dados, optamos pela utilização da técnica de *análise de conteúdo*, definida por Bardin (1977, p.38) como

... um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (p.20)

A partir dessa consideração, pensamos ser oportuno recorrer à perspectiva apresentada pela mesma autora sobre a possibilidade que o investigador realizar inferências, uma das mais importantes finalidades da análise de conteúdo.

As inferências certamente serão manifestações presentes no decorrer de todo processo da pesquisa de campo, como consequência das escolhas realizadas: (1) questionário – direcionado às quatro professoras egressas do curso a distância e (2) observação da prática pedagógica da professora do quinto ano de escolaridade.

Reiterando as abordagens acima, a produção de inferências acontece na medida em que o investigador compara os dados obtidos (explícitos ou não nos discursos) com os pressupostos teóricos selecionados, respeitando as concepções de mundo dos sujeitos envolvidos e o contexto social em que ocorre a produção da mensagem.

No presente estudo, pretendemos organizar o material coletado (questionários e registros da observação) para selecionarmos as mensagens e, conseqüentemente, compará-las com as categorias teóricas propostas: (a) formação de professores a distância, (b) ensino de língua portuguesa e (c) prática pedagógica.

Após realizar inferências que busquem precisar o objeto de nosso estudo, prosseguimos com a prática da análise de conteúdo proposta por FRANCO, baseada em Bardin (2005), que segue uma seqüência linear: *descrição, inferência e interpretação*. (p. 29) na análise das informações adquiridas.

A partir de todos os procedimentos metodológicos que viabilizaram o caminhar do estudo, conseguimos angariar informações relevantes para que possamos refletir sobre o que foi observado e registrado no decorrer do trabalho em campo.

Desse modo, apresentada a estrutura metodológica e iniciando nossas reflexões, nos perguntamos até onde a prática espelha uma formação inicial. Assim, levando em consideração tal questão e o propósito deste trabalho, apresentamos o resultado da pesquisa realizada, por meio das práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa no contexto escolar do estudo.

E afinal de contas, a pergunta que não quer calar: até onde o conhecimento teórico oferecido em LP1 chega às práticas pedagógicas?

CAPÍTULO 3

EGRESSOS DE CURSO A DISTÂNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE PIRAIÁ: ATÉ ONDE A PRÁTICA ESPELHA UMA FORMAÇÃO INICIAL?

Neste capítulo, recorreremos a estudos que pudessem nos servir de base para averiguar até que ponto as concepções e tendências propostas no referencial teórico oferecido pela disciplina de LP1 influenciaram as práticas pedagógicas das alunas egressas do curso em questão. Para tanto, permanecemos predominantemente com o aparato teórico de Bagno, no que se refere às habilidades de leitura e escrita e aos gêneros textuais e também com as considerações de Bernstein (1996), no que diz respeito ao processo de recontextualização do conhecimento pedagógico dessas ex-alunas e professoras.

As análises tiveram como base os questionários respondidos pelas egressas e as cinco observações das práticas pedagógicas de produção textual de uma das docentes. A partir de tais observações, o foco também se situou nos textos produzidos pelos alunos e ainda pela inferência da docente nas referidas produções.

3.1 Sobre os questionários

Partindo do pressuposto de que “a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER & GASKELL, 2008) e que no momento da análise dos dados adquiridos tentamos “apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações neles contidos” (ANDRÉ, 2005) nos propomos, a partir desses elementos, a analisar os questionários respondidos pelas professoras selecionadas.

Esses instrumentos foram entregues ao grupo de professoras e estipulamos o prazo de quinze dias para que respondessem as questões. Todas as profissionais as responderam, sem dúvidas aparentes.

O *corpus* do documento foi estruturado com perguntas abertas²¹, contemplando duas partes: (1) dados gerais – compondo informações como nome da escola, localização, nome completo da professora, tempo de atuação na escola, formação superior com ano de início e de término – e (2) dados específicos – constituído por questões direcionadas à formação a distância na disciplina de LP1 e à prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa. É válido ressaltar que o estudo contempla apenas as análises das respostas pertinentes aos objetivos de nossa pesquisa.

Na primeira questão – *Em sua formação a distância, que avaliação você faz da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1 ?* – tivemos, como objetivo inicial, propor uma avaliação da disciplina através da perspectiva de cada professora, haja vista que num período de seis meses leram, interpretaram e escreveram sobre as aulas e conteúdos que lhes foram oferecidos pela mesma.

Ao lermos as quatro respostas, constatamos que as professoras fizeram uma avaliação positiva da disciplina, discorrendo sobre o que aprenderam e também pontuando os aspectos favoráveis às suas formações, enquanto mediadoras no processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais. As respostas, digitadas a seguir, referendam esta leitura:

Foi ótima. Aprendi a significação que uma língua tem na formação de um cidadão crítico e transformador da sociedade em que se encontra inserido, quando se tem o poder de compreender e ser compreendido. (Docente 1)

É a base para o entendimento da importância do conhecimento tanto para os alunos, como para professores. (Docente 2)

Eu aprendi muito com essa disciplina, estranhei no início não ver muita gramática, pois não estamos acostumadas com a linguística. Depois acabamos compreendendo algumas situações vivenciadas em sala de aula. (Docente 3)

Considereei o conteúdo fácil, a linguagem simples; de fácil entendimento, mesmo sendo a distância percebi que qualquer aluno compreenderia os temas trabalhados e não teria maiores dúvidas. (Docente 4)

²¹ Propomos perguntas abertas para dar liberdade de expressão ao informante.

Notamos na fala da primeira docente que dois dos aspectos discutidos no material didático impresso da disciplina, em seu primeiro módulo, foram levados em consideração, ou seja, o conteúdo inicial apresentado no material impresso dá ênfase a quatro binômios, no que se refere a uma reflexão sobre a função da língua e o trabalho com a mesma: (1) língua/poder, (2) língua/ideologia, (3) língua/ cidadania e (4) língua/diversidade cultural. Nesse sentido, a professora ressalta a importância que a língua tem *na formação de um cidadão crítico*, tornando-o capaz de *transformar a sociedade* em que está inserido – ponto destacado pelo binômio língua/cidadania e ainda pelas aulas 5 e 6, intitulada *Quem é cidadão no Brasil? Afinal, quem faz a História?* quando se propõe ao aluno reflexões acerca da relação existente entre o uso da língua e cidadania.

Ainda na mesma fala, notamos uma possível tentativa de sustentar a relação social entre língua e poder, ao afirmar *quando se tem o poder de se compreender e ser compreendido*. Constatamos que, nas duas primeiras aulas, são apresentados os seguintes objetivos: *definir diferentes concepções de poder; relacionar língua e poder e destacar a amplitude socioeconômica, política e cultural da relação língua/poder* (Aula 1 – p.9/Aula2 – p.21), pontos que, inferimos, são reforçados pela fala transcrita neste parágrafo.

Optamos também por destacar a resposta oferecida pela docente 3, especificamente quando esta afirma que *Eu aprendi muito com essa disciplina, estranhei no início não ver muita gramática, pois não estamos acostumadas com a linguística*, constatando a capacidade de reflexão apresentada pela professora sobre o enfoque dado pelo material impresso à Linguística. Na aula 30, que realiza o fechamento do último módulo, propõe-se ao aluno uma síntese de questões relevantes discutidas no decorrer de LP1. Vejamos

Sintetizando, esperamos ter apresentado a você questões que interferem nos usos que fazemos de nossa língua materna e, também, os campos de pesquisa da Linguística, que, de alguma forma, vêm influenciando o trabalho com a língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nosso propósito foi exatamente este: fazer com que você refletisse sobre questões que, normalmente, não se encontram nos livros didáticos com os quais trabalhamos. Mas que fazem diferença, quando pensamos sobre elas. (p.111)

Podemos constatar, ainda, que as respostas apresentadas pelas quatro egressas comportam o processo de *recontextualização* citado por Bernstein (1996), haja vista que os discursos das mesmas surgiram a partir de um *contexto original de produção* (proposta da disciplina) e reconstituem-se em *outro contexto* (visão social particular).

Tomemos como exemplo, ainda, a resposta oferecida pela Docente 3 que, ao afirmar que estranhou a ausência de gramática no material da disciplina, resgata considerações de Bernstein (1996): “ a movimentação do discurso de seu lugar de origem para outro produz uma transformação por conta da influência da ideologia. Pode-se dizer, que é uma transformação ideológica, uma vez que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores...” (Mainardes, p.13). Assim, reafirmamos, quando a docente afirma que a disciplina ajudou-lhe a compreender algumas situações em sala de aula por propor um enfoque diferente (linguístico) do que já tinha estruturado (gramática), constatamos que ocorreu uma mudança ideológica no que se refere ao ensino de língua.

Ainda nesse sentido, notamos que nos discursos de ambas as docentes ocorreram releituras daquilo que detectaram como mais relevante no proposto pela disciplina, ou seja, no momento em que responderam a questão, as egressas selecionaram e apropriaram-se do que determinaram como parte mais importante no decorrer de seu aprendizado (conhecimento).

Na questão de número dois - *Qual(is) foi(ram) a (s) maior(es) dificuldade(s) apresentada(s) na disciplina Língua Portuguesa na educação 1, no decorrer do semestre em que ela foi ofertada?* - verificamos que duas professoras acreditavam encontrar na disciplina ênfase na gramática normativa e descritiva e ficaram surpresas com a proposta desenvolvida no período, como podemos constatar nos trechos a seguir:

A maior dificuldade foi que iniciei achando que a matéria seria com gramática/ortografia; e me deparei com uma abordagem totalmente diferente, onde se estudava a função social da língua.(Docente 1)

Foi ver a Língua Portuguesa com um outro olhar, além dos conteúdos gramaticais.(Docente 2)

É válido ressaltar que a disciplina de Língua Portuguesa na Educação 1 apresenta aos alunos uma perspectiva inovadora no que se refere ao ensino de língua nos anos iniciais do ensino fundamental. O aluno é visto como agente da construção do seu próprio conhecimento, através de um pensar/repensar dos conceitos e nomenclaturas empregados nos contextos escolares, em especial nas aulas de Língua Portuguesa. Nas aulas 3 e 4, destacamos o seguinte trecho para ilustrar as considerações apresentadas pelas duas docentes:

Em outras palavras, esta é uma concepção sociointeracionista do ensino de língua materna, que privilegia a ação discursiva, o texto, no lugar das fragmentadas palavras e frases; que leva em conta os sentidos e significados emprestados, pelos alunos, às expressões, no momento do ato enunciativo; que pensa a língua como processo, e não como produto. (v.1, p.52)

A terceira docente nos relatou não ter compreendido algumas colocações e a quarta afirmou não ter tido dificuldades, por participar de um grupo de estudo e procurar sempre as sessões de tutorias presenciais, quando necessário.

Na terceira questão – *Qual(is) foi(ram) o(s) ponto(s) positivo(s) apresentado(s) na disciplina de Língua Portuguesa na Educação 1, no decorrer do semestre em que ela foi ofertada?* – procuramos fazer com que as docentes expressassem os possíveis aspectos favoráveis aos seus aprendizados no decorrer do semestre letivo e tivemos como resultado apresentado as seguintes falas:

Os pontos positivos foram que a língua materna é essencial na construção da cidadania, e que a língua nunca para no tempo, está sempre em evolução. (Docente 1)

Ver o aluno por um outro ângulo, aproveitando todo o conhecimento que ele trazia. (Docente 2)

A troca de experiência nas aulas presenciais. (Docente 3)

Todos os pontos eram positivos abordavam temas relevantes que nos faziam refletir sobre práticas da sala de aula no dia a dia. (Docente 4)

A partir das respostas apresentadas, notamos que três das docentes ressaltaram aspectos pertinentes aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, como por exemplo, reconhecer a

existência de uma língua comum a todos e a importância desta para nos constituirmos sujeitos sociais - *língua materna é essencial na construção da cidadania* e constatar o dinamismo da língua - *a língua nunca para no tempo, está sempre em evolução*.

No entanto, também foi apontado um aspecto mais pedagógico, qual seja, a valorização do conhecimento trazido pelo educando - *aproveitando todo o conhecimento que ele trazia* e, principalmente, com base no referencial teórico, *refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas* em suas respectivas aulas. Já a terceira docente validou como positivas as trocas de experiências que aconteciam nas sessões de tutorias presenciais, haja vista que sempre buscávamos intertextualizar as aulas discutidas com as próprias vivências das docentes, tanto como alunas quanto como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

No que concerne a estas respostas, nossa inferência é a de que os pontos positivos encontrados pelas egressas mesclam aspectos atinentes ao conteúdo mesmo da disciplina LP1, mas também aqueles relativos ao processo de *recontextualização didática* desse conhecimento. Nas palavras de Bernstein (1996), “é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica” (p.92). Assim, quando as docentes 1 e 2 afirmam que a maior dificuldade na disciplina foi encontrar uma proposta totalmente diferente da esperada, podemos deduzir, ainda que hipoteticamente (a análise é teórica e não prática), um estado de movimentação do discurso podendo ou não ser transformado nas práticas pedagógicas destas docentes. Podemos supor através das respostas no que se refere aos aspectos positivos de LP1, que o grupo internalizou alguns conhecimentos oferecidos pela disciplina, principalmente as docentes 1 e 2.

A quarta questão – *Quais as atividades/conteúdos propostos pela coordenação/tutoria da disciplina que você considerou relevantes na construção das abordagens conceituais que você utiliza, hoje, em sala de aula? Justifique* - objetivou identificar quais atividades propostas pela disciplina serviram para construção da base conceitual no aprendizado do grupo e se tais conceitos são utilizados nas aulas que ministram. As respostas evidenciaram que 100% das alunas detectaram atividades/conteúdos relevantes ao trabalho desenvolvido

com a disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula. Ao justificarem suas escolhas, especificaram os conteúdos e exemplificaram como eles se aplicariam em situações práticas:

Na aula 10, foi sugerido que se realizasse um trabalho sobre a diversidade linguística em sala de aula, o resultado foi tão bom, que até hoje, utilizo essa variação linguística e sempre me surpreendo com as conclusões. (Docente 1)

*- Respeitar a visão de mundo.
- Atividades diversificadas sobre diferentes tipos de textos, contextualizando com os conteúdos.
- Interdisciplinaridade – utilizar os conhecimentos de língua em todas as disciplinas. (Docente 2)*

A troca. Grupos fazem pesquisas e apresentam para outros grupos. (Docente 3)

Hoje na sala de aula procuro me preocupar não só com a “transmissão” + troca de conhecimentos. Valorizo a linguagem materna, procuro conhecer o meio social do aluno, vejo que os erros são pontos de partida para conflitos cognitivos e reelaboração dos saberes. (Docente 4)

Na resposta apresentada pela Docente 2, notamos a preocupação em enfatizar o respeito à *visão de mundo* do aluno, o trabalho com *diferentes tipos de textos*, ressaltando a contextualização *com os conteúdos* desenvolvidos e a *interdisciplinaridade*. Evidenciamos que a docente demonstra em sua resposta a importância que deve ser dada aos textos apresentados em sala e a relação destes com o meio social no qual os alunos estão inseridos. Tal relevância também é evidenciada nas aulas 3/4 do módulo da disciplina, intitulada de *Língua, ensino de língua e ideologia: A escola forma/conforma/transforma?*

Ao pensarmos sobre visões sociais de mundo, não podemos nos esquecer de que elas estão presentes em nosso cotidiano; na forma como vemos a realidade e a entendemos; no modo como percebemos as imagens, as situações, as palavras e os textos; enfim, em todos os nossos atos, inclusive sala de aula, quando ensinamos língua materna, quando falamos ou escrevemos um texto... (p.49)

Na fala da Docente 4, destacamos o seguinte trecho: *vejo que os erros são pontos de partida para conflitos cognitivos e reelaboração dos saberes*, por percebermos que a mesma entende o *erro* sob uma perspectiva linguística e não tradicional no que se refere ao ensino de

língua nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal perspectiva é discutida nas aulas 20/21, sob o título *Erro e agramaticalidade: falando a gente se entende?*, apresentando reflexões sobre as noções de *erro*, *desvio* e *agramaticalidade* nas práticas pedagógicas com os anos iniciais do ensino fundamental.

Muitos estudiosos da Linguística afirmam que não existe erro quando se trata do uso da língua. Para eles, existe adequação a uma determinada situação comunicativa, já que o certo e o errado estão ligados a um uso da língua padronizado socialmente. Nesse caso, estaríamos falando do que é aceitável ou não, de acordo com o nível de adequação à norma padrão exigida por determinada situação. (p.17)

Assim como em questões anteriores, as respostas apresentadas pelas ex-alunas nos levam a retomar o conceito de Bernstein (1996), quando o autor afirmar que “um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para construir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas” (Minardes, p.11). Ao retomarmos tais falas, percebemos o processo de “pedagogização” das abordagens conceituais consideradas relevantes pelo grupo. A Docente 1 refere-se a uma aula específica do módulo “Na aula 10, foi sugerido que realizasse um trabalho...” para discorrer sobre a perspectiva de que o trabalho proposto para ela enquanto aluna da disciplina é desenvolvido em suas práticas pedagógicas, enquanto professora dos anos iniciais. O mesmo ocorre com a quarta docente, quando esta pontua que “Hoje na sala de aula procuro me preocupar não só com a transmissão...” resultando assim numa internalização do conhecimento teórico-conceitual oferecido por LP1 e conseqüentemente, sua aplicabilidade nas aulas de língua portuguesa.

Na questão cinco - *Como as abordagens teórico-conceituais apresentadas nos módulos da disciplina interferiram na sua prática de sala de aula?* - o grupo, unanimemente, relatou que as abordagens teórico-conceituais serviram para mudar positivamente a prática que vinham desenvolvendo em suas salas de aula, proporcionando mudanças significativas:

Interferiram, principalmente quando passei a oportunizar aos alunos momentos de leitura e apresentar a eles múltiplas linguagens. (Docente 1)

Conseguiram facilitar a minha prática. (Docente 2)

Como um apoio, pois sempre busquei algumas respostas para algumas situações vivenciadas em sala de aula. (Docente 3)

Interferiram totalmente. Eu tinha alguns conceitos formados em relação ao trabalho com a língua portuguesa. Porém, percebi que estes estavam ligados a prática de resistência, ou seja, medo de mudar, com os novos conceitos percebo a sala de aula como um espaço de troca. (Docente 4)

Em passagens das respostas dadas acima, podemos pinçar expressões que denotam a recontextualização realizada pelas docentes: *Interferiram*, *Conseguiram facilitar a minha prática*, *Como um apoio* e *Interferiram totalmente* – são termos em que notamos a importância remetida ao campo teórico apresentado no módulo às práticas desenvolvidas pelas docentes. A Docente 4 ressalta que, apesar dos “conceitos formados” sobre a o ensino de língua e o próprio “medo de mudar”, a partir do contato com os “novos conceitos” oferecidos pela disciplina de LP1, sua sala de aula passa a se tornar “um espaço de troca”.

De acordo com Bernstein (1996), “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (p.259). Nesse sentido, as respostas apresentadas pelo grupo de egressas reitera a perspectiva do autor, por representarem em seus contextos discursivos, falares que afirmam a interferência do aprendido (campo da produção) nas suas respectivas práticas pedagógicas (campo da reprodução). É válido ainda ressaltar, que o decorrer deste processo permeia o *campo da recontextualização*, onde notamos a aquisição seletiva do grupo, ou seja, as docentes se apropriaram do discurso oferecido por LP1, selecionam o conhecimento que condizem com seus interesses e posteriormente, o trabalham com os alunos.

A questão seis foi composta por dois itens: o primeiro deveria ser marcado um X na alternativa escolhida pelas docentes e o segundo consistia em justificativa da opção marcada acima – *A perspectiva apresentada nas aulas de Língua Portuguesa na Educação 1 é a mesma apresentada no Projeto Político Pedagógico da escola e nos planejamentos individuais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental?()sim ()não. Justifique* –, obtivemos duas respostas afirmativas como podemos ver a seguir

Nossa escola está apostando muito na capacidade dos professores, no letramento, e procurando respeitar e apresentar uma visão de mundo que já é vivida pelos alunos e agora respeitada pela escola. (Docente 1)

Onde o mais importante é o aluno e suas diferenças individuais. (Docente2)

Neste item, notamos que duas docentes optaram em marcar o “sim” e em suas justificativas predominou a preocupação em respeitar a visão de mundo dos alunos e suas diferenças individuais. Ao relacionar tais preocupações com a proposta desenvolvida pela disciplina de LP1, podemos admitir que o respeito à visão de mundo do aluno e às suas diferenças individuais são dois temas muito discutidos nos conteúdos da disciplina. Como exemplo de tal associação, retomamos as aulas 3 e 4 do material impresso para destacar a seguinte reflexão:

Em outras palavras, podemos dizer que o que enxergamos, falamos, escrevemos enfim, vem acrescido de nossa visão social de mundo, nosso entorno sociocultural e econômico, o que possibilita diferentes interpretações para um mesmo fato, imagem, texto... (p.45-v.1)

Na mesma questão, obtivemos uma resposta negativa seguida de justificativa que transcrevemos a seguir:

Embora seja apresentada no P.P.P (Projeto Político Pedagógico), existe uma resistência de algumas professoras aderirem, pois se habituaram a trabalhar de outra forma. (Docente 3)

A mesma afirma que a proposta do Projeto Político Pedagógico condiz com a perspectiva apresentada pela disciplina, ressaltando que algumas professoras oferecem resistência em trabalhar de acordo com tal proposta. Em seus escritos, percebemos que essas “algumas professoras” desenvolvem uma prática de ensino de língua técnico-instrumental, haja vista que a disciplina de LP1 propõe um trabalho de ensino de língua sociointeracionista. Ou seja, podemos deduzir que, pelo contato dessa docente com o material teórico-conceitual oferecido nos conteúdos trabalhados, ela pôde confrontar as duas perspectivas apresentadas pela disciplina no que se refere ao ensino de língua.

A última docente optou por não manifestar sua opinião sobre os planejamentos dos professores, justificando que não poderia falar sobre o trabalho das demais colegas. Mas posicionou-se no que se referiu ao Projeto Político Pedagógico, alegando que apesar deste estar melhorando gradativamente, ainda precisa melhorar muito:

Não posso falar dos planejamentos individuais de meus colegas, não conheço bem a prática de todos. Já o P.P.P tem melhorado a cada construção, mas está longe de ser o ideal.(Docente 4)

No caso das egressas, a produção do conhecimento da disciplina estudada acontece no contexto escolar em que atuam e, conseqüentemente, pode sofrer inferências dos próprios princípios recontextualizadores da escola, “por parte do Estado, através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados, pode limitar seriamente a influência dos campos recontextualizadores pedagógicos.” (p.283)

A sétima questão – Como você avalia sua aprendizagem/ desempenho na disciplina de Língua Portuguesa na Educação 1 em relação à sua prática pedagógica, hoje? Justifique. – teve como propósito levar as docentes a refletirem sobre sua atuação enquanto alunas e conseqüentemente, as possíveis contribuições desse aprendizado para a prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa. Obtivemos das docentes as seguintes respostas

Para mim, foi muito boa, pois mudei minha prática em sala de aula e percebi que meus alunos sentiram se motivados não só para ler, como também a se tornarem leitores e escritores, inclusive de livrinhos para outras turmas. (Docente 1)

Na época eu acredito não ter aproveitado tudo que ela poderia ter facilitado minha prática. Hoje eu vejo como ela foi importante; foi a sementinha que está germinando. (Docente 2)

Acredito que houve um crescimento pessoal e profissional, pois quando vemos resultados, ficamos mais tranqüilos em relação à aprendizagem do aluno. (Docente 3)

Avalio como bom desempenho, procuro em prática o que aprendi, embora muita das vezes não podemos mudar o que já recebemos pronto. (Docente 4)

Analisando tais respostas, verificamos que três docentes avaliaram o desempenho satisfatório na disciplina por ter mudado a prática de sala de aula, ter promovido crescimento pessoal e profissional e ter a possibilidade de oferecer meios de modificar as propostas já instauradas no contexto escolar. A Docente 2 justifica sua resposta ressaltando que, no período em que realizou a disciplina de LP1, poderia ter aproveitado mais o que foi oferecido, facilitando assim, a própria prática de sala de aula. Essas respostas também reforçam as reflexões “bernesteinianas” que elegemos para discutir a relação teoria-prática na formação de professores, fato que pretendemos aprofundar posteriormente, nas Considerações Finais deste estudo.

A questão oito – Considerando a proposta da disciplina estudada por você no decorrer de um semestre, houve alguma contribuição para a efetivação das aulas de Língua Portuguesa serem significativas e relevantes para a vida do aluno? – pretende detectar nas respostas dadas pelas professoras se os conteúdos apresentados na disciplina trouxeram alguma contribuição significativa para o ensino de seus respectivos alunos. Obtivemos as seguintes respostas:

Sim. Os alunos perceberam que os seus textos poderiam ser aproveitados para serem trabalhados em sala de aula. (Docente 1)

A partir do momento que passei a levar em conta a ampla visão de mundo que meu aluno levava para a sala de aula e aprendi a compartilhar com todos, isso foi mais significativo para mim e procuro passar isso para meus alunos. (Docente 2)

Sim. O aluno passou a ser melhor compreendido e assim alguns problemas conversados e solucionados. (Docente 3)

Acho que sim. Quando se muda os pontos de vista e se abre para novas ideias, tudo acontece com mais sucesso. Um professor bem preparado tem como resultado um aluno também bem preparado. (Docente 4)

Em todas as respostas apresentadas acima, percebemos que as docentes elaboram suas práticas pedagógicas levando em consideração as contribuições oferecidas pela disciplina e que, conseqüentemente, isto se reflete satisfatoriamente no trabalho desenvolvido com seus educandos. Nos trechos “seus textos poderiam ser aproveitados”; “ aprendi a compartilhar com todos [alunos]”; “o aluno passou a ser melhor compreendido” e “Um professor bem preparado tem como resultado um aluno também bem preparado”, notamos que nos discursos

das professoras existe a preocupação em manter uma relação dialógica com os alunos, efetivando assim interações que valorizem o conhecimento enquanto processo em construção.

Essa manutenção da valorização do conhecimento como processo em construção é abordada por Bernstein (1996) quando este afirma que as regras distributivas, por manifestarem-se no campo da produção do discurso, criam “um campo especializado de produção do discurso” “com regras igualmente especializadas de acesso e controle do poder”. A partir delas, novas ideias são construídas e conseqüentemente, constitui-se também o “campo intelectual” do sistema educacional. Nas respostas acima, conferimos a recolocação do discurso pedagógico proposto pela disciplina de LP1 nas falas das docentes, recontextualizando-o para suas referidas práticas pedagógicas.

A questão de número nove – Fale sobre suas aulas de Língua Portuguesa, de maneira geral – teve como objetivo propor às professoras que escrevessem sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse momento, pensamos em oferecer maior liberdade ao grupo para que todas pudessem relatar como trabalham, enfim, pudessem relatar subjetivamente suas vivências cotidianas nas aulas de Língua Portuguesa. Coletamos as seguintes respostas:

Este ano, estou trabalhando com uma turma de alfabetização e procuro apresentar a Língua Portuguesa com sua função social, dentro da proposta do Letramento. Estou tentando alfabetizar e letrar os meus alunos, para que se tornem críticos e reflexivos. (Docente 1)

Acredito na importância de um leitor crítico, consciente, reflexivo para que possa haver mudanças. Procuro passar a importância do saber na vida de todos nós. (Docente 2)

Procuro trabalhar bastante leitura, interpretação (aceitando a opinião do aluno) produções textuais aproveitando vivência do mesmo. (Docente 3)

Minhas aulas são bem ricas; as vezes vejo que algo não deu certo, mas busco reformulações. Isso é língua portuguesa: fazer sem medo de errar e se errar não ter medo de reformular. Meus pensamentos são reflexivos, muda de acordo com o momento, com o grupo etc... (Docente 4)

Notamos que todos os relatos apresentados estão carregados de embasamento teórico proposto no conteúdo da disciplina de LP1. A Docente 1 relata que está alfabetizando e deixa

clara sua preocupação em alfabetizar e letrar, ressaltando que para isso, deve ensinar seus alunos a lerem e a escreverem para que se tornem críticos e reflexivos. A Docente 2 também destaca a importância de formar um aluno que seja um leitor crítico, consciente, reflexivo, pois segundo a mesma, esse seria o caminho para alcançarmos mudanças. Não muito diferente, notamos na escrita da Docente 3 a proposta de uma educadora que, através de seu trabalho, procura desenvolver a leitura, a interpretação e a escrita de seus alunos, aceitando as opiniões dos discentes e aproveitando suas vivências.

As três professoras carregam, em seus discursos, posturas e reflexões acerca das aulas apresentadas na disciplina de LP1. Para tanto, podemos destacar algumas citações extraídas do próprio material impresso da disciplina, que concretizam as bases dos posicionamentos retratados em suas respectivas falas

Este sentido ampliado de leitura (e de linguagem), no entanto, não é o que predomina na escola. Quando perguntamos “o que é ler?” a alguma criança em idade escolar, e até mesmo a muitos professores, geralmente a resposta que encontramos é aquela a que nos referimos anteriormente – ler é compreender, decodificar uma mensagem.

Na verdade, muitas vezes, a escola faz o aluno acreditar que ler é apenas juntar letras, como decodificação mecânica de signos linguísticos, num aprendizado que passa mesmo pelo condicionamento estímulo/resposta. A leitura, como vimos, vai além disto. (Aulas 25/26 - p.65)

A última docente ressaltou a preocupação em estar sempre refletindo sobre suas aulas e destacou que é uma educadora em permanente construção, por mudar frequentemente o modo de agir. Para ela, a língua portuguesa consiste em fazer sem medo de errar e, se “errar”, não ter medo de reformular. Tal postura poderia ser também a última (mas não a única) observação-comparativa no que se refere ao material de LP1. Poderíamos nessa passagem retomar as considerações das aulas 20/21 do material da disciplina, no que se refere à discussão das noções de *erro*, *desvio* e *agramaticalidade*:

Muitos estudiosos da Linguística afirmam que não existe erro quando se trata do uso da língua. Para eles, existe adequação a uma determinada situação comunicativa, já que o certo e o errado estão ligados a um uso da língua padronizado socialmente. (Aula 20/21-p.17)

Apesar de não estarem explícitas as observações que acabamos de realizar, tentamos comparar a expressão da professora com tais considerações pelo próprio enfoque dado ao erro. A mesma o trata como parte do processo e não como um aspecto negativo à construção do conhecimento, do mesmo modo que o conteúdo apresentado aos alunos na disciplina.

Ao nos apropriarmos da perspectiva de Bernstein (1996), quando este afirma que o discurso pedagógico é constituído por uma *gramática recontextualizadora* que transforma “os discursos em discursos imaginários e cria, assim, um *espaço para a atuação da ideologia*”, percebemos a possibilidade de que, nas respostas apresentadas pelo grupo de professoras, exista “um princípio de deslocação, recolocação e refocalização de outros discursos especializados, colocando-os numa nova relação mútua e introduzindo um novo ordenamento temporal interno.” (p.265)

Tais constatações ficam claras quando as docentes interagem os conhecimentos apresentados em LP1 com as especificidades vividas por elas em suas respectivas turmas.

Quando estruturamos este questionário, não sabíamos ao certo o que iríamos encontrar ao final do percurso. Foram algumas semanas de conversas e espera. Ao longo das análises dessas questões e, respectivamente, das respostas dadas, percebemos que foi possível refletir sobre as expectativas, os obstáculos e principalmente sobre as contribuições da disciplina de LP1, não apenas na formação desse grupo de professoras, mas principalmente, nas práticas pedagógicas que desenvolviam em suas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, esclarecemos que objetivamos averiguar como a teoria mediada na disciplina de LP1, em especial às práticas de leitura e de interpretação, acontece nas aulas de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como “atores” as alunas egressas do próprio curso em questão.

No entanto, a pergunta insistiu em continuar presente: E a prática, será assim mesmo constituída? É o que pretendemos analisar, a partir das observações realizadas com a turma de quinto ano de escolaridade da Escola Municipalizada Lúcio de Mendonça.

3.2 O que nos dizem as práticas pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa?

Franco (2005), ao afirmar que “as Unidades de Contexto podem ser consideradas como um “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise” (p.43), nos chama a atenção para o contexto observado o que, no caso específico de nosso estudo, se torna indispensável, tendo em vista a realização das análises e interpretações sobre as práticas pedagógicas observadas na sala de aula de uma das professoras egressas do Curso a distância em que atuamos como tutora.

As observações das práticas pedagógicas efetivadas na disciplina Língua Portuguesa aconteceram em uma das turmas do quinto ano de escolaridade da Escola Municipalizada Lúcio de Mendonça. A turma do quinto ano era composta por vinte e três alunos e nela observamos as seguintes características: idades niveladas na maior parte do grupo²²; níveis sócio-econômicos diferenciados; aprendizagem representada por vários níveis cognitivos; demonstração de interesse na participação das atividades propostas, assim como uma interação entre professor/aluno e aluno/aluno satisfatória ao diálogo. Todos tinham um caderno específico para realizarem suas produções textuais e o traziam toda sexta-feira. Este caderno era nomeado como “Produção de Textos”.

Como já foi explicitado em momentos anteriores, optamos por trabalhar especificamente com essa turma por ter como educadora uma egressa do Curso de Pedagogia a Distância oferecido pela UNIRIO/CEDERJ e também por tratar-se do último ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

As observações aconteceram no segundo bimestre letivo do ano de 2011, abrangendo os meses de maio, junho e julho, totalizando dez (10) aulas. É válido ressaltar que, por motivos diversos, das dez aulas previstas para a realização das observações, estivemos presentes a 50% desse total, como evidenciamos no Quadro 7, a seguir:

²²

Exceto com três alunos, que estavam acima da faixa etária.

Tabela 3: Cronograma de observações realizadas em turma do 5º. Ano de escolaridade – Escola Municipalizada Lucio de Mendonça

(Sexta-Feira)	Observação	Justificativa
13/05	Não Realizada	Apesar do contato informal, ainda não havia conseguido estabelecer contato oficial com a direção da escola.
20/05	Não Realizada	Problemas pessoais da pesquisadora impediram a realização da observação.
27/05	Realizada	
03/06	Realizada	
10/06	Realizada	
17/06	Realizada	
24/06	Não Realizada	Recesso letivo (Feriado de Corpus Christi)
1/07	Não realizada	Formatura dos alunos (Programa Educacional de Resistência às Drogas/PROERD)
08/07	Realizada	
15/07	Não Realizada	Festa de Fechamento do Semestre Letivo

De acordo com o demonstrativo do Quadro 7, o dia escolhido para a observação das práticas pedagógicas foi a sexta-feira, por comportar duas aulas seguidas de Língua Portuguesa (das 12:30 às 14:40) e ser o único dia destinado ao trabalho de produção de texto proposto ao grupo de alunos desse quinto ano de escolaridade. Tal opção aconteceu devido ao fato de delimitarmos nosso estudo às habilidades de leitura e escrita e aos gêneros textuais, como explicamos anteriormente.

O Quadro ainda nos leva a perceber a dinâmica escolar, entremeada por situações – recessos, festividades – que, por vezes tão educativas quanto o espaço de estudo regular, também acabam por não possibilitar um melhor aproveitamento dessa rotina formal de estudos.

Nesta seção, nosso objetivo é o de descrever as cinco aulas duplas de “produção de textos”, assim denominada pela própria professora. Efetuamos esta descrição por meio das observações realizadas, incluindo ainda correlações entre elas e as observações do material produzido pela docente, bem como apresentamos as produções realizadas por alguns alunos da turma, após correção da própria docente. Para tal, estruturamos um “passo a passo” dessas aulas e, na sequência, apresentamos análises e inferências que elaboramos, a partir do

referencial teórico proposto pelo material impresso de LP1, da reflexão acerca dos dois motores apresentados por Bagno (2002) e da recontextualização didática de Bernstein (1996).

É de suma importância ressaltar que, em instante algum objetivamos, no decorrer destas observações, criticar o trabalho desenvolvido pela professora. Objetivamos sim, utilizar as anotações das aulas de Língua Portuguesa para analisar as possíveis inferências realizadas pela docente no processo do ensino – aprendizado proposto aos alunos, levando em consideração a relação entre a teoria estudada e os aspectos que pretendemos destacar.

Até que ponto o contexto observado favorece ou desfavorece a construção das habilidades de leitura e de escrita, sob uma perspectiva linguística? Ou ainda, valoriza ou desvaloriza o trabalho com gêneros textuais diversificados e fora dos muros que cercam o reduto da sala de aula?

Na tentativa de tornar as análises mais inteligíveis, estruturamos a apresentação das cinco aulas seguindo uma ordem de leitura. Inicialmente, transcrevemos as aulas sob a perspectiva de um olhar observador e investigativo, acrescentando às transcrições algumas situações que permearam o tempo de desenvolvimento de tais aulas, como por exemplo, falas da professora e dos alunos. Também somamos a essa transcrição, como dito anteriormente, reflexões acerca do posicionamento da professora em relação ao material didático de LP1 que lhe foi apresentado, durante o Curso.

OBSERVAÇÃO 1:

Data: 27/05/2011

Alunos presentes: Vinte e um (21)

Observação geral:

- Disposição das cadeiras em círculo.
- Entrega de uma folha em branco para cada criança.
- Realização de dobradura da folha, em conjunto com o grupo de alunos (a professora permaneceu intertextualizando fração com a divisão da folha dada).

- Conforme dava os comandos para que os alunos desenhassem, a mesma também ilustrava as figuras no quadro.

Observações específicas:

A docente apresentou à turma a música *A casa que Pedro fez*, de Bia Bedran e conforme cantava para o grupo, as personagens iam surgindo no texto. Ela pedia para que os alunos fizessem o desenho desses personagens/situações na folha recebida. Ao acabar de cantar a música, cada criança tinha uma folha de ofício dividida em doze quadradinhos e com um desenho de algum personagem da música em cada um desses quadradinhos.

Após a finalização da apresentação da música, os alunos recantaram-na, a partir da estrutura das ilustrações feitas, realizando alguns grifos direcionados pela professora, como por exemplo, (1) destacaram as ações praticadas pelas personagens da história cantada, (2) colocaram nomes próprios, entre outras atividades.

A seguir, os alunos receberam a música impressa e foram convidados a lerem-na individualmente e em silêncio. Após esse comando, a docente chamou a atenção de seus discentes para a estrutura de um texto narrativo – sendo que a narração foi apresentada como gênero textual e não como uma tipologia textual.

Como tarefa, a professora pediu para que os alunos passassem o texto (música) para prosa e que, para isso, utilizassem o caderno de “Produção de Textos”. Para tanto, foram dados aos alunos alguns comandos orais:

- O título vai permanecer o mesmo?
- Narrativa: onde aconteceu? Quanto tempo durou a história? Quais são os personagens?

Logo em seguida, a turma foi convidada a realizar a reescrita do texto, coletivamente e, nesta tarefa, ocorreram muitas inferências por parte da professora. A seguir, transcrevemos esse texto coletivo:

TAREFA 1 (Transcrevendo coletivamente a música em prosa):

A casa que o Pedro fez

Esta e a casa que o Pedro fez. Ele plantou o trigo no quintal da casa dele.

Apareceu um rato no quintal da casa e roeu o trigo.

O gato que estava no quintal matou o rato que roeu o trigo.

O cachorro ouviu o barulho e espantou o gato.

A vaca do chifre torto veio e atacou o cachorro.

De repente a moça mal vestida ordenhou a vaca de chifre torto.

Chegou o moço todo rasgado que estava noivo da moça mal vestida.

Depois de alguns tempos veio o padre de barba feita que queria casar a moça mal vestida e seu noivo

O padre foi acordado pelo galo para se aprontar para o casamento.

O fazendeiro colheu o milho para dar ao galo que acordou o padre na hora que o galo acordou. (Produção Coletiva)

Novamente o grupo foi convidado, desta vez individualmente, a reescrever o texto elaborado pela turma em seus respectivos cadernos de “Produções de Textos”. A seguir, destacamos três dessas produções individuais:

Texto 1:

A casa que Pedro fez

A muito tempo atrás existia uma casa no meio da mata, e nela morava um homem que se chamava Pedro, perto de sua casa onde era limpo tinha um pé de trigo bem amarelo, que ele podia fazer pão e massas diferente.

No seu quintal tinha um ratinho que se chamava Chorito, ele ficava no quintal comendo o trigo do Pedro.

Depois de alguns tempos chegou o gato que se chamava Tom, ele fingia que era amigo do gato só para tentar pegar ele, mas o rato não acreditava nele depois de alguns tempo o gato pegou ele matou.

Quando o cachorro ouviu o grito do rato o gato saiu correndo e o cachorro correu atrás do gato.

Depois de alguns tempos apareceu a vaca que espantou

(Aluno 1)

Texto 2:

A casa que o Pedro fez

A casa fica em Pirai que o Pedro fez. Ele plantou o trigo no quintal da casa dele.

Apareceu um rato que se chama Lucas no quintal da casa e roeu o trigo.

*O gato que se chama Pétrick matou o rato que roeu o trigo.
 O gato estava comendo na fazenda que ouviu um barulho e espantou o gato.
 A vaca do chifre torto se chama JSR, estava no alto do morro e avistou o cão e o atacou.
 De repente a dona Ana toda mal vestida ordenhou a vaca do chifre torto para tirar o leite.
 Chegou o moço todo rasgado que se chama Adriano que estava noivo dona Ana toda mal vestida. Depois de um tempo veio o padre de barba feita que se chamava Emílio que queria casar os dois.
 O padre foi acordado pelo galo que se chama Adriano para se aprontar para o casamento
 O fazendeiro Max colheu o milho para dar ao galo.*

(Aluno 2)

Texto 3:*A casa do Pedro*

*Esta é a casa que o Pedro fez é em Barra Mansa na fazenda Chiquileu a onde o Pedro mora.
 E apareceu um rato grande e roeu o trigo no quintal da casa de Pedro.
 E um gato grande estava no quintal e matou o rato que estava roendo o trigo.
 O cachorro que era fitibu ouviu o barulho e espantou o gato
 A vaca de cifre torto veio e atacou o cachorro.
 De repente uma moça mal vestida ordenhou a vaca de chifre torto.
 Horas depois chegou o moço todo rasgado que estava noivo da moça mal vestida.
 Depois de algum tempo um padre de barba feita que queria fazer o casamento dos dois.
 O padre tinha acordado pela manhã pelo um galo para se arrumar para o casamento dos dois.
 O fazendeiro tinha colhido o milho para dar para o galo na hora que o galo acordou.*

(Aluno 3)

Ao lermos a produção textual realizada pelo grupo, percebemos que os alunos participaram oralmente da reescritura da música e mesmo com as inferências da professora, ainda foram deixadas algumas marcas estruturais nessa produção, como *Ele plantou o trigo no quintal da casa dele (ele/dele)* e *alguns tempos (plural indevido)*.

Sob essa perspectiva, pudemos observar que, mesmo tendo como ponto de partida um texto apresentado pela professora e depois modificado pelo grupo, os três alunos, ao escreverem individualmente suas produções textuais, fizeram algumas alterações que não haviam sido solicitadas pela mesma. O aluno 1, por exemplo, acrescentou que Pedro “podia fazer pão e massas”, nomeou o ratinho de “Chorito” e o gato de “Tom”; o aluno 2 situou a casa de Pedro - “A casa fica em Pirai que o Pedro fez” e atribuiu nome aos personagens do texto (rato: Lucas, gato: Pétrick, vaca: JSR, dona mal vestida: Ana, moço todo rasgado: Adriano, padre: Emílio e fazendeiro: Max) e por fim, o aluno 3 também apresentou a localização da casa feita por Pedro - “Esta é a casa que o Pedro fez é em Barra Mansa na fazenda Chiquileu a onde o Pedro mora.”, assim como acrescentou o adjetivo “grande” ao rato “ E apareceu um rato grande” e especificou a raça do cachorro “O cachorro que era fitibu [pitbull]”.

Percebemos também que o aluno 1 não terminou de escrever a narrativa proposta pela professora. Quando retomamos o caderno do mesmo, lemos ao final da folha uma observação feita pela docente - “terminar” e ao lado um ponto de interrogação (?) grande. Mesmo assim, a finalização da produção textual não foi realizada por parte do aluno, o ponto de interrogação permaneceu no caderno até nossa última ida à escola para a realização da observação.

Nas alterações realizadas pelos alunos, verificamos que os locais acrescentados às suas produções estavam relacionados aos próprios entornos sociais (*Pirai*: município onde residem; *Chico Ilhéus*: fazenda localizada em Pirai e *Barra Mansa*: município limítrofe com Pirai.) e constatamos que a inferência destes leitores-autores no discurso nos possibilitou estabelecermos um parâmetro com considerações feitas na Aula 29 de LP1:

A leitura e a produção de textos devem, antes de tudo, serem compreendidas como desempenho de uma função social. A rigor, a linguagem é sempre a do outro, da ordem intersubjetiva. Toda produção escrita realizada pela criança constitui a sua necessidade de comunicação ou de expressão. (p.103)

É importante salientar que a proposta era que se reescrevesse o texto produzido pela turma, objetivando organizá-lo melhor tanto estrutural (coesão/concordância/ortografia) quanto semanticamente (coerência), sem modificá-lo. Como visto acima, esse tipo de texto

havia sido trabalhado previamente. Os alunos, entretanto, optaram por acrescentar algumas informações revelando, assim, um novo olhar sobre a releitura que fizeram do texto.

A postura evidenciada pela docente nesta prática pedagógica fortaleceu o discurso apresentado nas Aulas 3 e 4 do material impresso de LP1, que consiste em afirmar que a função do professor foi mudando com passar do tempo e que tal função se tornou mais complexa: “Foi-se o tempo em que “lente” era sinônimo de “professor”, que era assim chamado porque era ele quem lia para os alunos. Era através de seu olhar que o aluno deveria aprender, “beber de suas palavras”. Ou seja um único olhar era admitido...” (p.44)

Percebemos ainda que a professora propôs uma atividade que estimulasse as produções textuais de seus alunos, de forma significativa. Encontramos similaridade de postura no material impresso da disciplina, em especial na aula 16, que busca estimular as docentes a perceberem que “as crianças precisam estar embaladas, mobilizadas, por alguma questão que represente um bom motivo para a escrita” e assim, contextualizar essa produção escrita através das intenções do próprio educador (p.60). Assim, a docente parte de uma música infantil, como gênero textual, para propor a atividade escrita que expressa o que pretende alcançar com seus alunos. Verificamos que a letra possui um componente lúdico, que atrai as crianças e, ao mesmo tempo, reforça a atenção, na medida em que há situações encadeadas, levando a um desfecho.

No decorrer das respectivas produções textuais, a docente circulava por toda a sala, atendendo aos pedidos de ajuda dos alunos. Foi observado que as maiores dúvidas situavam-se na ortografia (não sabiam como escrever algumas palavras) e na própria estrutura textual (quando tinham que recorrer aos parágrafos). Outro aspecto interessante de mencionar na observação desta aula, se refere ao respeito, por parte da professora, com as falas participativas dos alunos. Nesse sentido, podemos retomar as abordagens das Aulas 27/28 do módulo da disciplina, que propõe algumas reflexões acerca da formação do aluno-autor, salientando a necessidade de que a sala de aula possa se tornar um local propício a esta reflexão e o papel de mediador que o professor deve exercer para discutir com os alunos sobre suas próprias produções.

Nos quatro textos transcritos anteriormente, notamos que todos foram lidos pela professora e esta, ao perceber os “desvios ortográficos”, marcava com o lápis das próprias crianças a maioria das palavras (algumas passaram despercebidas) e pedia para que os corrigissem. Nas produções, percebemos uma marca em comum: em todas as páginas dos cadernos com as produções textuais havia um “visto”. Também constatamos que, em alguns momentos, as correções foram realizadas na própria mesa da docente, quando os alunos se dirigiam à mesma.

É válido ressaltar que, em nenhum momento da observação realizada, notamos preocupação por parte da professora em enaltecer os “desvios ortográficos” realizados pelo grupo, possibilitando assim uma ponte teórica com a perspectiva apresentada nas aulas 20/21 da disciplina de que “o certo e o errado estão ligados a um uso da língua padronizado socialmente” e que “estaríamos falando do que é aceitável ou não, de acordo com o nível de adequação à norma padrão exigida por determinada situação.” (p.17)

OBSERVAÇÃO 2:

Data: 03/06/11

Alunos Presentes: Vinte (20)

Observações gerais:

- A sala foi organizada com três fileiras.
- A turma subiu quinze minutos depois, pois as professoras sobem antes (quando toca o sinal) e as inspetoras sobem depois, com as turmas.
- Início da aula com a oração do “Pai Nosso”.
- Conversa sobre a Prova Brasil, com enfoque nas dificuldades de entendimento por parte da turma visto que, no dia anterior, haviam realizado a avaliação para aprenderem como funciona e o tipo de questão “que costuma cair”. (Grifo meu)

Observações específicas:

A aula do dia começou com uma conversa sobre a leitura de mundo, intertextualizando com a vivência das crianças e destacando, nesse sentido, a importância da leitura para suas

vidas como, por exemplo, ler o destino de um ônibus, uma placa informativa, nome de um remédio etc.

A xerox de três gêneros textuais (passagem de ônibus, cupom fiscal de uma compra realizada em uma drogaria e folheto de propaganda de cursos preparatórios) foi entregue a cada aluno, com a solicitação de que conversassem com o colega ao lado sobre o que lhes havia chamado mais atenção nos textos recebidos.

A professora falou rapidamente dos “tipos de textos” apresentados e começou a realizar perguntas direcionadas as duplas sobre os textos, como por exemplo:

Texto I: Passagem de ônibus

- a) Qual o nome da empresa de ônibus?
- b) Qual o endereço da empresa?
- c) Qual foi a data do embarque?
- d) O passageiro vai iniciar a viagem que horas?
- e) De que cidade o ônibus sai e até que cidade ele irá?
- f) A passagem foi paga em dinheiro ou cartão?
- g) Qual o valor da tarifa?
- h) Se eu der uma nota de R\$ 50,00, quanto terei de troco?
- i) O número da poltrona é par ou ímpar?
- j) Escreva por extenso o número de controle do formulário.
- l) A empresa tem um endereço na internet. Escreva-o:
- m) No verso de cada passagem, tem o número do decreto lei e os direitos dos passageiros. Escreva o número do decreto lei e três direitos que o passageiro tem.

As questões acima foram realizadas pela professora e os alunos responderam em seus cadernos de “Produção de Textos”, em conjunto.

Pudemos observar, em vários momentos, a dificuldade por parte de alguns discentes, em entender o que era solicitado pela professora. Assim, a todo instante da aula, a mesma recorria a conhecimentos da Matemática para facilitar o entendimento do grupo, intertextualizando as duas áreas do conhecimento. É válido ressaltar que, mesmo realizando a tarefa com a professora e demais colegas de turma, cada criança tinha de escrever, sozinha, a sua resposta. Vejamos abaixo as respostas dadas por alguns alunos:

Texto I: Passagem de ônibus

- a) *Viação Normandy do triângulo Ltda*
- b) *Av. dos democráticos RJ*
- c) *28/05/11*
- d) *10,00*
- e) *Rio de Janeiro para Barra do Pirai*
- f) *No dinheiro*
- g) *R\$ 31,97*
- h) *14,00*
- i) *par*
- j) *Trezento e dezenove mil, quinhentos e trinta e seis*
- k) www.normandy.com.br
- l) *(ficou em branco)*

(Aluno 1)

- a) *Viação Normandy do Triângulo Ltda*
- b) *Av. dos democráticos RJ*
- c) *28/05/11*
- d) *10,00*
- e) *Rio de Janeiro para Barra do Pirai*
- f) *No dinheiro*
- g) *R\$ 31,97*
- h) *R\$ 14,00*
- i) *Par*
- j) *Trezentos e dezenove mil, quinhentos e trinta e seis.*
- k) normandy@normandy.com.br - www.normandy.com.br
- l) *Nº 2521/98 – receber serviço adequado.*

(Aluno 2)

- a) *viação normandy do triângulo Ltda*
- b) *av. dos demográticos. 1987 Bonsucesso*
- c) *10:00*
- d) *09:50*
- e) *Rio de Janeiro para Barra do Pirai*
- d) *No dinheiro*
- e) *31,97*
- f) *14,00*
- g) *Ímpar*
- h) *Trezentos e dezenove mil. quinhentos e trinta e seis.*
- i) *em rua o passageiro*

(Aluno 5)

Texto II: Cupom Fiscal

- a) Qual o nome da empresa em que foi feita a compra?
- b) Essa drogaria fica em que **cidade**? Em que estado? Em que região?

- c) Qual é o CEP da **cidade** de Copacabana?
- d) Quantos produtos foram comprados?
- e) De quanto foi o desconto dado no valor das compras?
- f) Qual o valor da compra com desconto?
- g) Qual foi a data da compra? Escreva em romanos.

O mesmo procedimento foi realizado para responder as questões acima, sendo importante destacar que a maioria dos alunos não sabia o que era Copacabana e muito menos a que estado brasileiro pertencia.

Cupom Fiscal

- a) *Drogaria principal de copacabana LtDA*
- b) *Copacabana – Rio de Janeiro – sudeste*
- c) *22060-002*
- d) *2 produtos*
- e) *R\$532*
- f) *7,64*
- g) *XXVI/V/MMXI*

(Aluno 1)

- a) *Drogaria principal de Copacabana LTDA*
- b) *Copacabana, Rio de Janeiro, Sudeste*
- c) *22060-002*
- d) *2*
- e) *R\$ 5,31*
- f) *R\$ 7,64*
- g) *XXVI/V/MMXI*

(Aluno 2)

- a) *Nossa Senhora de Copacabana*
- b) *Miguel Lemos, Rio de Janeiro, Sudeste*
- c) *CEP: 22060-002*
- d) *2 produto*
- e) *5, 31*
- f) *7,67*
- g) *26/05/2011-> XXVI/V/MMXI*

(Aluno 5)

Texto III: Folheto

- a) O folheto refere-se a uma escola. Qual é o nome dessa escola?
- b) Qual o slogan dessa escola?
- c) Em que cidades a escola tem filiais?

- d) Os cursos apresentados no folheto são de qualificação profissional? Escreva o que faz cada uma das profissões. Faça uma pesquisa na internet.
- e) O que quer dizer “vagas limitadas”?
- f) Qual é o único dia da semana que não tem aula nessa escola?
- g) O que quer dizer a sigla EJA?
- h) Quais as empresas de Piraí que tem desconto especial nessa escola?

E obtivemos as seguintes respostas nos cadernos dos alunos:

Folheto

- a) *Escola Técnica Moreira e Nery*
- b) *“ O futuro está em suas mãos ”.*
- c) *Piraí, (não concluiu a resposta)*
- d) *(deixou sem resposta)*
- e) *(deixou sem resposta)*
- f) *(deixou sem resposta)*
- g) *(deixou sem resposta)*
- h) *(deixou sem resposta)*

(Aluno 2)

- a) *Moreira e Nery*
- b) *“ O futuro está em suas mãos ”.*
- c) *Piraí, Barra do Piraí, Pinheiral.*
- d) *(deixou sem resposta)*
- e) *poucas vagas*
- f) *Domingo*
- g) *Educação para jovens e adultos.*
- h) *MRS MBP IMBP SCHWEITZER BR METALS ALOÉS*

(Aluno 3)

- a) *Escola técnica moreira e nery*
- b) *(deixou sem resposta)*
- c) *Piraí, Barra do Piraí, Pinheiral.*
- d) *Cada sala tem uma quantidade*
- e) *Que tem cada turma*
- f) *Domingo*
- g) *Escola jovens adultos*
- h) *MRS, MBP, IMBP, SCHWEITZER, ALOÉS*

(Aluno 5)

No que se refere a este texto, algumas crianças demonstraram dúvida sobre o que seria um slogan e, mesmo com a insistência da docente em afirmar que já havia trabalhado o termo em sala, os alunos insistiram na dúvida. Outro aspecto que mereceu destaque em minhas observações foi o fato de solicitar pesquisa na internet e tal procedimento não ser realizado. A resposta foi ofertada pela própria docente ao grupo, a partir de discussões acerca das profissões apresentadas no folheto.

Ao avaliarmos as escolhas dos textos trabalhados na aula de Língua Portuguesa, podemos afirmar que, dos três, dois deles fazem parte do entorno social em que estes alunos estão inseridos. O primeiro texto – o que se referiu à passagem de ônibus - discorreu sobre uma empresa de ônibus que circula todos os dias na rodoviária da cidade, realizando viagens municipais e intermunicipais; já o terceiro trata-se de uma escola técnica localizada no centro da cidade e com reconhecimento local. Ambos os textos fazem parte do contexto de leitura vivenciado por estes alunos no lugar em que estão inseridos socialmente e representam parte daquilo que eles estão acostumados a ver e ouvir. Assim sendo, poderíamos beber nas abordagens das Aulas 3 e 4 do módulo que nos diz

que o que enxergamos, falamos, escrevemos enfim, vem acrescido de nossa *visão social de mundo*, nosso entorno sociocultural e econômico, o que possibilita diferentes interpretações para um mesmo fato, imagem, texto... (p.45)

Ao analisarmos o terceiro texto (folheto), observamos que o primeiro aluno deixou a letra D sem respostas, o segundo não concluiu a resposta da letra C e as letras D, E, F, G e H ficaram sem respostas e o último aluno deixou sem responder a letra B.

A questão D - *Os cursos apresentados no folheto são de qualificação profissional. Escreva o que faz cada uma das profissões. Faça uma pesquisa na internet* - foi deixada em branco no texto de dois dos alunos selecionados, provavelmente porque propunha uma pesquisa na internet e o grupo não pôde realizá-la no momento. A resposta apresentada pelo aluno 5 “ Cada sala tem uma quantidade” fugiu totalmente daquilo que havia sido proposto.

Nas observações realizadas nos cadernos das crianças, notamos que o procedimento adotado pela docente em dar visto por página escrita permaneceu e que, como transcrevemos

anteriormente, algumas respostas não foram dadas pelos alunos e nem solicitadas, novamente, por parte da mesma.

Nas respostas dadas pelos alunos 3 e 5, vimos ao lado riscos iguais, simbolizando um possível visto na tarefa. Já no caderno do aluno 2, observamos diversos pontos de interrogação, no canto esquerdo das margens. Notamos também que o aluno 5 escreveu com letra minúscula o nome da escola técnica, assim como apresentou uma resposta sem sentido na questão E “que tem cada turma” e também na resposta G - “Escola jovens adultos.” Nessas situações, consideramos que a docente poderia ter interferido nos processos das construções escritas destes alunos, de maneira que os levasse a reescrever as respostas insatisfatórias e responder aos itens deixados em branco. Tal atitude seria fundamentada nas Aulas 27/28 da disciplina, que ressalta a importância desta intervenção:

Há uma relação de complementaridade entre o que denominamos aluno-leitor e aluno-autor. Ou seja, para que um aluno seja independente na escrita; para que efetive uma *escrita autoral*, o fato de ter o hábito de leitura já se constitui um avanço. A presença da intervenção docente também é fator que possibilita essa dimensão, à medida que cabe a este profissional refletir sobre as estratégias criadas pelo aluno, por meio da escrita, mostrando-lhe possibilidades, trabalhando, com ele a palavra escrita. (p.95)

OBSERVAÇÃO 3:

Data: 10/06/11

Alunos presentes: Vinte e um (21)

Observações gerais:

- Organização da sala estava em cinco grupos (formados na aula de terça-feira).
- Alunos muito agitados e integrados entre si.
- Cada criança do grupo recebe uma folha em branco.

Observações específicas:

A professora inicia a atividade dando a seguinte ordem: “Sentados com lápis e borracha na mão!”. A partir de um projeto denominado de “Projeto da Amizade”, a professora propôs que escrevessem o título do projeto na parte superior da folha e duas palavras

referentes ao tema *amizade*. Neste contexto, a turma permanecia extremamente agitada e falante, dificultando o trabalho proposto pela docente. Por conta disso, a mesma interrompeu a aula e disse em voz alta “Alguém quer tomar a minha frente, aí? Eu vou sentar com muito prazer” e, após sua fala, o grupo calou-se imediatamente.

Depois que todos escreveram as duas palavras, foi solicitado que estruturassem um parágrafo para cada vocábulo – nesse instante, percebemos que alguns alunos iniciaram o parágrafo sem respeitar o espaçamento inicial e tiveram dificuldade em estrutura-los, relacionando-os à atividade solicitada. Por conta de tamanha dificuldade, a professora circulou entre os grupos para auxiliá-los e mesmo assim, a maior parte dos alunos escrevia uma pequena frase como se fosse um parágrafo.

Após o término da escrita, os alunos foram orientados a passarem a folha para o colega seguinte e assim fizeram por algumas vezes, até que a folha voltasse ao seu respectivo dono. Tal dinâmica exigia que cada colega que estivesse com a posse da folha escrevesse um parágrafo sobre o assunto proposto. No decorrer da dinâmica, o grupo mostrou-se entusiasmado e agitado, provocando novamente a inferência da professora “Boca fechada e mão trabalhando”.

Com as respectivas folhas em suas mãos, os alunos receberam como tarefa a realização de uma leitura silenciosa do texto final. A partir disso, foi realizada uma discussão a respeito da atividade realizada e o que havia resultado ao final da mesma, com perguntas direcionadas pela docente, como por exemplo:

- “Os textos ficaram diferentes?” (Docente)

“Os textos ficaram iguais” (Aluno 1)

“Não ficaram, porque está fora de ordem” (Aluno 2)

A professora propôs novamente a leitura, sendo que naquele momento era para identificar as falhas na escrita, marcando no texto e utilizando o dicionário para retificar as palavras. Para concluir, os alunos deveriam passar o texto a limpo no caderno de produção de textos, colocando um título com sentido e prestando muita atenção nos erros cometidos.

A partir do solicitado acima, obtivemos produções dos alunos, das quais destacamos os seguintes textos:

Amizade

(Aluno 2)

*Amor é um sentimento muito forte.
Alegria é muito bom
Agente sente muita emoção.
Respeito faz nos respeitar as pessoas
Amigo aquele nos
da felicidade e alegria.
Alegria é uma
animação que tem dentro
do coração.
Paixão é muito bom
que alegria o coração.
Felicidade é ficar
alegre quando esta perto
de alguém carinho temos
que ter com todos em nossa volta.*

Amizade

(Aluno 4)

*Respeito é bom para as pessoas, o amor é um sentimento muito lindo
e o amor pode conquistar os sentimentos.
Solidariedade faz parte da nossa vida a amizade é muito importante
pra todos nós temos que ter muita responsabilidade.
Nunca se pode perder a confiança a felicidade é muito importante.*

Amizade

(Aluno 5)

*Respeito temos que ter com todos ser não temos uns com os outros o
mundo seria pior.
Eu sou companheira da minha família e as vezes sou carinhosa e as
vezes sou chata.
A educação é muito importante para todos nós.
O carinho é especial para todos nós.
A amizade tem que ser compartilhada com todas as pessoas.
Amigo verdadeiro é a melhor coisa do mundo.
O afeto é um tipo de carinho é passar a mão no rosto para a pessoa
não ficar triste.
Nós temos que ter confiança uns com com outros.*

Na primeira produção textual (Aluno 2), notamos que a organização do texto difere de uma estrutura narrativa e nos possibilita associá-lo a uma poesia. Nos versos “Amigo aquele nos/ da felicidade e alegria.” e “Alegria é uma/ animação que tem dentro/ do coração. pudemos constatar tal percepção, o que de certo modo pode nos afirmar um contato prévio do aluno com textos poéticos. Apesar de a professora propor a escrita em parágrafos, caracterizando assim um texto em prosa, o Aluno 2 optou em escrever poeticamente (gênero lírico), sem receio de navegar por uma nova forma de escrita. Nesse sentido, a aceitação por parte da docente do texto deste aluno exprime “liberdade de autoria” e principalmente, a aceitação de que “é papel do professor fazer com que o aluno se sinta à vontade para externar suas visões, sem receios.” (Aulas 27 e 28, p.83)

No que se refere ao segundo texto, produzido pelo Aluno 4, constatamos uma produção mais “enxuta” e conseqüentemente, muito mais objetiva em sua composição. No texto do Aluno 5, observamos a utilização de palavras do mesmo campo semântico, no que se refere ao sentimento numa relação de “amizade” como “respeito”/ “carinho”/ “afeto”/ “confiança” conferindo a este aluno sensibilidade e possível contato com o conceito do que poderia ser uma amizade.

Na mesma produção, detectamos momentos em que o “eu lírico” fala de sentimentos importantes para todos “Respeito temos que ter com todos ser não tivermos uns com os outros o mundo seria pior”/ “A amizade tem que ser compartilhada com todas as pessoas” e ao mesmo tempo, particularizada “Eu sou companheira da minha família e as vezes sou carinhosa e as vezes sou chata.” o que confirma que “Toda produção escrita realizada pela criança constitui a sua necessidade de comunicação ou de expressão” (Aula 29, p.103)

Ao voltarmos à Aula 17, destacamos a perspectiva de que se torna necessário um ensino de língua menos cansativo nos contextos educacionais e para tanto, seria interessante “olhar criticamente o ensino de língua ao qual estamos habituados e, nesse sentido, a partir de uma outra concepção de mundo e de trabalho com a língua, propor estratégias de ação mais prazerosas e significativas em sala de aula.”(p.74)

A partir das considerações acima, constatamos que a dinâmica realizada pela professora com a turma propôs um momento diferente das, por vezes, monótonas aulas de Língua Portuguesa. Durante a realização da mesma, as crianças participaram e permaneceram estimuladas com a proposta, comprovando assim que a docente realizou seu planejamento a partir de uma concepção de ensino de língua sociointeracionista, concepção na qual valoriza “um trabalho mais significativo, crítico e criativo com a língua materna” (p.75).

O mesmo acontece quando a docente propôs aos alunos que fizessem uma releitura dos textos produzidos e identificassem as falhas na escrita, utilizando o dicionário para retificar as palavras. Agindo assim, a professora realizou as intervenções ortográficas sem deter-se no discurso “do certo e do errado”. Podemos exemplificar tal postura com o seguinte trecho da Aula 29:

O procedimento de intervenção do professor diante das produções das crianças não deve passar pelo discurso do *certo/errado*. Não podemos esquecer ainda que a criança escreve a partir das construções orais e, portanto, é preciso buscar estratégias para que a diferenciação escrita/oralidade possa ser compreendida. (p.103)

Nas três produções textuais dos alunos, encontramos *desvios ortográficos* - “**agente** sente muita emoção”/ “Respeito faz **nos** respeitar as pessoas” (Texto 1), “**Soliedariedade** faz parte da nossa vida” (Texto 2) e “... **as** vezes sou carinhosa e **as** vezes sou chata.”, mas em nenhum momento, grifos da professora nos respectivos cadernos.

OBSERVAÇÃO 4:

Data: 17/06/11

Alunos presentes: Vinte e dois (22)

Observações gerais:

- A sala estava disposta de maneira convencional com as carteiras enfileiradas uma atrás da outra.

- Imposição por parte da docente de que sentassem nos seus respectivos lugares, sem alterações.
- Distribuição de gibis da “Turma da Mônica” para cada criança.

Observações específicas:

Foi solicitado que escolhessem uma das histórias apresentadas no gibi e prestassem atenção nos balões. Nesse instante, pudemos observar que uma aluna da turma não soube encontrar o começo da história em quadrinhos, solicitando o auxílio da professora para começar a leitura, dando-nos a sensação de que nunca havia manuseado aquele tipo de material para leitura, desconhecendo o gênero textual.

A proposta teve continuidade com uma conversa sobre o gênero *História em Quadrinhos* e perguntas direcionadas ao grupo sobre o gênero – Quem gosta de ler e por que gosta? – Como algumas respostas, tivemos: “É chato!” / “Irrita!” / “São histórias grandes!”

Algumas abordagens foram realizadas pela professora durante a aula sobre o tema escolhido, como: (1) A história em quadrinhos representa as falas dos personagens; (2) Cebolinha tem um problema de fala porque ele fala errado; (3) Chico Bento fala de maneira informal porque ele mora na roça e (4) A pessoa só aprende a falar certo quando chega na escola. Logo após as considerações da docente, uma criança faz o seguinte comentário “ – O tia você corrige nós tudo?” e recebe uma resposta afirmativa da tia “ Claro! Eu estou aqui para isso!”

Resgatando a proposta inicial da aula, a professora retoma algumas indagações para apresentar o gênero textual em questão: “O que é mais fácil de ler: um livro ou uma história em quadrinhos? E o resumo, qual é o mais fácil de fazer? O que é mais gostoso de ler: uma coisa colorida ou preta e branca?”

Após sinalizar tais questionamentos, apresenta os tipos de balões que compõem uma história em quadrinhos na lousa branca e pede para que cada criança monte sua própria história em quadrinhos, solicitando ao grupo uma história com seis quadrinhos e de

preferência, bem “pequeninha”. A partir do solicitado pela professora, separamos três histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos da turma:

História em Quadrinhos 1: A amizade do macaco com o ser humano

(Aluno 1)

Macaco: _ Que dia **mas** lindo! (1º quadrinho)

Menino: _ Ah!! (2º quadrinho)

Menino: _ Eu levei um susto com você!!! (3º quadrinho)

Macaco (Pensando): Ele levou um susto comigo agora está pedindo desculpa. (4º quadrinho)

Menino: _ Me desculpe por **te** gritado com você. (4º quadrinho)

Menino: _ Você é o meu melhor amigo! (5º quadrinho)

Desenho final (6º quadrinho)

História em Quadrinhos 2: A amizade entre duas amigas

(Aluno 2)

Menina: _ Mãe eu vou na casa da Jéssica Raíssa conversar com ela (1º quadrinho)

Mãe: _ Está bom, **mais** não demora (1º quadrinho)

Menina: _ Jéssica sou eu a Nayara (batendo na porta: TOC! TOC!) (2º quadrinho)

Menina: _ Jéssica vamos conversar? (3º quadrinho)

Amiga: _ Sim, vamos no meu quarto (3º quadrinho)

Menina: Sim! **Xi! Xi! Xi!** (trocando confidências) (4º quadrinho)

Amiga: **Xi! Xi! Xi!** Nayara vamos nadar de piscina? (4º quadrinho)

Amiga: _ Essa bóia e muito legal (5º quadrinho)

Menina: _ A piscina também (5º quadrinho)

Menina: _ **Thachau** Jéssica! (6º quadrinho)

Amiga: _ **Thachau** Nayara! (6º quadrinho)

História em Quadrinhos 3: Amizade e fofoca

(Aluna 6)

*Na escola **Lúcio de Mendonça** tinha uma menina alegre e sorridente o nome dela era Lila* (escrito na parte superior do 1º quadrinho)

Laura: _ Laila você já viu a nova menina (1º quadrinho)

Laila: _ Vi a **Laila** ela não é linda (1º quadrinho)

Laura: _ Eu sou mais do que ela (1º quadrinho)

Laila: _ **Ah** não sei (1º quadrinho)

No corredor da escola... (escrito na parte superior do 2º quadrinho)

Laila: _ **Alo** Lila vem aqui na escola agora (2º quadrinho)

Lila (Pensando no caminho para a escola): O que será que está acontecendo? (3º quadrinho)

Chegando na escola... (escrito na parte superior do 4º quadrinho)

Lila: _ O que aconteceu Laila Foi grave ou não. (4º quadrinho)

Laila: _ A Laura vai falar para escola toda que você gosta do Piter (4º quadrinho)

Lila: _ Eu vou falar para o diretor Lilo que ela esta fofocando da minha vida

_ Não é justo ela **fala** tudo da vida de todo mundo. (5º quadrinho)
 Lila: _ Vamos Laila vamos **fala** para o diretor Lilo (6º quadrinho)
 Laila: _ Eu não. (6º quadrinho)
 Na sala do diretor Lilo (escrito na parte superior do 7º quadrinho)
 Lila: _ Diretor a Laura **tá** fofocando da minha vida (7º quadrinho)
 Diretor: _ Não se preocupe. (7º quadrinho)
 Lila: _ **Porquê** (7º quadrinho)
 Diretor: _ Amanhã ela não **voltar** na escola (7º quadrinho)
 Lila: _ O que aconteceu Laila Foi grave ou não. (7º quadrinho)
 Lila: _ Laila a Laura não vai estudar **aqui** (8º quadrinho)
 Laila: _ Oba!!! (Em pensamento) É melhor eu não contar que **é que fui fofoquei**. (8º quadrinho)

Constatamos criatividade e liberdade nas produções analisadas. Observamos que a primeira história em quadrinhos aconteceu ao ar livre (provavelmente numa floresta); o segundo enredo teve como lugar a casa de duas meninas e a terceira produção ocorreu na própria escola Lúcio de Mendonça. Apesar do grupo optar por locais diferentes para realizar suas narrativas, todos recorreram ao tema da amizade.

Certamente, a escolha por tal tema estaria relacionada ao trabalho realizado na sexta-feira anterior, que discutiu a amizade como assunto principal e que o grupo, ao produzir seus textos, recorreu à intertextualidade para retratar o que já tinham como conhecimento prévio. Sendo assim, seria interessante retomar as Aulas 25 e 26 de LP1 e relembrar o que elas nos dizem sobre a situação apresentada:

A relação encontrada entre esses três trechos [apresentados no módulo] – o fato de nos lembrarmos deles – faz parte do que denominamos **intertextualidade**. Não apenas os autores já consagrados são capazes de fazer essa trança textual no momento de sua produção. Nós também não cansamos de realizá-la quando escrevemos – incorporando um texto ao outro, fazendo releituras e transformações através de citações, alusões e estilizações, por exemplo. (p.62)

Na primeira produção em quadrinhos, observamos que o Aluno 1 seguiu os comandos dados pela professora - estruturar a história em seis quadrinhos e expressar poucas falas na história. Notamos também que o mesmo aluno recorreu corretamente aos balões para representar situações comunicativas no contexto apresentado no início da aula pela docente, como o balão utilizado quando as personagens falam, gritam (como no 2º balão) e pensam. (4º quadrinho).

Apesar da docente não ter chamado a atenção dos alunos para a reprodução dos sons na escrita (onomatopeias), o Aluno 2 fez tais reproduções em sua história em quadrinhos como podemos constatar nas expressões “Toc! Toc!” (batendo na porta) e “ Xi! Xi! Xi!” (as duas personagens conversando).

Nas três histórias em quadrinhos produzidas pelas crianças, averiguamos alguns “desvios da norma padrão” como a troca do mais advérbio de intensidade pelo mas conjunção nas produções do Aluno 1 “Que dia mas lindo!” (1º quadro) e do Aluno 2 “Está bom, mais não demora Nayara” (1º quadro); a inversão do bom (adjetivo) pelo bem (advérbio), na mesma expressão acima; alguns problemas com a acentuação das palavras, como no texto do Aluno 2 “bóia” (boia)/ “e” (verbo ser) e do Aluno 6 “esta” (verbo estar)/ pára (preposição)/ “Alo” (alô)/ “Porquê” (por quê); escrita inadequada “thachau” (tchau) no texto do Aluno 2 e no do Aluno 6 “Oque” (O que)/ “ouve” (houve – verbo haver) e questões de pontuação com maior incidência na produção do Aluno 6 “O que aconteceu Laila Foi grave ou não.”/ “O que aconteceu Laila Foi grave ou não.”/ “Porquê”.

Em relação à prática pedagógica, constatamos que a professora proporcionou a seus alunos liberdade para optar em escrever sobre qualquer assunto. As crianças tiveram como proposta a produção de uma história em quadrinhos e, para isso, lhes foi oferecido o contato com outras histórias (gibis), os principais recursos utilizados na produção deste gênero e também, a delimitação da quantidade de quadrinhos “com seis quadrinhos e de preferência, bem “pequeninha”. Mas aceitou uma quantidade maior de quadrinhos de algumas crianças e, em momento algum, a docente impôs ao grupo um tema específico, ou sugeriu qualquer assunto de interesse particular. Notamos assim, alguma semelhança com a perspectiva apresentada na Aula 29 do módulo 3, ao afirmar que “As produções de textos espontâneos, por exemplo, privilegiam a recomposição do mundo da criança no processo de transposição do discurso oral, sua produção e compreensão, para o discurso escrito”.(p.103)

A iniciativa de levar os gibis para sala de aula e deixar as crianças manusearem o material mostrou, por parte da professora, preocupação em fazer com que o grupo tivesse a oportunidade de efetivar o contato com o gênero textual escolhido para a aula que seria ministrada. Com tal procedimento, a professora favoreceu um contato orientado por parte dos

alunos que já leram algum tipo de gibi e principalmente, oportunizou às crianças que o desconheciam, a ter contato com o gênero textual em questão. Podemos exemplificar nossa fala com a ressalva feita no item *observações específicas* da aula, quando uma aluna não conseguiu encontrar o início da história em quadrinhos levada pela professora. Evidenciamos, assim, as observações feitas nas Aulas 25 e 26 do material impresso da disciplina quando discute o tema aluno-leitor

É importante lembrar, ainda, que quando pensamos a leitura numa concepção ampliada – para além do texto escrito –, começamos a valorizar todos os passos do aprendizado das coisas, toda a experiência, desejando, ainda, reivindicar para o nosso cotidiano o que geralmente fica limitado a uma parcela pequena da população. Estamos falando de acesso a biblioteca, a museu, a cinema, a lazer etc. (p.65)

Ainda no decorrer desta prática pedagógica, no momento em que uma criança durante a aula disse “ – O tia você corrige nós tudo? ” e recebe uma resposta afirmativa da tia “ Claro! Eu estou aqui para isso!” podemos abordar duas questões no discurso apresentado pela professora: (1) a docente, com a função de corrigir os erros dos alunos, representando assim a que detém o saber e cobra efetivamente a *norma padrão* ou, (2) a docente que, apesar de respeitar as variações linguísticas presentes no contexto educacional, mostra aos alunos a variante de maior aceitabilidade social e também a necessidade destes saberem utilizá-la em situações de uso. As duas perspectivas apresentadas correspondem respectivamente às concepções de ensino de língua apresentadas no material impresso da disciplina: técnico-instrumental e sociointeracionista. (Aulas 3 e 4)

De acordo com a postura apresentada pela professora, certamente esta estaria inserida na segunda concepção do ensino de língua – sociointeracionista – haja vista que, ao invés de corrigir gramaticalmente a fala do aluno “O tia você *corrige nós tudo?*” confirmou sua função de educadora no processo de aquisição do conhecimento do ensino de língua.

Nos quadrinhos produzidos pelo grupo de crianças, notamos que a docente respeitou a criatividade apresentada pelos alunos e não evidenciou questões gramaticais e ortográficas presentes nas produções. Após realizar a leitura das histórias em quadrinhos, a mesma fez comentários positivos e pontuou as observações nos cadernos, com uma marca de que haviam

sido “vistas” por ela. Esta postura nos relembra o que nos diz as Aulas 20 e 21 do material impresso de LP1:

Muitos estudiosos da Linguística afirmam que não existe erro quando se trata do uso da língua. Para eles, existe *adequação* a uma determinada situação comunicativa, já que o certo e o errado estão ligados a um uso da língua padronizado socialmente. (p.17)

Nesse sentido, pudemos perceber que a postura apresentada pela docente conseguiu manifestar interesse em escrever e criar nos alunos, via suas respectivas produções textuais.

OBSERVAÇÃO 5:

Data: 08/07/11

Alunos presentes: Vinte e um (21)

Observações gerais:

- A turma foi direcionada à sala de leitura para assistir o vídeo que contava a fábula da Cigarra e da Formiga.
- Exibição do desenho para a turma.

Observações específicas:

A professora conversou com o grupo de alunos sobre a história, apresentou a versão escrita em forma de poesia e pediu para que cada criança lesse a fábula da Cigarra e da Formiga. Após a leitura, a docente pediu para que o grupo reescrevesse a fábula no caderno, sob a forma de uma narrativa e logo depois da realização da reescrita, entregou uma folha para cada criança com o seguinte enunciado: *E se a formiga resolvesse ajudar a cigarra? O que elas conversariam? Escreva nos balões de fala e desenhe um final.* Logo abaixo, havia dois quadrinhos, cada um com balõezinhos em branco e os desenhos da cigarra e da formiga conversando.

No decorrer desta observação, a professora não aprofundou diferenças entre a estrutura textual de uma poesia para uma narrativa, simplesmente comentou que ambas eram diferentes

porque na poesia existiam rimas e, na narrativa, contava-se uma história. A partir da seleção dos três textos produzidos pelos alunos, obtivemos as seguintes produções:

Texto 1: (Aluno 1)

1º Quadrinho:

Cigarra: Por que você não vem cantar?

Formiga: Não obrigada. Por que você não colhe **comida** o inverno está chegando?

2º Quadrinho:

Cigarra: Posso ficar com você?

Formiga: sim. **Mais** só um pouco

3º Quadrinho: (em branco)

Cigarra: **obrigado** por **te** me deixado ficar aqui

Formiga: Não tem de **que**

Texto 2: (Aluno 4)

1º Quadrinho:

Cigarra: Me dá um pouquinho de comida

Formiga: Vou buscar

2º Quadrinho:

Cigarra: Só um pouquinho

Formiga: **toma**

3º Quadrinho: (em branco)

Cigarra: **obrigado**

Formiga: de nada

Texto 3: (Aluno 6)

1º Quadrinho:

Cigarra: **Brigado** por me **ensinar** trabalhar

Formiga: Não **fis nada** Venha o jantar **esta** pronto

2º Quadrinho:

Cigarra: Cheguei, **tô** com um frio!

Formiga: Entre aqui **tá** quente

3º Quadrinho: (em branco)

Cigarra: Aqui **to** quente e esta **gostsa** essa comida

Cigarra: **Chau** formiga

Ao verificarmos a escrita produzida pelo grupo de alunos em seus respectivos cadernos, notamos que, ao reescreverem a fábula, dois alunos a transformaram numa narrativa e um deles seguiu a estrutura da poesia (não estruturou em parágrafos).

Ao realizarem a atividade de preencherem os balõezinhos com as falas da cigarra e da formiga, percebemos que os três alunos não recorreram à utilização do travessão para representar tais falas em seus respectivos contextos, mas o fizeram na proposta anterior, de reescrever a fábula.

Nas três produções textuais, constatamos que os alunos cometeram algumas “falhas” gramaticais, como por exemplo, a não utilização de **letras maiúsculas no início das expressões** “obrigado por te me deixado ficar aqui ” (Aluno 1)/ “toma ” (Aluno 4); **não recorreram aos sinais de pontuação** “ obrigado por te me deixado ficar aqui_” (Aluno 1)/ “Me dá um pouquinho de comida” (Aluno 4) e “ Não fis nada Venha o jantar esta pronto_” (Aluno 6); **marcas da oralidade na escrita:** “ obrigado por te me deixado ficar aqui ” (Aluno 1)/ “ Me dá um pouquinho de comida ” (Aluno 4) e “ Brigado por me ensinar trabalhar”/ “Cheguei, tô com um frio! (Aluno 6) e por fim, **alguns desvios ortográficos** “Não fis nada Venha o jantar esta pronto (Aluno 6).

Todas as crianças obedeceram ao comando da professora quando esta propôs que mudassem o final da fábula, apresentando em suas produções solidariedade por parte da formiga.

A partir das observações realizadas no decorrer desta aula, percebemos que a docente recorreu ao gênero textual fábula e a partir dele, apresentou mais três outros gêneros para abordar a mesma temática: (1) filme, (2) poesia e (3) diálogo, prática esta que propôs um contato satisfatório do grupo com diferentes formas de abordar o mesmo tema. Com tal procedimento, a docente conseguiu apresentar gêneros diversos; fornecer às crianças possibilidades de realizar várias leituras, assim como deu “importância à voz e à escrita de seus alunos”. (p.81)

A diferenciação entre o final apresentado e o escolhido pelas crianças demonstra a capacidade delas de reproduzirem, em suas escritas, o que pensam ou esperam do mundo. Assim, poderíamos dizer que somos suscetíveis a ter “interpretações e visões diferentes de um mesmo texto” porque temos “visões sociais de mundo e representações diversas” da mesma realidade social. (p.60)

Ao visualizarmos as reescritas da fábula nos cadernos, notamos que não houve interferência da docente no caso específico do aluno que reescreveu a poesia sem alterá-la para a estrutura solicitada. Neste caso em especial, a professora poderia ter revisto com o aluno o objetivo da atividade em questão, pois a “intervenção” desta é fundamental para desenvolver em seus educandos a “possibilidade de reflexão sobre a linguagem no próprio contexto escolar”. (Aulas 27 e 28, p.94)

Ainda sob esta perspectiva, a docente poderia ter chamado a atenção dos alunos para que estes tivessem utilizado os travessões ao preencherem os balões dos quadrinhos, ao representarem as falas das personagens, aproveitando-se assim do texto anterior reescrito pelo próprio grupo. No que se refere desvios gramaticais apresentadas nas produções dos referidos alunos, constatamos que a professora marcou todos os textos com “vistos”, mas não fez destaques nas escritas.

Ao analisarmos a postura acima, ousamos discutir dois aspectos muito importantes abordados no material impresso da disciplina. O primeiro seria o fato da docente valorizar a oralidade expressa nas produções, deixando o foco se deslocar das noções gramaticais para o trabalho com as “adequações/inadequações da língua” e principalmente, respeitar as circunstâncias em que nos expressamos oralmente. Nas aulas 20 e 21, encontramos tais referências

Podemos começar pensando em algumas situações em que o grau de formalidade se flexibiliza. Imaginemos, num primeiro momento, a enunciação oral e escrita. Quando estamos falando, normalmente nos encontramos numa situação informal, em que a preocupação com a chamada norma culta praticamente fica de lado, pois pequenos desvios até reiteram a descontração que caracteriza essas situações. (p.26)

Ao associarmos a citação acima com a maior parte das inadequações realizadas nas produções dos alunos, podemos perceber que os diálogos entre a formiga e a cigarra são manifestações da oralidade (*te/ me dá/ brigado/ tô*) e que estes reproduziram as situações de informalidade que vivenciam em suas interações com o meio social. Nas mesmas Aulas 20 e 21, encontramos a possibilidade de sistematização objetivando ampliar o entendimento do aluno

Afinal quando falamos de adequação ou inadequação, estamos, no fim das contas, relativizando o contexto em que os enunciados acontecem. Para deixar claro o que isso quer dizer, podemos criar uma sistematização que possa ajudá-lo a perceber com que tipos de contexto podemos nos deparar no nosso dia a dia e como o uso da língua varia de acordo com cada um...

Ao respeitar o final oferecido pelo grupo (diferente do apresentado inicialmente para a turma), sem realizar inferências, a docente respeitou a condição de autoria de cada aluno. Nesse sentido, poderíamos voltar às considerações teóricas ressaltadas nas Aulas 27 e 28 do módulo para ilustrar a atitude exercida pela professora:

Uma visão como a que estamos lhe apresentando concebe *linguagem e escrita* de uma forma mais ampla, ou seja, empresta-lhes sentidos que abrangem outros modos de *ver*, tanto a linguagem quanto a escrita. Acreditamos que essas concepções mais abrangentes permitem àqueles que utilizam a língua na forma escrita um imenso leque de possibilidades linguísticas e semânticas capazes de construir o *prazer*, o *gosto* pela escrita; conseqüentemente, de construir *sujeitos autores*... inclusive nos anos iniciais do Ensino fundamental... (p.81)

A partir das análises realizadas anteriormente e das considerações teóricas apresentadas no primeiro capítulo deste estudo, procuramos, neste momento, retomar o objetivo geral da pesquisa, que consiste em *refletir sobre a formação dos professores na disciplina de Língua Portuguesa na Educação1 do curso de Pedagogia à distância, por meio das práticas educativas realizadas pelos alunos egressos do próprio curso em escolas municipais de Piraí*, para então, apresentarmos o nosso entendimento e conseqüentemente, nossas inferências no que diz respeito a tais práticas. Para tanto, optamos em reavivar alguns aspectos sobre a recontextualização do conhecimento proposta por Bernstein (1996), que

discute o processo da transposição didática no contexto educacional e, mais especificamente, como o conhecimento apreendido na formação recebida chega às práticas de salas de aula.

Voltamos ao ponto em que o sociólogo afirma que qualquer discurso pedagógico pode ser recontextualizado muitas vezes, através de vários campos e contextos envolvidos. Para Bernstein (1996), o discurso ativo, quando reproduzido nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares, sempre será transformado ou reposicionado a partir de dois tipos de transformação: a que ocorre inserida no campo recontextualizador e a que é transformada durante o processo pedagógico.

Como já afirmamos no capítulo inicial, nos detivemos em aprofundar a recontextualização pedagógica que ocorre no decorrer deste processo, haja vista que o nosso foco esteve nas observações das aulas de língua portuguesa, especificamente nas que tratavam de como as docentes egressas trabalhavam com as habilidades de leitura e escrita e os gêneros textuais em suas propostas de produções textuais. Mas para efetivarmos nossas análises, tivemos também que apoiar a base científica do ensino de língua nas considerações do linguista Bagno (2002), o que nos possibilitou reflexões com maior embasamento nos temas discutidos.

Inicialmente, tomamos como ponto de partida os questionários respondidos pelas quatro alunas egressas, por estes representarem os vários períodos vivenciados pelo grupo enquanto estudaram a disciplina. Ou seja, ao responderem as questões propostas, as docentes puderam falar sobre a formação à distância no curso, o primeiro contato com a proposta da disciplina, as dúvidas, os aspectos positivos e conseqüentemente, relataram de maneira geral o que ficou guardado como conhecimento relevante para suas vidas, enquanto profissionais do ensino de língua nos anos iniciais do ensino fundamental.

De maneira geral, pudemos constatar que o grupo de egressas manifestou em suas respostas posturas de mudança do período em que estavam cursando a disciplina até o presente momento. Também nos relatos constatamos que as docentes obtiveram informações que desconheciam, no que se refere ao ensino de língua, principalmente no modo como

encaravam alguns conceitos e como agiam com os alunos em suas respectivas práticas pedagógicas.

Ao analisarmos os relatos apresentados pela docente na qual as práticas pedagógicas foram observadas, constatamos que a mesma, depois de cursar a disciplina, passa a enxergar o ensino de língua sob outro foco: “... ver a Língua Portuguesa com um outro olhar, além dos conteúdos gramaticais.” “ Ver o aluno por um outro ângulo, aproveitando todo o conhecimento que ele trazia.” “ Respeitar a visão de mundo”.

No entanto, é relevante destacar que a mesma afirma não ter aproveitado de maneira satisfatória os ensinamentos da disciplina enquanto a cursava: “Na época eu acredito não ter aproveitado tudo que ela poderia ter facilitado minha prática. Hoje eu vejo como ela foi importante; foi a sementinha que está germinando”.

Poderíamos então, a partir do discurso pedagógico proferido pela própria docente, afirmar que a recontextualização do conhecimento foi um processo que ocorreu durante os seis meses de estudo da disciplina em um curso à distância e que, conseqüentemente, lhe serviu de pontapé inicial para buscar outras formas de “reproduzir” o ensino de língua sob um olhar sociointeracionista. Além disso, é válido lembrar que ninguém consegue “recontextualizar” tudo, de forma satisfatória, e que mesmo perpassando pela proposta da disciplina de LP1, a egressa teve um período temporal determinado, que difere do tempo vivenciado, diariamente, nas práticas pedagógicas ministrada pela mesma.

Bernstein (1996) afirma que o discurso pedagógico tem a capacidade de reposicionar o discurso de seu lugar de origem para outro, em que o discurso real (original) é transformado, dando origem a um discurso recontextualizado. Sendo assim, o discurso não é mais o mesmo, pois o que se pensava anteriormente está inserido em outros contextos que possibilitam releitura e reinterpretações, como constatamos nas falas da docente em questão.

Nas observações das práticas pedagógicas dessa docente, pudemos perceber vários fatores pertinentes ao processo de recontextualização do conhecimento. Pretendemos evidenciar nossas inferências tendo como base tais observações, em dois níveis analisados: a

postura e a atitude da docente ao ministrar a aula propriamente dita e as interferências da docente nessas produções.

Nas cinco aulas observadas, constatamos que a professora trabalhou as habilidades de leitura e de escrita, valorizando a visão de mundo dos alunos, respeitando suas individualidades e incentivando o contato do grupo com vários gêneros textuais. Percebemos também que a docente favoreceu as práticas orais e privilegiou os múltiplos sentidos expressos nos textos produzidos pelo grupo de alunos, assim como as condições em que essas produções foram realizadas, desencadeando assim, o processo de autoria dos próprios educandos, o que para Bagno (2002) viria a favorecer o domínio das habilidades de leitura e de escrita nos contextos escolares. (p.58)

Ainda sob a perspectiva do autor, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula deve ter como base a familiarização com os mais variados tipos de gêneros textuais e também, as diferentes funções que esses tipos exercem no processo discursivo. Nesse sentido, nas observações das aulas ministradas pela docente, notamos que a mesma conseguiu apresentar alguns tipos e gêneros, procurando ajudar o grupo de alunos a identificarem suas características específicas. Entrelaçando o posicionamento descrito à proposta apresentada no referencial teórico-conceitual de LP1 e às abordagens teóricas apresentadas por Bagno (2002), no que se refere às habilidades de leitura e de escrita e aos gêneros textuais, pudemos inferir que a “reprodução do conhecimento” chegou à prática pedagógica da docente observada.

Apesar desta constatação, de que o conhecimento apresentado no nível da “produção” (material impresso) foi apreendido pela docente e mais tarde “reproduzido” nas suas aulas de produções textuais, também constatamos indícios que deixaram em evidência algumas atitudes e posturas diferentes daquelas esperadas. Nesse sentido, podemos resgatar as considerações teóricas apresentadas por Bernstein (1996), quando este nos afirma que compete às *regras distributivas* a função de reguladora do discurso pedagógico, determinando “*quem* tem acesso a *qual* conhecimento, transmitido por *quem* e em quais *condições*, distinguindo quais conteúdos devem ser vistos como “impensáveis” nos contextos educacionais em que são propostos”.

Na medida em que ocorreu a seleção do “conteúdo a ensinar” (referencial teórico de LP1) e para quem (professoras dos anos iniciais), o discurso pedagógico se apropria de “textos” selecionados no “campo de produção do discurso” e gera o “campo intelectual” do sistema educacional. (p.90). Submetidas às *regras distributivas*, estão as regras recontextualizadoras, que se apropriam seletivamente dos discursos produzidos no “contexto primário” e por fim, temos as *regras avaliativas*, que são constituídas nas práticas pedagógicas.

A partir dos conceitos acima, pudemos constatar que, em muitos momentos das práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente, ocorreu a reprodução do referencial teórico-conceitual da disciplina de LP1. Esses momentos foram descritos nas análises, quando parafraseamos as observações referentes aos procedimentos adotados pela professora com as abordagens teóricas propostas por Bagno (2002,) no que diz respeito às habilidades de leitura e de escrita, assim como ao trabalho com os gêneros textuais.

Apesar disso, torna-se necessário discorrer sobre os aspectos que, de algum modo, não foram aproveitados nessas práticas pedagógicas, mesmo sendo mencionados no material impresso da disciplina. Bernstein (1996) nos afirma que o “campo da reprodução do conhecimento” está fixado ao local do discurso onde será reproduzido (práticas pedagógicas) e sujeito a diversas possibilidades de recontextualização. Deste modo, poderíamos dizer que, ao olharmos os cadernos das crianças e nos depararmos com as produções textuais sem grifos, questões em branco, algumas respostas inadequadas e com “desvios ortográficos” sem inferências da professora, não ocorreu a reprodução do conhecimento exatamente como este mesmo conhecimento foi produzido. Provavelmente, poderíamos supor que no processo da recontextualização deste conhecimento, ocorreram alguns fatores que interferiram no processo de reprodução.

Ao retornarmos novamente à perspectiva de Bernstein (1996) que qualquer transformação ideológica que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores” (p.13) e que algumas inferências “através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados”(p.283) podem ser seriamente influentes no processo da reprodução do conhecimento adquirido, inferimos que

muitos fatores que desconhecemos podem ter, de algum modo, influenciado a postura apresentada pela docente, no que se refere às correções nos cadernos de produções dos alunos do quinto ano, assim como em algumas de suas atitudes, no decorrer das práticas de produções textuais, como o ocorrido na aula 4, ao afirmar que o “Cebolinha tem um problema de fala porque ele fala errado” e o “Chico Bento fala de maneira informal porque ele mora na roça”.

Se retornarmos aos aspectos teóricos apresentados nas aulas da disciplina, como evidenciamos no Capítulo 1 deste estudo, podemos concluir que algumas posturas realizadas pela docente divergem do proposto por LP1, assim como pudemos observar que, nas respostas do questionário respondido pela mesma, apareceram alguns procedimentos contrários na prática, ou seja, o discurso pedagógico produzido pela docente não foi totalmente aplicado em suas práticas pedagógicas.

Poderíamos então dizer que, de acordo com as reflexões teóricas defendidas por Bernstein (1996), o discurso que é reproduzido não corresponde exatamente ao discurso que é produzido, porque pode estar sujeito aos princípios recontextualizadores. Poderíamos também supor que, na “reprodução do conhecimento” promovida pela docente em suas aulas, especificamente aqueles pontos em que não havia compartilhamento das ideias teóricas do módulo, não foram reproduzidas por opção metodológica da própria professora, ou ainda, poderíamos retomar o próprio discurso da docente, quando esta afirma que a disciplina “foi a sementinha que está germinando”...

Nessa perspectiva, optamos por inferir que a “sementinha” ainda está em processo de germinação e não germinou totalmente, até porque no processo de aquisição do conhecimento, jamais é possível “recontextualizar” o aprendido sem inferências pessoais e sociais, tanto para quem “ensina”, como para quem aprende.

Enfim, poderíamos aqui realizar infinitas suposições, a partir das análises feitas no que se refere ao conhecimento proposto (produção) e a recontextualização deste conhecimento nas referidas práticas pedagógicas (reprodução). E mesmo assim, ainda

permanecemos com a pergunta que vem incansavelmente nos atormentando: até onde o conhecimento teórico oferecido em LP1 chega às práticas pedagógicas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações, nos propomos a sintetizar as reflexões/ações propostas no decorrer do estudo, mas ressaltando que os resultados obtidos não descartam a possibilidade de outras infinitas reflexões acerca do processo da recontextualização didática do conhecimento (Bernstein, 1996).

Objetivando analisar tais resultados, retomamos a pergunta inicial desta pesquisa de *averiguar como a teoria mediada na disciplina de LPI chegaria às práticas de sala de aula.*

Como vimos no Capítulo 1 deste estudo, organizamos o material coletado no decorrer da pesquisa (questionários e registros das observações) objetivando compará-lo com as três categorias teóricas propostas: (a) formação de professores a distância, (b) ensino de língua portuguesa e (c) prática pedagógica. Para tanto, partimos do geral para o específico, quando concretizamos o levantamento de dados, representando um total de vinte e uma alunas (que residem e trabalham em Piraí) e ao estreitarmos o nosso campo de pesquisa, nos deparamos com um grupo de quatro alunas egressas do referido curso que, coincidentemente, atuavam com os anos iniciais do ensino fundamental no mesmo contexto escolar.

Assim, optamos em concretizar os objetivos específicos do estudo (1) *observar as práticas educativas desenvolvidas pelos alunos egressos em seus respectivos contextos educacionais e (2) relacionar a diversidade teórico-conceitual oferecida pela disciplina LPI com as práticas oferecidas pelo grupo observado*, o que conseqüentemente, restringiu-se a escolha de uma das docentes, para que nos proporcionasse maior tempo num mesmo campo de observação. Desse modo, selecionamos a docente que atuava no quinto ano do ensino fundamental, por acreditarmos que, neste ano de escolaridade, os alunos já possuem uma bagagem mais densa no que se refere às habilidades de leitura e de escrita e ainda, por realizarem a Provinha Brasil.

Mesmo optando em observar as práticas pedagógicas da docente do quinto ano, aplicamos os questionários às quatro egressas e nas respostas obtidas, constatamos que os

discursos apresentados reproduziram a perspectiva de ensino de língua proposta pelo material impresso da disciplina.

As observações foram realizadas no segundo bimestre letivo (maio, junho e julho), na Escola Municipalizada Lúcio de Mendonça, vinculada á Secretaria Municipal de Educação de Pirai, especificamente às sextas-feiras, dia escolhido pela docente para realizar o trabalho de produção textual com a turma. Nas observações realizadas, estreitamos nosso foco para as habilidades de leitura e de escrita e também, para o trabalho com os gêneros textuais. Foram registrados os procedimentos metodológicos e as atitudes expressas pela egressa durante o período em que ministrava as aulas, assim como observações das produções textuais realizadas pelos alunos em seus respectivos cadernos.

É válido ressaltar que, em nenhuma das observações realizadas, pretendíamos encontrar “falhas” que servissem de base para a efetivação de qualquer tipo de julgamento ao trabalho pedagógico da docente. Por se tratar de um trabalho acadêmico, as observações foram realizadas como um caminho metodológico para compararmos as três categorias teóricas já mencionas e, assim, analisarmos os aspectos pertinentes ao estudo.

Na realização da segunda observação, constatamos que a docente apresentou o bairro de Copacabana como uma cidade do Rio de Janeiro e que, por desconhecerem, os alunos possivelmente acataram a informação. Certamente, a *confusão* por parte da docente, não a torna desprestigiada profissionalmente e muito menos uma educadora com conhecimento restrito. Ao contrário disso, constatamos na mesma aula uma profissional capaz de interligar informações entre os campos da Língua e da Matemática, haja vista que a mesma também é graduada e pós-graduada em Matemática.

Para efetivarmos nossas análises, buscamos aparato teórico-conceitual no material impresso de LP1, por este apresentar uma perspectiva de ensino de língua sob uma concepção sociointeracionista e nas considerações linguísticas propostas por Bagno (2002) quando este nos apresenta as habilidades de leitura e de escrita e os gêneros textuais como dois dos motores que impulsionam o processo de ensino-aprendizagem da língua nos contextos escolares.

A partir das abordagens conceituais apresentadas por Bagno (2002) e do referencial teórico-conceitual proposto pela disciplina, retomamos o processo da *recontextualização didática* proposto pelo sociólogo Bernstein (1996), que aliadas, nos serviram de respaldo teórico para tornar possível responder as duas perguntas que nortearam este estudo: *Será que as concepções e as práticas do ensino de Língua Portuguesa apresentadas na formação dos alunos-professores do Curso de pedagogia à Distância são validadas em suas práticas escolares? Que bases linguísticas esses alunos carregam em suas formações e praticam em sala de aula?*

Após uma releitura da teoria do discurso pedagógico desenvolvida por Bernstein (1996), verificamos que as concepções e as práticas propostas pela disciplina de LP1 foram validadas nas práticas pedagógicas; porém, esta validação não foi totalmente efetivada nas atitudes, nos procedimentos e nas inferências realizadas pela docente. Mesmo constatando algumas situações que fogem da proposta promovida pela disciplina, nos reportamos também às considerações de Bernstein (1996), quando este afirma que, no processo da aquisição do conhecimento, podem ocorrer inferências capazes de mudar, transformar o conteúdo ensinado no momento de sua reprodução.

Poderíamos dizer que, apesar de algumas posturas da docente não terem sido condizentes com a proposta de LP1, o ensino vivenciado nas práticas pedagógicas dos contextos educacionais deve ser encarado como um processo contínuo, que relativiza a complexidade da vida dos envolvidos neste processo. Pensando assim, nos vimos no direito de lembrar a perspectiva apresentada pelo educador Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ao afirmar que educar é como viver, exige a consciência do inacabado, porque a "História em que me faço com os outros (...) é um tempo de possibilidades e não de determinismo" (p.58). No entanto, tempo de possibilidades condicionadas pela herança do genético, social, cultural e histórico que faz dos homens e das mulheres seres responsáveis, sobretudo quando "a decência pode ser negada e a liberdade ofendida e recusada" (p.62).

Em síntese, e partindo sempre do que Freire nos diz, as práticas pedagógicas são múltiplas, variam no tempo, nos contextos em que se forjam, e dependem das pessoas que as vivenciam. Os momentos de observação que realizamos foram *acontecimentos únicos*, ou

seja, *irreproduzíveis* do mesmo modo, novamente. E foram eles que nos levaram às inferências que realizamos. Outros momentos podem acarretar novas inferências, *sempre circunscritas ao(s) tempo(s) e contexto(s) em que se produziram*. Tarefa caleidoscópica, essa nossa, de cada dia educativo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J.R.M. *A Educação a distância no Brasil*. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Brasil, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **Português ou brasileiro? : um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Educação superior a distância: uma estratégia para avaliação institucional. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006, 51-65

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, 2002, nº19, jan/fev/mar/abr.

BORGES, Livia F. F. *Um currículo para a formação de professores*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CAPELLO, Cláudia; LOBÃO, Flávia Lopes; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Língua Portuguesa na Educação*. v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

CAPELLO, Cláudia; LOBÃO, Flávia Lopes; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Língua Portuguesa na Educação*. v.2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

CAPELLO, Cláudia; LOBÃO, Flávia Lopes; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Língua Portuguesa na Educação*. v.3. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O programa pró-licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006, 27-37.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. & ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W. & PFAFF, N. (Orgs.) **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, 29 -37.

GNERRE, M. (1995). *Linguagem. Escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes.

GERALDI, Wanderley & CITTELI Beatriz. Aprender e ensinar com textos de alunos. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.) **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo, 5ª edição: Cortez, 2002.

LAPPA, Andréa & PRETTO, Nelson de Luca. *Educação a distância e precarização do trabalho docente*. Em Aberto, Brasília: v.23, n.84, p. 79-97, nov. 2010.

MEB (1965). *Fundamentação do programa para 1965 – 1.ª parte: Estudos Sociais, 1.1 Cultura*. Rio de Janeiro.

LEITE, Miriam Soares. Recontextualização e transposição didática – Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Aprendizagem da docência: algumas considerações de L. S. Shulman*. Educação: revista do Centro de Educação, Santa Maria: v.29, n.2, 2004.

MUGNOL, Marcio. *A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.nove, n.27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

PÉREZ, Gomes Angel. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

POSSENTI, Sírio. *Por que não ensinar gramática na escola*. São Paulo: ALB/MERCADO de Letras, 1996.

PRETI, Orestes (org.). *Educação à distância: construindo significados*. Cuiabá: EAD/IEUFMT; Brasília: Plano, 2000. Janeiro: MEB, mimeo.

REVISTA Brasileira de Educação a Distância, *Instituto de Pesquisas avançadas em Educação*, Brasil – Edições seriadas de 1993 a 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARAIVA, Terezinha. *Educação a distância no Brasil: ligações perigosas*. Brasília. Ano 16, n.70 abr./jun. 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

VALLE, Lílian do. *Sobre presença e distância - reflexões filosóficas acerca da formação on line*. Trabalho apresentado durante a 33a. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, ANPED, 2010.



ANEXO I – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas – CCH

Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

Práticas Pedagógicas: concepções e ações no ensino de língua à distância nos anos iniciais do ensino fundamental

Questionário

RESPONDENTE **PROFESSOR**
 5º. Ano
 Outros anos

(1) DADOS GERAIS

Escola: _____
 Município: _____

Nome _____
 Tempo como professor nesta escola _____
 Formação _____
 Ano de Ingresso _____
 Ano de Conclusão _____

(2) DADOS ESPECÍFICOS

1. Em sua formação a distância, que avaliação você faz da disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1*?

2. Qual(is) foi(ram) a(s) maior(es) dificuldade(s) apresentada(s) na disciplina Língua Portuguesa na educação 1, no decorrer do semestre em que ela foi ofertada?

3. Qual (is) foi (ram) o(s) ponto(s) positivo(s) apresentado(s) na disciplina Língua Portuguesa na Educação 1, no decorrer do semestre em que ela foi ofertada?

4. Quais as atividades/conteúdos propostos pela coordenação/tutoria da disciplina que você considerou relevantes na construção das abordagens conceituais que você utiliza, hoje, em sala de aula? Justifique:

5. Como as abordagens teórico-conceituais apresentadas nos módulos da disciplina interferiram na sua prática de sala de aula?

6. A perspectiva apresentada nas aulas de Língua portuguesa na Educação 1 é a mesma representada no Projeto Político Pedagógico da escola e nos planejamentos individuais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental?

() Sim () Não. Justifique

7. Como você avalia sua aprendizagem/desempenho na disciplina Língua Portuguesa na Educação 1 em relação à sua prática pedagógica, hoje? Justifique.

8. Considerando a proposta da disciplina estudada por você no decorrer de um semestre, houve alguma contribuição para a efetivação das aulas de Língua Portuguesa serem significativas e relevantes para a vida do aluno?

9. Fale sobre suas aulas de Língua Portuguesa, de maneira geral.

Rio de Janeiro, _____

Assinatura: _____