



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

**CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E FORMAÇÃO DE  
PEDAGOGOS A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS**

por

**MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE BRITO**

**Rio de Janeiro**

**2010**

**MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE BRITO**

**CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E FORMAÇÃO DE  
PEDAGOGOS A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Educação da Universidade  
Federal do Estado do Rio de Janeiro para  
obtenção do título de mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof. Dra Lígia Martha da Costa Coimbra Coelho.**

**Rio de Janeiro**

**2010**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – Orientadora**

---

**Prof.Dra.Guaracira Gouvêa**

---

**Prof. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis**

"É incansável buscar o conhecimento !  
Interminável é sua procura !  
Aos mestres, que nos abreviam esta procura !  
O Reconhecimento sempre !"

## **Agradecimentos**

A Deus, por me inspirar e sempre renovar minhas forças.

A minha família, por ser meu alicerce e compreender minha ausência durante a elaboração desta pesquisa, pelo estímulo e apoio incondicional.

À Prof. Doutora Lígia Martha, professora e orientadora, por caminhar comigo, pela disponibilidade e pela amizade.

À Prof. Doutora Guaracira Gouvea, que faz parte da minha formação em Pedagogia e no Mestrado, leitora atenta, que tantos novos rumos apontou durante a defesa do pré-projeto e também no exame de qualificação.

À Prof. Doutora Maria Aparecida Lino, que faz parte da minha formação em Letras, encorajadora (mesmo sem saber), da inclusão da análise semiolinguística do discurso que tanto enriqueceu este trabalho. Professora que me apresentou a teoria de Charaudeau em uma aula de Português 7, ao levar o Dicionário de Análise do discurso escrito por ele e por Maingueneau. Meus olhos brilharam...

Às professoras Verônica Aragão e Michele Alonso, por me fazerem retomar o brilho dos olhos e começar a entender um pouco mais a Semiolinguística.

Aos amigos, em especial a Jéssica Mara, Helen Scansette e Márcia Souza pelas trocas, pelas lágrimas, pelos sorrisos, pela disponibilidade sempre manifestada e pela amizade.

Aos meus alunos pela ternura sempre manifestada, todos os dias, pelas flores que me entregam que são colhidas pelo caminho da escola, pelos abraços carinhosos e as palavras repletas de afeto. Em especial ao aluno Jean. Pelas inúmeras trocas fizemos na Educação Infantil no ano de 2009 e hoje, já na classe de alfabetização, veio me contar a novidade: "Professora, já sei ler!".

Enfim, a todos que fizeram e fazem parte de minha formação pessoal, profissional, acadêmica, muito obrigada.

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de

(Paulo Freire)

## Resumo

Este trabalho investigou a respeito das concepções de ensino de língua, tomando como objeto de conhecimento os discursos de pedagogos em formação, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, ministrado na modalidade à distância, produzidos em resposta a um convite de reflexão proposto na AP2 2008.2 da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1. A pesquisa se desenvolveu no período compreendido entre março de 2008 a agosto de 2010. Baseado, entre outros, nos pressupostos teóricos da linha francesa da Análise do Discurso, a Semiolinguística, teve como objetivo analisar concepções do ensino de Língua materna existentes nos discursos de pedagogos em formação, de modo a identificar, apresentar e discutir essas concepções. Neste estudo, recorreremos a autores que se preocupam, de alguma forma, com a formação de professores e entrelaçam a formação do profissional da educação e o ensino a distância, entre os quais estão GOUVÊA e OLIVEIRA (2006); MOTA (2006); FRANCO (2006) e BIELSCHOWSKY (2006), e também com o ensino de língua materna -, os quais possuem uma visão reflexiva sobre o ensino de língua nas escolas. Entre eles, destacamos GERALDI (2006); LEITE (2006); POSSENTI (2006); BRITTO (2006), BAGNO (2003) e PAULIUKONIS (2005), pelo significativo trabalho realizado neste campo. Vimos, de maneira explícita e implícita, estas concepções/posições se legitimarem nos discursos dos pedagogos em formação. Em outras palavras, o que se captou foi que a população de pedagogos em formação que pesquisamos visualizam o ensino de língua materna como um ensino emancipador, apesar de terem experimentado, em suas formações, um ensino mais regulador.

Palavras chave: Concepções de ensino de língua; Formação de professores; Análise do discurso.

## ABSTRACT

This work investigates the conceptions of the teaching of a language, having the discourses of pedagogues in formation as the object of knowledge, produced in answer to an evaluation of the subject entitled Portuguese Language in Education 1, given in the undergraduate course of Pedagogy in UNIRIO, in the modality at distance. The research was developed during the period from March 2008 to August 2010. Based, among others, on the theoretical presumption of the semiolinguistic discourse analysis, the work has the purpose of analyzing existing conceptions of the teaching of a mother tongue in the discourse of pedagogues in formation as to identify, present and discuss these conceptions. In this study, we make use of some authors' literature giving emphasis to the ones that are concerned with the teachers' formation and mix the formation of the professional in Education with the teaching at distance. Among the ones, we have GOUVÊA and OLIVEIRA (2006); MOTA (2006); FRANCO (2006) and BIELSCHOWSKY (2006), as well as with the teaching of the mother tongue. Among some of them, we point out GERALDI (2006); LEITE (2006); POSSENTI (2006); BRITTO (2006), BAGNO (2003) and PAULIUKONIS (2005) for their meaningful work developed in this field. As a matter of fact, we saw these conceptions/positions get legitimated in the discourses of the pedagogues in formation in an explicit and implicit way. In other words, it was grasped that the population of the pedagogues in formation that we researched visualize the teaching of the mother tongue as an emancipating teaching, in spite of having experienced, in their formation, a more regulated teaching.

**Key Words:** Conceptions of the teaching of a language; Formation of teachers; Semiolinguistic discourse analysis.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Características da população pesquisada (variante: sexo).....	63
Gráfico 02 - Características da população pesquisada (variante: profissão “professor”).....	64
Gráfico 03 – Relação de pedagogo em formação e possibilidades discursivas que trazem em seus discursos.....	68
Gráfico 04 – Descrição dos contatos com a disciplina Língua Portuguesa LP1.....	71
Gráfico 05 - Possibilidades discursivas: um passado de tradição gramatical.....	83
Gráfico 06 - possibilidades discursivas: um presente de novas reflexões sobre o ensino de língua.....	90
Gráfico 07 – Descrição e referência ao material didático de LP1.....	91
Gráfico 08 – Assuntos considerados mais importantes na disciplina LP1.....	94
Gráfico 09 - Possibilidades discursivas: um futuro por uma prática libertadora.....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Relação de pedagogos em formação e como estes caracterizam a disciplina Língua Portuguesa e, em conseqüência, como caracterizam a disciplina LP1.....	69
Quadro 02- Relação de pedagogos em formação e as características atribuídas ao material didático.....	92

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Relação do número de alunos que responderam a questão 1 de Língua Portuguesa na Educação 1, no segundo semestre de 2008, por pólo.....	22
Tabela 02- Relação de número de avaliações por categoria adotada.....	23
Tabela 03- Relação de número de avaliações a serem analisadas por categoria.....	24

## SUMÁRIO

1. <b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I</b>	
1.1. Formação de pedagogos à distância e trabalho com língua materna: questões que se entretecem.....	28
1.2. A Educação à distância e a sociedade em transição.....	32
1.3. Por uma educação para além do capital também no trabalho com a língua materna.....	36
2. <b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Análise semiolinguística do discurso e outras perspectivas de análise: de textos e seus contextos</b> .....	43
3. <b>CAPÍTULO 3</b>	
3.1. Curso de Pedagogia à distância/UNIRIO: o que dizem os pedagogos em formação acerca do trabalho com língua materna?.....	57
3.2. Um passado de tradição gramatical.....	71
3.3. Um presente sobre novas reflexões sobre o ensino de língua.....	83
3.4. Um futuro por uma prática libertadora.....	98
4. <b>CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>ANEXO</b> .....	131

---

## INTRODUÇÃO

---

Escolhi a área da Educação para atuar profissionalmente, e venho exercendo meu trabalho com imenso prazer e interesse, desde que percebi que era esse o meu caminho.

Ingressei no Curso de Pedagogia (UNIRIO) em 2000/1 e o concluí em 2004/1. Ao mesmo tempo, cursei bacharelado e licenciatura na Faculdade de Letras / Português-Literaturas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – que concluí em 2005/2. Ao realizar essas duas graduações, concomitantemente, a certeza que tinha era a de que precisava unir a Língua Portuguesa ao que eu estivesse investigando, pois esta é uma área que marcou e marca a minha vida profissional e acadêmica, refletindo o meu desejo de ser não só uma educadora, mas também uma formadora de alunos leitores - não só do código escrito, mas também leitores da realidade que os cerca, leitores do mundo em que vivem, parafraseando Freire (2001).

Atuei em estágios do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e, hoje, sou professora dos anos iniciais, no município do Rio de Janeiro e tutora das disciplinas *Língua Portuguesa na Educação II e Literatura na formação do leitor*, do Curso de Pedagogia à Distância / PAIEF – UNIRIO<sup>1</sup>. Em outras palavras, continuo atuando, basicamente, nos campos da Educação e da Língua Portuguesa.

Exercendo atividade profissional nesse Curso não presencial, tive a oportunidade de ingressar no projeto de pesquisa denominado *Investigando Concepções e Práticas de Ensino de Língua Materna à Distância*<sup>2</sup>. Nesse estudo, iniciei minhas reflexões sobre a formação de professores a distância e,

---

<sup>1</sup> PAIEF: Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Denominação do curso de graduação em Pedagogia à Distância, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> A investigação vincula-se à linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. O objetivo desta pesquisa – que era financiada pela FAPERJ, era refletir acerca das concepções e práticas desenvolvidas, em Língua Materna, por alunos-pesquisadores/pesquisados e tutores do Curso de Pedagogia à Distância da UNIRIO.

principalmente, sobre suas práticas cotidianas em relação ao trabalho com a língua materna.

Tínhamos encontros para estudar, coletivamente, as dificuldades de nossas “alunas já professoras”. Elas planejavam suas aulas e nós - tutoras a distância e coordenadora da disciplina -, íamos às escolas assistir às aulas, que eram filmadas, para depois serem avaliadas em conjunto.

Esse movimento de *reflexão com a prática docente* fez com que eu me interessasse ainda mais pela formação de professores. Ao mesmo tempo, como pretendia continuar meus estudos, era preciso delimitar o foco de minhas reflexões. Nesse sentido, levei em consideração uma das muitas “curiosidades epistemológicas” que tenho, como diria Freire (2001), e optei por trabalhar com uma questão sempre presente nas Avaliações Presenciais da disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1*, no Curso a distância ai qual já me referi e que, de certa forma, conjugava meu interesse nessa relação – ensino de língua e formação de professores.

A disciplina é obrigatória e existe desde o início nesse Curso de Graduação em Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é oferecido pela UNIRIO, por meio de um consórcio existente entre a Fundação CECIERJ (Centro de Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro) e as Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro. Nesse consórcio, duas universidades assumem determinado curso de graduação, responsabilizando-se por toda a parte acadêmica e operacional do mesmo. As universidades responsáveis por este Curso de Pedagogia são a UERJ e a UNIRIO. Esta última instituição é a que se tornou foco de meu estudo.

Desde o segundo semestre do ano de 2003 ao primeiro semestre do ano de 2008, a disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1* foi oferecida para as turmas de primeiro período. Com o objetivo de igualar o currículo presencial com o currículo à distância e ofertar uma graduação mais completa em relação à Licenciatura em Pedagogia, no segundo semestre do ano de 2008 ocorreu

uma mudança curricular e a disciplina passou a ser oferecida para as turmas de segundo período. Esta necessidade surgiu quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou, em 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura – as quais definiram princípios, condições de ensino e de aprendizagem a serem seguidos pelas instituições de ensino superior e órgãos de sistema de ensino. Dentre seus objetivos, está o de fazer com que os alunos, já professores ou não, tenham uma visão mais crítico-reflexiva do ensino de língua.

As avaliações dessa e de quase todas as outras disciplinas do consórcio são realizadas por meio de duas ADs (avaliações à distância: AD1 e AD2) e duas APs (avaliações presenciais: AP1 e AP2). Quando o aluno não alcança a média (6,0), ele tem direito a realizar outra AP – chamada de Avaliação Presencial 3 (AP3). Em uma das avaliações presenciais (AP2) da disciplina *Língua Portuguesa na Educação I*, doravante *LPI*, existe uma questão que se mantém desde o início do curso (ANEXO 01). O enunciado literal proposto pela professora-coordenadora da disciplina para nortear a reflexão dos alunos-professores em formação consiste essencialmente no seguinte:

Durante este semestre letivo, você trabalhou com algumas disciplinas. Uma delas é *Língua Portuguesa na Educação 1*. Nosso propósito nesta disciplina foi o de confrontar seu conhecimento e sua possível prática acerca do ensino de língua materna com as teorias atuais, que nos levam a refletir sobre outros parâmetros para esse trabalho, essencialmente político-pedagógico. Nesse sentido, *realize uma auto-avaliação* de seu contato com a disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1: Analise suas expectativas iniciais* em relação à disciplina. (1,0 ponto); *Comente pontos de convergência e/ou de divergência* com o material que lhe foi apresentado. (1,0 ponto); *Apresente possibilidades de trabalho prático* que você realizou, ou que poderia ter realizado em sala de aula, a partir do que viu no material impresso. (1,0 ponto); *Elabore uma síntese* do que lhe pareceu mais importante e que, inclusive, lhe levou a maiores reflexões, ou não, acerca do ensino de língua nas séries iniciais do ensino fundamental. (1,0 ponto) (COELHO, 2004, AP2).

Embora se trate da produção de uma auto-avaliação, é possível ao alunado a avaliação da disciplina LPI e de seu material, como também a avaliação de seus tutores presenciais e a distância – o que pode (re)orientar o trabalho realizado na disciplina<sup>3</sup>.

Também consideramos relevante destacar que não são os alunos que se dão uma nota, e sim as professoras-tutoras e a professora-coordenadora. Neste sentido, nossa análise avaliativa se propõe a verificar o que pensam e o que dizem os pedagogos em formação acerca do ensino de língua materna, em resposta a esse convite de reflexão feito na avaliação presencial da disciplina<sup>4</sup>, sobre suas expectativas em relação à mesma; pontos de convergência e/ou divergência com o material didático apresentado; possibilidades de trabalhos práticos que foram ou que poderiam ser realizados e o que lhes pareceu mais importante.

Especificando melhor, a primeira questão desta segunda AP é uma proposta de auto-avaliação, na qual podemos encontrar o posicionamento dos alunos em relação ao ensino de língua e, conseqüentemente, às concepções de ensino de língua que estão manifestas<sup>5</sup> e não-ditas<sup>6</sup> em seus discursos. São esses discursos dos pedagogos em formação<sup>7</sup>, em resposta a essa pergunta, que constituíram nossos textos de análise.

---

<sup>3</sup> Podemos citar como exemplo de (re)orientação / (re)organização a elaboração de um novo material didático da disciplina LPI – o qual foi reescrito em função das dificuldades relatadas pelos alunos em relação a alguns conteúdos, tais como “ideologia”, “erro” e “desvio”, entre outros.

<sup>4</sup> Atualmente, a disciplina Língua Portuguesa na Educação I atende aos seguintes pólos: Rio Bonito, Niterói, Rio das Flores, Santa Maria Madalena, Itaocara, Itaperuna, Natividade, São Francisco, Bom Jesus, São Fidélis, Piraí, Barra do Pirai, Três Rios, Saquarema, Volta Redonda e Cantagalo.

<sup>5</sup> O que chamaremos mais adiante de Explícito, segundo Charaudeau (2008).

<sup>6</sup> O que chamaremos de Implícito, segundo Charaudeau (2008).

<sup>7</sup> Os pedagogos em formação são a população de matriculados no Curso de Graduação a distância de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).



Acerca da importância do trabalho com discursos pensamos, com Bagno (2007), que:

O discurso, em sua radical singularidade, constitui-se não como unidade particular de um sistema, mas como um documento irreduzível: de um determinado estágio da língua; de condições de produção específicas, ou seja: da conjuntura situacional, histórica, social e mesmo psicológica em que esse discurso tem lugar; dos sujeitos direta e indiretamente envolvidos e manifestos no corpo do discurso pelas suas diferentes vozes; das estratégias e recursos mobilizados, tanto para a produção do discurso como texto quanto para a obtenção dos efeitos de forma e de sentidos pretendidos; de um estilo, seja de época, seja individual. (BAGNO, 2007, p.14)

É importante ressaltar que trabalhamos com uma concepção de leitura dialógica -, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e, assim como nos postulam Koch e Elias (2007), estes sujeitos são ativos e, dialogicamente, constroem-se e são construídos no texto -, o qual é:

considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (...) A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2007, p.11)

Sabemos ser "*o processo educativo, fruto da discussão, da comunicação*" capaz de manter ou promover mudanças na sociedade. Sabemos também que a língua é um instrumento de comunicação e de poder, e que há diferentes leituras da realidade – o que representa a relatividade das coisas e diferentes representações de mundo. Diante dessa constatação, e pensando em nosso **tema** de estudo – *as concepções e práticas de ensino de língua materna* – bem como em nosso **problema** – *as concepções de ensino de língua materna de pedagogos em formação, em curso à distância* – lançamos a seguinte **questão**, que de certa forma norteou nossa pesquisa: Quais concepções de ensino de língua materna estão presentes nas reflexões / auto-avaliações das avaliações presenciais (APs) de pedagogos em formação?

Partindo dessa questão, e tentando respondê-la, este estudo tem, como **objetivo geral**, analisar concepções de ensino de língua materna de pedagogos em formação e, como **objetivos específicos**, (1) apresentar e analisar concepções de ensino de língua materna existentes nos discursos de pedagogos em formação; (2) identificar e discutir concepções de ensino de língua materna.

Acreditamos que o estudo proposto tenha **relevância**, pois estamos pensando sobre a formação de professores e, em especial, a formação daqueles que ministram aulas de língua materna, ampliando nossos questionamentos sobre as concepções de ensino de língua e, de certa forma, trabalhando com a realidade de formação/ação desses profissionais, no seu projeto de formação e de profissionalização.

Do mesmo modo, pensamos que o estudo possui alguns **limites** levando em conta, inclusive, o tempo, restrito a dois anos, que tivemos para realizar os estudos de Mestrado. Nesse sentido, apontamos como limites a escassez de bibliografia traduzida sobre um dos referenciais teórico-metodológicos pelo qual optamos e a não utilização de toda a população dos alunos matriculados no semestre a ser analisado.

Em síntese, levando em consideração estes tema, problema, questão e objetivos, acreditamos que há duas grandes linhas de encaminhamento teórico a serem trabalhadas, no sentido de aprofundar nosso estudo. São elas, a *formação de professores a distância* e as *concepções de ensino de língua materna*. Também entendemos ser a *análise de discurso* uma metodologia adequada aos propósitos que enfatizamos na investigação. É sobre esse caminhar teórico e metodológico que falamos a seguir.

Em relação ao arcabouço teórico, recorreremos a autores que se preocupam, de alguma forma, com a formação de professores e com o ensino de língua materna. Na primeira categoria – *formação de professores* – utilizamos autores que entrelaçam a formação do profissional da educação e o ensino a distância,

entre os quais estão GOUVÊA e OLIVEIRA (2006); MOTA (2006); FRANCO (2006) e BIELSCHOWSKY (2006). É oportuno citar que uma de nossas principais fontes foi o livro “Desafios da Educação a Distância na formação de professores” – publicado pela Secretaria de Educação a Distância, no ano de 2006 e que se constitui como um bom estudo exploratório sobre essa temática.

Já na segunda categoria – *ensino de língua materna* – utilizamos autores que possuem uma visão reflexiva sobre o ensino de língua nas escolas. Entre eles, destacamos GERALDI (2006); LEITE (2006); POSSENTI (2006); BRITTO (2006), BAGNO (2003) e PAULIUKONIS (2005), pelo significativo trabalho realizado neste campo. Nos apropriamos das reflexões teóricas destes autores, que trouxemos também para nossas reflexões metodológicas, mesmo trabalhando mais detidamente com a Análise do Discurso (AD), campo que se desenvolveu na França entre 1960/1970, por meio dos trabalhos do linguista americano Z. S. Harris. A análise do discurso:

(...) não separa o enunciado nem de sua estrutura lingüística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. Ela dá suas próprias regras de leitura, visando permitir uma interpretação.(MAZIÈRE, 2007, p.13).

A Análise Semiolingüística do Discurso - vertente que nos pareceu mais adequada ao nosso estudo - foi proposta pelo pesquisador Patrick Charaudeau, em 1980. Esta corrente serviu de instrumento para a análise e a crítica dos textos desenvolvidos pelos pedagogos em formação. Oliveira (2003) nos chama atenção para o fato que:

Ultrapassando o projeto das análises puramente lingüísticas, Charaudeau propõe o exercício analítico do discurso, como um ramo de conhecimento essencialmente interdisciplinar, que pode (ou deve) interagir com a Linguística, a Teoria da Literatura, a Sociolingüística, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, a História, etc. (p.12)

A escolha desta corrente da AD, e não outra, se deu na medida em que sua linha teórica traz conceitos que nos permitiram compreender os atos de linguagem por meio de um enfoque mais significativo para nosso estudo,

uma vez que os interlocutores não são vistos apenas como emissores ou receptores de mensagens, mas como sujeitos de linguagem que interagem para a/na construção do sentido. Ainda segundo Oliveira (2003):

Em meio à complexa trama de teorias - Lingüística (estrutural, gerativa, funcionalista, etc...), Sociolingüística, Semiologia, Semiótica, etc. - hoje empenhadas na investigação dos mecanismos da linguagem, a proposta do teórico francês destaca-se pela abrangência de seu campo de pesquisa: o do discurso, analisado e decodificado sem perder de vista os dados extralingüísticos (ou a "situação comunicativa"), implícitos ou explícitos no texto. (p.12).

A Análise Semiolingüística do Discurso é assim denominada porque não se limita ao valor semântico do signo verbal, mas também se interessa pelo seu valor semiótico, analisando a intenção de comunicação do texto oral ou escrito a partir de seu contexto discursivo. Assim, vemos em Oliveira (2003) que:

Em sua proposição metodológica, Charaudeau oferece ao analista um instrumental altamente operacional que lhe permite ir além do mero conhecimento do signo verbal (morfemas, fonemas, palavra, frase...) e chegar ao conhecimento do não-verbal (dados do possível contexto histórico/cultural/existencial em que o texto/discurso foi criado) atingindo assim o sentido último do discurso.(p.12)

Como afirma Charaudeau<sup>8</sup>: "Quando falo, falo eu com minhas características pessoais, mas fala também um (...) segmento social, uma faixa etária, um grupo profissional, etc., de que sou porta-voz." Segundo Bortoni-Ricardo (2004), esses papéis sociais são definidos por normas socioculturais e construídos no processo da interação humana. Quando nos comunicamos, por meio da linguagem, estamos reforçando-os e (re) construindo-os.

---

8

Conferência proferida na UFRJ em novembro de 1996.

Em termos operacionais, o estudo tem, como *corpus*, as reflexões desenvolvidas nas auto-avaliações da Avaliação Presencial 2 (AP2) do ano de 2008.2, de todos os pólos atendidos pelo PAIEF/UNIRIO. O instrumento utilizado, nesse caso, leva em conta a **análise documental**. Na Tabela 1, apresentada a seguir, destacamos a relação do número de alunos de cada pólo e aqueles que responderam a questão a ser analisada.

TABELA 1: Relação do número de alunos que responderam a questão 1 de Língua Portuguesa na Educação 1, no segundo semestre de 2008, por pólo.

<b>Pólos/postos</b>	<b>Alunos por pólo/posto</b>	<b>Quantidade de alunos que responderam a questão</b>
<b>Bom Jesus</b>	15	12
<b>Cantagalo</b>	18	17
<b>Itaocara (posto de São Fidélis)</b>	14	11
<b>Itaperuna</b>	14	9
<b>Niterói</b>	28	26
<b>Piraí</b>	13	11
<b>Rio das Flores</b>	14	11
<b>Santa Maria Madalena (posto de Cantagalo)</b>	7	5
<b>São Fidélis</b>	10	10
<b>São Francisco</b>	12	10
<b>Saquarema</b>	13	9
<b>Três Rios</b>	17	13
<b>Volta Redonda</b>	17	13
<b>TOTAL</b>	<b>192</b>	<b>157</b>

É importante destacar que trabalhamos com um corpus de 30% de provas de cada pólo, perfazendo um total de 47 instrumentos de análise. E como foi feita a escolha desses instrumentos?

Como o universo de nossa pesquisa é relativamente pequeno, 157 avaliações, não há necessidade de um cálculo especial para determinar a amostra ideal. Por isso, decidimos que um modo significativo de selecionar

essas avaliações para estudo seria o Teorema do Limite Central, como referência para estabelecer uma amostra mínima de 30%<sup>9</sup>:

O Teorema do Limite Central (CLT) estabelece que se amostras de tamanho  $n$ , onde  $n \geq 30$ , forem tiradas de uma população qualquer, com média  $\mu$  e um desvio padrão  $\sigma$ , então a distribuição amostral de médias das amostras se aproximará de uma distribuição normal (A Distribuição Normal e o Teorema do Limite Central, 2009)

Ainda em relação à definição do corpus de análise, optamos por trabalhar com o mesmo critério que é utilizado nos Conselhos Pedagógicos da UNIRIO, nos quais o resultado das avaliações dos alunos é dividido em *ausentes, zero, fraco, regular, bom e excelente*<sup>10</sup>, para que seja feita uma planilha de acompanhamento das disciplinas por pólo.

Destacamos que utilizamos esse critério em relação à nota da AP2, e não em relação à média N. Objetivando uma melhor visualização desta divisão das avaliações, elaboramos a Tabela abaixo (Tabela 2), que explicita a quantidade de provas por categoria adotada, no qual “X” representa que, naquele pólo específico, não houve avaliação que correspondesse àquela categoria:

TABELA 2: Relação de número de avaliações por categoria adotada.

Pólos e postos	Avaliações fracas	Avaliações regulares	Avaliações boas	Avaliações excelentes	TOTAL	TOTAL A SER ANALISADO
<b>Bom Jesus</b>	X	X	2	10	12	4
<b>Cantagalo</b>	X	3	6	8	17	5
<b>Itaocara (posto de São Fidélis)</b>	1	2	4	4	11	3

<sup>9</sup> Para saber quanto é 30% do total de algo, basta multiplicar o total por 30 e dividir por 100. Por exemplo, 12 alunos realizaram a prova em Bom Jesus, então precisamos analisar 3 provas ( $12 \times 30 / 100 = 3$ ).

<sup>10</sup> Ausentes são os alunos que não compareceram e não entregaram nenhuma das avaliações (AD e AP); Zero corresponde aos alunos que obtiveram zero na média feita entre as notas da AD e AP; Fraco corresponde aos alunos que obtiveram média N menor que 4 e diferente de zero; Regular corresponde aos alunos que obtiveram média N igual a 4 e menor que 6; Bom corresponde aos alunos que obtiveram média N maior ou igual a 6 e menor que 8 e Excelente corresponde aos alunos que obtiveram média N igual ou maior que 8.

<b>Itaperuna</b>	1	3	2	3	9	3
<b>Niterói</b>	2	7	14	2	25	8
<b>Piraí</b>	X	2	8	1	11	3
<b>Rio das Flores</b>	1	4	5	1	11	3
<b>Santa Maria Madalena (posto de Cantagalo)</b>	2	1	1	1	5	1
<b>São Fidélis</b>	1	3	3	3	10	3
<b>São Francisco</b>	X	3	6	1	10	3
<b>Saquarema</b>	X	X	4	5	9	3
<b>Três Rios</b>	1	5	4	3	13	4
<b>Volta Redonda</b>	X	3	7	3	13	4
<b>TOTAL por categoria</b>	8	36	68	44	157	47

Partindo deste princípio, as provas selecionadas procuraram representar as categorias adotadas e explicitadas na nota de rodapé 11. Tentamos selecionar, por pólo, avaliações que contemplassem todas as categorias; no entanto, quando isso não era possível, contemplamos os extremos dessas categorias: *fraco* e *excelente*.

Mesmo assim, nem sempre isso aconteceu<sup>11</sup>. No pólo de Bom Jesus, por exemplo, uma vez que nenhum dos alunos que realizaram a AP2 ficou nas categorias *fraco* e *regular*, selecionamos, neste pólo, de forma aleatória<sup>12</sup>, uma avaliação contida na categoria *boa* e três da categoria *excelente*, perfazendo o total de quatro avaliações. A Tabela 3, a seguir, demonstra estas opções:

TABELA 3: Relação de número de avaliações a serem analisadas por categoria

<b>Pólos e postos</b>	<b>Avaliações fracas</b>	<b>Avaliações regulares</b>	<b>Avaliações boas</b>	<b>Avaliações excelentes</b>	<b>TOTAL A SER ANALISADO</b>
<b>Bom Jesus</b>	X	X	1	3	4
<b>Cantagalo</b>	X	1	2	2	5
<b>Itaocara (posto de São Fidélis)</b>	1	x	1	1	3
<b>Itaperuna</b>	1	1	X	1	3
<b>Niterói</b>	1	2	4	1	8
<b>Piraí</b>	X	1	1	1	3

<sup>11</sup> Ver distribuição na tabela número 3.

<sup>12</sup> Todas as avaliações foram escolhidas de forma aleatória.

Rio das Flores	1	x	1	1	3
Santa Maria Madalena (posto de Cantagalo)	X	X	X	1	1
São Fidélis	1	1	X	1	3
São Francisco	X	1	1	1	3
Saquarema	X	X	1	2	3
Três Rios	1	1	1	1	4
Volta Redonda	X	1	2	1	4
<b>TOTAL por categoria</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>47</b>

Após a leitura de todas as 47 avaliações selecionadas, foi feito um levantamento das concepções de ensino de língua materna que estavam presentes nestas provas. Em seguida a essa primeira identificação, buscamos apresentar, discutir e analisar essas concepções, presentes nos discursos de pedagogos em formação, a partir de categorias de análise que emergiram nessa primeira leitura.

Esse trabalho foi realizado por meio de separação criteriosa de elementos textuais que nos possibilitaram evidenciá-las, elementos esses encontrados naquelas 47 avaliações/discursos cuja *natureza híbrida* desdobrou-os em 75 falas representativas, origem das três macro categorias encontradas: (1) Um passado de tradição gramatical; (2) Um presente de novas reflexões sobre o ensino de língua e (3) Um futuro por uma prática libertadora.

Com relação ainda ao *corpus de análise*, gostaríamos de acrescentar que a situação de prova é uma interação previamente delineada, que exige a atenção e planejamento do falante/locutor/emissor da mensagem. É, segundo Bortoni-Ricardo, um estilo monitorado:

Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso.(BORTONI-RICARDO, 2004, pp.62-63).



É preciso ressaltar que estes procedimentos se inserem no campo da análise descritiva, mas também qualitativa. A escolha por caracterizar este trabalho como qualitativo deu-se por ser um modelo de análise mais apropriada para esta pesquisa. Como afirma Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.22)

Na medida em que trabalhamos com dados quantitativos, também consideramos importante realizar uma *primeira leitura* dos mesmos, que levasse em conta a sua *descrição*. Já em um segundo momento, por meio da *análise do discurso* e de outras leituras, nosso foco se centrou na tentativa de perceber quais concepções de ensino de língua materna estavam contidas nos discursos dos referidos pedagogos em formação.

Também utilizamos a **pesquisa bibliográfica**, uma vez que nos apoiamos em conceitos trazidos de outras áreas do conhecimento, tais como a análise do discurso, bem como aprofundamos categorias de análise próprias do campo da educação e que, em nosso caso, necessitavam ser melhor precisadas. São elas, como já adiantamos, a *formação de professores* e o *ensino de língua materna*.

Visando estruturar o estudo proposto, trabalhamos com três capítulos. Na introdução, apresentamos nossa motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como nossos objetivos, tema e problema.

O capítulo 1, de cunho teórico, destaca duas grandes categorias de análise: a *formação de professores em educação a distância* e as *concepções de ensino de língua materna*. Na primeira categoria discutimos como a EAD contribuiu para a *formação inicial e continuada* de professores.

Já a segunda categoria nos faz (re)pensar as perspectivas com que a escola tem concebido o ensino de língua materna.

O capítulo 2, intitulado *Análise semiolinguística do discurso e outras perspectivas de análise: de textos e seus contextos*, possui cunho teórico-metodológico. Nele apresentamos os pressupostos da Análise Semiolingüística, entre eles *a situação comunicativa; os papéis sociais e os papéis discursivos; os sujeitos da linguagem; os atos de linguagem; os sujeitos sociais; as práticas discursivas e sociais, o contrato social* ou seja, pontos que são fundamentais para as análises que empreendemos neste estudo. Em relação às “outras análises”, elas foram emergindo ao longo da análise dos discursos, entretecendo-se à fala-base de Charaudeau.

O capítulo 3 - *Curso de Pedagogia à distância/UNIRIO: o que dizem os pedagogos em formação acerca do trabalho com língua materna?* - traz o entrelaçamento dessas análises com os dados selecionados, segundo nosso referencial teórico-metodológico.

Nas *considerações (nunca) finais*, fazemos uma síntese do que foi apresentado ao longo da dissertação, tendo a consciência de que nossa pesquisa não será disseminadora de verdades absolutas ou de soluções a serem propagadas, mas sim de que nosso propósito é lutar por uma Educação pública, de qualidade e que seja voltada para a condição humana.

Parafraseando Marcos Bagno, no epílogo do livro *Educação em língua materna: a sociolingüística em sala de aula*, de Bortoni-Ricardo, gostaríamos de dizer que este trabalho caminha com o compromisso de combater toda e qualquer forma de discriminação e de exclusão social que se dá por meio da linguagem: “*Porque não basta descrever e analisar as relações entre língua e sociedade – é preciso, também, transformá-las.*”

## Capítulo 1

### 1.1. Formação de professores à distância e trabalho com língua materna: questões que se entrecruzam

Estamos vivendo um período de crise generalizada no tecido social. Se a época corresponde à modernidade, modernidade tardia ou pós-modernidade, não sabemos ao certo. Nem mesmo grandes teóricos possuem um consenso em relação a esta questão, mas percebemos que a sociedade contemporânea vive o tempo do prazer imediato, da fragmentação, da instabilidade, da descontinuidade, do descentramento. É a sociedade da mídia, da imagem, do simulacro, que desenvolveu uma subjetividade interessada em consumir, individualista, narcísica; uma sociedade que não respeita valores – sintomas do niilismo contemporâneo.

Nessa sociedade – para alguns um tempo de incertezas, ou certezas provisórias - não existem verdades únicas e absolutas ou conhecimentos definitivos. Isto não significa que devemos nos acomodar a este estado de coisas. Nesse sentido, definimos incertezas não como Freitas (2005) o faz, na obra *Uma Pós-Modernidade de Libertação: Reconstruindo as Esperanças*, quando afirma ser um momento de não-luta, de aceitação, mas no sentido originário da palavra incerteza: momento de dúvida, hesitação.

Afirmamos, assim, ser este um tempo de certezas provisórias, da verdade como processo e acreditamos, com Santos (2007), que o tempo no qual vivemos é um tempo de ressignificações, talvez de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, pois nele encontramos características destes dois modos de pensar a sociedade, as artes e as culturas:” (...) estamos em um momento, em um período de transição, que é tardio demais para ser pós-revolucionário e prematuro demais para ser pré-revolucionário” (p.101).

Nesse contexto, concordamos também com Mészáros (2005, p.76), quando assegura que a nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. E, portanto, introduzindo a educação neste debate - nosso campo de atuação -, pensamos ser nossa tarefa educacional a de tentar igualmente uma transformação, ampla e emancipadora.

Freitas (2005) alega que a nossa cultura não absorve bem crises e contradições, que preferimos os estados de equilíbrio, mas que é preciso e necessário superarmos as incertezas de nosso tempo. Ou seja, é preciso e necessário propor e realizar as mudanças. Dentro dessa perspectiva de transformação, pensamos que a educação – como adiantamos no parágrafo anterior – pode levar à emancipação. Em outras palavras, ela pode “incomodar” as pessoas para que estas desenvolvam o pensamento crítico; uma visão não ingênua do mundo que as cerca e façam com que sejam capazes de refletir sobre a realidade para modificá-la.

Pensando a educação dessa forma, podemos dizer que o educador precisa se comprometer com uma perspectiva educacional crítica, que faça a transitividade entre a consciência ingênua<sup>1</sup> e a consciência crítica<sup>2</sup>; uma educação para a decisão e para a responsabilidade social e política. Essa educação seria, então,

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano

---

<sup>1</sup> A consciência ingênua se superpõe à realidade.

<sup>2</sup> A consciência crítica é integrada com a realidade. Também há o conceito de consciência mágica - a qual gera ingenuidade, acomodação, ajustamento e adaptação à realidade. Para maiores esclarecimentos ver Freire (2001).

da expressão – Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1983, p.89-90)

Acreditamos, assim como Freire, que a educação deve ser problematizadora; realizar a superação da contradição educador-educando; possuir um caráter reflexivo, sendo um constante ato de desvelamento da realidade e resultar na inserção crítica do educando na realidade. Esta concepção problematizadora reforça a mudança, é profética, esperançosa, revolucionária...

Freire pondera, ainda, que a educação deveria desalienar o homem que se tornou objeto, expectador e figurante de sua própria história. Ele propunha que o homem se tornasse sujeito, ator e autor de sua história, uma vez que não apenas *está* no mundo, mas *com* o mundo – isso é o resultado de sua abertura para a sua própria realidade, da sua integração com o mundo, ou seja, ele se ajusta à realidade para transformá-la. O homem deve ser sujeito e, enquanto tal, ser ativo. Deve criar, recriar, decidir, dominar e humanizar a realidade. Portanto, deve conhecer o mundo para poder interferir nele, dialogar com ele sobre ele – isso o torna um ser histórico.

Nessa mesma linha de raciocínio, como seres históricos que somos, devemos conhecer o mundo e intervir nele, mesmo que tudo nos pareça fora de foco. O nosso papel no mundo não é apenas viver o que ocorre e aceitar tudo o que nos é colocado, é preciso ser um “sujeito de ocorrências” (FREIRE, 2001, p.85). Assim, aprendemos para intervir na realidade e nós, enquanto educadores comprometidos com essa intervenção, não devemos gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como nos afirma Meszáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MESZÁROS, 2005, p.35).

As reflexões anteriores – sobre a necessidade de intervenção na realidade – nos lembram Santos (2007, p.92), que afirma que, em nossa sociedade, a cidadania é bloqueada, ou seja, uma cidadania que se baseia na idéia de participação, mas não garante condições materiais para sua concretização.<sup>3</sup>

A respeito de cidadania, pensamos como Demo (1995), que a define como “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada” (p.1) e afirma que, para a formação dessa competência é preciso, entre outros componentes, educação, organização política, identidade cultural, informação, comunicação e processo emancipatório. Para o autor:

“o não-cidadão é sobretudo quem, por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta; não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto.” (DEMO, 1995, p.2)

É a banalização do ato de participar em sociedade, segundo Santos (2007), que leva à reprodução do poder. E isto acontece em várias práticas sociais, em nosso dia-a-dia, incluindo o uso constante da linguagem, como vemos em Gnerre (1978) apud Geraldi (2006): “a começar do nível mais elementar de relação com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” (p.44). E aqui, pensando desta forma, incluímos uma de nossas inquietações – a língua, seu uso, e seu ensino...

Almeida (2006) nos rememora que a língua é produzida socialmente e que sua produção e reprodução é um fato cotidiano que se

---

<sup>3</sup> Estamos utilizando em nossas reflexões Santos (2007) e Mészáros (2005). Estes autores possuem posturas ideológicas diferentes, mas vemos a possibilidade de entrelaçar seus pensamentos em nossa investigação: o primeiro – Santos – não se considera marxista enquanto o segundo – Mészáros – é considerado marxista.

localiza no tempo e no espaço. O autor continua sua reflexão pensando na questão “língua – sociedade”:

Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos -, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão desta mesma situação.(ALMEIDA, 2006, p.14)

Diante do que foi exposto, nos perguntamos: qual será o papel da Educação nesta sociedade em transição: o de reprodução, ou o de emancipação? E se pensarmos em uma de suas modalidades, a atualmente tão falada Educação à distância? Será que pode vir a transformar o que está posto? Será que possui potencial transformador dos espaços, dos tempos de aprendizagem e da criação da autonomia? Será que essas questões podem ser transformadas, via EAD? E mais, ainda: Como entender a língua, seu uso e a reflexão sobre seu ensino, quando a formação ocorre a distância? É sobre estes questionamentos que iremos refletir, a seguir.

## **1.2. A Educação à distância e a sociedade em transição**

O que somos nós, no século XXI? Como diria Raul Seixas, somos uma metamorfose ambulante; por isso, é melhor estarmos preparados para olhar a realidade, mudar de perspectiva, se necessário for, visto que os sistemas sociais são abertos a novas buscas de ideais, valores e fins. Afinal, é isto que o nosso século preconiza.

Sabemos que para reformar o que está posto, é preciso reformar as mentes. Um indivíduo por si só não reforma as estruturas da sociedade. Para que haja mudança, é preciso mexer no coletivo. Ou seja, a formação de uma nova consciência social é um processo de elaboração cultural e esta

elaboração cultural, acreditamos, pode e deve ser feita com uma reformulação significativa da Educação – a qual, segundo Meszáros,

(...) é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. ( 2005, p.25)

Para que estas mudanças ocorram no campo educacional, é preciso que os que nele atuam possam ter seu senso crítico aguçado. Pensando na sociedade atual e nessa necessidade de uma “nova Educação”, verificamos a existência de várias *inovações pedagógicas*, e também formas não tão novas ressurgem, ressignificadas e recontextualizadas, pois, segundo Gouvêa e Oliveira (2006):

A educação, considerando a nova conjuntura socioeconômica, passou a ser concebida como um processo permanente. Até então, o que era uma atividade limitada a determinada fase da vida, torna-se, agora, uma necessidade constante. (p.45)

Em relação à formação, seja ela inicial ou continuada, a educação à distância – e mais especificamente, as licenciaturas a distância – vêm sendo percebidas, por alguns, como uma significativa alternativa educacional, uma vez que representa a possibilidade de pensarmos a formação de um grande número de professores sem que estes precisem se ausentar de suas atividades e/ou de seus locais de moradia/trabalho – o que lhes permite uma formação continuada e em exercício, contextualizada, pois como nos colocam GOUVÊA e OLIVEIRA (2006):

A EAD tem sido um dos focos das discussões sobre o ensino de qualidade, nesse contexto de mudanças, caracterizado, principalmente, pela relação espaço-temporal entre sujeitos e sociedade. (p.12)



Neder (2006) afirma que esta é uma “questão urgente na política educacional do país e nas diretrizes das universidades, não só em termos de dimensão quantitativa, mas também qualitativa” (p.80). Segundo Mota (2006):

É oportuno citar que a oferta de educação superior por meio da modalidade de educação a distância constitui-se importante estratégia para aumento da oferta nas regiões distantes dos grandes centros. Trata-se de possibilidade de capilarização da oferta em atendimento da demanda reprimida. (p.21)

Partindo dessa forma de entender a Educação a Distância, acreditamos que é preciso caminhar na contramão do que está sendo oferecido na sociedade do ter, dos *shoppings centers*, do consumo e proporcionar aos nossos alunos uma educação de qualidade, que rompa com a lógica do capital “se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros: 2005, p.27).

Franco (2006), entre outros, declara que um dos problemas mais graves que o nosso país enfrenta, atualmente, é o da qualidade da educação. Para o autor, este fato está diretamente relacionado com a (ausência de) formação de muitos profissionais que estão no exercício docente. Sendo assim, começar a difusão da educação à distância pelos cursos de licenciatura, em nosso país, é uma forma estratégica de, provavelmente, melhorar o campo educacional, visto que esses cursos comportam – “áreas em que há maior carência desses profissionais ou maior carência de qualificação” (FRANCO, 2006, p.30).

Nessa perspectiva, o Consócio CEDERJ foi criado em 1999, através de uma iniciativa do Governo do Estado em parceria com as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, como já anunciamos anteriormente<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> São elas: (1) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); (2) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); (3) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); (4) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); (5) Universidade Federal Fluminense (UFF) e (6) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Este Consórcio veio contribuir para a formação inicial e continuada<sup>5</sup> de professores e ampliar as oportunidades de acesso à Educação superior. Como afirma Bielschowsky (2006): "O Consórcio CEDERJ é fruto de uma ampla parceria em prol da democratização do ensino superior público, gratuito e de qualidade." (p.56). Segundo Villard (2006):

A Educação à Distância - EAD - se vem apresentando como uma possibilidade concreta de fazer a educação superior ultrapassar os limites dos centros urbanos, permitindo que a educação permanente se faça pelo acesso a novas tecnologias. No caso da formação continuada de professores, o desafio é fazer com que tal formação se constitua em fonte de uma ação pedagógica transformadora, atingindo a ponta da cadeia - a escola básica. (VILLARDI, 2006, p.75)

Segundo GOUVÊA e OLIVEIRA (2006), o CEDERJ:

possui um sistema que integra momentos presenciais e a distância e que utiliza, em sua metodologia, quatro suportes fundamentais: material didático preparado para Educação a Distância; atendimento tutorial, composto pela tutoria presencial e a distância; processo de avaliação presencial nos pólos regionais; uso dos laboratórios de disciplinas como informática, física, biologia e química nos pólos regionais.(pp. 39-40).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PAIEF/UNIRIO), campo de onde retiramos o recorte de nosso estudo, faz parte deste Consórcio.

---

<sup>5</sup> Entendemos esse conceito assim como MOTA et alli: "Resulta da constante necessidade de atualização acadêmico-profissional, frente aos desafios impostos pela sociedade global e do conhecimento".

### **1.3. Por uma Educação para além do Capital – também no trabalho com a língua materna...**

Até que ponto estamos educando? Até que ponto estamos (en)formando? Até que ponto a nossa prática é libertadora? Até que ponto a nossa prática é castradora? Estas questões estavam presentes, de certa forma, já na abertura deste capítulo e agora retornamos a elas, no sentido de caminhar juntamente com outras bagagens teóricas.

Gramsci *apud* Mézaros (2005, pp. 49-50) afirma que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. Essas concepções possuem duas categorias: a *manutenção* e a *mudança* – esta última representando uma concepção alternativa de mundo. Vemos o quanto se faz urgente e necessário lutar para uma transformação emancipadora e progressiva das consciências, mas para isso, enfocando o nosso objeto de estudo, devemos (re)pensar o processo educativo enquanto formador de sujeitos e o ensino da língua materna, pois é através da língua que interagimos com o outro e com o mundo. Como declara Almeida (2006):

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus freqüentadores, impõem-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente (...). (p.16)

Diante disso, vemos que se faz necessário pensar a formação desses profissionais que trabalham/trabalarão com o ensino da língua materna, verificando quais representações de mundo, concepções e posturas trazem em seus discursos, lembrando, assim como Terçariol, Garcia & Schlünzen (2006) que a postura adotada pelos professores em suas respectivas salas de aula, sejam elas presenciais ou virtuais, tenderão a

refletir, em suas práticas, o modelo de formação. Reforçando esta posição, já resvalando para as discussões que levam em conta o trabalho com a língua, Geraldi (2006) afirma:

É preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (p.40).

Podemos entrelaçar e chamar para este “debate teórico-epistemológico” os pensamentos de Santos (2007), Lowy (1998) e Gramsci *apud* Mézaros (2005) – os quais nos alertam para diferentes perspectivas/representações as quais podemos relacionar com as posturas/concepções de ensino de língua.

Lowy (1998) define visões sociais de mundo como “todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas.” (LOWY, 1998, p.13). Estas visões sociais podem ser de dois tipos: *ideológicas* ou *utópicas*. A primeira visão está a serviço da legitimação ou da defesa da ordem social do mundo, enquanto que a segunda visão – a utópica – aponta para uma realidade não existente, visando à transformação desta realidade.

Estas representações, ou *opções políticas*, como expõe o autor, podem ser divididas em dois posicionamentos. O primeiro, que denominamos de visão ideológica (reforçam o *status quo*) e o segundo de visão utópica (realidade a ser construída). Diante destas duas representações, podemos traçar duas concepções/ posturas de ensino de língua materna: a tradicional e a progressista ou forma técnico-instrumental e forma sociointeracionista.

Santos (2007) nos chama a atenção para o fato de que precisamos de um outro tipo de racionalidade, ou seja, precisamos de um outro modo de olhar o mundo. Para exemplificar, o autor nos apresenta, em termos de modernidade, dois tipos/modelos de conhecimento: o conhecimento de *regulação* e o conhecimento de *emancipação*.

O primeiro modelo de conhecimento – o regulador - parte de um ponto A (a ignorância) e vai em direção a um ponto B (o saber); vai do caos à ordem. É um modelo de conhecimento que visa manter as coisas como estão. Já o segundo modelo de conhecimento – o emancipador - parte de um ponto A, o colonialismo<sup>6</sup>, e vai em direção a um ponto B, a autonomia solidária. É um modelo de conhecimento que visa subverter a ordem que está posta.

Se formos comparar essas duas perspectivas propostas por Santos (2007) e as duas categorias apresentadas por Löwy, bem como as de Gramsci, teríamos a concepção *técnico-instrumental* de ensino de língua representando o conhecimento de regulação e a concepção da manutenção, uma vez que esta forma visa a transmissão de conteúdos prontos, acabados, programados, internalizados, é centrada na forma e não no aluno e a língua é vista como produto (também pronto e acabado). Como afirmam Capello e Coelho (2003): “Nesse sentido, a visão social de mundo é ideológica, reforçando a manutenção do ensino da forma como ele se apresenta comumente, hoje, sem maiores alternativas transformadoras”.(p.40).

Ainda nas palavras das autoras do material didático de LP1:

Essa perspectiva não enxerga no aluno um ser humano – cidadão, com possibilidades discursivas (independentemente da utilização da assim denominada “norma culta”) e capacidade de entendimento das relações existentes no mundo. Por vezes, nos prendemos mais à forma (como o aluno se expressou, diante de determinado fato), do que à capacidade discursiva desse aluno (por que ele se expressou de determinada maneira, em relação a determinado fato e que sentidos construiu para aquele mesmo fato). (CAPELLO e COELHO, 2003, p.40)

---

<sup>6</sup> O colonialismo é uma forma de Capitalismo que existe desde que o homem é homem no mundo civilizado.

Já a concepção *sociointeracionista* representa o conhecimento de emancipação e a concepção da mudança, uma vez que vê a língua e o ensino como processos cuja educação deve ser para emancipação, centrada no ato enunciativo dos alunos: não se aprende por exercícios mecânicos, mas por práticas significativas (POSSENTI, 2006, p.35). Em outras palavras, são estas práticas efetivas e contextualizadas que garantirão o domínio de uma língua. Nesse sentido, é bom verificarmos o que nos dizem Capello e Coelho (2003):

O professor pode, ao contrario, compromissar-se com uma educação para a emancipação. Neste sentido, visualizará seu cotidiano a partir de uma relação dialógica, em que a troca discursiva ocorre a todo o momento com a turma principalmente em sala de aula; compreenderá o conhecimento como processo, aquisições em construção, portanto, intrinsecamente relacionado ao ato da descoberta, através também da ação discursiva, e das interações que ocorrem no coletivo da sala de aula.(CAPELLO e COELHO, 2003, p.40).

E ainda nas palavras das autoras acima citadas:

(...) 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. Esta concepção insere-se, ainda, em uma visão social de mundo contra-ideológica ou utópica, que prevê a transformação, a busca do novo, ou de alternativas que construam outros sentidos para as ações político-pedagógicas. (CAPELLO e COELHO, 2003, p.41).

Adentrando um pouco mais na natureza dessas duas possibilidades, podemos dizer que a perspectiva técnico-instrumental estuda a gramática de forma abstrata e como nos sinaliza Leite (2006):

Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. (LEITE, 2006, pp.17-18).

Segundo a autora, na medida em que a escola trabalha com esta concepção de ensino de língua – que é vista como “um simples sistema de normas” ou um “conjunto de regras gramaticais” - ela reduz a concepção de linguagem à “máscara do pensamento”: “que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade.” (LEITE, 2006, p.24). Ao reduzir a linguagem a uma expressão do pensamento, o ensino está voltado aos estudos tradicionais – os quais concebem a gramática tradicional como um parâmetro a ser seguido:

Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida. (LEITE, 2006, p.24).

Mas, se queremos mudar este quadro – estamos nos referindo ao como o ensino da língua portuguesa vem sendo praticado na maioria das escolas -, como fazê-lo?

Juntamos a nossa pergunta à indagação feita por Bagno, no epílogo do livro de Bortoni-Ricardo (2004): “Como fazer para que a escola – fonte primordial do letramento na nossa sociedade – deixe de ser uma agência reprodutora das agudas desigualdades sociais e dos perversos preconceitos que elas suscitam?”

Possenti (2006) nos alerta para o fato de que, se esperamos mudanças no ensino, “não basta remendar alguns aspectos. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola. “ (p.32-33).

Geraldi (2006) nos assegura que a língua só existe na interlocução, “no jogo que se joga na sociedade” e, é somente no jogo em

funcionamento que se determinam e estabelecem as regras de tal jogo. Se concebermos a linguagem como uma forma de interação, e não mais apenas a expressão do pensamento, esta mudança de foco implicará em outra postura educacional, “uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 2006, p.41).

O nosso pensamento em relação às mudanças no ensino da língua materna pode parecer utópico, mas como diria Osakabe (2006):

A utopia incorpora o desejo e com isso mesmo, por clarificar seu impossível, tem o poder mobilizador. Assumamos essa utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo. Visará à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranqüilidades que o ajuste social lhe confere. (OSAKABE, 2006, p.28).

Se o ensino da língua for assim concebido, deixará de estar a serviço da reprodução, da regulação e do reconhecimento e passará a ser de produção, de emancipação, de conhecimento:

No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. (GERALDI, 2006, p. 42).

E, enquanto profissionais que pensam o ensino como um todo de uma forma diferenciada, o nosso objetivo é formar sujeitos reflexivos, críticos, com consciência política, conhecedores de seus direitos e deveres. Ser cidadão é, entre outras coisas, cumprir deveres e exigir direitos. Hoje, as pessoas pensam no cidadão como alguém que consome, que participa da sociedade economicamente, é *ter mais* ao invés de *ser mais*. Como nos aponta Geraldi (2006):



(...) acreditamos também que, no interior das contradições se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delinee um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola. (GERALDI, 2006, p.40, grifo nosso).

Necessitamos buscar uma ordem social qualitativamente diferente e, como nos afirma Mézaros (2005, p.71), “agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente, pois estamos precisando de acolhimento, de solidariedade, de coletivo, de consenso negociado, provisório, mas como reconstrução histórica permanente”.

Pensando nesta reconstrução histórica, bem como em um ensino de língua materna mais diferenciado é que optamos por investigar quais concepções de ensino de língua estão presentes nos discursos de pedagogos em formação; se há uma tendência à visão técnico-instrumental, reguladora e mantenedora do *status quo* ou, quem sabe, se a perspectiva desses pedagogos em formação inclui um caminho sociointeracionista, mais emancipador e utópico.

Para realizar essa tarefa, utilizamos a análise semiolinguística do discurso, na ótica de Charaudeau, entre outras perspectivas de análise. São alguns dos pressupostos desta linha da análise do discurso que apresentamos no próximo capítulo.

## Capítulo 2

### Análise semiolinguística do discurso e outras perspectivas de análise: de textos e seus contextos

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos da Análise Semiolinguística do Discurso – corrente francesa criada em 1980 por Charaudeau. Inicialmente, devemos salientar que “semio-“ vem de “semiosis”,

(...) evocando o fato de que a construção do **sentido** e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; lingüística para destacar que a matéria principal da forma em questão – a das **línguas naturais**. (CHARAUDEAU, 2005, p.13, grifos do autor).

Como podemos constatar por meio da citação anterior, o autor define discurso como um campo disciplinar específico, que possui um domínio próprio de objetos, um conjunto de métodos, técnicas e instrumentos (CHARAUDEAU, 2005). Charaudeau destaca, ainda, que a linguagem é multidimensional, pois comporta três dimensões: a cognitiva, a social e psico-social e a semiótica.

A primeira dimensão – a cognitiva – diz respeito a um questionamento mais externo (lógica das ações), enquanto a segunda dimensão – a social e psico-social – diz respeito ao valor de troca dos signos e ao valor de influência dos fatos de linguagem. Já a terceira dimensão – a semiótica – refere-se à construção do sentido e das formas. O autor salienta que

a articulação destes questionamentos se faz numa perspectiva lingüística (no sentido amplo). Se há comunicação, é de uma comunicação particular que tratamos: aquela que se realiza através da linguagem verbal; se há construção do sentido, trata-se da construção que se faz pelas formas verbais; se há construção de um texto, trata-se daquela que depende das

regras de “ordenamento” do verbal. (CHARAUDEAU, 2005, p.13).

Para ele, o ato de linguagem se produz dentro de um contexto sócio-histórico e de uma situação de comunicação – que possui uma finalidade -, e sobre a qual devemos levar em consideração a identidade dos que participam dessas trocas entre si: os locutores e os interlocutores, também chamados *sujeitos da comunicação/linguagem*. Avançando nesta constatação, o autor nos diz que

O ato de linguagem não pode ser concebido de outra forma a não ser como um conjunto de atos significadores que falam o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão. (CHARAUDEAU, 2008, p.20).

Os sujeitos da comunicação/linguagem postulados por Charaudeau (2008) são: (1) o Eu-comunicante ; (2) o Eu-enunciador ; (3) o Tu-destinatário e (4) o Tu-interpretante. O Eu-comunicante, também chamado de sujeito comunicante, é uma pessoa real, que produz o ato de comunicação, ou seja, fala ou escreve o texto.

O Eu-enunciador, também chamado de sujeito enunciador, é a pessoa do discurso, imagem de si mesmo que o Eu-comunicante pretende passar para o Tu-interpretante. Nas palavras do autor, “(...) para o sujeito enunciador, falar ou escrever é uma atividade que envolve criação de hipóteses sobre o saber do sujeito interpretante.”, ou seja, esse sujeito constitui-se por meio da linguagem e procura materializar-se, desta forma, para o Tu-interpretante. (CHARAUDEAU, 2008, p.31).

O Tu-destinatário, também chamado de sujeito destinatário, assim como o Eu-enunciador, é uma pessoa do discurso, imagem que o Eu-comunicante tem do Tu-interpretante. Ou seja, esse sujeito da linguagem é

construído pelo Eu-comunicante como destinatário ideal a sua enunciação e mantém com ele uma relação de transparência.

Já o Tu-interpretante, também chamado de sujeito interpretante, assim como o Eu-comunicante, é uma pessoa real, que ouve, lê ou interpreta o texto a partir de suas experiências pessoais; encontra-se em uma relação de opacidade com a intencionalidade do Eu, uma vez que age independentemente dele, ou seja,

(...) para o sujeito interpretante, interpretar é criar hipóteses sobre: (i) o saber do sujeito enunciador; (ii) sobre seus pontos de vista em relação aos seus enunciados; (iii) e também seus pontos de vista em relação ao seu sujeito destinatário, lembrando que toda interpretação é uma suposição de intenção. (CHARAUDEAU, 2008, p.31).

Nesta situação, podemos concluir que o TU-interpretante é um ser do ato de linguagem que atua fora do ato de enunciação produzido pelo EU. Em outras palavras: *“o TU só depende dele mesmo e se institui no instante exato em que opera um processo de interpretação.”* (CHARAUDEAU, 2008, p.46). Esse sujeito de linguagem constrói interpretações a partir das suas próprias experiências.

Continuando nossas reflexões acerca dos sujeitos de comunicação, ressaltamos que o EU é um sujeito produtor do ato de linguagem, enquanto que o TU é o sujeito-interlocutor desse mesmo ato de linguagem; portanto, não deve ser considerado um “mero” receptor de mensagem, pois é um sujeito que constrói uma interpretação em relação ao EU. A esse respeito, afirma o autor que *“o ato de linguagem não deve ser concebido como um ato de comunicação resultante da simples produção de uma mensagem que um Emissor envia a um Receptor..”* (CHARAUDEAU, 2008, p.44).

Segundo Charaudeau (2008), o ato de linguagem deve ser visto como o encontro de dois processos: o processo de Produção e o processo de

Interpretação. O primeiro processo, chamado de Produção, é criado por um EU e dirigido a um TU-destinatário. Já o segundo processo, chamado de Interpretação, é criado por um TU-interpretante – o qual elabora uma imagem sobre o EU.

Para Charaudeau (2008), “o ato de linguagem não esgota sua significação em sua forma explícita” (p.17) - uma vez que este é um objeto duplo, constituído de um Explícito e um Implícito. A primeira parte deste objeto está relacionada ao que é manifestado no discurso, enquanto que a segunda parte depende das circunstâncias de comunicação ou circunstâncias do discurso – depende do “conjunto dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem” (CHARAUDEAU, 2008, p.32).

Esse conjunto dos saberes supostos diz a respeito do mundo, ou seja, das práticas partilhadas socialmente e sobre os pontos de vista convergentes dos protagonistas do ato de linguagem. Oliveira (2003) afirma que os analistas do discurso de todas as correntes teóricas estão em busca de um sentido por trás da compreensão ao pé da letra, isto é, de uma leitura nas entrelinhas, ou seja, de uma leitura que ultrapasse o que é manifesto no texto - uma leitura dos implícitos.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2006), em contexto comunicativo, a verdadeira significação de um enunciado seria um outro conteúdo, ou seja, “a maior parte dos enunciados tem, assim, além de seu conteúdo explícito, um ou vários conteúdos implícitos<sup>1</sup>, que vêm se enxertar no precedente, e podem mesmo substituí-lo em seu favor.” (p.270). Para os autores, o trabalho interpretativo seria a combinação das informações extraídas do enunciado, acrescidas de dados do contexto. – e isto foi o que procuramos realizar no capítulo subsequente, a partir da análise das respostas dos pedagogos em formação. Nesse sentido, é preciso ressaltar que:

---

<sup>1</sup> Chamamos de conteúdos implícitos as inferências, as alusões, as insinuações, etc.

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de uma língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação – construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma “atitude ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as idéias do autor, complete-as, adapte-as etc, uma vês que “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz”. (BAKTHIN, 1992, p.290).

Estes sujeitos de linguagem, intralocutores e sujeitos de ação, realizam o duplo processo de semiotização do mundo: a transformação e a transação. No primeiro processo – o de transformação – temos, sob a ação de um sujeito, o “mundo a significar” (mundo extratextual) se transformando em “mundo significado” (mundo intratextual). Já na transação, o “mundo significado” torna-se objeto de troca com o sujeito destinatário. Charaudeau nos afirma que: “Processo de transformação e processo de transação realizam-se, pois, segundo procedimentos diferentes, embora sejam solidários um do outro.” (CHARAUDEAU, 2005, p.16). Levando em consideração esse duplo processo, Pauliukonis (2000) nos mostra que:

Partimos da constatação simples e óbvia de que as coisas existem no mundo real, mas para que tomemos consciência delas, é necessário sua representação no discurso. Ou seja, existe um mundo a significar que somente passa a mundo significado por meio de uma série de operações lingüísticas, cognitivas e sociointeracionais, que se processam nos variados tipos de textos e se transformam assim, em instrumentos para apreensão da realidade. (pp.89-90).

O processo de transformação compreende quatro tipos de operação: a identificação; a qualificação; a ação e a causação. A primeira operação – a identificação – corresponde à nomeação e conceitualização dos “seres do mundo”, os quais, segundo Pauliukonis (2000) são chamados de entidades e criam o processo de substantivização. No caso de nosso estudo temos, como seres discursivos, a disciplina LP1, o material didático, entre outros.

A segunda operação – a qualificação – corresponde à caracterização destes seres. Segundo Pauliukonis (2000): “uma operação de qualificação

consiste em atribuir propriedades aos seres ou informações a seu respeito – processo de adjetivação (p.94). No próximo capítulo, veremos como os dois seres discursivos citados acima são caracterizados pelos pedagogos em formação.

A terceira operação – a ação – remete-se à inscrição desses seres em ações. Pauliukonis (2000) nos aponta que esta operação também pode ser chamada de processualização, ou representação de fatos e ações – o “que permite identificar as mudanças na relação entre os seres – constitui o processo de verbalização.”(p.94). Veremos a análise do emprego de alguns dos verbos usados pelos pedagogos em formação em seus discursos no próximo capítulo.

E a quarta operação – a causação - diz respeito aos motivos pelos quais estes seres agem e/ou sofrem essas as ações. Em outras palavras, “os seres do mundo são transformados em “identidades nominais”; depois em “identidades discursivas”. A seguir, são transformados em “identidades narrativas” e, “ a sucessão dos fatos do mundo é transformada (explicada) em ‘relações de causalidade’.” (CHARAUDEAU, 2005, p.14).

Já o processo de transação compreende outros quatro princípios: o de alteridade; o de pertinência; o de influência e o de regulação. O primeiro princípio – o de alteridade – diz respeito ao fato de que os atos de linguagem possuem dois parceiros – os quais devem se reconhecer como semelhantes e diferentes. Semelhantes porque possuem saberes que são compartilhados e motivações comuns e diferentes, pois cada um desempenha um papel: um de sujeito comunicante e o outro de sujeito interpretante. Nas palavras do autor: “Este principio é o fundamento do aspecto contratual de todo ato de comunicação, pois implica um reconhecimento e uma legitimação recíprocos dos parceiros entre si.” (CHARAUDEAU, 2005, p.15).

Charaudeau (1995) sinaliza que o reconhecimento se faz necessário, por parte do interlocutor, para que um sujeito conquiste o direito à palavra:

Comunicar é tentar colocar-se e ocupar um lugar no mínimo digno no cenário do teatro social. O problema que se coloca a qualquer sujeito que deseja falar é o de seu reconhecimento pelo outro: é necessário que o outro, o parceiro da comunicação, o reconheça como dignos de ser escutado, ou seja, como tendo direito à palavra. É necessário, portanto, que o sujeito falante possua um mínimo de legitimidade e adquira credibilidade. (p.126)

Esta legitimidade diz respeito aos domínios do saber e do poder -, os quais, em nossa constatação, podem estar interligados também aos outros 3 princípios que apresentaremos a seguir. O primeiro domínio, o do saber, segundo o autor:

É o espaço onde circulam os discursos de verdade e de crença que são próprios a grupos ou comunidades socioculturais. (...) Assim, se um sujeito fala de política, de economia, de educação, ou de sua vida cotidiana, ele falará e será percebido em relação aos discursos que circulam nos diferentes micro-domínios de saber e que são próprios a tal grupo ou comunidade sociocultural. (CHARAUDEAU, 1995, p.126).

Já o domínio do poder, nas palavras de Charaudeau (1995):

É o espaço onde as condições socioinstitucionais que podem ser ligadas aos parceiros da comunicação, e que lhes confere autoridade. Assim, a instituição educativa dá uma certa condição ao professor e uma outra ao aluno; essas condições permanecem quaisquer que sejam os parceiros presentes. Ora, em todo grupo socialmente constituído os parceiros possuem condições que fazem com que eles não possam dirigir-se uns aos outros do mesmo modo. (p.126).

O segundo princípio – o de pertinência – diz respeito ao fato de que os parceiros do ato de linguagem devem reconhecer o universo que constitui a transação linguageira. Devem *compartilhar*, e não necessariamente adotar, os mesmos saberes implicados no ato de linguagem.

O terceiro princípio – o de influência – diz que todo sujeito que produz um discurso visa atingir o seu parceiro – o qual é alvo de influência. Já o quarto princípio – o de regulação – está ligado ao princípio de influência, uma vez que



a toda influência pode corresponder uma contra-influência. Para que o ato de linguagem chegue a uma conclusão, é preciso que os parceiros façam a “regulação” do jogo de influências. Depois da explicitação destes dois últimos princípios, é importante constatar, nas palavras do autor, que:

Assim, mais ou menos consciente de que o direito à palavra e de que existe um mercado social da palavra de que somos obrigados a levar em conta, o sujeito que se deseja comunicar-se nada mais tem a fazer do que lançar-se na arena das trocas lingüísticas. E aí, nem tudo está lançado. Porque ele não está sozinho: há o outro. E pode-se mesmo dizer ele só existe enquanto sujeito comunicante na medida em que há o outro: o interlocutor. (CHARAUDEAU, 1995, p.127)

O autor nos alerta para o fato de que não devemos considerar o texto como uma mensagem codificada por um emissor e decodificada por um receptor sem que este altere seu conteúdo. Devemos sim, considerar o texto como uma mensagem na qual o receptor, ao “ler nas entrelinhas”, torna-se um co-autor e pode vir a acrescentar ao texto conteúdos não previstos pelo autor.

Charaudeau assegura que o texto é o produto de um ato de comunicação e que, por este motivo, não pode ser interpretado fora da situação comunicativa: *“Comunicar-se é pôr em cena um projeto de comunicação, ou seja, é proceder à encenação (mise en scène) desse projeto.”* (Charaudeau, 1992, p.635).

O conceito de *mise en scène* é relevante para este trabalho, uma vez que, ao nos comunicar, representamos papéis: *“A interação entre os participantes do ato de comunicação, portanto, tem muito em comum com a dos personagens do teatro. Estamos todo o tempo representando.”* (Charaudeau apud Oliveira, 2003, p.27). E, nesse sentido, perguntamos: qual será a expectativa de um aluno que responde a uma questão “auto-avaliativa”? Acreditamos que seja a de que o Tu-interpretante concorde com o que ele expôs em seu texto. Para isso, ele usará estratégias, tanto no que diz respeito à organização do texto, quanto às escolhas lexicais:

Comunicar-se, como vimos, é por em cena um projeto de comunicação, podendo essa encenação (*mise em scène*) ser narrativa, descritiva, argumentativa ou enunciativa, daí a noção de modos de organização do discurso, que são, pois, maneiras de organizar a *mise em scène* do projeto de comunicação do Eu-comunicante. (Charaudeau, 2003, p.41)

O autor alega que, para que se faça a análise de um texto, temos de levar em conta o sistema da língua; o próprio texto; a situação comunicativa e os modos de organização do discurso – que são o narrativo, o descritivo, o argumentativo e o enunciativo, como vimos na citação anterior. Este é outro ponto importante quando analisamos algum texto, uma vez que cada gênero tem suas especificidades contratuais, ou seja, “cada contrato está ligado a um gênero dentro de determinada situação comunicativa. (Charaudeau, 2003, p.40).

A respeito dos modos de organização do discurso, Pauliukonis (2000) sintetiza que:

A uma visão dinâmica, de sequenciação cronológica de fatos e de ações envolvendo seres protagonistas e antagonistas, numa lógica coerente, marcada por uma busca e por uma finalidade – definição da mensagem ou da moral da história – corresponde o ponto de vista narrativo. A uma visão estática, em oposição à sequencia dinâmica narrativa, em que se propõe reconstruir o mundo de forma descontínua, atendo-se a enumeração de detalhes, a certas aspectualizações do objeto descrito em foco, corresponde o ponto de vista descritivo. A uma visão dialética em que, a partir de um tema, o sujeito argumentador organiza uma tese – constituída de uma asserção ou de um conjunto de asserções, que dizem algo sobre o mundo – em função da qual o sujeito deve assumir uma posição contra ou a favor, ancorada em justificativas ou argumentos, corresponde o ponto de vista argumentativo. Pairando sobre esses três modos **temos** o modo enunciativo, que corresponde aos processos de modalização do narrador, referente à matéria lingüística elaborada. (p.95).

No entanto, é preciso deixar claro que, neste estudo, não nos deteremos na análise desses modos de organização -, o que pretendemos fazer em estudos futuros.

Continuando nossa leitura acerca da análise semiolinguística construída por Charaudeau, verificamos que o autor nos aponta que em uma situação comunicativa temos dois circuitos: o interno e o externo. O primeiro circuito (o interno) corresponde ao conjunto dos sujeitos do discurso, ou seja, são pertencentes ao discurso, enquanto que o segundo circuito, o externo, corresponde ao conjunto dos sujeitos pertencentes ao mundo real, ou seja, são exteriores ao discurso. Esta reflexão nos possibilita inferir que, em nossa situação de pesquisa, os sujeitos do discurso são a imagem que o aluno quer passar para quem interpretará seu texto e a imagem que ele, aluno, autor do texto, faz de quem interpretará seu texto (circuito interno), enquanto que os sujeitos pertencentes ao mundo real são os pedagogos em formação à distância (quem escreve os textos), tutores a distância e coordenadora da disciplina (quem lê os textos e os analisa).

Charaudeau declara que as situações comunicativas/os atos de linguagem são regidos por contratos de comunicação – os quais permitem e/ou interditam comportamentos:

Não podemos falar ou escrever o que quisermos, do modo como quisermos, com a morfossintaxe, o vocabulário, a ortografia, etc, que quisermos, a quem quisermos, com o tom que quisermos, etc. Os atos de linguagem se dão dentro de um quadro de *restrições* e *liberdades*, nos limites do qual nos movimentamos. Essas *restrições* e *liberdades* podem ser da língua propriamente dita ou do comportamento lingüístico. (CHARAUDEAU apud OLIVEIRA, 2003, p.33, grifos do autor).

Na citação anterior, o autor afirma que os comportamentos lingüísticos das pessoas obedecem a regras. Estas regras ditam quem são os interlocutores do ato de linguagem, que variedades da língua podem ser usadas na situação comunicativa – o que pressupõe o contrato de comunicação:

O contrato de comunicação é um ritual sociodiscursivo constituído pelo conjunto das restrições e liberdades resultantes das condições de produção e de interpretação do ato de linguagem, as quais codificam tais práticas, deixando ao Eu-comunicante uma margem de manobra, dentro da qual este elabora seu projeto de comunicação. (Charaudeau, 2003, p.40)

Esses contratos de comunicação variam no tempo e no espaço, ou seja, *cada conjunto de contratos é próprio de uma dada cultura em determinada época (Charaudeau, 2003, p.41)*. Pensando em nossa realidade e em nosso *corpus*, vemos que o contrato que rege a relação dos interlocutores envolvidos é a de aluno-professor em situação de avaliação – na qual o aluno deve responder à questão solicitada usando a linguagem escrita formal e aos professores cabe avaliar essas respostas, atribuindo-lhes uma nota.

Charaudeau assegura que todo texto possui coerência do ponto de vista de quem o produziu, mas que isso não basta, pois é preciso que o mesmo atinja a finalidade para a qual foi produzido – a isto ele denomina *projeto de comunicação*:

A todo ato de fala ou escrita subjaz um projeto de comunicação, que pressupõe a gestão das restrições e liberdades oferecidas pelo contrato (ou contratos) de comunicação vigente(s) naquela situação comunicativa, o que significa estabelecer estratégias discursivas que explorarão a margem de manobra disponível. (Charaudeau, 2003, 40).

Como podemos ver e inferir, a partir das categorias que adotamos para selecionar as avaliações, nem todas possuem um texto que consegue alcançar plenamente o(s) objetivo(s) proposto(s), uma vez que existem avaliações que se inserem nas categorias fraco e regular. Para que esta escrita alcance as categorias bom e excelente, é preciso que o aluno, autor do texto, desenvolva

as competências situacional, discursiva e semiolinguística, a que já nos referimos anteriormente.

A primeira competência, a situacional, *exige que o sujeito que se comunica*, no nosso caso, o aluno “esteja apto a construir seu discurso em função da identidade dos protagonistas do intercâmbio<sup>2</sup>, da finalidade deste, de seu propósito e de suas circunstâncias materiais” (Charaudeau, 2003, pp44-45).

A segunda competência, a discursiva, pode ser vista sob dois pontos de vista: o do Eu-comunicante e o do Tu-interpretante. Sob o ponto de vista do Eu-comunicante, trata-se da capacidade que este precisa ter para elaborar as estratégias de encenação de seu projeto:

Tal competência requer o conhecimento da situação comunicativa e dos contratos de comunicação nela envolvidos, como também do conjunto potencial de estratégias discursivas disponíveis para a execução de possíveis projetos de comunicação. (Charaudeau, 2003, p.45).

Já sob o ponto de vista do Tu-interpretante, a competência discursiva serve para que este consiga perceber as estratégias que o Eu-comunicante usou para construir o seu discurso.

A terceira e última competência de que nos fala Charaudeau, a semiolinguística, diz respeito à formalização do texto, que compreende sua estruturação, a construção gramatical e o emprego do léxico.

O autor certifica que o contrato de comunicação define os papéis na comunicação; a natureza monolocutiva ou interlocutiva da comunicação e os rituais de abordagem. O primeiro ponto – os papéis na comunicação – diz

---

<sup>2</sup> As tutoras e a coordenadora da disciplina Língua Portuguesa na Educação I.

respeito aos papéis que os sujeitos de linguagem, Eu- comunicante e Tu-interpretante, devem desempenhar dependendo da situação comunicativa em que estão envolvidos. Por exemplo,

(...) numa aula o professor dá explicações, dirige perguntas à turma, tira dúvidas, incentiva a aprendizagem, avalia, etc, e os alunos ouvem as explicações, respondem às perguntas, perguntam quando tem dúvidas, reagem (positiva ou negativamente) aos recursos de incentivação, submetem-se às avaliações, etc. (Charaudeau, 2003, p.38).

O segundo ponto trata da natureza da comunicação, que pode ser interlocutiva ou monolocutiva. A natureza interlocutiva se dá quando os papéis do Eu-comunicante e Tu-interpretante se alternam. Já a natureza monolocutiva ocorre quando não há essa troca de papéis entre os sujeitos da linguagem. Esta última natureza é a que rege o contrato de comunicação de nossa pesquisa, ou seja, a natureza da comunicação que ocorre em nossa pesquisa é monolocutiva, não presencial e escrita. O autor considera este tipo de natureza uma aventura perigosa, uma vez que “no momento da produção do texto o Eu-comunicante cria o universo textual que bem entende, sem ser interrompido ou contestado pelo interlocutor” (Charaudeau, 2003, p.39).

Já o terceiro ponto diz respeito aos rituais de abordagem – dos quais fazem parte as restrições, as obrigações, as saudações, as perguntas, as desculpas, etc: “numa situação monolocutiva escrita, trata-se das introduções e fechos de cartas, das manchetes de jornais, dos títulos dos livros, dos slogans da publicidade, dos prefácios, advertências” (Charaudeau, 2003, p.40). Esses rituais de abordagem, no caso de nossa pesquisa, referem-se a como estes pedagogos em formação constroem seus discursos, por exemplo, como iniciam suas respostas, como as finalizam – prática que também traremos no próximo capítulo.

O autor nos coloca que os modos de organização do discurso<sup>3</sup> são maneiras de estruturar o texto para que este alcance sua finalidade:

A função do narrativo é contar ou relatar; a do descritivo, descrever; a do argumentativo, argumentar, ou seja, “explicar uma verdade numa visão racionalizante para influenciar o interlocutor”; e a do enunciativo é gerir os outros três. (Charaudeau, 2003, p.41).

Charaudeau alega que é muito difícil encontramos um texto que tenha características de um só modo de organização. Há sim um modo que predomina, mas que não é exclusivo: *Sempre há certa dose de mistura.* (Charaudeau, 2003, p.43).

A apresentação que fizemos, neste capítulo, de algumas das categorias utilizadas por Charaudeau para constituir sua análise semiolinguística do discurso teve, como objetivo, construir um referencial metodológico básico para que, no próximo capítulo, as entrelacemos ao discurso dos pedagogos formação, visando a análise desses discursos. No horizonte, mais algumas questões: Como esses sujeitos entendem o ensino de língua materna? Visualizam um ensino mais regulador, mais emancipador, ou ambos?

---

<sup>3</sup> Os quais compreendem o narrativo, o descritivo, o argumentativo e o enunciativo.

## Capítulo 3

### 3.1. Curso de Pedagogia: o que dizem os pedagogos em formação acerca do trabalho com língua materna?

Neste capítulo, realizamos as análises das avaliações. Para tanto, em um primeiro momento apresentamos as reflexões gerais, ou seja, aquelas que estão presentes em todas – ou em uma grande parte – dessas avaliações, valendo-nos, entre outras possibilidades de análise, dos pressupostos da análise semiolingüística evidenciados no capítulo anterior. Antes de prosseguirmos com nossas reflexões, gostaríamos de explicitar que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, pp.69-70).

Como leitores, ao iniciarmos a interação com os autores por meio de seus discursos, começamos afirmando que, em todas as avaliações, encontramos um *sujeito intencional* - pessoa real, ou seja, o pedagogo em formação -, que faz parte de um mundo a significar, em uma situação de prova, e transforma esse mundo em *mundo significado*, realizando assim o processo de transformação. Como vimos em Pauliukonis (2000):

O mundo extralingüístico ou o “real” é apresentado a nós, através de textos, ou de fragmentos textuais, oferecidos e selecionados segundo uma ideologia ou uma intenção comunicativa, que precisa ser decodificada pelo receptor, para ser compreendida.(p.92).



Esse mundo significado corresponde ao texto formado para responder a indagação feita na avaliação (AP2) que se encontra totalmente em primeira pessoa. A esse respeito, vale lembrar, com Carvalho *et alli*<sup>1</sup> (2006), que:

A análise textual das auto-avaliações mostra a predominância da escrita em primeira pessoa, revelando explicitamente a implicação dos autores, no caso em foco, dos graduandos na exposição de seus motivos e argumentos. (p.46)

É preciso lembrar ainda que, de acordo com Koch (2004):

Ao construir um texto, o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, seus objetivos, propósitos, convicções, crenças, isto é, seu modo de ver o mundo. O interlocutor, por sua vez, interpreta o texto de conformidade com seus propósitos, convicções, perspectivas. Há sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto.(p.40)

Inicialmente, retomando o que vimos no capítulo 2, no processo de transação reconhecemos os quatro princípios que estão presentes nas avaliações analisadas, a saber, os princípios de alteridade, de pertinência, de influência e de regulação.

No princípio de alteridade temos dois sujeitos (o comunicante e o interpretante) que se reconhecem como parceiros, mesmo não estando diante um do outro: “Todos os parceiros estão ligados por um contrato de comunicação que os intima ao reconhecimento e à aceitação recíproca de seus papéis comunicativos.” (CHARAUDEAU apud PAULIUKONIS, 2000, p.92). No caso específico deste estudo, estamos numa situação de monolocalização -, na qual o contrato de troca entre os parceiros é postergado, uma vez que o aluno faz sua avaliação presencial em seu pólo; depois, estas provas seguem para a UNIRIO e só então as tutoras a distância e a coordenadora da disciplina tem acesso às mesmas.

---

<sup>1</sup> A pesquisa desenvolvida por Carvalho *et alli* (2006) aproxima-se de nossa pesquisa, uma vez que estes autores estudam “auto-avaliações escritas por graduandos”.

Segundo Charaudeau (2008), chamamos de situação monologal a situação comunicativa na qual os parceiros (sujeito falante, locutor, e interlocutor) não estão presentes fisicamente e quando o contrato de comunicação não permite a troca, ou seja, “Nesse caso o locutor se encontra em uma situação na qual ele não pode perceber imediatamente as reações do interlocutor (pode apenas imaginá-las” (CHARAUDEAU, 2008, p.72). Sendo assim, o autor nos chama atenção para o fato de que o locutor pode se organizar para comunicar-se de maneira lógica e progressiva com seu interlocutor. Esta possibilidade foi percebida em várias das falas selecionadas para análise nesta seção, como por exemplo,

*Quando iniciei os estudos no curso de Pedagogia e vi Português Instrumental no 1º. período , **pensei logo naquele Português tradicional que estudei no então Ginásio e no curso Normal há 28 anos atrás.***  
(Pedagogo em formação 28, PÓLO 7)

*No início do estudo da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1, minhas expectativas eram de um **ensino técnico da matéria “Português”, mas ao começar esse estudo vi que era uma matéria muito mais abrangente.***  
(Pedagogo em formação 42, PÓLO 12)

Charaudeau (2008) destaca ainda que este tipo de situação comporta algumas particularidades. São elas (1) a ordem das palavras -, a qual é considerada progressiva; (2) a construção contínua e hierarquizada, assim como (3) a sucessão de termos e uma explicitação necessária, quando o canal é gráfico, do que poderia ser explicitado através de gestos e entonação. No caso específico dos exemplos citados anteriormente, constatamos que expressões como “pensei logo”, ou ainda “mas ao começar esse estudo” constroem essas particularidades citadas pelo autor.

Já o princípio de pertinência faz com que os parceiros deste ato de linguagem reconheçam os universos de referência que constituem o objeto da transação linguageira. Em outras palavras, este princípio “Fundamenta a recorrência a um saber comum partilhado.” (PAULIUKONIS, 2000, p.93). No caso de nosso estudo, os pedagogos em formação utilizam, como tematização,

vocábulos ligados ao campo da educação e ao ensino de língua materna. É sobre esse universo vocabular que nos deteremos na análise que se segue.

Segundo o princípio de influência, “cada um dos parceiros procura sempre influenciar e modificar o comportamento do Outro.” (PAULIUKONIS, 2000, p.92). Ou seja, o sujeito que produziu o texto (o pedagogo em formação) visa a atingir seus parceiros (as tutoras da disciplina LPI e a coordenadora da disciplina -, as quais corrigirão a sua avaliação). Estas, por sua vez, sabem que, enquanto receptoras e interpretantes desses textos, são alvo dessa influência. Aqui podemos perceber a *mise em scène*, ou seja, os participantes do ato de linguagem estão interagindo e representando seus papéis, pondo em cena o projeto de comunicação. Nas palavras de Charaudeau (2008), nesta situação:

O locutor, mais ou menos consciente das restrições e da margem de manobra proposta pela situação de comunicação, utiliza categorias de língua ordenadas nos modos de organização do discurso para produzir sentido, através da configuração de um texto. Para o locutor, falar é, pois, uma questão de estratégia, como se ele se perguntasse: “Como é que eu vou/devo falar (ou escrever), levando em conta o que percebo do interlocutor, o que imagino que ele percebe e espera de mim, do saber que eu e ele temos em comum, e dos papéis que eu e ele devemos desempenhar.” Melhor dizendo, fala-se (ou escreve-se) organizando o discurso em função de sua própria identidade, da imagem que se tem de seu interlocutor e do que já foi dito. (CHARAUDEAU, 2008, p.76).

Já o princípio de regulação está ligado ao princípio de influência, pois toda influência pode ter uma contra-influência. Os parceiros (pedagogos em formação e tutoras a distancia e a coordenadora da disciplina) precisam realizar a “regulação” deste jogo de influências para que o ato de linguagem chegue a uma conclusão. Nas palavras de Pauliukonis (2000):

O princípio de regulação exige a obediência às regras gerais do funcionamento da linguagem; tal princípio coloca os parceiros em “luta” pela construção de seus papéis e pelo reconhecimento e aceitação das condições lingüísticas e sociais em que se processa a comunicação. Como conseqüência do embate, pode haver, por um lado, recusa ou desvalorização de um dos parceiros, ou o desrespeito ao direito de fala do outro, ou por outro lado, o pleno reconhecimento e

aceitação da dinâmica do diálogo, que exige a obediência as normas, lingüísticas e sociais, à troca de turno, à aceitação das imagens propostas pelos interlocutores, enfim condições necessárias para que se processe a interação. (p.93)

Podemos fazer uma relação deste princípio com o conceito de “aceitabilidade” postulado por Koch (2004). Segundo a autora, a aceitabilidade diz respeito à concordância dos parceiros em participar do “jogo de atuação comunicativa” e agirem segundo suas regras. Ainda de acordo com a autora:

A aceitabilidade refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação lingüística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância. Deste modo, mesmo que o texto contenha incoerência locais ou pareça a princípio incoerente, o leitor/ouvinte fará o possível para atribuir-lhe um sentido. (p,43)

E como isso acontece nos discursos? Ao lermos os relatos/discursos dos pedagogos em formação, enquanto suas formadoras, tentamos verificar a coerência com que estes futuros licenciados em Pedagogia tecem seus discursos; procuramos atribuir significado às suas declarações, mesmo que estas não sejam condizentes com o nosso modo de pensar sobre a língua, seu ensino e suas relações. Como formadoras, acreditamos que é preciso existir um *corpus* amplo e comum de relações lingüísticas e sociais para que os “parceiros” – os pedagogos em formação – se constituam, enquanto tais, no processo discursivo/interativo.

Charaudeau (2008) nos chama a atenção para o fato de que a linguagem é uma atividade humana e enquanto tal se desdobra no teatro da vida social. Esta encenação é o resultado de vários componentes chamados de competência –, que podem ser situacional, semiolingüística, semântica e discursiva. Já sinalizamos esta discussão no capítulo 2 e, no decorrer deste capítulo, veremos estas competências sendo articuladas aos discursos dos pedagogos em formação. No entanto, buscando melhor precisá-las em função do trabalho de análise a seguir, consideramos relevante nos deter um pouco mais nesta questão.

A primeira competência, a situacional, nos lembra que o ato de linguagem se produz dentro de uma situação de comunicação, ou seja, é preciso levar em consideração a finalidade de cada situação e também a identidade dos locutores e intralocutores. No caso de nosso estudo, temos os pedagogos em formação, numa situação de prova, para responder uma questão da AP2. Para esta situação, esperamos que estes locutores usem a linguagem formal, o que nem sempre acontece.

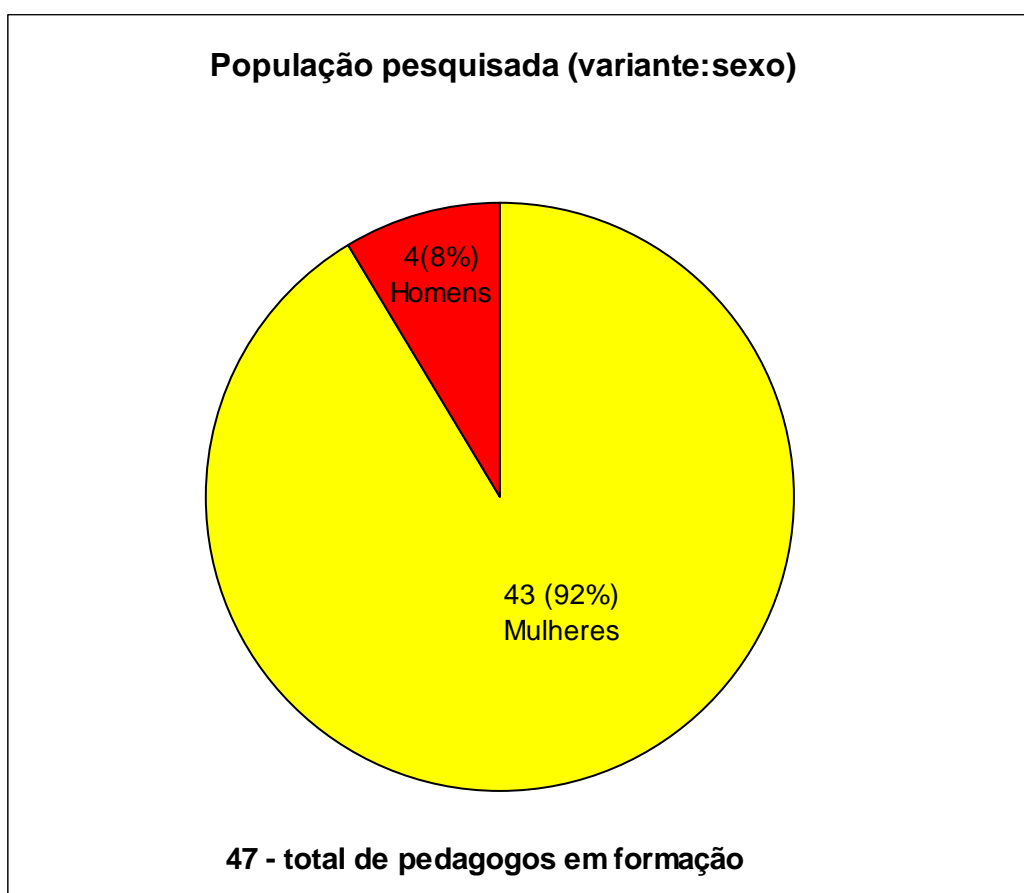
Quanto às identidades dos locutores, não há como conhecê-las ao certo: Afinal, nosso universo é composto em um “cenário de educação à distância” em que essa expressão – à distância – faz uma grande diferença em relação ao conhecimento mais pormenorizado dessas identidades. Na realidade, a única certeza que temos é que são pessoas residentes em municípios do interior do estado do Rio de Janeiro e/ou de outros estados vizinhos<sup>2</sup>, em sua maioria, mulheres, e que estão em busca de uma formação superior na área da Educação.

Esta é uma realidade de nosso curso: a maioria de nossos alunos são mulheres, tanto que, nesta pesquisa, das 47 avaliações selecionadas, 43 são de pedagogas em formação e apenas 4 de pedagogos em formação, ou seja, a população feminina representa aproximadamente 92% da amostra desta pesquisa, enquanto que a população masculina representa o equivalente a 8% da população pesquisada, como nos mostra o gráfico 1, a seguir:

---

<sup>2</sup> Sabemos, por meio de atendimentos telefônicos, visitas docentes aos pólos, por pesquisas feitas nas avaliações, que possuímos alunos dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, entre outros estados vizinhos do Rio de Janeiro.

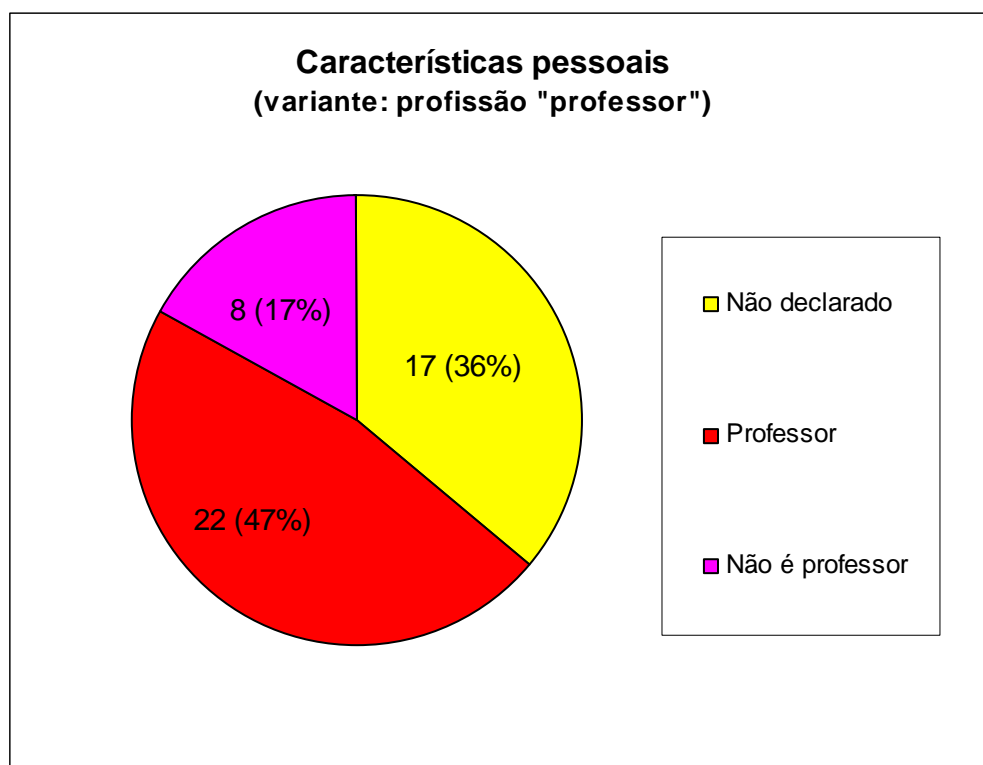
GRAFICO 1: Características da população pesquisada (variante sexo):



Nosso destaque, incluindo inclusive um gráfico, se deve a um fato que é recorrente na profissão e, mais ainda, quando nos detemos naquele que trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental: a situação “professora” é incontestável.

Considerando os discursos analisados, também é possível tentar traçar outra variante que identifica a população pesquisada: o fato de exercer ou não a função de professor. Como podemos visualizar no gráfico 2, 47% da população de pedagogos em formação já está em sala de aula, enquanto que apenas 17% ainda não atua na profissão – o que nos aponta que o curso está “cumprindo” a sua função de ampliar a formação inicial e continuada desses sujeitos.

GRAFICO 2: Características da população pesquisada (variante:profissão "professor")



Ponderamos ser relevante apontar/traçar alguns traços e/ou características destes sujeitos pois, como bem vimos na introdução desta dissertação, Charaudeau *apud* Oliveira (2003) nos mostra que quando um sujeito fala, ele traz, marcadas em sua fala, as suas características pessoais, sociais, profissionais, de quem é o porta-voz. Ou ainda, nas palavras do autor:

As palavras adquirem um valor de mercado e revelam a identidade social dos que a empregam. (...) Valor identificador e valor de verdade das palavras constituem socioletos, isto é, maneiras de falar características de certos grupos sociais (porque acabo de falar de palavras, mas o mesmo ocorre com os comportamentos discursivos). (CHARAUDEAU, 1995, p.127)

Esta é uma faceta bastante interessante que evidenciamos no estudo mas que, por não ser propriamente o nosso foco, não abordamos com mais detalhes, o que pretendemos fazer em estudos posteriores.

Já os intralocutores - a coordenadora da disciplina LP1 e as tutoras a distância -, são pessoas que atuam na área da Educação e tem estudos voltados para o ensino da língua materna. Pauliukonis (2000) também norteou esta nossa reflexão sobre a identidade/características dos sujeitos pesquisados neste estudo, ao apontar que:

Qualquer análise que pretenda interpretar o fenômeno interativo da linguagem por meio de textos, não pode ater-se apenas ao exame a sua configuração lingüística, ou apenas à classificação dos elementos lingüísticos, pois interessa sobretudo analisar a dimensão sócio-psico-linguística dos participantes, ou seja, toda a organização sociocultural em que se dá o discurso. (p.91)

A segunda competência – semiolingüística - incide na organização da encenação do ato de linguagem -, o qual pode ser enunciativo, descritivo, narrativo e/ou argumentativo<sup>3</sup>. Mesmo não se constituindo no foco de nosso estudo, é relevante destacar que, nas falas/relatos/discursos dos pedagogos em formação, percebemos uma mistura nessa organização. Aliás, Charaudeau já nos fala sobre isto: “Evidentemente, num relato, descrição e narração se acham intimamente ligadas, mas isso não impede que se considere que cada um desses modos de organização tenha a sua especificidade.” (CHARAUDEAU, 2008, p.107).

É possível ver, já pela própria proposta da questão da AP2, que os pedagogos em formação irão utilizar “um pouco” de cada modo de organização uma vez que, se forem “responder plenamente” todos os itens que foram pedidos terão que (1) analisar as expectativas em relação a disciplina LP1; (2) comentar os pontos de divergência e convergência com o material didático; (3) apresentar possibilidades de trabalho pratico que foram realizados em sala de aula ou que poderão ser utilizados e (4) elaborar uma síntese do assunto que pareceu mais importante durante o caminhar da disciplina. Já nos três primeiros itens é possível ver que teremos a descrição da disciplina e do material didático; a argumentação, ao inserir pontos que convergem e divergem

---

<sup>3</sup> Estas categorizações referem-se aos modos de organização do discurso -, os quais não serão aprofundados nesta pesquisa, pois não constituem o nosso foco de análise.



com este material e a narração, ao contar como os trabalhos podem ser desenvolvidos a partir de uma visão diferenciada.

É necessário evidenciar também que, como anunciamos no capítulo 2, os pedagogos utilizam-se de rituais de abordagem para iniciar e concluir as reflexões que apresentam. A seguir, destacamos algumas delas, separando as falas nessas duas possibilidades discursivas:

(1) Exemplos de rituais de abordagem para iniciar as reflexões

**Ao iniciar** o estudo da apaixonante disciplina de Língua Portuguesa na Educação ...  
(Pedagogo em formação 1, pólo1)

**Inicialmente** ao me deparar com a disciplina Língua Portuguesa 1... (Pedagogo em formação 9, pólo2)

**A expectativa inicial** era de que a disciplina... (Pedagogo em formação 21, pólo5)

**Bem, a princípio** não sabia que... (Pedagogo em formação 25, pólo6)

**No início**, não fazia idéia de como se daria as aulas  
(Pedagogo em formação 37, pólo 11)

(2) Exemplos de rituais de abordagem para finalizar as reflexões:

**Assim, conclui-se que...**  
(Pedagogo em formação 1, pólo 1)

**Portanto, o professor deve ...**  
(Pedagogo em formação 5, pólo 2)

**Enfim, baseada nisto afirmo que...**  
(Pedagogo em formação 9, pólo2)

**Quero encerrar esta questão dando um destaque ...**  
(Pedagogo em formação 36, pólo 10)

**Em síntese,...**  
(Pedagogo em formação 32, pólo 9)

Dos exemplos que elencamos para os rituais de abordagem que iniciam as reflexões, todos trazem já marcados/explicitos em seus discursos a idéia de

começo, de principio de idéia enquanto que a mesma estratégia se dá nos rituais usados para finalizar as respostas -, que trazem a idéia de fim, de conclusão.

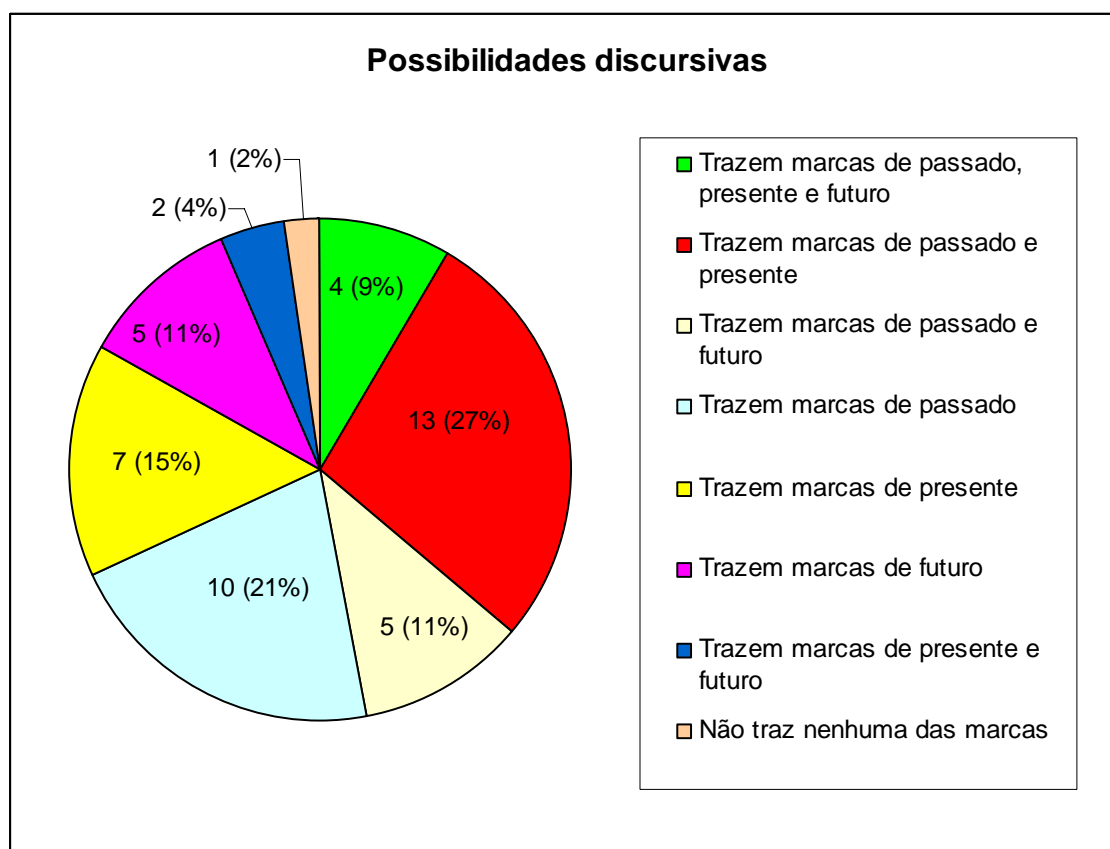
A terceira competência – semântica - segundo Charaudeau (2008):

Consiste em saber construir sentido com a ajuda de formas verbais (gramaticais ou lexicais), recorrendo aos saberes de conhecimento e de crença que circulam na sociedade, levando em conta os dados da situação de comunicação e os mecanismos de encenação do discurso. (CHARAUDEAU, 2008, p.7)

A este respeito, vale acrescentar que nos deteremos nesta competência, quando da análise dos discursos que selecionamos e que, em síntese, todas as três competências citadas anteriormente (situacional, semiolinguística e semântica), juntas, correspondem à competência discursiva -, a qual produz os atos de linguagem que, por sua vez, são portadores de sentido.

Antes de iniciarmos propriamente nossas reflexões, é preciso lembrar que, como adiantamos na Introdução, selecionamos 47 avaliações como amostra neste estudo. No entanto, no processo mesmo de análise dos discursos, emergiu mais uma questão metodológica que é necessário apresentar: dessas 47 avaliações, foram retiradas 75 possibilidades discursivas para análise. Este fato deveu-se a que um mesmo pedagogo em formação apresentou, em seu discurso, marcas que se adequaram a diferentes categorias por nós construídas, o que nos levou a desmembrar o que a principio seria um mesmo discurso em outras possibilidades discursivas, como podemos ver no gráfico 3, a seguir:

GRAFICO 3: Relação de pedagogos em formação e possibilidades discursivas que trazem em seus discursos



Após estas considerações iniciais, vamos então às análises!

---

Em primeiro lugar levamos em consideração, com Charaudeau, que o “EU é um sujeito produtor do ato de linguagem enquanto que o TU é o sujeito-interlocutor desse ato de linguagem; portanto, não deve ser considerado um “mero” receptor de mensagem.” Nesse sentido, e pensando na categoria *implícito*, igualmente trabalhada pelo autor, após inúmeras leituras, reflexões, construções, (re)construções e (des)construções que fizemos ao longo de nosso estudo, acreditamos que era possível dividir/separar os discursos desses pedagogos em formação em três categorias que, de certa forma, organizam três conjuntos de *possibilidades discursivas* na configuração de nosso objeto. São elas: (1) um passado de tradição gramatical; (2) um presente de novas reflexões sobre o ensino de língua e (3) um futuro de busca por uma prática libertadora.

A consolidação destas categorias se deu pelo fato de percebermos que estes pedagogos em formação evidenciavam, de forma explícita, mas também implícita em seus discursos, uma formação tradicional de ensino de língua ao longo de suas formações. No entanto, ao cursarem a disciplina Língua Portuguesa na Educação I, no Curso a distância em questão, tomam contato com uma nova proposta de ensino de língua e, assim percebem, em geral, o quanto significativa pode ser a adoção de uma nova postura/prática de ensino.

A título de exemplificação, e nos valendo do princípio de qualificação proposto por Charaudeau (2008) que apresentamos no capítulo anterior, podemos verificar no quadro 1, abaixo, como os pedagogos em formação caracterizam, tanto os seus contatos anteriores com a língua portuguesa, quanto com a disciplina LP1 e, mais pra frente, ainda neste capítulo, como os pedagogos em formação caracterizam o material didático da disciplina.

QUADRO 1 : Relação de pedagogos em formação; como estes caracterizam a disciplina Língua Portuguesa e, em consequência, como caracterizam a disciplina LP1:

<b>Pedagogos em formação</b>	<b>Como caracterizam a disciplina LP1<sup>4</sup></b>
Pedagogo em formação 1	Apaixonante disciplina
Pedagogo em formação 2	Trata de assuntos puramente gramaticais
Pedagogo em formação 3	Traz conteúdos da gramática
Pedagogo em formação 4	Utiliza o método tradicional
Pedagogo em formação 5	Trouxe acréscimos ao meu saber
Pedagogo em formação 6	Tem aulas normativas/presas a regras lingüísticas
Pedagogo em formação 7	X <sup>5</sup>
Pedagogo em formação 8	Estudo gramatical/Nos leva a refletir e a modificar
Pedagogo em formação 9	Explora a gramática normativa
Pedagogo em formação 10	Presa à gramática
Pedagogo em formação 11	X
Pedagogo em formação 12	Traz grandes novidades/Estudo da gramática e da parte literária
Pedagogo em formação 13	Expectativas negativas/não identificação com a disciplina
Pedagogo em formação 14	Aprofundamento da gramática normativa
Pedagogo em formação 15	Foco na gramática
Pedagogo em formação 16	Recheado de regras gramaticais/maçante
Pedagogo em formação 17	Para aprimorar a escrita/vai além do ensino de regras
Pedagogo em formação 18	Técnicas para decorar as regras gramaticais
Pedagogo em formação 19	Novas formas de ensinar

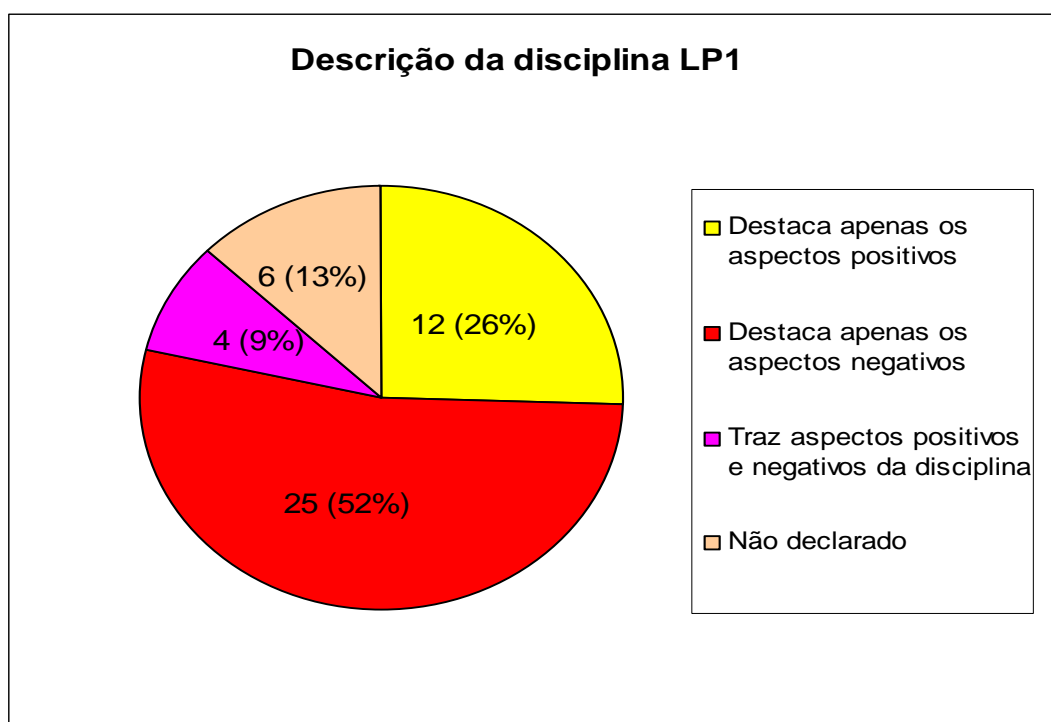
<sup>4</sup> As atribuições dizem respeito às expectativas iniciais dos pedagogos em formação em relação a LP1 e, alguns trazem seu olhar após ter cursado a disciplina.É preciso destacar que as atribuições positivas se devem ao olhar após cursar a disciplina enquanto que as expectativas negativas se devem ao fato de muitos terem tido uma formação tradicional.

<sup>5</sup> Onde tivermos “X”, leia-se “não declarado”, pois o pedagogo em formação não fez referência a como via a disciplina.

Pedagogo em formação 20	Ensino da língua pela gramática tradicional
Pedagogo em formação 21	Forma mais atrativa, interessante e significativa
Pedagogo em formação 22	Provocativa e coerente
Pedagogo em formação 23	Enfoque normativo
Pedagogo em formação 24	Aterrorizante
Pedagogo em formação 25	Traz aspectos didáticos metodológicos
Pedagogo em formação 26	Maçante/teórico/chata
Pedagogo em formação 27	Forma mais aprofundada/normas gramaticais
Pedagogo em formação 28	Visão nova/mais leve
Pedagogo em formação 29	Causa surpresa
Pedagogo em formação 30	Técnica/análise morfológica e sintática/reflexão
Pedagogo em formação 31	Regras/contextualizada/ensino dialógico
Pedagogo em formação 32	Forma tradicional
Pedagogo em formação 33	Muito complexa
Pedagogo em formação 34	Causa perplexidade/aprofundamento cansativo/reflexão
Pedagogo em formação 35	Resistência/muito difícil / expectativas negativas
Pedagogo em formação 36	Exercitar regras e usos/abordagem rica, atual e necessária
Pedagogo em formação 37	Instrumentaliza o professor
Pedagogo em formação 38	Matéria chata e cansativa
Pedagogo em formação 39	Visão positiva
Pedagogo em formação 40	Maçante
Pedagogo em formação 41	Matéria cansativa e maçante
Pedagogo em formação 42	Estudo abrangente/ensino técnico
Pedagogo em formação 43	Ensino tradicional
Pedagogo em formação 44	Chata, sem sentido, sem aplicabilidade prática
Pedagogo em formação 45	X
Pedagogo em formação 46	X
Pedagogo em formação 47	Maçante e cansativa

Identificando como os pedagogos em formação caracterizam a disciplina, constatamos que o que sobressai nesta qualificação são os seus aspectos negativos, como podemos ver no gráfico 4 – o qual traz a opinião da população pesquisada em relação à língua portuguesa e a disciplina LP1:

GRAFICO 4: Descrição do contato com as disciplinas língua portuguesa e LP1



Através da análise destas falas presentes no quadro 1 e do gráfico 4, é possível perceber, com Bagno, que:

Como todo acontecimento, qualquer uso da língua se individualiza por idiosincrasias do locutor e/ou de seu interlocutor, da situação em que se encontram, da cultura de que participam, da época em que vivem. E assim, cada uso da língua envolve um conteúdo e uma forma próprios, produzindo efeitos de forma e de sentido (...) que, mesmo particulares, podem afetar a própria língua. (BAGNO, 2007, pp.12-13).

### **3.2. Um passado de tradição gramatical ...**

Nesta categoria, recolhemos as falas em que podemos perceber, nos discursos de pedagogos em formação, um pouco de suas formações, desde o Ensino Fundamental, mais especificamente os seus contatos com o ensino da língua materna -, a qual, inúmeras vezes, não foi vista como “viva”, estando, ao contrário, “reduzida ao uso da gramática tradicional”.

*No início **esperava uma disciplina com foco na gramática e nas metodologias de ensino das normas gramaticais.***

*(Pedagogo em formação 15, pólo 4)*

*Quando realizei minha matrícula nessa disciplina, a escola, **esperava que o conteúdo viesse recheado de regrinhas gramaticais.***

*(Pedagogo em formação 16, pólo 5)*

*A priori, eu **esperava estudar de forma mais aprofundada, os conteúdos aprendidos durante o Ensino Médio.** Minha expectativa gerava em torno das regras gramaticais e ortográficas.*

*(Pedagogo em formação 27, pólo 7)*

*Sinceramente, ao ingressar nesta disciplina **esperava que seríamos orientadas no sentido de como dar uma aula de gramática que fosse menos massante** <sic>, que aprenderíamos como passar as regras gramaticais.*

*(Pedagogo em formação 40, pólo 12)*

*No início do estudo da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1, minhas **expectativas eram de um ensino técnico da matéria “Português”**, mas ao começar esse estudo vi que era uma matéria muito mais abrangente.*

*(Pedagogo em formação 42, pólo 12)*

Segundo Bagno (2007), a gramática tradicional, surgida no século III a.C., era um conjunto de noções acerca da língua e da linguagem que representou o início dos estudos lingüísticos no Ocidente. Possuía abordagem não-científica e combinava intuições filosóficas -, as quais a sustentam e estão presentes na nomenclatura gramatical até hoje -, e preconceitos sociais. Por este motivo, juntamos nossa inquietação com a indagação feita por Bagno (2002): “Que concepção tradicional é essa?”:

*Antes de tudo, é uma concepção que trabalha com abstrações. (...)Assim, essa “língua” é pensada como se não estivesse neste mundo, como se fosse um objeto místico a ser buscado sem jamais poder ser alcançado.(BAGNO, 2002, p.22)*

Bagno (2002) ressalta que a língua não é uma abstração e que é preciso termos em mente que podemos transferir nossas reflexões sobre a língua

(plano abstrato) para os falantes desta mesma língua (plano concreto) – o que significa:

(...) olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem. Significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. (BAGNO, 2002, pp.23-24).

Um ensino tradicional da língua faz com que talentos naturais sejam tolhidos, incute insegurança, medo e “aversão” à disciplina Língua Portuguesa, como se pode verificar nas falas a seguir:

*As minhas expectativas iniciais, em relação a disciplina de Língua Portuguesa na Educação I, eram completamente diferentes, do que realmente o curso nos oferece, pois pensei que o mesmo **trataria de assuntos puramente gramaticais**. (Pedagogo em formação 2, PÓLO 1).*

*Quando escolhi a disciplina Língua Portuguesa na Educação I, a primeira coisa que passou pela minha cabeça foi que seria uma matéria chata, cansativa e com vários conceitos que eu deveria aprender. (Pedagogo em formação 38, pólo 11)*

Vemos que no discurso do pedagogo em formação 2, pólo 1, o Eu-comunicante, através do Eu-enunciador, nos traz a idéia de que iria ver na disciplina LPI “somente a gramática e mais nada”, uma vez que, em sua concepção, estudar Português é estudar unicamente a gramática tradicional. Acreditamos que por causa de sua formação, o pedagogo em formação possui esta idéia - de que só é possível estudar a língua portuguesa através de um ensino prescritivo, técnico-instrumental -, no qual o aluno é levado a modificar seus padrões lingüísticos por outros que sejam considerados “corretos”. Segundo Halliday, McIntosh e Strevens *apud* Travaglia (2002, p.38):

O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades lingüísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada “faça isto” corresponde um “não faça



aquilo”.Esse tipo de ensino está diretamente ligado (..)à gramática normativa e só privilegia,em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

Ao usar o vocábulo “puramente”, acompanhado do vocábulo “gramaticais”, o Eu-enunciador deixou marcado em seu discurso que o ensino de língua portuguesa, em sua concepção, teria como objetivo levar o aluno a dominar a chamada “norma culta”. O discurso deste Eu-enunciador, no entanto, não aparece isoladamente; ao contrário, junta-se a muitos outros discursos, como por exemplo:

*Em relação a disciplina de LPI, tive muitas expectativas por pensar que iríamos **trabalhar conteúdos gramaticais**.*  
(Pedagogo em formação 3, PÓLO 1)

*Esta disciplina me fez conhecer o outro lado do Português, pois até então, pensava que só existia o estudo da gramática e da parte literária.*  
(Pedagogo em formação 12, pólo 3)

*Para mim o material de Língua Portuguesa foi o melhor entre todos que eu peguei, o problema mesmo é eu absorver os conteúdos.*  
(Pedagogo em formação 13, pólo 3)

*Bom, quando iniciamos, **imaginei que estudaríamos a parte de gramática da disciplina, regras de acentuação, ortografia e outros**.*  
(Pedagogo em formação 31, PÓLO 9)

*Minhas expectativas iniciais é <sic> procurar conhecer maneiras de inovar o ensino desta disciplina, saindo da forma tradicional com que vem sendo ministrada.*  
(Pedagogo em formação 32, pólo 9)

*No início do período, quando tomei ciência que iria estudar essa disciplina, **pensei que iríamos estudar regras gramaticais e exercitar o seu uso**, para assim sermos preparados para ensinar aos alunos.*  
(Pedagogo em formação 36, PÓLO 10)

*A primeira expectativa ao iniciar o estudo da disciplina foi que encontraria uma **disciplina direcionada para o ensino tradicional (normas cultas, gramática)**.*  
(Pedagogo em formação 43, PÓLO 12)

*Quando li o nome dessa disciplina, pensei que iria **estudar novamente as regras da gramática**, mas quando iniciei a leitura do modulo, me surpreendi.  
(Pedagogo em formação 45, PÓLO 13)*

Estes discursos, retirados de avaliações de diferentes pólos e, obviamente, de Eu(s)-enunciador(es) diversos, revelam um dos “problemas” relacionados ao estudo dos “*conteúdos gramaticais*” e suas “*regras*”. Como nos coloca Bagno (2007), sem dúvida o problema mais grave - o foco de interesse extremamente restrito da gramática tradicional:

*Ora, a língua não se manifesta nem em palavras soltas nem em frases isoladas e descontextualizadas. Toda e qualquer manifestação da linguagem, falada ou escrita, é necessariamente, invariavelmente, inevitavelmente um texto.  
(p.66)*

Analisando as expressões e as palavras utilizadas pelos muitos “eus-enunciadores” que citamos acima, e levando em conta as idéias que elas encerram, é possível constatar que a disciplina Língua Portuguesa na Educação 1 e o estudo da língua materna, em geral, estão associados a um campo semântico pejorativo, visto que as aulas de português têm sido consideradas uma sobrecarga de “inutilidades”, por estarem fora da realidade dos alunos. Este fato ocasiona uma visão extremamente desinteressante em relação ao estudo da língua portuguesa, constituindo-se em um grave dano, uma vez que evoca no falante uma reação negativa em relação à sua própria língua.

*Esta disciplina, **mesmo sendo bastante complicada**, ela nos traz informações sobre vários assuntos, sobre a língua materna, a gramática.  
(Pedagogo em formação 29, pólo 7)*

Como nos mostra Luft (2004):

*É comum ouvir jovens classificando as aulas de Português de “cultura inútil”. Normas demais, fora da realidade, eivadas de*

um purismo reacionário. Pormenores supérfluos em grande quantidade, distinções, regras superadas por novos usos. (LUFT, 2004, p.47).

Dentro do raciocínio exposto anteriormente, percebemos que alguns pedagogos em formação usam o campo semântico relacionado à *prisão* para situar sua experiência em relação à disciplina Língua Portuguesa na Educação 1:

*Analisando minhas expectativas iniciais em relação à disciplina, acreditava que as aulas seriam abordadas tal como foram no Ensino Médio, ou seja, **as aulas fossem mais normativas, presas em regras lingüísticas**, porém essa disciplina superou minhas expectativas iniciais.  
(Pedagogo em formação 6, PÓLO 1)*

*Minha expectativa em relação à disciplina Língua Portuguesa na Educação, foram meio que surpresa, pois pensei que por ser Língua Portuguesa, **ficaríamos presos à gramática**.  
(Pedagogo em formação 10, PÓLO 3)*

*Inicialmente, minhas expectativas em relação à disciplina pautavam-se em poder refletir sobre novas formas de ensinar a língua portuguesa, que não fossem **atreladas apenas à gramática normativa**, que foi o enfoque que experimentei durante toda minha vida escolar e que vi reforçado na faculdade de LETRAS (Português-literatura) que fiz no início dos anos 80.  
(Pedagogo em formação 19, PÓLO 5)*

Nesse sentido, podemos inferir que esses Eus-enunciadores relacionam/associam língua à gramática, como se o ensino da língua materna estivesse intrinsecamente associado a ela. É possível perceber que, neste caso, a gramática - chamada de normativa -, é considerada como um manual de regras de bom uso da língua -, as quais devem ser seguidas fielmente por todos aqueles que desejam se expressar adequadamente. Como nos aponta Franchi (1991, p.48) apud Travaglia (2002, p.24): “gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

Segundo esta concepção, todas as outras formas de uso da língua são consideradas “desvios, erros, deformações, degenerações da língua” É isto o

que podemos constatar nos discursos dos pedagogos em formação: a referência a uma língua “engessada”, “presa”, “atrelada” a uma norma rígida. Segundo Travaglia (2002):

Tudo o que foge a esse padrão é “errado” (agramatical, ou melhor dizendo, não gramatical) e o que atende a esses padrões é “certo” (gramatical). As normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral. Além disso, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente lingüísticos, cria preconceitos de toda espécie (...). (TRAVAGLIA, 2002, p.25).

É possível verificar, na fala de outros “Eus”, o uso de verbos que trazem marcas lingüísticas que podemos considerar como “algo positivo”, mas que, em se tratando do ensino de língua materna, se tornam marcas sugestivas de “algo negativo”. A este respeito, gostaríamos de destacar Charaudeau (2008), quando diz que um trabalho de elucidação de um termo não deve ser visto como uma tentativa de definição do mesmo.

Para o semiolinguista, devemos nos livrar de algumas das ilusões que carregamos sobre o estudo da linguagem e, entre elas está a ilusão da transparência denotativa do signo: “A linguagem não é constituída de signos transparentes.” (CHARAUDEAU, 1995, p.125). Esta ilusão diz respeito à idéia de que os vocábulos fariam o papel de etiquetas sobre as coisas do mundo e, assim sendo, o signo seria claro e transparente, uma vez que sua função é nomear o mundo. Charaudeau (1995) ressalta que “a linguagem é plural.” (p.125). Por isso, atentamos, nestas análises, para as palavras do mesmo autor, afirmando que este estudo,

Trata-se, sobretudo, de uma tentativa de descrever algumas das representações coletivas<sup>6</sup> que uma determinada sociedade (ou grupo social) constrói para si: seja através de outros

---

<sup>6</sup> Essas representações coletivas são saberes que nos foram dados porque pertencemos a uma comunidade social e partilhamos experiências físicas, intelectuais, afetivas e outras, com seus membros.

discursos que ela produz em uma mesma ocasião, seja em outras circunstâncias. Neste caso, lidamos com um conjunto de possíveis interpretativos. (CHARAUDEAU, 2008, p.29).

Um exemplo deste fato é o uso do verbo “valorizar” -, no exemplo abaixo, o qual traz a idéia/noção de dar valor e/ou aumentar o valor a algo que o pedagogo em formação não entende dessa forma:

*De acordo com o que foi estudado por mim desde minha alfabetização, esperava que essa disciplina **valorizasse o ensino da gramática** e de interpretações de textos, já que a educação básica é fundamentada nesses preceitos.  
(Pedagogo em formação 46, PÓLO 13)*

Também percebemos a mesma situação com os verbos “explorar” e “aprofundar”. O primeiro significa, no contexto, *percorrer estudando* e o segundo, *tornar mais fundo, investigar ou examinar assunto e/ou tema*. Vemos, ainda, que a palavra “inicialmente” abre os dois exemplos abaixo, possibilitando-nos inferir a expectativa dos alunos em relação ao trabalho na disciplina Língua Portuguesa 1 - “chato e desinteressante”:

***Inicialmente** ao me deparar com a disciplina Língua Portuguesa 1, acreditava que **trabalharíamos explorando a gramática normativa, suas regras** e como ensinar tais conteúdos a nossos alunos.  
(Pedagogo em formação 9, PÓLO1)*

***Inicialmente**, esperava que a disciplina se tratasse de sistematizar, aprofundando, o conteúdo visto e revisto de Língua Portuguesa durante a vida escolar. Provavelmente, haveria um **aprofundamento da gramática normativa**, pois, em se tratando de futuros pedagogos, o Português deveria ser primoroso.  
(Pedagogo em formação 14, PÓLO4)*

O mesmo acontece, ainda, com o verbo “ênfatizar”. A princípio, podemos percebê-lo positivamente, mas ao se referir ao ensino de regras e normas que estão interligadas a um modo de fazer pedagógico identificado com o “antigo”, esta ação transforma-se em algo pejorativo:

*A proposta é provocativa e coerente, no entanto, mexe com um antigo fazer pedagógico que **ênfatiza o ensino de regras, normas e definições gramaticais como forma de levar o aluno a ser capaz de produzir textos adequados à norma culta da língua.***

*(Pedagogo em formação 22, PÓLO 5)*

Além disso, o discurso anterior - do pedagogo em formação 22, pólo 5 -, nos chama a atenção para outro problema relacionado à gramática tradicional: o seu foco na língua escrita. Como nos mostra Bagno (2007):

*A gramática tradicional, como já sabemos, se preocupa exclusivamente com a língua escrita e, dentro do universo da escrita, somente com a língua dos grandes autores, dos “clássicos”. Com isso, mais uma vez, todo um mundo fica desprezado: o mundo da língua falada, com suas especificidades, com seus mecanismos próprios (...). Por isso é inconcebível, nos dias de hoje, estudar a língua somente em sua modalidade escrita e, para piorar, somente na modalidade escrita literária, que é um uso extremamente minoritário da língua escrita, que já é um uso minoritário da língua. (p.67)*

Os verbos citados anteriormente aparecem em vários outros discursos de pedagogos em formação. Nos exemplos que se seguem, verificamos que este ato de “valoração”, “exploratório” e de “aprofundamento”, está ligado/associado a uma atividade maçante e cansativa. O adjetivo “maçante” significa “que maça, enfada, aborrece, que é chato, amolante”, enquanto que o adjetivo “cansativo” nos traz a idéia de que a forma como é ensinada a língua é uma “forma que cansa, que causa fadiga, importuna” :

*Ao me deparar com a disciplina Língua Portuguesa na Educação I, acreditei que seria uma disciplina que se **aprofundaria em ensinar gramática, ortografia, “norma culta” de forma “massante <sic>, teórica, e chata”.***

*(Pedagogo em formação 26, PÓLO 6)*

*Analisando minhas expectativas, em relação à disciplina Língua Portuguesa na Educação I, fiquei perplexa. Esperava ter um **aprofundamento cansativo da gramática, estudar a estrutura da palavra, contracenar com a gramática de latim, analisar e localizar a classe gramatical das palavras. Esperava aulas de pura gramática.***

*(Pedagogo em formação 34, PÓLO 10)*

*No início do semestre, ao me inscrever na disciplina, acreditava que seria uma **disciplina que estaria voltada para as questões gramaticais da língua portuguesa e, por isso, poderia se tornar maçante e cansativo.***

*(Pedagogo em formação 47, PÓLO 13)*

O pedagogo em formação 44, pólo 13, utilizou uma outra expressão para indicar esta forma cansativa de ensinar a língua. O adjetivo *exaustiva* nos traz a idéia de uma forma que esgota, como se fosse uma possibilidade extremamente cansativa e enfadonha de se ter um contato com a língua:

*Quando me matriculei na disciplina Língua Portuguesa na Educação I **pensava que iríamos ver todos os conteúdos da gramática normativa de forma exaustiva** como foi durante todo o Ensino fundamental e médio , mas me surpreendi quando comecei a ver o que era proposto na disciplina.*

*(Pedagogo em formação 44, PÓLO 13)*

A partir dos discursos selecionados, até o momento, constatamos que, nas representações coletivas, inicialmente a disciplina Língua Portuguesa na Educação 1 é vista pelos alunos como “algo horripilante”. E esta visão é marcada antes desses alunos começarem suas reflexões sobre a disciplina e seus temas pois, ao abrirem o material didático no primeiro módulo, eles se deparam com a figura de um gato preto, arrepiado, em cima de uma abóbora. Ao redor dessa imagem temos as expressões: “Benza-me Deus!”; “Credo em Cruz!”; “Ai, Jesus!”; “o chifrudo”; “É o demo.”; “o capeta”; “o mais-que-tudo...” e a pergunta: “Será tudo isto a nossa Língua Portuguesa?”. E estas marcas de “algo negativo, medonho”, mesmo após a pergunta questionadora que fecha a página, vêm sendo incorporadas por alguns discursos, como podemos ver nos exemplos abaixo:

*Ao fazer a matrícula na disciplina imaginei que **o conteúdo estudado seria as classes gramaticais** com intuito de **trabalharmos com nossos alunos o método tradicionalista, no qual o discente não possui possibilidades de questionar suas idéias.***

*(Pedagogo em formação 4, PÓLO 1)*

*A disciplina foi muito importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois às vezes estamos tão envolvidos com a pratica que não percebemos ou esquecemos que o*

**ensino da língua vai além do ensino de regras e normas gramaticais.**

*(Pedagogo em formação 17, PÓLO 5)*

*Quando vi, na grade curricular, que iria estudar a disciplina Língua Portuguesa na Educação I, pensei que iríamos **aprender técnicas para que os alunos decorassem aquela lista imensa de regras gramaticais.** Ainda bem que me enganei.*

*(Pedagogo em formação 18, PÓLO 5)*

*A expectativa inicial era de que a disciplina fosse **apresentar as regras (a “norma”) para o ensino da língua pela gramática tradicional (como aprendi na maior parte das escolas que estudei).***

*(Pedagogo em formação 20, PÓLO 5)*

*De acordo com a **minha formação fundamentada na concepção tradicional, as minhas expectativas eram com um estudo de classe de palavras e análise o que me aterrorizava.***

*(Pedagogo em formação 24, PÓLO 6)*

*Em relação a disciplina Língua Portuguesa na Educação 1 confesso que a principio houve uma resistência, pois na minha opinião eu imaginava que essa disciplina seria muito difícil(...)Percebi que as minhas expectativas iniciais eram negativas, mas mudaram a medida que o curso foi acontecendo.Vale lembrar que eu sempre gostei de Língua Portuguesa, eu só tive medo dessa disciplina agora no ensino superior.*

*(Pedagogo em formação 35, pólo 10)*

Em outras palavras, quer encabeçados por marcas lingüísticas que podem trazer a noção do que é positivo, quer pelos vocábulos que expressam certa negatividade, nos discursos apresentados nesta primeira categoria se destaca uma avaliação pejorativa sobre o ensino de língua materna, apesar de, vez por outra – e muito remotamente – encontrarmos discursos como o do pedagogo em formação 18, do pólo 5, que afirma – “ainda bem que me enganei”...

Todos esses discursos servem para corroborar com a visão de Charaudeau (2008) sobre o ato de linguagem. Para ele, o ato de linguagem é produzido por um emissor determinado, no caso, os pedagogos em formação,



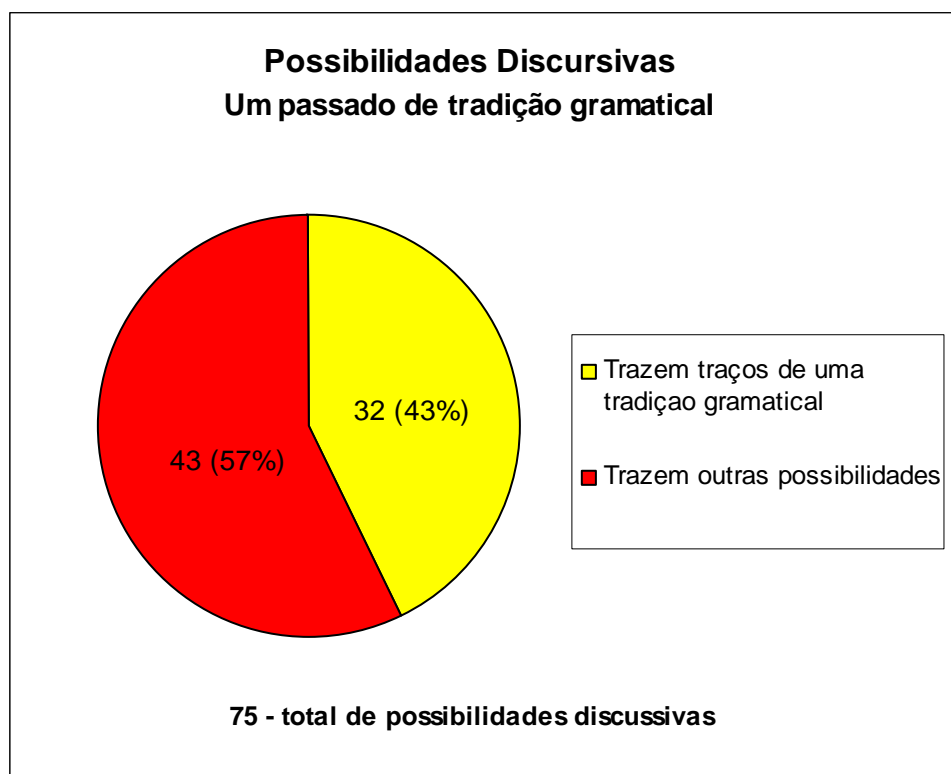
em um dado contexto sócio-histórico (no caso, estes pedagogos estão em situação de avaliação). O autor considera que a linguagem não é um objeto transparente -, uma vez que:

O processo de comunicação não é o resultado de uma única intencionalidade, já que é preciso levar em consideração não somente o que poderiam ser as intenções declaradas do emissor, mas também o que diz o ato de linguagem a respeito da relação particular que une o emissor ao receptor. (CHARAUDEAU, 2008, p.17).

Assim, podemos considerar a competência desses seres de fala como sendo múltipla, já que esta competência não está somente na aptidão para representar o mundo por um explícito languageiro, *mas na aptidão pra significar o mundo como uma totalidade que inclui o contexto sócio-histórico e as relações entre emissor e receptor (CHARAUDEAU, 2008, p.17).*

A título de melhor visualizar o conjunto de falas que destacamos em relação àquelas que, de alguma forma, apresentam questões pertencentes a esta categoria de análise verificamos, no gráfico 5 abaixo, que das 75 possibilidades discursivas, 32 trazem traços dessa formação tradicional -, o que representa o equivalente 43% de nossa população de pedagogos em formação:

GRAFICO 5: Possibilidades discursivas: um passado de tradição gramatical



### 3.3. *Um presente de novas reflexões sobre o ensino de língua...*

O caminho real da descoberta não está na procura de paisagens novas, mas em possuir novos olhos.  
(Proust)

Nesta categoria, percebemos nos discursos dos pedagogos em formação que, apesar de terem tido *um passado de formação tradicional*, é possível desenvolver *reflexões com novos olhares sobre a língua materna* -, as quais caminham para uma concepção de ensino sociointeracionista, ou segundo Halliday, McIntosh e Strevens *apud* Travaglia (2002, p.39), *um ensino considerado produtivo*:

O ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu

dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que se tem necessidade delas.

Visando aprofundar a afirmação anterior, elencamos algumas falas desses pedagogos em formação. Nelas percebemos, diferentemente dos discursos da categoria anterior, atribuições positivas ao ensino da língua materna. Além disso, constatamos também uma forte presença da questão do *novo*, das *mudanças*, e, ainda, reflexões sobre o que o material e a disciplina em si lhes proporcionaram.

Vemos nos discursos, manifestos de forma explícita, que os verbos, advérbios e adjetivos usados trazem uma marca lingüística que nos passa essa noção de algo positivo. O pedagogo em formação 9, por exemplo, diz que a disciplina Língua Portuguesa na Educação 1 “superou” as suas expectativas, ou seja, “foi além de suas expectativas iniciais” e o trabalho sob a perspectiva apresentada tornou sua prática de ensino mais dinâmica. Este dinamismo também é citado pelo pedagogo em formação 19. Ao ser apresentado a um novo enfoque de ensino, o pedagogo em formação 23 expressa um sentimento positivo por meio do uso do advérbio “felizmente”:

*No entanto logo nos primeiros momentos dedicados ao estudo do material didático percebi que a visão que tinha sobre a disciplina era equivocada, uma vez que, **superou** minhas expectativas. O trabalho se daria com a exploração de textos diversificados e como explorá-los no contexto escolar, tornando **a prática de ensino mais dinâmica**, baseando em princípios sociointeracionista.*

*(Pedagogo em formação 9, PÓLO2).*

*Ao ter contato com o material impresso vi que essas expectativas seriam, pelo menos em parte atendidas, visto que baseava-se numa **concepção de ensino de língua materna mais dinâmica**, baseado mais na psico e sociolingüística do que na gramática normativa. Além disso **questionou conceitos muito arraigados** no ensino da língua portuguesa, como por exemplo a centralidade da “gramática tradicional” nos nossos currículos de língua portuguesa*

*(Pedagogo em formação 19, POLO5)*

*A minha expectativa era de que a disciplina **tratasse do aspecto, digo, enfoque normativo da língua** quando foi **felizmente, exatamente o contrario.**  
(Pedagogo em formação 23, PÓLO 5)*

O contato com a disciplina e seu material é apresentado como agradável (que causa prazer), estimulante (que incita e leva a alguém a lutar por um objetivo), prazeroso, eficiente (que produz bons resultados), enriquecedor (que desenvolve), interessante (que é atraente e desperta interesse/importância), ou seja, são utilizadas marcas lingüísticas que portam, como já enfatizamos, um aspecto positivo encontrado nesse contato.

*Além da **leitura agradável e estimulante** do material impresso, fui apresentada a uma possibilidade de ensino-aprendizagem diferente da que vivenciei na minha época de escola, a concepção sociointeracionista. Através dessa concepção percebi que **é possível ensinar e aprender a língua materna de forma prazerosa e eficiente.**  
(Pedagogo em formação 18, PÓLO5)*

*Nos primeiros contatos percebi que o intuito era levar-nos a um questionamento acerca de nossa língua materna, sua importância para a identidade cultural e o exercício da cidadania por parte de nossos alunos. Achei o material extremamente **enriquecedor.** Através dele pudemos refletir mais criticamente acerca de nossa língua como um instrumento de poder, que ao qualificar ou limitar um individuo determinara seu status de prestígio ou de domínio.  
(Pedagogo em formação 25, pólo6)*

É relevante destacar que o adjetivo “interessante” aparece, inclusive, no superlativo no discurso do pedagogo em formação 30, pólo 8 -, o que representa e expressa a qualidade de um ser em seu grau mais elevado:

*Achei **interessantíssimo.** a abordagem dos erros e das inadequações e ate mesmo agramaticalidade, que fez com que eu pensasse numa nova forma de corrigir as produções textuais dos alunos.  
(Pedagogo em formação 30, PÓLO8)*

O contato com esta nova forma de olhar o ensino de língua materna surpreende, causa admiração nos pedagogos em formação -, os quais passam a considerar esse ensino como possibilidade de uma relação dialógica, de

troca entre educador e educando postura que, de certa forma, lembra o que discutimos no capítulo 1, quando analisamos a natureza de uma educação mais emancipadora. Esta constatação pode ser visualizada nos discursos dos pedagogos em formação 26, 31 e 40:

*Para minha surpresa encontrei conteúdos que visam formar um **profissional crítico, criativo, reflexivo, que respeita, conhece e interage com seus alunos visando produzir conhecimento**, e não simplesmente “despejar conteúdos sobre eles”, gerando assim alunos que também serão críticos, criativos e reflexivos, que não “engolem” tudo que lhes é apresentado, mas que são capazes de discernir, escolher e refletir o que lhe é proposto.  
(Pedagogo em formação 26, POLO6 )*

*Porem, **me surpreendi** quando pude analisar o material e perceber que o ensino da língua portuguesa deve ser e estar contextualizado, é o aluno que vai construir o seu próprio conhecimento, um **ensino dialógico** onde o professor é um mediador.  
(Pedagogo em formação 31, POLO9)*

*Um dos pontos de convergência que fiquei maravilhada, foi a maneira como foi abordado a questão de ensinar a norma culta, sem contudo desprezar a cultura do aluno nem a sua maneira de falar.  
(Pedagogo em formação 40, pólo 12)*

Segundo Charaudeau (2008), essas constantes de sentido se constroem em razão do emprego de palavras em diferentes contextos. Como podemos verificar nos discursos abaixo, as marcas lingüísticas que destacamos, segundo Charaudeau (2008), não são unidades morfêmicas plenas de todos os sentidos que podemos lhes atribuir. Elas foram por nós consideradas como marcas que, inscritas em uma certa combinatória e em circunstâncias de discurso particulares, mobilizaram o componente - “algo que é feito, dito, ouvido ou visto pela primeira vez”.

Os pedagogos em formação relatam este contato com uma forma de trabalhar novas práticas, novos olhares, novas posturas e novos conceitos – como algo que gera atitudes e atribuições positivas.

*Gostei muito do material que nos foi oferecido, pois é uma forma nova de trabalhar e assim poder ensinar.*  
(Pedagogo em formação 3, PÓLO 1)

*Mas quando comecei a estudar o material e freqüentar a tutoria, fui compreendendo que o conteúdo apresentado era diferente do que imaginava ser porque fui compreendendo outras maneiras de trabalhar com alunos.*  
(Pedagogo em formação 4, PÓLO 1)

*A disciplina Língua Portuguesa na Educação I trouxe grandes acréscimos ao meu saber. Com esta, pude criar debates entre o meu prévio conhecimento e o material impresso, e assim desenvolver conceitos e novas praticas.*  
(Pedagogo em formação 5, PÓLO1)

*Todo material dos módulos e aulas da ---web---, reforçam provocações de um novo olhar para com o ensino da língua materna.*  
(Pedagogo em formação 22, POLO5)

*Com o material impresso fui surpreendida com novas posturas que divergiam agradavelmente dos conceitos adquiridos anteriormente. Pude constatar através do livro que tinha em mãos uma nova metodologia, nova concepção e novos conceitos.*  
(Pedagogo em formação 24, pólo 6)

*O que encontrei no 1 período e agora em Língua Portuguesa na Educação I no 2 período foi uma visão nova, uma maneira mais leve de se estudar x ensinar Língua Portuguesa. O que estou estudando hoje superou as minhas expectativas e me libertou de conceitos com relação a Língua Portuguesa.*  
(Pedagogo em formação 28, POLO7)

*Em síntese, contribuí<sup>7</sup> para ampliar meus horizontes com atitudes reflexivas e formação de **novos conceitos**.*  
(Pedagogo em formação 32, POLO9)

Destacamos ainda discursos que trazem, de uma forma manifesta, vocábulos relacionados à busca de um outro direcionamento/uma outra postura em relação ao ensino da língua materna. E vale relembrar que, mais uma vez, estas mudanças estão relacionadas a algo positivo:

*A Língua Portuguesa nos leva a refletir, a modificar e a buscar meios materiais diversificados para um ensino e aprendizado com melhor rendimento.*  
(Pedagogo em formação 8, PÓLO1)

---

<sup>7</sup> O pedagogo em formação está se referindo ao material didático da disciplina.

*Em contato com as primeiras aulas, mudei meu ponto de vista e percebi que o foco da disciplina estava em uma abordagem muito mais profunda que isso. Estava na visão sócio-política educacional que é imprescindível a um futuro professor pesquisador*

*(Pedagogo em formação 14, POLO 4)*

*Isso deu uma virada em minhas teorias<sup>8</sup>, levando-me a repensar e reformular a prática pedagógica que ainda é no geral muito normativa. Considero muito positiva a contribuição possibilitada pelo material em relação ao trabalho que desenvolvemos junto às séries iniciais levando-nos a muitas reflexões e conseqüentes mudanças em nossa forma de atuar como professores.*

*(Pedagogo em formação 23, POLO 5)*

*O livro do CEDERJ faz uma abordagem para a mudança.*

*(...)redirecionei a minha prática educativa(...)*

*Inclusive, provocaram-me profundas reflexões a abordagem do material impresso sobre o conceito de erro, agramaticalidade e, como direcionar a aprendizagem da língua materna numa sociedade de diversidade cultural, ou melhor, lecionar a Lingüística.*

*(Pedagogo em formação 34, POLO 10)*

*O que me pareceu mais importante, ou talvez, me chamou mais atenção foi a questão da leitura. A diferença quando o aluno faz uma leitura reduzida e quando o mesmo faz uma leitura ampliada.*

*Outra questão foi em relação aos conteúdos trabalhados nos anos iniciais, e que não depende apenas do conteúdo em si, mas como esse conteúdo é trabalhado.*

*Essas duas questões que me fez talvez mudar um pouco a prática em sala de aula, e pude ver resultados positivos nessa mudança.*

*(Pedagogo em formação 35, POLO 10)*

É preciso deixar claro que Charaudeau (2008) não considera a oposição entre os conceitos de denotação e conotação, uma vez que nesta acepção, a denotação é tida como um valor primeiro/fundamental e a conotação como um segundo valor. Portanto, nos universos de discursos acima citados, as mudanças são portadoras de uma noção de positividade. Isso nos leva a definir que, segundo Charaudeau (2008):

---

<sup>8</sup> O pedagogo em formação está se referindo a sua expectativa inicial – a qual não se realizou – de que a disciplina Língua Portuguesa na Educação I tivesse um enfoque no estudo da gramática tradicional.

A marca lingüística como parte da matéria significativa que é testemunha formal provisória de um jogo de ajustamento entre um sentido mais ou menos estável – resultado de uma atividade metacultural sobre a linguagem e um sentido específico cuja combinação participa da finalidade ou da expectativa discursiva do ato de linguagem.(CHARAUDEAU, 2008, p.37).

Por último, vemos nos discursos desta categoria – *Um presente de novas reflexões sobre o ensino de língua* -, os pedagogos em formação expondo seus momentos de reflexão/questionamento ao pensarem a língua sob uma concepção diferenciada da concepção tradicional. E, mais uma vez, reforçamos que esta reflexão traz algo positivo, relacionado ao “ir além” e ao que é surpreendente para eles:

*Trabalhar pensando a língua como processo e não como produto, para mim foi o ponto mais importante (...)*  
(Pedagogo em formação 10, PÓLO3)

*(...) levando-nos também a refletir e questionar a prática no ensino da língua materna.*  
(Pedagogo em formação 36, POLO10)

*Porém, assim que iniciei os meus estudos, percebi que estava errado. A forma como os conteúdos estavam sendo apresentados, ia muito além do que apenas decorar matéria. As aulas me faziam refletir sobre o que eu estava lendo.*  
(Pedagogo em formação 38, POLO11)

*Durante o estudo dessa disciplina pude refletir sobre a importância do bom desenvolvimento do trabalho de Língua Portuguesa em nossas escolas.*  
(Pedagogo em formação 39, POLO11)

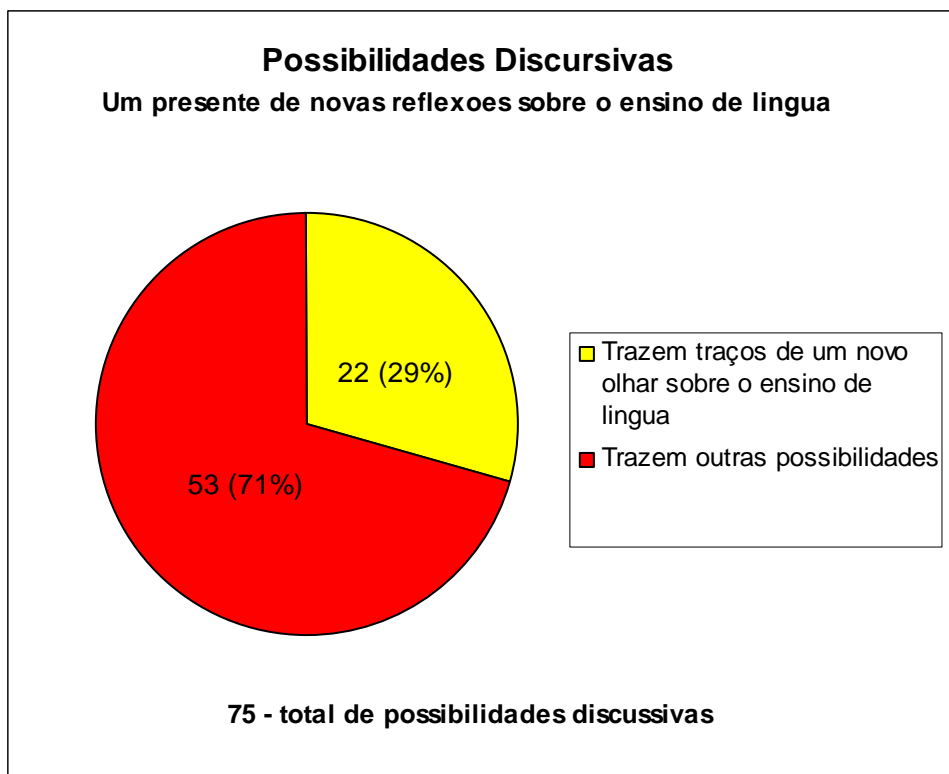
*O que me levou a maiores reflexões foi a respeito de erro, desvio e agramaticalidade e como trabalhar isso, respeitando o aluno. A questão de oralidade, o que é certo ou errado, a lingüística como bem cita o texto, a norma culta como ensiná-la. Foram pontos que me levaram a pensar e rever meus conceitos.*  
(Pedagogo em formação 41, POLO12)

*Porem, me surpreendi, pois a disciplina nos remeteu a uma reflexão sobre a língua portuguesa, seu uso, suas particularidades e diferentes pontos de vista.*  
(Pedagogo em formação 47, POLO 13)



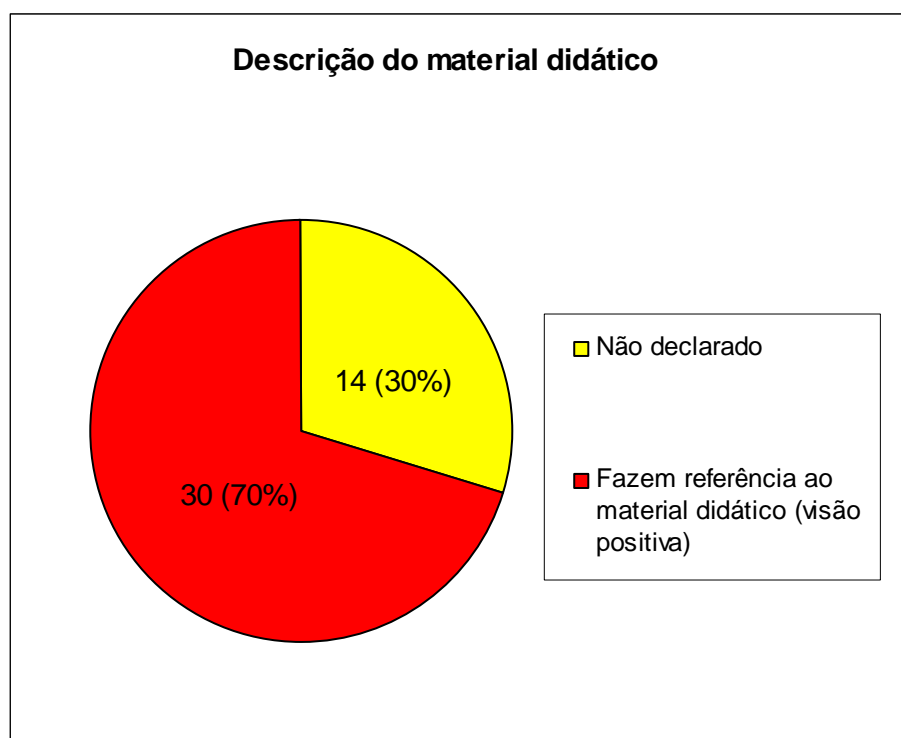
Das 75 possibilidades discursivas que tivemos como amostra, 22 delas apresentam um presente de novas reflexões sobre o ensino de língua -, o que representa 29% do total de avaliações, como podemos ver no gráfico 6.

GRAFICO 6: Possibilidades discursivas: um presente de novas reflexões sobre o ensino de língua



Antes de iniciarmos nossas reflexões e análises sobre a terceira categoria, não podemos deixar de mencionar o material didático de Língua Portuguesa na Educação 1 - apesar de não ser este o objeto direto de nossa pesquisa -, tendo em vista a forte presença desta questão nos discursos dos pedagogos em formação, principalmente nas falas selecionadas para esta segunda categoria de análise. E, levando em conta todo o universo de nossa pesquisa vemos, no gráfico 7, que dos 47 pedagogos em formação, 33 fazem referência ao material didático em seus discursos – o que representa 70% da população pesquisa – e que 14 pedagogos em formação não o mencionaram em seus discursos.

GRAFICO 7: Descrição e referência ao material didático de LP1



Temos que ressaltar que, ao falarem do material didático, os pedagogos em formação fizeram emergir atribuições positivas, como podemos ver em algumas falas que destacamos e no quadro 2:

*Ao meu ver o material que nos é oferecido é de ótima qualidade, com esses conteúdos de LP1 pude adquirir novos conhecimentos que levarei para a vida toda, sem falar que o material didático é de fácil compreensão, tanto para nós alunos do Curso de Pedagogia, como para nós ensinarmos para os alunos do Ensino Fundamental.  
(Pedagogo em formação 3, pólo2)*

*Nesse sentido o material foi muito significativo e enriquecedor, pois levantou questões e apresentou opções de trabalho, mostrando que é possível ensinar a língua portuguesa e despertar o interesse do aluno pela escrita e pela leitura.  
(Pedagogo em formação 21, pólo 5)*

QUADRO 2: Relação de pedagogos em formação e as características atribuídas ao material didático

<b>Pedagogos em formação</b>	<b>Características atribuídas ao material didático</b>
Pedagogo em formação 1	Postura totalmente desvencilhada dos antigos padrões tradicionais.
Pedagogo em formação 2	x <sup>9</sup>
Pedagogo em formação 3	Gostei muito/Nova forma/Ótima qualidade/Fácil compreensão.
Pedagogo em formação 4	Muito interessante
Pedagogo em formação 5	X
Pedagogo em formação 6	X
Pedagogo em formação 7	Muito bem elaborado e de entendimento acessível.
Pedagogo em formação 8	X
Pedagogo em formação 9	X
Pedagogo em formação 10	Clareza de linguagem/Possibilita reflexões.
Pedagogo em formação 11	X
Pedagogo em formação 12	Rico e proveitoso.
Pedagogo em formação 13	Bem elaborado/capítulos bem distribuídos.
Pedagogo em formação 14	X
Pedagogo em formação 15	X
Pedagogo em formação 16	X
Pedagogo em formação 17	Linguagem rica, clara e motivadora/leitura agradável.
Pedagogo em formação 18	Leitura agradável e estimulante
Pedagogo em formação 19	Concepção de ensino mais dinâmico.
Pedagogo em formação 20	Material voltado para professores.
Pedagogo em formação 21	Significativo e enriquecedor.
Pedagogo em formação 22	Novo olhar
Pedagogo em formação 23	Positiva contribuição
Pedagogo em formação 24	Nova postura
Pedagogo em formação 25	Extremamente enriquecedor
Pedagogo em formação 26	Dinâmico/ criativo/contextualizado/traz motivação
Pedagogo em formação 27	Explicativo/elucidador
Pedagogo em formação 28	Coerente
Pedagogo em formação 29	Formato didático novo
Pedagogo em formação 30	X
Pedagogo em formação 31	Importantíssimo/análise mais detalhada
Pedagogo em formação 32	Rico/linguagem adequada
Pedagogo em formação 33	De suma importância
Pedagogo em formação 34	Desenganador/abordagem para mudança
Pedagogo em formação 35	Muito bom/explicações claras
Pedagogo em formação 36	Excelente qualidade
Pedagogo em formação 37	Olhar reflexivo em relação a língua e seus contextos
Pedagogo em formação 38	Excelente metodologia/relação afetiva
Pedagogo em formação 39	X
Pedagogo em formação 40	X
Pedagogo em formação 41	Bom, claro, coerente/linguagem fácil
Pedagogo em formação 42	Grande qualidade
Pedagogo em formação 43	Esta aluna declarou que o material a deixou “atenta” e “reflexiva”
Pedagogo em formação 44	Excelente qualidade
Pedagogo em formação 45	Leitura clara e de fácil entendimento
Pedagogo em formação 46	X
Pedagogo em formação 47	X

<sup>9</sup> O x representa que o pedagogo em formação não fez referência ao material didático em seu discurso.

Nesse sentido, podemos dizer, com Villardi *et alli* (2006) que:

Na Educação a distância (EAD), o material didático tem um papel fundamental para a construção do conhecimento, além de ser comum que, por seu intermédio, a maioria dos alunos estabeleça os primeiros contatos com o curso. (VILLARDI *et alli*, 2006, p.74)

O material didático com o qual estes pedagogos em formação tiveram contato foi escrito pelas professoras Cláudia Capello, da UERJ, e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, coordenadora da disciplina LP1 na UNIRIO e um dos sujeitos de linguagem deste estudo. Ele está dividido em dois volumes, sendo que o volume 1 compreende os módulos 1 e 2 e o volume 2 compreende o módulo 3.

O módulo 1 vai das aulas **1 a 4**, compreendendo uma visão mais ampla da língua e de seu ensino. São trabalhadas temáticas como a relação existente entre língua, uso da língua e poder (Aulas 1 e 2) e uso da língua e ideologia (Aulas 3 e 4).

O módulo 2 é constituído pelas aulas **5 a 11** -, as quais compreendem discussões acerca da relação entre língua-cidadania e língua-identidade cultural (aulas de 5 a 8). Também são trabalhadas as temáticas da diversidade lingüística e as relações entre língua falada e língua escrita (aulas 10 e 11).

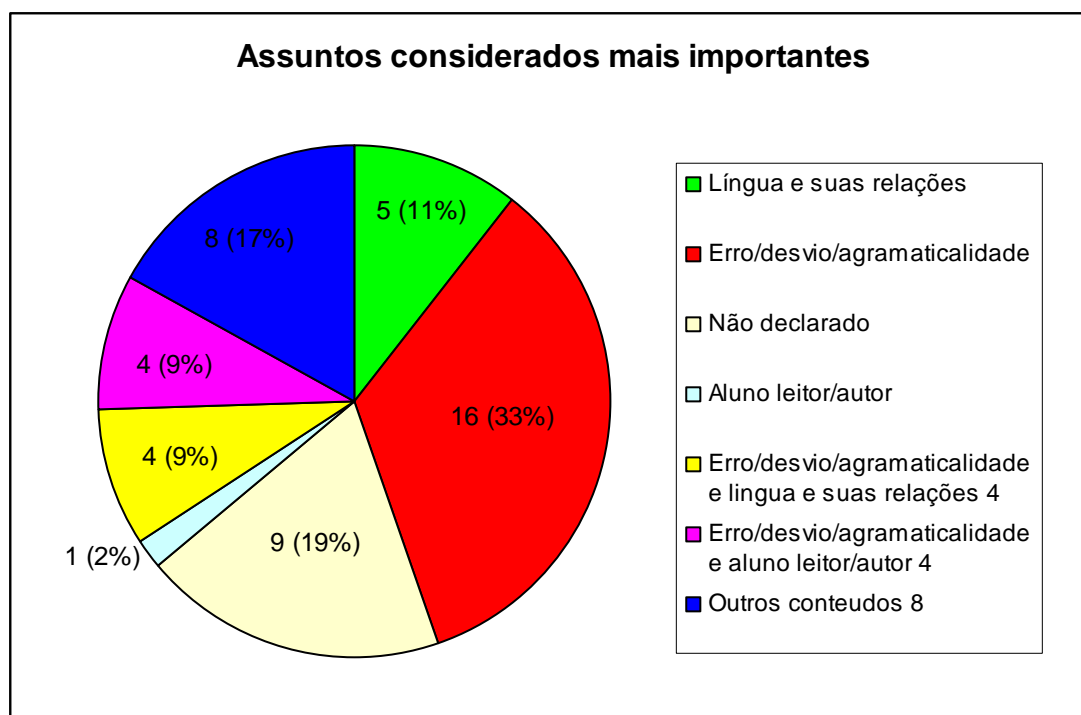
O módulo 3 vai das aulas **12 a 30**, as quais trazem, entre outras questões, reflexões sobre leitura e escrita na escola (aulas 15 a 19) e sobre a utilização das classes de palavras (aulas 29 e 30).

Acreditamos que seja interessante ressaltar a relação estabelecida entre os alunos e o material didático e, também, o que os alunos trazem como temáticas que consideram mais importantes, como podemos visualizar no discurso do pedagogo em formação 16, pólo 5 e no gráfico 8:

*Essa outra visão das classes gramaticais que devem ser estudadas em textos, e não em palavras soltas, é no mínimo*

revolucionária. Mas a questão da adequação da língua foi, pessoalmente, importante.  
(Pedagogo em formação 16, pólo 5)

GRAFICO 8: Assuntos considerados mais importantes na disciplina LP1



A questão do erro/desvio/agramaticalidade, citada por mais de 33% da população pesquisada, foi reformulada no material didático, para atender ao pedido dos alunos que achavam este assunto “complicado”.

Após a apresentação da estrutura do material didático, cabe ressaltar a afirmação de Villardi *et alli* (2006):

A partir do momento em que o presencial é substituído pelo virtual, o material didático deve ser capaz de provocar a interação do aluno com o próprio material, com as ferramentas tecnológicas, com os outros alunos e com o tutor, que nesta modalidade de educação tem o papel de mediador de todo o processo interativo. (VILLARDI *et alli*, 2006, p.76)

As próprias autoras do material didático colocam esta interação como

um “bate papo” com os alunos, ou ainda um debate a ser construído ao longo das aulas, como podemos verificar nos exemplos retirados do próprio material didático, volume 2: “Vamos iniciar este nosso papo a partir de uma citação que introduzimos na aula anterior” (CAPELLO e COELHO,2003, p.8) e “Ao iniciarmos mais um debate, vamos lhe pedir para entrar em sua sala de aula.” (CAPELLO e COELHO, 2003, p.34).

Algumas vezes as autoras chegam a se direcionar às alunas-professoras, como podemos verificar no módulo 3: “Ora, partindo de todas as reflexões que realizamos ao longo deste módulo, escreva, no espaço abaixo, as relações que você encontrou entre os dois excertos e, ainda, sua posição como professora” (CAPELLO e COELHO, 2003, p.8). A utilização do termo “professora” traz uma marca que queremos destacar. Podemos constatar este fato na fala de alguns pedagogos em formação:

*No início do curso, o material impresso (no todo) era quase totalmente voltado para professores (o que não é o meu caso e de alguns colegas). Neste livro, embora ainda cite exemplos e sugira atividades relacionadas à prática pedagógica, também permite (embora com um pouco mais de dificuldade) o entendimento teórico da disciplina.  
(Pedagogo em formação 20, pólo 5)*

Continuando a reflexão de onde a deixamos, percebemos que CAPELLO e COELHO (2003) convocam/chamam os teóricos de que se valem no material impresso para as mesas de discussão que criam ao dialogarem com os alunos, fazem perguntas de modo freqüente, utilizando um processo de testar/verificar a compreensão de seus leitores, como podemos ver no módulo 3: “Vamos chamar outro autor à nossa mesa de discussão” (CAPELLO e COELHO, 2003, p.10) e nos módulos 1 e 2: “A que conclusões você pode chegar? Que condições você possui para transformar seu cotidiano escolar, principalmente no que se relaciona ao ensino de língua materna?” (CAPELLO e COELHO, 2003, p.49) e “Se perguntarmos a você sobre o que trata o texto lido, o que você nos dirá?” (CAPELLO e COELHO, 2003, p.57).

Geralmente, após o título da aula, as autoras traçam 2 ou 3 objetivos e os pré-requisitos que se fazem necessários ao melhor entendimento daquela aula -, o que os alunos/pedagogos em formação precisam recordar e aprofundar. Depois dessa estratégia é que o conteúdo é exposto e, ao final, as autoras colocam um resumo do que foi dito, em forma de tópicos. Como podemos observar no discurso do pedagogo em formação 38, pólo 11):

*Meu objeto de estudo foi praticamente o material impresso, que possui uma excelente metodologia. A forma como ele mostra o conteúdo é muito boa. Os “hipertextos”, os objetivos das aulas, os pré-requisitos são ferramentas importantes que ajuda <sic> o aluno a orientar seus estudos, pois sabem o que devem extrair em cada aula. Em relação aos textos nas aulas, uma das coisas que mais me chamou a atenção foi a relação afetiva que eles criam com os alunos.  
(Pedagogo em formação 38, pólo 11)*

Logo após, temos a avaliação, que são exercícios sobre o tema desenvolvido e/ou atividades para os pedagogos em formação elaborarem, pensando em suas turmas<sup>10</sup>.

Estas atividades estimulam a interatividade entre alunos/pedagogos em formação e outros alunos/pedagogos em formação, entre alunos e tutores e entre alunos e as ferramentas da EAD, como podemos ver em algumas atividades propostas no módulo 3:

Exemplo de atividade 1

#### **Atividade interativa**

Deixando a questão anterior para a sua reflexão, vamos à nossa primeira atividade interativa?

\*Responda, neste Caderno Texto, por escrito, às perguntas que se seguem.

\*Leve-as ao encontro semanal, em seu pólo. Discuta-as com os(as) colegas presentes, bem como com o tutor de Língua Portuguesa 1.

---

<sup>10</sup> Até aqui o material didático não tinha sido reformulado. O curso oferecia vagas somente para professores já atuantes – o que não é o caso da população pesquisada. Para eles está sendo oferecido um curso de Licenciatura em Pedagogia. O já ser professor não é um pré-requisito para a inscrição no Vestibular.

\*Envie o resultado desse debate para a Universidade, através do e-mail de contato, fax, telefone...

(CAPELLO e COELHO, 2003, p.55)

#### Exemplo de atividade 2

Agora, vamos estabelecer um primeiro desafio conjunto: Para você e para nós...

\*Realize uma atividade de produção de texto com sua turma.

\*Escolha uma dessas produções e realize uma correção coletiva desse mesmo texto.

\*Leve ao pólo essas duas produções e procure discuti-las com seus colegas, bem como com o tutor de Língua Portuguesa 1.

\*Envie para a Universidade essas duas produções para que, juntos, possamos avaliar os avanços e recuos nesse trabalho.

(CAPELLO e COELHO, 2003, p.57)

#### Exemplo de atividade 3

Agora, vamos aprofundar esta nossa afirmação. Escolha uma das produções em que seu aluno utilizou esse artifício e analise-a no espaço que se segue. Não esqueça de verificar se as linguagens se interpenetram, ou seja, se o imagético, o pictórico mantém relação com o verbal, o escrito.

Depois, envie sua resposta para nós, via rede, a fim de que possamos trocar idéias em conjunto – nós, você e seus colegas que também estão em rede conosco.

(CAPELLO e COELHO, 2003, p.110)

Nesse sentido, é importante destacarmos como os pedagogos em formação se referem ao material didático, verificando a interação que ele provoca em suas reflexões. No entanto, como este não é o foco de nosso estudo neste momento, retomaremos a questão nas considerações finais.



### **3.4. Um futuro de busca por uma prática libertadora...**

Um ensino libertador, a libertação pela palavra:este o grande objetivo a perseguir em nossas aulas de língua materna.Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno terá como crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade.  
(Celso Pedro Luft)

Nesta categoria, encontramos nos discursos dos pedagogos em formação a busca, a reflexão e a tentativa de uma nova proposta de trabalho com a língua materna, pois esta deve ser vista como uma entidade viva, dinâmica, sujeita a mudanças. Alguns pedagogos chegam a apontar estas mudanças para uma prática futura, como podemos observar no excerto a seguir:

*A partir das discussões, das indagações, das reflexões e do esforço em compreender as questões levantadas nos módulos, aliando à teoria à prática, com certeza servirá de base para modificar a minha visão enquanto professor e minha prática junto aos alunos.  
(Pedagogo em formação 7, PÓLO1)*

Os discursos trazem a idéia de um ensino “ideal”, ou melhor, de um ensino mais comprometido com uma educação para a liberdade, em que esse processo é visto como prático, crítico, criativo; os pedagogos em formação se sentem mais seguros, competentes e bem informados e o aluno é aquele que já sabe a língua e precisa apenas aprimorá-la.

*Assim,conclui-se que os objetivos e as expectativas foram alcançadas com sucesso, pois agora sabemos que ser professor é ser um facilitador da aprendizagem/do aperfeiçoamento do uso de uma língua que liberta e que é detentora de múltiplos significados e sentidos.  
(Pedagogo em formação 1, pólo 1)*

Partindo desta constatação, acreditamos ser de suma importância perceber que, como dissemos anteriormente,

Duas perspectivas opostas de estudo da língua estão, portanto em jogo. De um lado, a que privilegia a forma lingüística: a gramática, em seus diferentes níveis (...). De outro lado, a que tem o uso como mira: a interação lingüística, as condições de produção do discurso, os objetivos e as estratégias dos usuários, os efeitos de sentido – e de forma – que incidem sobre a cultura e sobre a própria língua. (BAGNO, 2007, pp.14-15)

Sabemos que é preciso promover uma mudança no ensino de língua, e os pedagogos em formação também percebem essa necessidade, para que os alunos não sejam mais “figuras passivas”, tenham espírito crítico, possam falar de forma clara e escrever com desembaraço e prazer. Esta “preocupação” com a oferta de um ensino diferenciado está presente na fala de alguns desses pedagogos em formação, como podemos constatar a seguir:

*O único ponto que me preocupa e que considero divergente da nossa realidade é o fato de acreditarmos em uma pedagogia libertadora e darmos de frente com cobranças tão tradicionais como os exames vestibulares e os concursos públicos com suas provas, realmente, seletivas.  
(Pedagogo em formação 14, pólo 4)*

Em outras palavras:

O compromisso do educador é, antes, com a formação do aluno, com o desenvolvimento de suas capacidades tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de uso crítico da língua. E na medida em que língua e linguagem são parte indissociável de nossa forma de ser e viver, da história individual e coletiva de todos nós, a educação lingüística não pode deixar de ocupar-se do maior número possível de suas facetas, em especial aquelas mais envolvidas na vida social.(BAGNO, 2007, p.15)

Os discursos a seguir corroboram com esta constatação:

*Muitas vezes a escola está preocupada apenas em ensinar as estruturas da língua, conhecimento que é importante mas não deve ser o foco do professor. Compreender a relação língua-poder e perceber as ideologias e pré-conceitos que estão presentes no uso da língua me ajudou a **reavaliar minha prática como professora e como cidadã.**  
(Pedagogo em formação 17, POLO 5)*

A partir da leitura que fiz, vejo o ensino da língua portuguesa por outro ponto de vista. Com certeza, darei aos meus futuros alunos a oportunidade de se expressarem em sala de aula, estimularei o prazer da leitura e **farei todo o possível para torná-los leitores- autores e cidadãos.**

(Pedagogo em formação 18, POLO5)

Então, se o acesso à norma-padrão pode favorecer a faculdade comunicativa de nossos alunos libertando-os de uma situação de controle e manipulação, torna-se cada vez mais vital nossa tarefa como professores. **Nossa principal arma é o ensino libertador de nossos alunos, que precisando apropriar-se da norma padrão para não serem excluídos socialmente, precisam ser aceitos e valorizados, assim como a sua bagagem cultural e linguística, desde o primeiro momento em que adentrarem na escola.** Aprendemos que a concepção de ensino sociointeracionista é aquela que, percebendo o ensino da Língua Portuguesa como processo, procura desenvolver gradativamente a capacidade comunicativa do aluno. Essa é a concepção que acredito ser condizente com essa **prática libertadora** que visa a construção do aluno como sujeito histórico, crítico, participativo.

Uma das partes mais interessantes foi a abordagem sobre o ensino da língua em relação a Gramática. O aluno precisa aprender e apreender acerca das diferentes funções que as palavras ocupam dentro de um texto, sem contudo necessitarem decorar nomenclaturas das classes gramaticais rígidas que não oferecem uma conceituação adequada, nem auxiliam na construção e no domínio da faculdade comunicativa dos alunos.

(Pedagogo em formação 25, pólo 6)

A posteriori, **sofri uma transformação** e agora sei que se pode aprender de forma mais prazerosa <sic>. Consigo compreender a necessidade e a importância de **formar cidadãos críticos e reflexivos, leitores e autores, capazes de realizar a leitura de mundo ao seu redor** e, não apenas serem adestrados.

(Pedagogo em formação 27, POLO7)

O mais importante é a possibilidade de trabalhar a Língua Portuguesa através de leitura escrita, sem as amarras da ortografia e gramática, mas com a presença delas nos textos.

(...) agora comecei a acreditar de fato a educação, **uma educação que liberta** e que possibilita crianças, as vezes ditas incapazes, a se descobrirem **autoras e cidadãs**, através da leitura.

(Pedagogo em formação 28, POLO 7)

Muita coisa precisa ser feita para que o ensino da língua nas séries iniciais do ensino fundamental seja realmente o de transformar o aluno proficiente no ler e no escrever.

(Pedagogo em formação 29, pólo 7)

Podemos constatar que, para os pedagogos em formação, esta “educação/prática libertadora” no ensino de língua está interligada com a formação de alunos “*críticos, conscientes, cidadãos, autores e leitores*” – os quais são estimulados por seus professores -; “enxergam a língua de modo diferenciado” por terem tido a oportunidade de reavaliar suas práticas (como nos coloca o pedagogo em formação 17) ou por sofrerem uma transformação (como nos relata o pedagogo em formação 27).

O ato de tornar a avaliar a prática pedagógica e o de sofrer uma transformação nos aponta para o fato de que estes pedagogos em formação estão em busca de uma nova prática pedagógica em relação ao ensino de língua materna:

*Muitos equívocos e erros poderão ser mudados com práticas pedagógicas mais voltadas para a realidade do aluno, utilizando exemplos de acordo com o seu contexto, abrindo horizontes para que ele possa ter acesso ao novo.*  
(Pedagogo em formação 33, pólo 9)

E esta busca não é fácil, está associada ao sofrimento. O pedagogo em formação 27, ao fazer seu relato, usou o verbo *sofrer* – o qual aponta para o sentido de que ele passou ou experimentou uma situação difícil, trabalhosa, para poder ter uma nova visão sobre o ensino de língua.

Para que esta prática libertadora aconteça, é preciso que haja, entre outras possibilidades, uma reeducação sociolingüística. E o que significa isso? Como afirma Bagno (2007):

Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem.(p.82)

Avançando em nossas análises, é possível identificar nos discursos de pedagogos em formação que apresentamos logo a seguir à citação, a preocupação com contextualizar os conceitos apresentados aos alunos, uma vez que a gramática tradicional se limita ao estudo da frase:

*O texto é que tem que ser o ponto de partida para qualquer manifestação da linguagem humana em ação, em interação. Os estudos gramaticais tradicionais, no entanto, não levam isso em conta e tudo o que conseguem fazer é analisar a frase, a oração ou, quando muito, o período composto por mais de uma oração. Com isso, todo um mundo de coisas interessantes, fascinantes e importantes para o entendimento da linguagem humana se perde, não é estudado, fica oculto. (BAGNO, 2007, p.66)*

*Durante a leitura do material fui avaliando minha prática e percebendo que posso modificar minha relação com o ensino da língua. Em minha última avaliação com a turma, procurei **contextualizar as questões de gramática e ortografia(...)**. (Pedagogo em formação 21, POLO5)*

*Hoje, após refletir sobre a prática, **percebo que classificar palavras descontextualizadas é, no mínimo, desnecessário** além de confundir mais do que esclarecer. Percebo isso, principalmente, na minha formação e na insegurança no momento de criação de textos escritos. (Pedagogo em formação 22, PÓLO 5).*

*Desenvolver uma metodologia de trabalho que leve o aluno a obter o gosto pela leitura e pela escrita levando-o a ser leitor mas também autor, mostrando a função social dessas atividades. Possibilitando que ele escreva e que outros leiam o que foi produzido. Todos os temas abordados nessa disciplina me pareceram de suma importância e conseqüentemente me conduziram a muitas reflexões.(...) **o ensino das classes gramaticais de forma dinâmica, contextualizada e sem o engessamento dos conteúdos gramaticais.** (Pedagogo em formação 36, POLO 10)*

*Não vejo ponto de divergência no material, vejo seu conteúdo do início ao fim nos levar para uma análise, da **importância de darmos liberdade ao nosso aluno para ser um usuário proficiente da língua em seus variados contextos.** (Pedagogo em formação 37, pólo 11)*

*Não podemos deixar a norma culta de fora da aprendizagem, **devemos apresentar a norma culta de maneira contextualizada.***

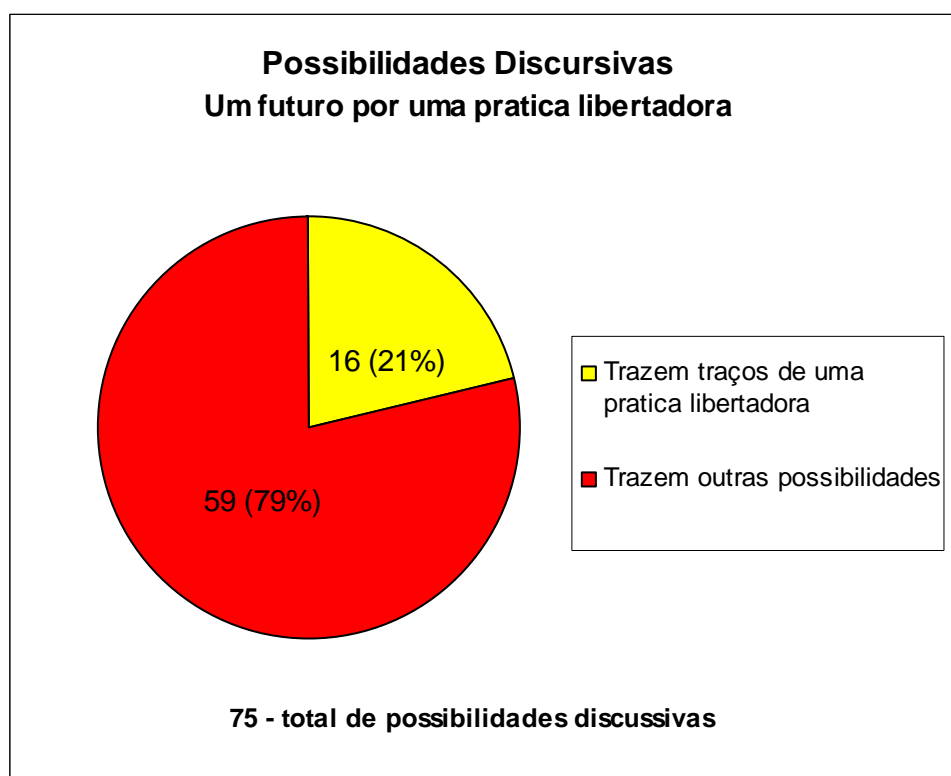
*(Pedagogo em formação 43, POLO 12)*

*Precisamos refletir sobre nossas praticas pedagógicas e tentar mudar para que nossos alunos saiam ganhando e aprendendo de forma mais prazerosa e **dentro de suas realidades.***

*(Pedagogo em formação 44, POLO 13)*

Podemos perceber, a partir do gráfico 9, a seguir, que 21% dos professores em formação trazem em seus discursos questões sobre uma prática libertadora -, a qual eles entendem como contextualizar conceitos, contextualizar a norma culta, trabalhar com textos e não com frases soltas, utilizar vários gêneros textuais e mostrar a função social da língua trabalhar leitura e escrita.

GRAFICO 9: Possibilidades discursivas: um futuro por uma pratica libertadora



Mas, como nem tudo se encaixa nos “rótulos” e “dicotomias” que geralmente criamos para categorizar e separar as “coisas do mundo” (e ainda bem que isso acontece!), encontramos um discurso que “foge” e contrasta com

todos os outros apresentados: o da pedagoga em formação 11 (pólo 3) – a qual, no grupo de 47 provas – foi a única a falar que tinha expectativas positivas em relação a disciplina LP1:

*No conteúdo do material impresso tive a oportunidade do contato direto à minha vida escolar convergindo com o que era esperado. Na seqüência dos estudos fui adquirindo autonomia por meio das reflexões obtidas. (...) Nessa auto-avaliação tenho confiança que essa disciplina não só contribuiu com isso, como garantirá futuramente meu trabalho como profissional em educação dando-me suporte de ser uma professora que incentivarei meus alunos a desenvolverem a criatividade, os proporcionando expressarem suas emoções, sentimentos, num trabalho mútuo de ensino-aprendizagem, os capacitando cidadão agindo com autonomia, como sou.  
(Pedagogo em formação 11, polo3)*

Ou seja, a formação inicial da pedagoga em formação 11, assim como a formação defendida em nosso material didático e explicitada no capítulo 1 desta dissertação, foi uma formação de perspectiva sociointeracionista - uma concepção voltada para aumentar a competência lingüística -, a qual o aluno já possui. As aulas de língua portuguesa que este professor deve ter tido ao longo de sua formação devem ter sido espaço para o encontro de diversas linguagens, para situações de debates por parte dos alunos e reflexões sobre a língua, motivo pelo qual sua identificação com o material foi integral.

O pedagogo em formação também faz referência à autonomia que foi adquirindo ao longo do estudo na disciplina. Segundo Preti (2000), autonomia vem do grego, resultado da composição do pronome reflexivo, com posição atributiva, *autos* (próprio, a si mesmo) com o substantivo *nomos* (lei, norma, regra). Segundo este mesmo autor:

*Na relação pedagógica, significa, de um lado, reconhecer no outro sua capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, de não desqualificá-lo, pois, a educação é um ato de liberdade e compartilhamento (...) Por outro lado, significa a capacidade que o sujeito tem de tomar para si sua própria formação, seus objetivos e fins, isto é, tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo. (PRETI, 2000, p.131).*

Este conceito é um dos aspectos relativos à temática da EAD -, a qual foi citada pouquíssimas vezes nos discursos dos pedagogos em formação, mas que podemos ver em:

*Para se obter uma postura tolerante foi necessário refletir sobre três importantes conceitos, sempre intertextualizados com a leitura do livro “Preconceito lingüístico” de Marcos Bagno, sempre muito incentivada pela tutora presencial professora A<sup>11</sup> e pela professora tutora a distância B, as quais tornaram-se meus ícones no ensino de Língua Portuguesa.  
(Pedagogo em formação 1, pólo1)*

*Mas quando comecei a estudar o material e freqüentar a tutoria, fui compreendendo que o conteúdo apresentado era diferente do que imaginava ser porque fui compreendendo outras maneiras de trabalhar com alunos.  
(Pedagogo em formação 4, pólo 1)*

*Muito valiosa foi a contribuição de nossa tutora, que percebendo esses lapsos no material, buscou trazer discussões que fortaleceram o nosso entendimento sobre o assunto.  
(Pedagogo em formação 19, pólo 5)*

*Todo material dos módulos e aulas da ----web--- (...)  
(Pedagogo em formação 22, pólo 5)*

*Pode ser que nas aulas de tutoria presencial mudasse minha forma de pensar sobre o assunto, mas por morar muito distante do pólo não tive o privilégio de participar das tutorias, nem das oficinas, que poderiam ter me ajudado na apresentação deste conteúdo.  
(Pedagogo em formação 30, pólo 8)*

*O material impresso apresentado é muito bom, pois as explicações são claras, em se tratando de um material para atender alunos a distancia, não poderia ser diferente, apesar de que já estudei com alguns módulos que complicavam ao invés de trazer esclarecimentos.  
(Pedagogo em formação 35, pólo 10)*

O discurso do pedagogo em formação 1, pólo 1, nos traz os suportes das tutorias presencial<sup>12</sup> e a distância<sup>13</sup>. A tutoria presencial também foi citada

---

<sup>11</sup> Não nomeamos as tutoras presencial e a distância, pois não temos como intenção identificar os pólos nem os sujeitos presentes na pesquisa.

<sup>12</sup> A tutoria presencial é realizada nos pólos regionais, em locais próximos aos estudantes e fisicamente distante dos professores. Ver Barreto (2008).



pelos pedagogos em formação 4, pólo1 e pedagogo em formação 19, pólo 5. As aulas da web são citadas pelo pedagogo em formação 22, pólo 5.

Por outro lado, os discursos dos pedagogos em formação 30, pólo 8 e 35, pólo 10, nos levaram a alguns questionamentos como, por exemplo, "Nem sempre o ampliar o acesso a Educação superior, pública e de qualidade é garantia de que o aluno terá condições de cursar as disciplinas, tendo o máximo de aproveitamento delas e podendo usufruir de todos os suportes que a modalidade EAD oferece." Nas palavras de Barreto (2008): "A palavra "tecnologias" tende a soar como uma espécie de chave mestra capaz de abrir todos os caminhos e portas: solução mágica para os mais diversos problemas.(p.921)", mas nem sempre isso acontece.

Como observamos, o pedagogo em formação 30, pólo 8, não pode freqüentar as tutorias presenciais e nem as oficinas – e acaba perdendo a oportunidade de interagir com outros pedagogos em formação e seu tutor presencial. E o pedagogo em formação 35, pólo 10, relata que já estudou com módulos que ao invés de esclarecer os assuntos, os complicam ainda mais! Belloni (2002) chama atenção para o fato que:

Este fenômeno ocorre de modo freqüente e explica muito da pequena eficácia de programas de formação continuada de professores e o baixo efeito multiplicador desses programas: os professores com melhor formação estão mais aptos a aproveitarem melhor as oportunidades abertas de formação, ao passo que aqueles que mais necessitam reforços em sua formação não têm as condições mínimas para aproveitá-las (não têm hábitos de auto-estudo, têm jornadas de trabalho duplas ou triplas, são mal remunerados e moram longe).(p.129)

Barreto (2008) nos sinaliza ainda algumas das questões negativas diretamente relacionadas ao uso das tecnologias na formação de professores:

De um lado, a suposição de que as TIC sejam "a solução" para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites

---

<sup>13</sup> A tutoria a distância atua nas universidades, fisicamente longe dos alunos, mas próxima aos professores. Ver Barreto (2008).

educacionais. De outro, seu uso intensivo está inscrito em estratégias de educação a distância (EaD), em especial para a formação de professores, como proposta de massificação.(p.921)

Por não se constituir propriamente como foco de nosso estudo, deixemos estas ponderações neste espaço, a título de reflexão que retomaremos nas Considerações que se seguem, juntamente com uma síntese do trabalho que realizamos.

## Considerações (nunca) finais

Assim como é difícil começar um texto e/ou uma produção, também é muito difícil terminá-la. Na verdade, não há um fim para este processo de reflexão sobre nossos objetos de estudo. O prazo é que se encerra e devemos anunciar/dividir até onde foi que chegamos, o que aprendemos, o que pensamos, (re)pensamos, deixamos de pensar... E este movimento é complexo, arriscado e, às vezes, doloroso. Ainda bem que são mais momentos de prazer e descobertas do que de dor!

Nas páginas deste estudo, desenvolvemos reflexões sobre as *concepções e práticas de ensino de língua materna* – nosso **tema** – para identificarmos as *concepções de ensino de língua materna de pedagogos em formação, em curso à distância* – o que constituiu nosso **problema**.

Como já nos disse Saussure, é o ponto de vista que cria o objeto, por isso tivemos como **objetivo geral**, analisar concepções do ensino de Língua materna de pedagogos em formação e como **objetivos específicos**, apresentar e analisar concepções de ensino de língua materna existentes nos discursos desses pedagogos, além de identificar e discutir essas concepções de ensino, utilizando também, entre outros, o referencial teórico de Charaudeau sobre a análise semiolinguística do discurso -, uma corrente francesa de análise do discurso.

Segundo Charaudeau, “uma análise semiolinguística do discurso é Semiótica pelo fato de que se interessa por um objeto que só se constitui em uma intertextualidade.” (CHARAUDEAU, 2008, p.21). E, ainda segundo este mesmo autor:

Uma análise semiolinguística do discurso é Lingüística pelo fato de que o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos languageiros. (CHARAUDEAU, 2008, p.21).

Esses objetivos só foram alcançados através desse necessário exercício do olhar minucioso, curioso e crítico sobre o nosso objeto: "Se quisermos ter uma idéia mais complexa e global de um objeto, há que se lhe dar a volta", já nos anunciava José Saramago<sup>1</sup>. Lembrando Koch e Elias (2007), gostaríamos de enfatizar que trabalhamos com

A concepção de que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações lingüísticas e sociocognitivas<sup>2</sup>, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a idéia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais. (p.7)

Para tanto, tivemos de ler as avaliações e observar o que estava *explícito* e também o que nos foi possível perceber como *implícito* nos discursos dos pedagogos em formação postulando, assim como Charaudeau (2008), que:

Este explícito significa outra coisa além de seu próprio significado, algo que é relativo ao contexto sócio-histórico. Um dado ato de linguagem pressupõe que nos interroguemos a seu respeito sobre as diferentes leituras que ele é suscetível de sugerir. (CHARAUDEAU, 2008, p.17).

Koch e Elias (2007) também nos afirmam que:

a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento lingüístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem lingüística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. (KOCH e ELIAS, 2007, p.7).

---

<sup>1</sup> José Saramago disse essa frase no documentário *Janelas da alma*.

<sup>2</sup> Quando falamos em estruturas sociocognitivas estamos nos referindo, assim como Koch e Elias (2007) aos conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências).

Ainda sobre essa questão do que é manifesto no texto e suas entrelinhas, Capello e Coelho (2003) nos colocam que:

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. 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.(CAPELLO e COELHO, 2003, p.38)

Proporcionar aos alunos/pedagogos em formação a exposição de suas crenças, dificuldades e descobertas durante o percurso/caminhar na disciplina de Língua Portuguesa na Educação I pode ser considerado um momento de “dar voz ao aluno/professor em formação enquanto agente de um campo de trabalho específico”, no caso, o de seu contato e trabalho com a língua materna. Segundo Signorini (2006), por meio dessas auto-avaliações / relatos reflexivos<sup>3</sup> “são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas (p.54).” Temos que levar em consideração também que, para Charaudeau (2008),

O ato de linguagem é portador de uma dimensão implícita construída por uma atividade serial que contribui para a produção de uma determinada especificidade de sentido: a significação. Sabemos também que esta significação não é uma operação de adição entre signos que teriam, cada um isoladamente, um valor autônomo. (CHARAUDEAU, 2008, p.35).

Constatamos, de maneira explícita e implícita, estas posições se legitimarem nos discursos dos pedagogos em formação e, como co-autores de seus discursos<sup>4</sup>, organizamos três conjuntos de possibilidades discursivas -, as

---

<sup>3</sup> O relato reflexivo, segundo Signorini (2006) é um gênero catalisador na explicitação, organização e ressignificação da experiência passada à luz de indagações e de inquietações do presente, no caso dos relatos aqui analisados, de indagações e de inquietações suscitadas e/ou reiteradas nos/pelos cursos de formação continuada.(p.69)

<sup>4</sup> Estamos nos referindo ao fato de que, segundo Charaudeau, devemos considerar o texto como uma mensagem na qual o receptor pode se tornar co-autor e acrescentar conteúdos não previstos pelo autor. Podemos dizer que criamos as categorias desta pesquisa, dentro dessa lógica.

quais chamamos de (1) “um passado de tradição gramatical”; (2) “um presente de novas reflexões sobre o ensino de língua” e (3) “um futuro de busca por uma prática libertadora”.

A primeira possibilidade discursiva - “um passado de tradição gramatical” -, trouxe os discursos de pedagogos em formação que tiveram, em sua maioria, uma formação técnico-instrumental. A segunda possibilidade discursiva - “um presente de novas reflexões sobre o ensino de língua” -, apresentou relatos sobre o contato com uma nova proposta de ensino de língua que estes pedagogos em formação tiveram ao cursar a disciplina LP1. Já a terceira possibilidade discursiva -, a qual indicamos como “um futuro de busca por uma prática libertadora” trouxe falas sobre a adoção de uma nova postura/prática de ensino por parte destes professores em formação. Como nos afirmam Capello e Coelho (2003):

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; enfim, em todos os nossos atos, inclusive em sala de aula, quando ensinamos língua materna... (CAPELLO e COELHO, 2003, p.39)

Essa constatação nos levou a perceber uma relação que podemos estabelecer entre os discursos dos sujeitos de nosso estudo e as reflexões que elaboramos no capítulo 1.

Relacionando aquelas três categorias/possibilidades discursivas que criamos com o “debate teórico-epistemológico” a que aludimos no capítulo citado, quando apresentamos nosso referencial teórico geral inserindo Santos (2007), Lowy (1998) e Gramsci apud Mézaros (2005), teremos a primeira categoria relacionada à visão ideológica de Lowy, ao conhecimento de regulação de Santos e à concepção de manutenção de Gramsci -, uma vez que essas concepções estão a serviço da legitimação do *status quo*, da ordem vigente. Poderíamos relacioná-la também à concepção tradicional ou técnico-instrumental do ensino de língua. Nas palavras de Capello e Coelho (2003)

Se sua concepção de ensino alicerça-se sobre a mera transmissão, reduzindo a tarefa de educar à utilização de livros didáticos, gramáticas e dicionários, em cujas páginas os conteúdos estão prontos, acabados e programados; se acredita no monólogo docente como atributo essencial na relação ensino-aprendizagem; se minimiza o conhecimento, entendendo-o como conteúdos que precisam ser internalizados, este profissional da educação compreende o ensino e, por extensão, o ensino da língua materna de uma forma técnico-instrumental. (CAPELLO e COELHO, 2003, p.39).

É clara essa relação quando aproximamos as reflexões teóricas desses três autores e algumas das falas dos pedagogos em formação. Vimos em Lowy (1978) que a construção e reprodução do saber legitima uma certa forma de dominação social que se apresenta incoerente e em Santos (2007) que há conhecimentos que transitam na conservação, na ordem -, conhecimento de regulação. Ao citar Cereja (2002), fizemos uma correlação entre o curso de Letras e o de Pedagogia. Professores de português e pedagogos acabam por se inserir numa prática tradicional:

Ao concluir o curso de Letras, o recém-formado professor de Língua Portuguesa ingressa no mercado de trabalho e passa a integrar uma estrutura de ensino –seja na rede pública, seja na rede particular – fortemente fincada na tradição, o que significa, no tocante ao ensino de língua, especificamente, uma adesão às práticas cristalizadas de ensino de gramática. (CEREJA, 2002, p.153).

A título de exemplo, destacamos os discursos a seguir:

*Ainda encontramos professores que fazem uso de técnicas que inibem seus alunos, menosprezando seu vocabulário.  
(Pedagogo em formação 12, pólo 3)*

*É preciso quebrar toda uma estrutura antiquada e obsoleta de ensino, passando pela formação de novos professores que tenham a responsabilidade e o compromisso de fazer com que o aluno não tenha somente acesso a um ensino de língua normativa.  
(Pedagogo em formação 29, pólo 7)*

Já as segunda e terceira categorias estão relacionadas à visão utópica de Lowy, ao conhecimento de emancipação de Santos, e à concepção de mudança de Gramsci -, uma vez que essas concepções apontam para uma transformação da realidade. Podemos relacioná-las também à concepção/postura sociointeracionista de ensino de língua materna, ou seja, nestas três categorias que criamos, percebemos que a primeira é percebida de modo negativo, enquanto que as outras duas são valorizadas como possibilidades de mudança que já se encontram nas reflexões dos teóricos citados.

Vimos em Lowy (1978) que é possível conceber a existência de uma prática transformadora mais eficaz e em Santos (2007) encontramos o conhecimento de emancipação -, o qual busca a transformação, a solidariedade. Podemos perceber esta “concepção de mudança” nos discursos abaixo:

*Mas pude perceber que vai além disso, pois nos capacita para que possamos desempenhar o nosso papel de professor da melhor maneira possível, ou seja, interagindo com o aluno, com o intuito de formá-lo para que possa ser um cidadão crítico, que faça a diferença no meio em que está inserido.(...)Ser professor não é simplesmente transmitir conteúdos, mas é estar aberto para também aprender; ser professor é acreditar no potencial do aluno e estimulá-lo na produção de conhecimentos, ou seja, ser professor é amar a profissão e se dedicar a ela com o propósito de formar uma sociedade mais justa.*

*(Pedagogo em formação 2, pólo 1)*

*Mais <sic>, foi muito importante para mim, o conteúdo dessa disciplina, pois estudei pontos que (para mim) como futura professora serão muito utilizados em minhas aulas. Pontos esses como: a valorização do erro como início de se trabalhar a construção do conhecimento, incentivar meus alunos a criar textos de sua autoria, incentivar o gosto pela leitura, ou seja trabalhar através de uma concepção sociointeracionista, criando nos alunos a autonomia, a defesa, a crítica, e sempre usando materiais diversificados. Trabalhar criando a interação entre aluno/aluno e aluno/professor, incentivando o diálogo, a troca e valorizando o que o aluno traz com ele.*

*(Pedagogo em formação 10, pólo 3)*



Considerando que os sujeitos da comunicação/linguagem postulados por Charaudeau (2008) são o Eu-comunicante; o Eu-enunciador ; o Tu-destinatário e o Tu-interpretante, vimos que os pedagogos em formação (Eu-comunicantes) ao se transformarem em pessoas do discurso (Eu-enunciadores) realizam o processo de transformação, no qual temos o mundo extratextual se transformando num mundo intratextual, ou seja, temos um mundo a significar se transformando em mundo significado, ou ainda, uma pergunta da avaliação presencial a ser respondida e, de outro lado, o discurso de pedagogos em formação sobre o ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, suas relações com a disciplina LP1.

Assim como percebemos essas relações no processo de transformação apresentado por Charaudeau, também visualizamos o processo de transação no qual o mundo significado, ou seja, os discursos dos pedagogos em formação tornam-se objetos de troca com os sujeitos destinatários.

Como vimos nos capítulos 2 e 3, Charaudeau (2008) considera o ato de linguagem um fenômeno de comunicação complexo -, o qual se desenrola no teatro da vida de cada indivíduo e “cuja colocação em cena resulta de vários componentes lingüísticos e situacionais” (CHARAUDEAU, 2008, p.10), ou seja, este ato de linguagem não deve e não pode ser imaginado de outra maneira a não ser como um “conjunto de atos significadores que falam o mundo através das condições e da própria instancia de sua transmissão”. (CHARAUDEAU, 2008, p.20).

Desta forma, é importante lembrarmos que os parceiros (locutor e interlocutor) não estão presentes fisicamente, um próximo ao outro, não se conhecem, estão afastados um do outro.

Por outro lado, o texto que analisamos é desenvolvido em uma situação de prova, na qual os pedagogos em formação estão em seus pólos e as tutoras a distância e coordenadora da disciplina só terão contato com essas avaliações após estas serem levadas, por malote, à UNIRIO. Portanto, o canal

de transmissão entre esses interlocutores é o gráfico e o contrato de comunicação estabelecido entre eles, segundo Charaudeau (2008), é o de não troca, ou seja, uma situação monologal ou monolocutiva. Queremos lembrar também, como vimos na Introdução, esta situação de prova é um estilo monitorado – no qual o emissor da mensagem (pedagogos em formação) precisam delinear e planejar seus discursos. Antes de continuarmos nossas considerações/reflexões, cabe-nos ressaltar Koch e Elias (2007):

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento lingüístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma serie de estratégias tanto de ordem lingüística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não hipóteses formuladas, preencher lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação pela linguagem. (p.7)

Charaudeau reforça, ainda, que a recepção de um texto é algo imprevisível. Por isso nós, enquanto Tu-interpretantes destes discursos, no momento da leitura, tínhamos como ponto de partida as pistas que os mesmos nos ofereciam e, a partir disso, construímos sentidos -, os quais acreditamos ser compatíveis com as propostas apresentadas pelos seus produtores.

Segundo Koch (2004), os sujeitos que produzem um texto procuram fazê-lo dentro de uma intencionalidade que se refere aos diversos modos como esse sujeitos (no caso, os pedagogos em formação) usam textos/seus discursos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, mobilizando, assim, os recursos que consideram adequados à concretização dos objetivos visados. Podemos,desse modo, inferir que os pedagogos em formação devem ter se esforçado para escrever de forma a evitar *erros* e desvios de interpretação, além de procurarem utilizar uma linguagem formal por estarem em uma situação que exigia isso deles. Mas, ainda segundo a autora, a intencionalidade refere-se “a intenção do locutor de produzir uma manifestação lingüística coesa e coerente, ainda que esta intenção nem sempre se realize integralmente.”(KOCH, 2004, p.42). Percebemos que, às vezes, os pedagogos

em formação escrevem com uma ortografia diferente da “oficial” e/ou deixam de realizar as concordâncias verbal e nominal em seus discursos.

Como já anunciamos no fechamento do capítulo anterior, é preciso enfatizar, também, que apesar destes pedagogos estarem matriculados em um curso de formação na modalidade a distancia, em poucos momentos este fato foi relatado em seus discursos.

Como vimos na Introdução deste estudo, os pedagogos em formação estão matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, curso este que pertence ao Consócio CEDERJ -, o qual foi criado em parceria do Governo do Estado com as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Este consórcio pode ser visto como uma contribuição para com a formação inicial e continuada de professores, além de representar a ampliação da democratização do ensino superior -, na medida em que amplia as oportunidades de acesso a universidade pública, gratuita e de qualidade.

No entanto, essa mesma situação pode ser analisada por outro ângulo. Em outras palavras, enquanto alguns estudiosos percebem os cursos a distância como aquela possibilidade de democratização do ensino superior, outros pesquisadores encaram essa perspectiva como um aligeiramento, uma superficialização dos estudos superiores, como já anunciamos no final do capítulo anterior. Nesse canal de interpretação, encontramos autores como Belloni (2002) e Barreto (2008) – das quais destacamos as falas a seguir:

No Brasil, é difícil pesquisar sobre os aspectos propriamente técnicos ou pedagógicos das experiências de uso educativo de tecnologias como a televisão, o computador, a telemática, ou mesmo o rádio, porque esbarramos sempre nas determinações econômicas e políticas. As propostas são tecnocráticas no sentido em que, às vezes válidas do ponto de vista puramente técnico, não levam em consideração as condições (sociais e políticas, micropolíticas) de realização, o “chão social” de que fala Santos em sua tese sobre o projeto Saci, exemplo emblemático da consciência tecnocrática. (BELLONI, 2002, p.125).

O que está em jogo é o modo como a contradição expansão-redução tem sido “resolvida” em termos de política educacional: ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TIC, esta promove um modelo de substituição tecnológica. Este modelo, sustentado por uma sucessão de metonímias com implicações substantivas para a formação e o trabalho docente, se encontra esboçado desde a formulação da versão governamental do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, em que o título do sexto capítulo evidencia inversão digna de nota: “educação a distância e tecnologias educacionais” (BARRETO, 2008, p.922).

Retornando nosso olhar especificamente para o curso a distância do consórcio UNIRIO/CEDERJ, relembremos GOUVÊA e OLIVEIRA (2006), que esmiuçaram o mecanismo no qual esse consórcio funciona. Segundo as autoras, os cursos de formação de professores vinculados ao CEDERJ possuem momentos presenciais e a distância, além de quatro suportes que devem ser considerados fundamentais: o material didático, as tutorias presencial e a distância, as avaliações presenciais e o uso de laboratórios para algumas disciplinas.

Vimos no capítulo 3 que um desses suportes dos cursos realizados na modalidade EAD, elencados por GOUVÊA e OLIVEIRA (2006), é anunciado/referenciado positivamente por 70% da população pesquisada, ou seja, estes alunos/pedagogos em formação fizeram menção à importância que o material didático/impresso da disciplina representou em suas formações.

Vimos que o material didático é escrito de maneira dialógica, com uma linguagem que traz os conceitos acadêmicos, mas de forma acessível a eles -, uma vez que parecem ser “conversas” das escritoras do material didático com os alunos que cursam a disciplina LP1. Estas constatações podem ser confirmadas com várias falas, das quais elencamos apenas duas:

*Ao iniciar o estudo da apaixonante disciplina de Língua Portuguesa na Educação foi possível notar o grande esforço que os elaboradores do conteúdo do material didático fizeram ao ensinar uma postura totalmente desvincilhada dos antigos padrões tradicionais do “ensino” da língua materna, fazendo compreender que para oferecermos uma aprendizagem*

*significativa, é necessário se livrar das velhas práticas pedagógicas específicas dessa disciplina.  
(Pedagogo em formação 1, pólo 1)*

*(...) como aluna até então, nunca havia antes, parado para analisar a relação língua e poder, língua e cidadania, língua e seus processos de exclusão, língua e ideologia, enfim. Neste caso, não vejo ponto de divergência no material, vejo seu conteúdo do início ao fim nos levar para uma análise, da importância de darmos liberdade ao nosso aluno para ser um usuário proficiente da língua em seus variados contextos.  
(Pedagogo em formação 37, pólo 11)*

As aulas desta disciplina foram elaboradas com o intuito de fazer com que os alunos/pedagogos em formação percebessem que a língua e as relações que ela estabelece com o mundo e a sociedade devem ser percebidas para além do estudo mais estruturado da gramática tradicional, como foi possível verificar no próprio material de LP1 e, a seguir, no discurso do pedagogo em formação 1, pólo1:

Nas classes onde vigora o ensino tradicional, o professor pauta-se pelo objetivo de levar os alunos a aprenderem uma língua apenas pela prática (freqüentemente repetitiva) de formas corretas. (...) Vale lembrar, ainda, que a insistência na correção a qualquer custo diminui a motivação: é enervante para o aluno querer comunicar-se, expressar-se, sabendo que do outro lado da mensagem está alguém que não se interessa pelo que lhe vai no subjetivo, estando, isto sim, à espreita policialesca de qualquer “crime” contra o idioma! (...) O ensino comunicativo de línguas aparece tanto nas propostas inatistas quanto nas interacionistas. (...) O interacionismo põe sua ênfase na necessidade de os alunos manterem interação conversacional. (...) Essas interações levam à negociação de sentido: expressar e esclarecer intenções, pensamentos, opiniões. Por sua vez, essa negociação de sentido, exercida a longo prazo, leva a aquisição das várias formas da língua – vocabulário, estruturas – que veiculam os significados pretendidos. A negociação ocorre através dos pedidos de esclarecimento, confirmação, repetição, questionamento, contestação. (RICHTER, 2000, p.75-78 *apud* CAPELLO, 2003, p.10).

*Em primeiro lugar, é importante destacar as primeiras intenções da equipe que coordenou e organizou o conteúdo da disciplina. Ficou claro que o atual professor que “ensina” a língua portuguesa (e uso a expressão “ensina” entre aspas, porque considero que a aperfeiçoa, já que não se ensina uma língua como também não se ensina respirar ou andar de bicicleta, que não são aprendizagens secundárias) deve*

*assumir uma postura tolerante em relação a grande diversidade lingüística em um país tão rico de diferenças culturais como o Brasil.  
(Pedagogo em formação 1, pólo1)*

Vimos ao longo deste estudo que a postura do professor em suas aulas, independentemente de serem salas de aula presenciais ou virtuais, vai refletir o modelo de sua formação<sup>5</sup>. E essa constatação é evidenciada na citação anterior e nas falas a seguir:

*Pude perceber o quanto é difícil repensar os nossos conceitos, o quanto de influência de minha formação tradicionalista reflete na minha prática, inclusive pedagógica.  
(Pedagogo em formação 7, pólo 2)*

*Reconheço que possuía uma visão técnico-instrumental de ensino e, que também fui “educada” nessa mesma concepção.  
(Pedagogo em formação 27, pólo 7)*

Como nos elucidou Geraldi (2006), toda e qualquer metodologia traz em si uma opção política. Nós, assim como Freire (1983 e 2001), acreditamos que o educador precisa se comprometer com uma educação crítica e, pensando no ensino de língua, uma educação que promova a interlocução, os momentos de troca, o despertar do prazer e do hábito de ler. Isto pode ser apreendido no discurso do pedagogo em formação 2, pólo1:

*É necessário que o educador se comprometa, se disponibilize a trabalhar realmente; este compromisso dá trabalho, pois requer do educador a disposição de levar para o aluno textos diversificados para que este não só decodifique as palavras, mas saiba interpretá-las, consiga fazer a leitura de mundo de forma ampla. Incentivar o aluno a ser leitor e capacitá-lo para ser autor e levá-lo a ter “gosto” pela leitura.*

Para alcançarmos esta postura sociointeracionista de ensino de língua, proporcionando uma educação lingüística que ultrapasse as idéias de manutenção e regulação das visões de mundo apresentadas, uma educação comprometida em remodelar as normas da gramática tradicional para que

---

<sup>5</sup> Para maiores reflexões retomar Terçariol, Garcia & Schlünzen (2006).

estas tenham de fato uma função social na vida de nossos alunos pensamos, como Soares (1993), que:

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para se adaptarem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade lingüística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e a compreender as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetismo não para a sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade. (SOARES, 1993, p.78).

É preciso que haja uma reeducação lingüística. Bagno (2007) chama de *reeducação lingüística* o fato da educação lingüística dar-se no início da vida das pessoas -, as quais tem contato com outros falantes. Ao entrar na escola, estes saberes apreendidos com outras pessoas através do convívio familiar e social são formalizados. No caso da língua materna, as pessoas terão acesso à leitura e a escrita:

Evidentemente, é possível dizer que a educação lingüística<sup>6</sup> de cada individuo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família, adquire sua língua materna. Neste processo, que prossegue ao longo de toda a infância e mesmo além, a pessoa vai aprendendo as normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que ela vai ser chamada a se inserir. (p.18)

Vemos assim que

---

<sup>6</sup> Bagno (2002) chama de educação lingüística à educação lingüística escolar, sistemática, formalizada nas práticas pedagógicas bem descritas, apoiada em instrumentais metodológicos e arcabouços teóricos bem definidos.

A língua não é simplesmente um “meio de comunicação” – ela é um poderoso instrumento de controle social, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação ou destroçamento das identidades individuais, de promoção ou de humilhação, de inclusão ou de exclusão.(BAGNO,2007, p.83)

E como não podemos oferecer aquilo que não temos, para que seja oferecida uma reeducação lingüística-sociolingüística aos alunos é preciso que o próprio professor passe por essa *reeducação sociolingüística*, pois, como nos aponta Bagno (2007):

Um/a profissional da educação em língua materna não pode compartilhar das mesmas ideologias arcaicas e preconceituosas sobre língua que circulam no senso comum, se de fato quiser se engajar numa pratica docente libertadora e democratizadora (p.85).

O estudo que realizamos dos discursos dos pedagogos em formação nos dizem que estes sujeitos percebem esta tarefa - a de proporcionar uma educação lingüística aos seus alunos - como um dever, uma possibilidade de trabalho a ser cumprida por eles. Como podemos verificar por meio dos discursos elencados a seguir, é dever do professor:

- 1-trabalhar de maneira sociointeracionista;
- 2-formar alunos bilíngües em sua própria língua;
- 3-buscar meios de desenvolver a criatividade e a liberdade de expressão do aluno;
- 4-trabalhar de maneira diversificada...

***Devemos** também trabalhar de uma maneira sociointeracionista com a turma para que haja uma maior compreensão do conteúdo; façamos com que os alunos exponham suas idéias para a turma com o intuito de haver uma melhor interação de professor e aluno; não usando apenas o método tradicional em que só o professor expõe suas idéias não permitindo a voz ativa do aluno sobre o conteúdo.  
(Professor em formação 4, PÓLO1)*

*Pela leitura das aulas, acredito que os docentes de língua materna das series iniciais **devem** formar bilíngües de uma mesma língua, uma vez que quando chega à escola a criança*



*já fala português, cabendo ao professor respeitar a variante lingüística do aluno e apresenta-lo a norma padrão. Esse foi o ponto dos estudos que mais chamou minha atenção.  
(Professor em formação 15, POLO4)*

*O conteúdo aborda novas formas de apresentar de maneira coesa, dinâmica e motivadora as matérias aos alunos que antes eram apresentadas de forma “solta”, completamente fora de contexto e sem sentido. Joutro pinto importante foi o de como nos como educadores **devemos** buscar meios de desenvolver no aluno a criatividade, de forma que ele tenha liberdade de expressão, já que o próprio sistema escolar, o limita ou ate mesmo o inibe com tantas regras, normas, etc.  
(Professor em formação 26, POLO6)*

*A partir das relações apresentadas nós professores podemos trabalhar através de textos diversificados e adequados a idade dos alunos, de forma prazerosa, através da leitura, interpretação e não com frases soltas e descontextualizadas. O material me deixou atenta e reflexiva no que diz respeito ao ensino da língua, **não devemos** nos prender ao ensino tradicional (reprodução, gramática), **devemos** trabalhar de maneira diversificada (sociointeracionismo) tornando o aluno parte do processo de ensino.  
(Professor em formação 43, POLO 12)*

Bagno (2007) nos mostra que este reconhecimento da competência lingüística e comunicativa dos alunos é:

*uma tarefa delicada e sofisticada, muito mais exigente do que a prática tradicional de reprimir os “erros”, de zombar dos sotaques “engraçados” e de impor a ferro e fogo uma norma-padrão fossilizada, através da decoreba infrutífera e maçante da gramática normativa e da pratica da analise sintática como fim em si mesma. Por isso, talvez, essa tarefa assuste tantas pessoas.(p.85)*

Diante de tudo o que consideramos, até este momento, tentamos responder a algumas questões que lançamos ao longo deste estudo. Acreditamos que o papel da Educação nesta sociedade em transição, em especial o ensino de língua materna, apesar de trazer traços da reprodução, da postura técnico-instrumental, de uma prática castradora, deve ter muito mais o papel de emancipação, de troca, de diálogo, de práticas significativas, de uma prática libertadora. E se pensarmos na modalidade EAD, não podemos ter uma postura diferente: A população de pedagogos em formação que pesquisamos

visualizam o ensino de língua materna como um ensino emancipador, apesar de terem experimentado, em suas formações, um ensino mais regulador.

Nesse sentido, o gráfico 3, que se encontra no início do capítulo anterior, constata a frequência com que esse pensamento mais aberto e emancipador se instaura nos discursos selecionados. Nos discursos que trazem marcas do presente e do futuro, “o que se verifica de comum, entre eles, é o interesse em renovar o ensino de língua portuguesa, modificando, diversificando e ampliando o ponto de vista sobre a língua. E, os professores, em grande parte, ao terem contato com essas propostas, reconhecem a pertinência dela e se sentem dispostos a alterar sua prática pessoal” (CEREJA, 2002, p.155).

Prosseguindo nesta caminhada-síntese, queremos deixar explicitado que não falamos de forma aprofundada sobre os modos de organização destes discursos, pois acreditamos que este pode ser um dos desdobramentos deste estudo -, uma vez que os dois anos do mestrado, apesar de parecer muito tempo, na verdade revela-se um tempo escasso para podermos aprofundar tudo o que desejamos. Mais uma vez, gostaríamos de anunciar que esta pesquisa não chegou ao fim, motivo pelo qual denominamos este “último capítulo” de “Considerações (nunca) finais”.

Esta pesquisa continuará em nossos estudos futuros. No doutorado, pretendemos prosseguir com as reflexões sobre a formação de professores a distância, o ensino de língua materna e entrelaçar a linha teórico-metodológica de Charaudeau com a análise crítica do discurso de Fairclough. Mas isso é uma outra etapa! No mais, gostaríamos de terminar esta dissertação, da mesma forma que a começamos, entrelaçando a nossa voz a outras vozes -, as quais nos fizeram caminhar epistemologicamente. Esperamos que esta pesquisa seja:

o convite à reflexão que talvez possa contribuir para a construção de uma prática pedagógica determinada a compreender os homens dentro de dimensões que vão além

das de ordem puramente biológica e de sobrevivência, para alcançar as de ser social, solidário, amoroso, crítico e comprometido com o gênero humano. (VOESE, 2004, p.27).

## Referências

**A Distribuição Normal e o Teorema do Limite Central.** Disponível em: <<http://www.cin.ufpe.br/~rmcrs/ESAP/arquivos/DistribuicaoNormal.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_, GAGNÉ, Gilles e STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARRETO, Raquel Goulart. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a Educação a distância no Brasil.** *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

*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.p.51-65.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

CAPELLO, Cláudia & COELHO, Lígia Martha. **Língua portuguesa na Educação I**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

CARVALHO, Robson Santos de; SILVA, Wagner Rodrigues e MORAES, Eliana M. Machado. *Auto-avaliações escritas por graduandos*. In: SIGNORINI, Inês (org). **Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CEREJA, William Roberto. **Língua e transdisciplinaridade: Rumos, conexões, sentidos**. 1 ed. São. Paulo: Editora Contexto, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. **Langage et discours: éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)**. Paris: Hachette, 1983.

\_\_\_\_\_. **O que quer dizer comunicar**. Trad. Agostinho Dias Carneiro. *mimeo* Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso: controvérsias e perspectivas*. In: MARI, H. et al. (org.). **Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges – Núcleo de Análise do Discurso. Fale – UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_ e MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Uma análise semiolinguística do texto e do discurso*. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, Singrid. **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada, cidadania assistida**. São Paulo, Autores associados, 1995.

FAGUNDES, Léa da Cruz. *A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças*. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.p.67-78.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIANNOTTI, Ivo. **Muralhas da linguagem**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

GOUVÊA, Guaracira e OLIVEIRA, Carmem Irene. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução a Linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

LOWY, Michael. **Ideologia e Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTA, Ronaldo, CHAVES FILHO, Hélio e CASSIANO, Webster Spiguel. *Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância.* In: **Desafios da educação a distância na formação de professores.** Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.p.13-26.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Educação a distância e sua contribuição na mudança de paradigmas educacionais na formação de professores.* In: **Desafios da educação a distância na formação de professores.** Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.p.79-85.

OLIVEIRA, Ieda de. *Pressupostos teóricos*. In: **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.23-55.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DE ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PAULIUKONIS, M. A. L. Processos de discursivização: da língua ao discurso caracterizações genéricas e específicas do texto argumentativo. In: *Revista de Estudos Lingüísticos Veredas*. Juiz de Fora: UFJF, volume 4, nº 2, 2000.

\_\_\_\_\_ e GAVAZZI, Singrid. **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino de português e interatividade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

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

SIGNORINI, Inês. *O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada*. In: **Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1993.



TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; SCHLÜNZEN, Klaus & SCHLÜNZEN, ElisamTomoe Moriya. *Fundamentos pedagógicos para a formação em serviço nos cursos de graduação do programa Pro-licenciatura*. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

VILLARDI, Raquel, REGO, Marta Cardoso Lima, ABREU, Diana dos Santos, VELLASQUEZ, Fabricia da Silva e SOUZA, Valéria Fernandes.(2006). **Material didático em EAD: linguagem em foco**. Acessado em 27 de junho de 2010, em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/62-91/293-material-didatico-em-ead--linguagem-em-foco.html>

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.