

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Jucielma Matias dos Santos Lima¹

¹ Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)/Curso de Pedagogia a Distância/Polo Piraí, jucielmalima@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo apresenta uma reflexão sobre a teoria mediada na disciplina Língua Portuguesa na Educação 1, do Curso de Pedagogia a Distância para os anos iniciais do ensino fundamental da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, observando as práticas de sala de aula desenvolvidas por professoras – egressas desse Curso. Para tanto, buscou-se fundamentação teórica em três categorias de análise que, de certo modo, constituem a pesquisa: (a) formação de professores a distância, (b) ensino de língua portuguesa e (c) prática pedagógica. No corpus do trabalho, foram evidenciadas abordagens teóricas e conceituais, questões metodológicas e por fim, reflexões que partem da análise de questionário respondido e das observações das práticas pedagógicas ministradas pelas professoras que realizaram aquele Curso de Pedagogia a Distância, no município de Piraí, onde atuo como tutora presencial dessa disciplina. O estudo concluiu que as concepções e práticas propostas pela disciplina de Língua Portuguesa na Educação 1 foram validadas nas práticas pedagógicas; porém, esta validação não foi totalmente efetivada nas atitudes, procedimentos e inferências realizadas durante as observações.

Palavras-chave: Formação de Professores a Distância, Ensino de Língua, Práticas Pedagógicas.

Abstract

This study presents a reflection on the discipline mediated the Portuguese Language in Education 1, the Distance Education Course for the early years of elementary education from the State University of Rio de Janeiro / UNIRIO theory, observing classroom practices developed by teachers - recent grads this course . To this end, we seek theoretical basis of three categories of analysis that, in a sense, constitute the research: (a) teacher training distance, (b) teaching Portuguese and (c) pedagogical practice. In the corpus of work, we noted theoretical and conceptual approaches, methodological issues and finally reflections that leave the completed questionnaire and analysis of the observations of the practices taught by teachers who performed that Distance Education Course, in Piraí , where I work as tutor face this discipline . The study concluded that the conceptions and practices proposed by the discipline of Portuguese Language in Education 1 were validated in teaching practices; However, this validation was not fully effective in attitudes, procedures and inferences made during observations.

Keywords: Distance Teacher Education, Language Teaching, Pedagogical Practices.

Introdução

O texto que apresentado é fruto de estudo dissertativo realizado dentro do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro².

Atualmente, trabalho como professora de Língua Portuguesa com o ensino fundamental, no CIEP Municipalizado Professora Margarida Thompsom e como tutora presencial no Curso de Pedagogia a Distância/UNIRIO (disciplinas afeitas à área de Língua Portuguesa), no polo de Piraí/RJ, município no qual resido.

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

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

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

Desse modo, o **problema** que me propus estudar busca averiguar como a teoria mediada na disciplina, no curso de Pedagogia à distância, chega às práticas de sala de aula. Esse problema gerou algumas **questões** pertinentes à proposta: Será que as concepções e as práticas do ensino de Língua Portuguesa apresentadas na formação dos alunos-professores do Curso de Pedagogia a distância são validadas em suas práticas escolares? Que bases linguísticas esses alunos carregam em suas formações e praticam em sala de aula? Questões como estas, de caráter pedagógico, social e político, requerem, todavia, um estudo

² Substituirei o nome Universidade do Estado do Rio de Janeiro por sua sigla UNIRIO.

investigativo teórico e pesquisas de campo direcionadas ao trabalho docente desenvolvido nas práticas cotidianas.

Procurando responder a essas questões, o estudo tem, por **objetivo geral**, refletir sobre a formação dos professores na disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1 (LP1)*, do curso de Pedagogia a distância, por meio das práticas educativas realizadas pelos alunos egressos do próprio curso, em escolas municipais de Piraí. A pesquisa tem ainda, como **objetivos específicos**, (1) observar as práticas educativas desenvolvidas pelos alunos egressos em seus respectivos contextos educacionais e (2) relacionar a diversidade teórico-conceitual oferecida pela disciplina *LP1* com as práticas oferecidas pelo grupo observado. A **justificativa** deste estudo se baseia no fato de que o tema apresentado, além de ser pouco pesquisado na academia, também faz parte do trabalho que vivencio no cotidiano das práticas pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa à distância. Nesse sentido, torna-se importante enfatizar que, para cumprir o papel de educadora comprometida socialmente, tenho a obrigação de estudar e pesquisar frequentemente temas pertinentes ao meio no qual leciono, objetivando contribuir de maneira construtiva para a melhoria das práticas na sala de aula.

A partir dos aspectos apresentados, acredita-se que o presente trabalho é de grande **relevância**, pois tem como finalidade analisar as práticas de professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa avaliada, pelas estatísticas educacionais existentes no país, com defasagens em habilidades como leitura e escrita, sobre as quais os alunos deveriam possuir domínio. Levando em consideração o problema, questões e objetivos apresentados, propõe-se a realização de um estudo cuja fundamentação teórica se baseia em três categorias de análise que, de certo modo, o constituem: (a) formação de professores a distância – VALLE (2010), (b) ensino de língua portuguesa – BAGNO (2002) e (c) prática pedagógica – BERNSTEIN (1996).

1. E a questão da formação docente a distância no Brasil?

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

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

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

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

Dentre as vinte e duas instituições que oferecem cursos de Pedagogia a distância em nosso estado, destacamos duas delas: (1) Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e (2) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Ambas compõem o Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro/CEDERJ (2000), que nasceu graças à parceria firmada entre o governo do Estado do Rio de Janeiro, as Prefeituras e as universidades públicas consorciadas³.

Atualmente, o CEDERJ conta com polos regionais⁴ em vários municípios do interior do estado e oferecendo diversos cursos. Entre essas várias possibilidades de formação de licenciandos, nos interessa especificamente o Curso de Pedagogia a Distância, oferecido pela UNIRIO – nosso espaço de abordagem para este estudo e a partir do qual procuramos discorrer sobre a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

2. Que concepção de ensino de língua nos é apresentado?

Desde muito tempo, os contextos educacionais brasileiros reproduzem um ensino de língua com ênfase na gramática. Nessa perspectiva instrumentalista, o aluno não é visto como ser de possibilidades discursivas e nem como agente dotado de

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Universidade Federal Fluminense/UFF e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ.

⁴ Angra dos Reis, Barra do Piraí, Belford Roxo, Bom Jesus do Itabapoana, Cantagalo, Duque de Caxias, Itaguaí, Itaocara, Itaperuna, Macaé, Magé, Miguel Pereira, Natividade, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Piraí, Quatis, Resende (uma no Centro e outra no campus da UERJ), Rio Bonito, Rio das Flores, Santa Maria Madalena, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, São Gonçalo, São Pedro da Aldeia, Saquarema, Três Rios e Volta Redonda e também com dois polos em Campo Grande e Maracanã (bairros da capital fluminense).

capacidades de relacionar-se com o meio no qual está inserido. Em outras palavras, nesta realidade, procura-se ensinar uma língua, mesmo que esta apareça, aos olhos dos alunos, como algo descontextualizado e fragmentado.

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

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

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

Para tanto, optou-se por realizar um recorte no referencial teórico apresentado, aprofundando dois dos quatro motores que impulsionam o processo ensino-aprendizagem da língua na escola: (1) o desenvolvimento constante, ininterrupto das habilidades de leitura e escrita (aliadas também às práticas de oralidade) e (2) o estudo dos gêneros textuais (orais e escritos).

3. Entre a teoria e a prática: o papel do professor mediador

Para refletir acerca da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, considera-se significativo correlacionar dois campos de relevante importância - o campo da teoria e o campo da prática - visto que, apesar de um depender e complementar a eficácia do outro, cada qual possui especificidades para serem discutidas no âmbito do contexto educacional. Assim, visitam-se estudos

elaborados por educadores e profissionais que se posicionam criticamente sobre esses dois universos. É importante dizer que, ao discorrer sobre tais perspectivas, o objetivo proposto é contextualizar a relação sob óticas diferenciadas e principalmente, através da exemplificação de como a teoria pode contribuir diretamente com a prática.

Entre teoria e prática existe uma relação que ocorre pela contradição, mas que simultaneamente, não seria possível a existência de uma sem a outra. No entanto, é válido lembrar que, como nos disse João Cabral de Melo Neto, as palavras, no dicionário, encontram-se em “situação de poço/no poço delas mesmas”, ou seja, é preciso deslocar essas duas expressões para a vida, para delas, apropriar-se. No caso, o intuito é transportá-las para a vida escolar.

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

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

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

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

O distanciamento apresentado por alguns autores nas pesquisas realizadas pelas instituições de ensino superior, objetivando propor mudanças aos sistemas educacionais, ocorre devido à perspectiva de ensino muitas vezes idealizado e carregado de teorização que a universidade elabora, não conseguindo assim atingir concretamente os problemas que permeiam os contextos escolares. Outro aspecto a se pensar está na formação oferecida aos professores das séries iniciais, por se acreditar que o conhecimento teórico apreendido por tais profissionais torna-os preparados para lidar com os problemas e com as situações que vão enfrentar no cotidiano da sala de aula. Apesar de todo aparato teórico recebido, em geral eles se mostram pouco familiarizados com situações próprias dos contextos escolares em que estão inseridos.

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

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

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

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

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

Considere a possibilidade de que os casos são formas de análises da experiência, de forma que os práticos possam examinar e aprender a partir deles. (...) Métodos de casos, assim, se tornam estratégias para ajudar professores a 'agrupar' suas experiências em unidades que podem se tornar o foco para prática reflexiva. Podem se tornar a base para aprendizagem

individual do professor, assim como uma forma com a qual comunidades de professores, tanto local como mais ampliada, podem armazenar, trocar e organizar suas experiências. (p.199)

Ainda tratando das experiências, o educador Jorge Larrosa Bondía (2002) apresenta-as como saberes particulares, subjetivos e pessoais da condição humana. Refere-se a um fato como uma manifestação comum, mas a experiência é algo intransferível e impossível de ser repetida:

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

Refletindo sobre teoria, prática, experiência(s), saber(es) e conhecimento(s), busca-se a discussão sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o que exige um repensar sobre vários universos teóricos e práticos, mas fundamentalmente aquele que dicotomiza a teoria da prática.

Nesse sentido, propõe-se refletir sobre a necessária independência entre ambas e como, nesse caso, o conhecimento específico de um campo (teoria) pode auxiliar o entendimento desse campo, por meio de um trabalho pedagógico que o professor “precisa desenvolver” e para o qual é formado (ou deveria). Esse “trabalho pedagógico” é o que uns chamam de experiência (Larossa, 2002), outros de estudos de casos (Shulmman, 2004) e outros, ainda, de recontextualização (Bernstein, 1996).

Assim sendo, propõe-se destacar algumas considerações certamente relevantes no que se refere ao processo de formação de professores, em especial no contexto da educação a distância, apresentadas por meio da perspectiva da recontextualização didática, discutida pelo sociólogo Basil Bernstein (1996)⁵.

4. E a recontextualização didática?

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

⁵ O sociólogo inglês Basil Bernstein ofereceu contribuições significativas para o estudo da comunicação com a sua teoria sociolinguística de códigos de linguagem.

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

Ao tratar da formação dos professores oferecidas nas universidades, Bernstein (1996) acredita que a forma como o conhecimento está organizado gera um afastamento entre dois diferentes discursos: o primeiro mais geral, destinado a “um corpo de conhecimento chamado de ‘Educação’”, e o segundo aos “discursos específicos, chamados Matérias Profissionais”. (p.225)

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

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

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

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

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

Caberia a tais regras a capacidade de regular *quem* tem acesso a *qual* conhecimento, transmitido por *quem* e em que *condições*, distinguindo quais conteúdos devem ser vistos como “impensáveis” nos contextos educacionais em que são propostos. Assim, as regras distributivas conceberiam o “contexto primário”,

o qual geraria o “campo de produção do discurso” na seleção de textos⁶ dos quais o discurso pedagógico se apropriaria, gerando assim o “campo intelectual” do sistema educacional. (p.90).

Mais adiante, encontram-se as regras recontextualizadoras, que têm a função de regular a constituição do discurso pedagógico específico. Bernstein (1996) diz que

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

As regras de recontextualização, por estarem submetidas às distributivas, se apropriam de forma seletiva dos discursos produzidos no contexto primário, estruturando campos onde os “agentes recontextualizadores” atuam em consonância com as regras distributivas, objetivando modificar os textos selecionados para serem utilizados no discurso pedagógico.

As regras avaliativas consistem nas últimas da relação hierárquica no que se refere à teoria do dispositivo pedagógico e são constituídas na prática pedagógica.

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

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

No campo da recontextualização pedagógica, associa-se toda a proposta da disciplina de Língua Portuguesa na Educação 1, inserida na grade curricular do curso de Pedagogia a distância, ao primeiro tipo de transformação de um texto, que para Bernstein (1996) seria a “transformação dentro do campo recontextualizador”. Podemos confirmar a representação acima como parte do campo pedagógico na fala do próprio Bernstein (1996) ao afirmar que “no campo pedagógico, ao nível da universidade ou de instituição equivalente, aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores.” (p.264)

⁶ Para Bernstein (1996), texto assume tanto um sentido literal quanto ampliado. “Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta.” (p.243)

Nesse sentido, a disciplina de LP1 na hierarquia dos campos apresentados por Bernstein (1996) representa o campo da recontextualização do discurso por produzir o conhecimento num primeiro plano no que se refere à proposta sob um olhar linguístico. Assim como, também representa o campo da produção do conhecimento, haja vista que é na base do referencial teórico da disciplina onde focamos a recontextualização do conhecimento realizado pelas alunas egressas e mais tarde, analisando como essa recontextualização chega às práticas pedagógicas de língua nos anos iniciais do ensino fundamental.

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

Optou-se em aprofundar nossas considerações no segundo tipo de recontextualização pedagógica, como meio de averiguar até que ponto existe uma reposição (transformação) daquilo que foi proposto no referencial teórico-conceitual da disciplina. Sendo importante, dizer que as análises destinam-se especificamente às aulas que tratam das habilidades de leitura e escrita e dos gêneros textuais e principalmente, como esses novos conhecimentos seriam recontextualizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras egressas do curso.

Para tanto, recorre-se a materiais escritos (questionários e registros das observações das aulas ministradas pelas ex-alunas da disciplina) que pudessem servir de base para pontuar aspectos capazes de confirmar ou não as considerações de Bernstein (1996) no que diz respeito ao processo de recontextualização do conhecimento pedagógico dessas alunas.

Assim, optou-se em reavivar alguns aspectos sobre a recontextualização do conhecimento proposta pelo sociólogo, que discute o processo da transposição didática no contexto educacional e, mais especificamente, como o conhecimento apreendido na formação recebida chega às práticas de salas de aula.

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

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

língua, principalmente no modo como encaravam alguns conceitos e como agiam com os alunos em suas respectivas práticas pedagógicas.

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

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

Pôde-se, então, com base no discurso pedagógico proferido pela própria docente, afirmar que a recontextualização do conhecimento foi um processo que ocorreu durante os seis meses de estudo da disciplina em um curso a distância e que, conseqüentemente, lhe serviu base para buscar outras formas de “reproduzir” o ensino de língua sob um olhar sociointeracionista. Além disso, é válido lembrar que ninguém consegue “recontextualizar” tudo, de forma satisfatória, e que mesmo perpassando pela proposta da disciplina de LP1, a egressa teve um período temporal determinado, que difere do tempo vivenciado, diariamente, nas práticas pedagógicas ministradas pela mesma.

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

Nas observações das práticas pedagógicas dessa docente, foi possível perceber vários fatores pertinentes ao processo de recontextualização do conhecimento. Foram evidenciadas inferências tendo como base tais observações, em dois níveis analisados: a postura e a atitude da docente ao ministrar a aula propriamente dita e as interferências da docente nessas produções.

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

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

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

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

Considerações finais

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

Apesar disso, torna-se necessário discorrer sobre os aspectos que, de algum modo, não foram aproveitados nessas práticas pedagógicas, mesmo sendo mencionados no material impresso da disciplina. Bernstein (1996) nos afirma que o “campo da reprodução do conhecimento” está fixado ao local do discurso onde será reproduzido (práticas pedagógicas) e sujeito a diversas possibilidades de

recontextualização. Deste modo, pode-se dizer que, ao olhar os cadernos das crianças e deparar-se com as produções textuais sem grifos, questões em branco, algumas respostas inadequadas e com “desvios ortográficos” sem inferências da professora, não ocorreu a reprodução do conhecimento exatamente como este mesmo conhecimento foi produzido. Provavelmente, pode-se supor que no processo da recontextualização deste conhecimento, ocorreram alguns fatores que interferiram no processo de reprodução.

Ao retornar novamente à perspectiva de Bernstein (1996) que qualquer transformação ideológica que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores” (p.13) e que algumas inferências “através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados”(p.283) podem ser seriamente influentes no processo da reprodução do conhecimento adquirido, inferi-se que muitos fatores podem ter, de algum modo, influenciado a postura apresentada pela docente, no que se refere às correções nos cadernos de produções dos alunos do quinto ano, assim como em algumas de suas atitudes, no decorrer das práticas de produções textuais.

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

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

Enfim, seria possível aqui realizar infinitas suposições, a partir das análises feitas no que se refere ao conhecimento proposto (produção) e a recontextualização deste conhecimento nas referidas práticas pedagógicas (reprodução). E mesmo assim, ainda permaneceria a pergunta que vem incansavelmente atormentando: até onde o conhecimento teórico chega às práticas pedagógicas?

Referências

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

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

- BIELSCHOWSKY, C. E. Educação superior a distância: uma estratégia para avaliação institucional. *In: Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006, 51-65.
- BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, 2002, nº19, jan/fev/mar/abr.
- CAPELLO, C.; LOBÃO, F. L.; COELHO, L. M. C. C. *Língua Portuguesa na Educação*. v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- CAPELLO, C.; LOBÃO, F. L.; COELHO, L. M. C. C. *Língua Portuguesa na Educação*. v.2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- CAPELLO, C.; LOBÃO, F. L.; COELHO, L. M. C. C. *Língua Portuguesa na Educação*. v.3. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- GATTI, B. & ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, W. & PFAFF, N. (Orgs.) Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010, 29 -37.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Aprendizagem da docência: algumas considerações de L. S. Shulman*. Educação: revista do Centro de Educação, Santa Maria: v.29, n.2, 2004.
- PÉREZ, G. A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. *In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- TEIXEIRA, A. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- VALLE, L. *Sobre presença e distância - reflexões filosóficas acerca da formação on line*. Trabalho apresentado durante a 33a. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, ANPEd, 2010.